



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE**

CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM FOCO
EM ENSINO APRENDIZAGEM**

ROSINALVA APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA
CRÍTICA: Um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino
Fundamental e Médio Professor Lordão – Picuí-Pb**

CUITÉ – PB Dezembro de 2011

ROSINALVA APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA
CRÍTICA: Um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino
Fundamental e Médio Professor Lordão – Picuí PB.**

Monografia apresentada ao programa de pós - graduação do
CES - Centro de Educação e Saúde - da Universidade Federal de
Campina Grande – campos Cuité, para obtenção do título de
especialista em Educação com foco em Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Lauro Pires Xavier Neto

CUITÉ – PB Dezembro de 2011

UFMG / BIBLIOTECA



Biblioteca Setorial do CES.

Junho de 2021.

Cuité - PB

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE
Responsabilidade Jesiel Ferreira Gomes – CRB 15 – 256

O48e Oliveira, Rosinalva Aparecida Martins de.
O ensino de história numa perspectiva crítica: um estudo de caso na EEEM Professor Lordão. / Rosinalva Aparecida Martins de Oliveira – Cuité: CES, 2011.

43 fl.

Monografia (Curso de Especialização com Foco Ensino-Aprendizagem) – Centro de Educação e Saúde / UFPG, 2011.

Orientador: Lauro Pires Xavier Neto.

1. Ensino de história. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. História – estudo de caso. I. Título.

CDU 94:37

ROSINALVA APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA
CRÍTICA: Um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino
Fundamental e Médio Professor Lordão – Picuí PB.**

Monografia apresentada ao programa de pós - graduação do
CES - Centro de Educação e Saúde - da Universidade Federal de
Campina Grande – campos Cuité, para obtenção do título de
especialista em Educação com foco em Ensino e Aprendizagem.

Banca examinadora:

Orientador Prof. Lauro Pires Xavier Neto Msc
UFCG - CES

Prof. Profa. Dra. Cláudia Patrícia F. dos Santos
UFCG - CES

Prof.
UFCG - CES

Cuité, _____ de _____ 2011



Aos meus pais, José Martiniano de Oliveira (in memória), e Rita Martins de Oliveira, pelo amor, sacrifício e ensinamentos

Ao meu esposo Lucemir, minhas filhas Ana Rita e Ayanna, minha netinha Thauanna Sofia, razão de meu esforço

A meus dois irmãos e quatro irmãs por todo amor e companheirismo

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Prof. Orientador, Lauro Pires Xavier Neto pela dedicação em todas as etapas deste trabalho.

A minha família, pela confiança e motivação.

Aos amigos e colegas, pela força e incentivos.

Aos professores e colegas de Curso, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

Aos profissionais entrevistados, pela concessão de informações importantes para a realização deste estudo.

A equipe da Escola Professor Lordão, pelo apoio e dedicação com o meu trabalho.

A todos que, de algum modo, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Qualquer trabalho científico, qualquer descoberta,
qualquer invenção é um trabalho universal.

Ele está condicionado, em parte
pela cooperação de contemporâneos,
em parte pela utilização
do trabalho de seus predecessores.

KARL MARX

RESUMO

O ensino de História durante muito tempo teve um caráter determinado pelo tradicionalismo que levava o aluno a limitar o seu conhecimento aos grandes acontecimentos das histórias políticas e aos feitos heróicos. O ponto de partida desse trabalho foi, em primeiro lugar, identificar as diferentes metodologias utilizadas pelos professores no ensino de História. Para isso, procuramos fazer um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lordão, localizada na cidade de Picuí-PB por a mesma ser referência em ensino médio e ser a única escola pública da região a ganhar um prêmio internacional. A complexidade do estudo nos conduz a um exercício de análise utilizando diferentes procedimentos metodológicos, tais como: revisão bibliográfica da literatura especializada, considerando também a literatura da área de História, entrevistas, observações, e sessões reflexivas, possibilitando clarificar a construção e reconstrução do pensamento durante o processo ensino aprendizagem. Optamos por fazer uma pesquisa exploratória para investigar o que os alunos das três séries do Ensino Médio pensam a respeito da disciplina História, do professor e suas metodologias. Foi distribuído e respondido um total de cento e vinte e sete (127) questionários, constituídos com perguntas abertas. Embora exista um discurso que a maioria dos professores em sua prática docente tem como base a reflexão crítica, sabemos que existem limitações no que se refere à prática em sala de aula. Com base nos dados dos alunos, nos desabafos dos professores e em tudo que foi apurado e discutido, concluímos que os professores se mostram dispostos a trabalharem numa perspectiva crítica da realidade chegando a refletir sobre a sua ação, apontando seus limites e as mudanças que não se realizaram concretamente, no entanto, ainda existe certa distância entre o “pensar fazer” e o “fazer”. A investigação recomenda a formação de grupos de estudos para aprofundamento das práticas de ensino na área de História na perspectiva do pensamento reflexivo crítico como forma de desenvolvimento pessoal e profissional. Procurar maneiras de aproximar o aluno do fazer historiográfico, para isso, já existem várias tentativas de aproximação do alunado das fontes históricas.

Palavras-chave: Estudo de caso; Ensino de História; Pedagogia Histórico-Crítica

ABSTRACT

The teaching of history for a long time had a character determined by the traditionalism that led the student to limit your knowledge to the great events of political stories and heroic deeds. The starting point of this study was, first, to identify the different methodologies used by teachers in the teaching of history. For this, we make a case study in the State School Teacher Lordão High School, located in the city of Picuí-PB by the same reference be in school and be the only public school in the region to win an international award. The complexity of the study leads to a financial analysis using different methodological procedures, such as: literature review of the literature, the literature also considering the area of history, interviews, observations, and reflective sessions, enabling clarify the construction and reconstruction of thought during the learning process. We chose to do some exploratory research to investigate what students from three high school think about the discipline history, the teacher and their methodologies. Was distributed and answered a total of one hundred and twenty-seven (127) questionnaires, made with open questions. Although there is a discourse that most teachers in their teaching practice is based on critical thinking, we know that there are limitations with regard to the practice in the classroom. Based on data from students, teachers and the outpourings of everything that was discussed and determined, we conclude that teachers are willing to work in a critical perspective of reality coming to reflect on their actions, pointing its limits and that no changes been conducted specifically, however, there is still some distance between "thinking to do" and "do." The research recommends the formation of study groups to deepen the teaching practices in the area of history from the perspective of critical reflective thinking as a means of personal and professional development. Find ways to bring the student to the historiographical for that, there are already several attempts to approach the student body of historical sources.

Keywords: Case Study, History Teaching, Pedagogy Historical-Critical

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PRIMEIRO CAPÍTULO - O Ensino de História	16
Trajetórias e Tendências	16
Por que estudar História?	20
SEGUNDO CAPÍTULO - A Escola	24
TERCEIRO CAPÍTULO - A Escola Professor Lordão	30
Metodologia	31
Perfil do aluno	32
Resultados e discussões	35
CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	43

LISTA DE SIGLAS

DCHEB – Diretrizes curriculares para o Ensino de História na Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FANPLORD- Fanfarra Professor Lordão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MNDH – Movimento Nacional dos Direitos Humanos

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFRN – Universidade Federal do rio Grande do Norte

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 – percentual de alunos do sexo masculino e do sexo feminino.....12

Gráfico 2 – Percentual de alunos que considera a História importante para a humanidade.....16

Gráfico 3 - Percentual de alunos que considera a História uma disciplina chata ou não..... 17

Gráfico 4 – Percentual de alunos que não gostam da disciplina História por uma série de razões..... 18

Gráfico 5 – Percentual de alunos que consideram a metodologia dos professores de História inovadora ou não..... 19

Gráfico 6 – Percentual de alunos que consideram que os professores se preocupam com a disciplina ou não..... 20

1- INTRODUÇÃO

Memorial da vida acadêmica

Nasci no distrito de Santa Luzia do Seridó, município de Picuí-PB. Segunda de uma família de sete irmãos, filha de um pai pequeno agricultor, hoje já falecido e de uma mãe professora primária, hoje aposentada, com uma infância cheia de limitações, porém, com um desejo muito grande de conquistar espaços. Com um ano de idade meus pais foram morar no município de Currais Novos-RN, terra natal de minha mãe; lá, aos seis anos tive a minha primeira professora: D. Iraci Brandão. Ter sido aluna dessa mulher tem um significado muito especial, que não pode ser traduzido por qualquer tentativa de racionalização sobre a minha história de vida. Contudo, a simples tentativa fortalece o sentimento de que o tempo passa, as pessoas mudam, mas as experiências que vão sendo vividas ao longo da vida, desde a mais tenra idade, compõem a nossa própria essência, condiciona e provoca os nossos sonhos, é referência para as nossas perspectivas.

Depois de sete anos, meus pais retornaram para Santa Luzia, onde viveram por mais de 30 anos. Em Santa Luzia, concluí o ensino primário, hoje fundamental menor. Foi orientada pela professora D. Nissinha, que iniciei a minha viagem pelo mundo da leitura. Os meus primeiros livros foram: O menino do dedo verde e Poliana. História que me marcam até hoje.

A vida na escola, a escola na vida

Terminado o primário, passei a estudar em Nova Floreta. Como em Santa Luzia não tinha o ensino ginásial (hoje fundamental maior), tínhamos que nos deslocar de caminhonete, todas as noites para a cidade de Nova Floresta. Entrar para o “colégio” foi algo tão marcante que ainda lembro-me das primeiras aulas nas salas amplas e dos professores de cada série. Apesar da dificuldade de ter que chegar às 11h da noite, passando chuva e frio. Lembro-me com saudades daquele tempo.

Até a oitava série, os valores tradicionais estavam presentes, os professores tinham uma postura autoritária, as aulas praticamente não se diferenciavam quanto à estrutura de apresentação de conteúdo e aplicação de exercícios, os conceitos e fórmulas deveriam ser repetidos e memorizados, o intenso controle disciplinar era constante tanto dentro quanto fora das salas de aula. Em seu livro *Escola e Democracia*, Saviani esclarece:

A teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar escola. Como as iniciativas cabiam ao professor o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1993)

O Brasil estava vivendo um processo de transição de ditadura para uma democracia, um processo lento, porém aclamado e discutido nos corredores e nos grupos de amigos que se aglomeravam nos barzinhos depois da aula. Foi nesse cenário que despertei para uma consciência política crítica, ao passo que procurava ler livros de política, que abordassem a real situação nacional. Cito: Batismo de Sangue (Frei Betto); Brasil Nunca Mais (Jaime Wright, Paulo Evaristo Arns), Olga (Fernando Moraes), entre outros. Terminado o Ensino Ginásial (hoje ensino fundamental maior), passei a estudar o Científico (hoje ensino Médio) na Escola Estadual de Cuité-PB. Já vivíamos a expectativa de um país democrático, livre da tirania da ditadura, sonhávamos com um presidente eleito pelo voto direto. Nesse contexto, criamos o grêmio livre da referida escola, e passei a militar fortemente na política estudantil, atrelada à política partidária. Junto com vários companheiros fundamos o Partido dos Trabalhadores (PT) nas cidades de Picuí, Cuité, Nova Floresta e Barra de Santa Rosa. Embarcamos no sonho de um Brasil melhor com a campanha Lula presidente, em 1989, sonho esse, que se tornou em frustração ao ver Collor subir ao poder. Porém, não desisti, continuei na militância, lutando por aquilo que eu acreditava!

“Eu faço universidade”: O sonho de ser socióloga

O curso de sociologia era um sonho que começou a tomar forma dentro das lutas políticas, das discussões com professores engajados que lutavam pelos seus e pelos nossos direitos, lutavam por uma educação pública de qualidade, e por uma sociedade justa e igualitária.

Ser aprovada na UFRN implicou em ter que morar em Natal, com uma tia. Enquanto à noite eu me tornava uma estudante, militante, que estava à frente das manifestações políticas, ia para as ruas com a cara pintada pedindo o *impeachment* de

Collor, me deliciava com as aulas e com um universo que, para mim, era mágico, durante o dia eu vivia a dura realidade de trabalhar numa fábrica de botões.

A cada novo dia, eu vivenciava diferentes relações, com uma grande diversidade de colegas, projetos ligados ao social, fundamental a convivência com os colegas nas atividades livres em diferentes espaços que também devem ser considerados como espaços de aprendizagem. Foi dessa relação que surgiu o convite para trabalhar no Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), onde fiquei por dois anos e meio, realizando projetos e ministrando cursos de formação de massa. Em virtude de um projeto sobre as Ligas Camponesas¹, fui agraciada com um intercâmbio em Cuba, onde deveria ficar dois anos. Porém, a notícia da gravidez da minha primeira filha transformaria o sonho de conhecer Cuba em euforia pela maternidade. A vaga foi cedida ao segundo colocado no projeto. Paralelo ao meu trabalho no MNDH, eu militava nos movimentos sociais. Fui uma “cara pintadas²”, lutamos bravamente pela derrubada de Collor, além de participar da coordenação estadual do MST em 1992 e ser membro da Pastoral Operária. O sonho continuava...

Tive uma gravidez de alto risco, por isso, larguei a universidade e o trabalho no MNDH e retornei para a casa dos meus pais, para ser acompanhada pela minha mãe. O plano era voltar após a licença maternidade e retomar os estudos e o trabalho. Em outubro de 1993 tive a minha filha, e quando me preparava para voltar à Natal-RN, no início de 1994, dois fatos marcantes mudariam os meus planos: A morte de Gilson Nogueira, advogado do MNDH que fora assassinado por policiais denunciados por ele como membros de grupos de extermínio, e a volta inesperada do pai da minha filha para Santa Catarina, sua terra natal, onde iria ministrar um trabalho no Paraguai e só voltaria depois de dois anos. Diante dessa situação e influenciada por conselhos familiares, tranquei a universidade e pedi demissão do trabalho e voltei a morar com meus pais.

¹As ligas camponesas eram organizações dos camponeses do sertão pernambucano. Seu principal objetivo era lutar pela reforma agrária. O mais conhecido líder das ligas foi Francisco Julião Arruda de Paula.

²Caras-pintadas foi um movimento estudantil brasileiro realizado no decorrer do ano de 1992 e tinha como objetivo principal o impedimento do Presidente do Brasil e sua retirada do posto. O movimento baseou-se nas denúncias de corrupção que pesaram contra o presidente e ainda em suas medidas econômicas, e contou com milhares de jovens em todo o país. O nome “cara pintada” referiu-se à principal forma de expressão, símbolo do movimento: as cores, verde e amarelas pintadas no rosto.

Minha vida na Educação

No início de 1995, prestei concurso para a prefeitura Municipal de Picuí-PB, sendo aprovada para o cargo de professora. O meu interesse em me tornar professora foi provocado pelo desejo em ir além do que tinha aprendido nas salas de aula e pela necessidade de obter auxílio financeiro para que eu pudesse assumir as minhas despesas básicas e da minha filha. Passei a lecionar história, disciplina que sempre gostei. Procuo ensinar aos alunos aquilo que eu acredito e que vai além dos textos didáticos, sempre incentivando a busca pelo conhecimento e a consciência crítica, e não a decoreba ou a reprodução de textos prontos.

De volta à academia

Dois anos depois de estar lecionando no município de Picuí-PB, surgiu a oportunidade de voltar a frequentar uma universidade. Prestei vestibular para o curso de história, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus de Campina Grande-PB. Para mim foi um recomeço, era como se eu tivesse retomando tudo aquilo que deixara para trás. Eu voltara a sonhar de novo. Tinha que viajar todas as noites de Picuí à Campina Grande em um ônibus que quebrava dia sim, dia não. Mas, mesmo assim valia à pena, porque eu estava mais uma vez no meu universo. O universo acadêmico. Em minhas pesquisas acadêmicas procurei analisar as posturas dos diversos livros didáticos diante da problemática do meio ambiente relacionada com as questões sociais. Essas pesquisas me proporcionaram muitas reflexões e uma visão panorâmica das diversas iniciativas nessa área, com atuação no âmbito nacional. Muitas questões precisavam ser respondidas diante da notada expansão dessa possibilidade de articulação entre o mundo social e real e “mundo” dos livros didáticos.

Quando faltava um ano para concluir a graduação em história conheci o meu atual esposo e logo engravidei novamente. Enfrentei mais uma gravidez de risco. Passei seis meses de licença, e no início de 2003 eu estava colando grau. Finalmente um sonho realizado entre tantas idas e vindas da minha vida.

A pós – graduação

Com o objetivo de dar seguimento as minhas pesquisas e a necessidade de realizar mais um sonho, no ano de 2007 concorri a uma vaga no curso de mestrado em História na UFCG de Campina Grande, na linha Cultura e Cidade e fui aprovada. Depois de pagar as cadeiras do curso, restava a dissertação. Porém, mais uma vez, o destino conspiraria contra mim: o meu orientador Fábio Gutemberg sofrera um acidente de automóvel e veio a falecer. Sem orientador e também sem muito tempo para continuar com as pesquisas, acabei adiando o sonho de me tornar mestre em história. Depois de dois anos sem estudar, retorno, mais uma vez à academia para cursar uma especialização em Educação.

Desse modo, através deste memorial busquei apresentar um conjunto de fatos e reflexões com o objetivo de tecer uma análise sobre o processo de formação e produção percorrida até o presente momento. Nesse processo é que vem sendo desenvolvida a familiaridade com a pesquisa. Nessa trajetória, vem sendo conquistada a clareza, em especial pelo exercício docente que realizo, de que o ensino numa perspectiva plena não pode estar dissociado da pesquisa, enfim da produção de conhecimento científico. Esses são os fundamentos implícitos na memória dos fatos vivenciados, que partem dos primórdios de minha relação com o mundo, começando pela família e primeiros passos da minha vida escolar e irrompe durante a iniciação no mundo acadêmico e científico, em especial nas oportunidades decorrentes dos estudos.

Este trabalho, além de identificar o perfil metodológico dos professores de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Lordão, no município de Picuí-Pb, teve como objetivos específicos investigar se a estruturação do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina História possibilita o desenvolvimento nos professores do pensamento reflexivo crítico nas práticas escolares, propor novas metodologias e averiguar o reflexo das metodologias utilizadas pelos professores na construção do saber crítico dos alunos. Escrevendo esse memorial percebi que a minha vida é um eterno recomeçar e conclui que assim é a vida, um doce recomeço!!!

2- PRIMEIRO CAPÍTULO

O ENSINO DE HISTÓRIA

“Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe o ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo lestage da cola para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa”.

Murilo Mendes

2.1 – TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS

Dos meados do século XIX até a Proclamação da República, o projeto consignado ao ensino da História no Brasil, era preparar as classes possuidoras em geral, e os nobres em particular, para o exercício do poder e para a direção da sociedade. Propunha-se formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação que se consolidava conforme os ideais da liberal democracia e que deveria empregar todos os seus esforços para sua manutenção e para o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial, de modo a se por no mesmo nível das nações já desenvolvidas. Da década de 1980 em diante, passou-se a questionar o sentido da palavra consciência e se enveredou pelo caminho do debate político do significado do ensino da História no contexto de uma sociedade que estava lutando para se redemocratizar. (MANOEL, 2000).

O Ensino da História como disciplina foi criado no Brasil no século XIX, junto com a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que em seu primeiro regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série. Antes dessa data, não se encontram informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Brasil entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas efetuadas a partir de 1827. Tanto assim, que Maria L. Mariotto Haidar, ao elencar as aulas em funcionamento no Brasil, durante o período regencial, não aponta a existência de cadeiras de História em nenhuma província brasileira, seja no ensino de Primeiras Letras, seja no Ensino Secundário (HAIDAR, 1972, p. 21).

A diretriz estabelecida para o Colégio Pedro II, e de resto para todo o sistema secundário de ensino, uma vez que o colégio seria o modelo para os outros, indica já o próprio sentido da educação pretendida – conservadora e reprodutora de modelos já consagrados. Não ocorria a Bernardo de Vasconcelos a ideia de que o novo, o ainda

desconhecido da razão não significava necessariamente charlatanice, e que “o conhecimento avança justamente na tensão dialética entre o velho e o novo, o sabido e o desconhecido” (GASPARIN, 2002). Durante 93 anos, de sua fundação até as reformas promovidas pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, o Colégio Pedro II foi mantido... “como escola modelo-responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do Curso Secundário, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas da grade curricular.” (ABUD, 1998, p. 31).

Em síntese, durante um século ainda que, convivendo com uma hipotética descentralização do sistema secundário de ensino³, o Colégio Pedro II foi o centro desse sistema, tanto pelo fato de ser o único autorizado a fornecer certificados de conclusão, quanto pelo fato de estabelecer os programas de ensino, mesmo depois da Proclamação da República.

A nação brasileira era cristã, originária do branco civilizado nos moldes europeus. Criava-se a pátria brasileira sob a égide da civilização ocidental. A História da Pátria constituía-se dentro da perspectiva de pertencer ao mundo civilizado e cristão. A História Nacional compunha-se da relação entre o passado da Antigüidade ocidental, do mundo medieval e moderno com o processo do branco no espaço brasileiro. (BITTENCOURT, 1990, p. 62)

Por muitos e muitos anos, o ensino de história centrava-se na concepção, positivista e reproduzia uma História dita “eurocêntrica” sustentada pela crença de que o desenvolvimento histórico é resultante de uma “ordem” e de um “progresso” natural, culminando numa sucessão de fatos explicados por uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História política.

³ O Ato Adicional de 1834, pelo seu Artigo 10, § 2º, tenha conferido autonomia às províncias no que tangia à organização do sistema de ensino, reservando à Assembléia Geral o direito de instituir e gerir o ensino superior... “o monopólio do ensino superior de que gozava na prática o Poder Geral, propiciou-lhe apreciável e decisiva influência sobre o ensino secundário mantido pelas províncias. Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, (...), reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingressos nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos (...) foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, manteve os poderes gerais, indiretamente o controle do ensino secundário em todo o Império.” HAIDAR, M. L. M. p. 19.

A partir da década de 1980, foi se abrindo o campo da explicação social para uma visão de totalidade histórica. Sob influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos se renovaram e outros surgiram, incorporando avanços acadêmicos que contribuíram para maior criticidade na abordagem histórica. Nos anos oitenta, principalmente nas Universidades públicas, por meio dos Exames Seletivos dos Vestibulares, passou-se a exigir do educando maior capacidade crítica na interpretação da História, diminuindo assim, cada vez mais, a Necessidade de memorização dos tradicionais nomes, datas e fatos isolados de seus contextos sócio-econômicos. Esse fator contribuiu e muito no rompimento com o ensino alienado de História em sala de aula. Dessa forma, muitos professores ao incorporarem uma visão crítica de sua disciplina, deixaram de serem meros reprodutores para assumirem o papel de pesquisadores do conhecimento histórico. Por isso, tem razão Janoti ao afirmar que... “nas propostas dos historiadores estava embutida a concepção de que o ensino vinculava-se a um projeto ético-político que impelia o cidadão à conquista da democracia.” (JANOTI, 1998, p. 45).

O aluno por sua vez, também se modificou. Em razão das mudanças internas do país, dos avanços pedagógicos e das conseqüências do contexto da revolução informacional mundial (era da informação), perdeu seu caráter de receptor passivo, na medida em que pelas mesmas razões, o professor perdia o monopólio absoluto do saber (se é que de fato o possuía). Evidentemente, não significa que o professor desaprendeu ou que não conhece mais o suficiente para ensinar. Ao contrário, o professor aprendeu mais, exatamente pela consciência que adquiriu sobre suas próprias limitações e pela complexidade que se revelou o conhecimento histórico com os novos estudos e enfoques. Entretanto, a História deixou seu status de consolidadora do passado, tomando-se o que de fato ela é: uma ciência em construção, pois “o estudo da História possibilita ampliar os estudos dos problemas contemporâneos.” (PCN’s, 1997).

Nesse sentido, o papel do professor de História (e das outras disciplinas) extrapola o conteúdo de sua disciplina, levando-o à condição de mestre e de aprendiz. Ocorre de certa forma, uma redefinição do espaço de aprendizado, visto que, aprende-se e ensina-se História em muitos espaços e por muitos meios. Neste novo cenário, ensinar História significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola-cidadã. Vale dizer, que a escola é tem a função de sistematização do conhecimento, na medida em que trabalha com determinados conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, como também pode ser transformadora, visto que

promove uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da sociedade global. A formação de profissionais com visão crítica do mundo em que vivem era um dos "horrores" da ditadura militar.

Há uma questão fundamental em toda esta discussão: até quando a Educação será refém das "vontades" de determinados governantes? Tradicionalmente, no Brasil, a Educação é um problema de governo. O que batalhamos sempre é que passe a ser uma questão de Estado.

A experiência de um educador em História leva a enfatizar a necessidade de uma forma contextualizada com o seu momento histórico e relacionada com o momento atual. Sempre que possível, estabelecer relações com o cotidiano do aluno. Ao desenvolver atividades, procura-se motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimento de dúvidas, oportunizando a defesa de suas idéias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões. Além das leituras em livros didáticos e/ou de apoio (livros especializados), utilizarem sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes os quais vão auxiliar na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino aprendizagem. Durante as aulas é indispensável à participação cooperativa dos alunos, sob orientação do professor, nas leituras debate, elaboração de sínteses, resenhas, seminários, e avaliações. Nesse estudo procura-se chamar a atenção para que a escola passe a ser um laboratório de aprendizagem, onde o conhecimento é elaborado de forma participativa, crítica e multidisciplinar. Para Saviani (2005, p.36) a Escola pode agir sobre a sociedade, no sentido de transformá-la, é incompatível com o determinismo histórico, para o referido autor: "Se a escola pode fazer uma diferença a cerca de como uma sociedade pode ser, ela afeta o futuro e o futuro, portanto, não pode estar determinado".

O professor, orientador da aprendizagem, propõe atividades onde o aluno estuda observando, experimentando, testando, construindo o conhecimento utilitário, bem como, exercitando o conhecimento científico para que possa aprofundar nessa experiência a análise da realidade local e regional em relação à conjuntura global constituindo-se realmente em instrumento de formação de um cidadão crítico tão necessário em nossa época e em nossa realidade. Na dinamização do processo, professores e alunos são atores desta ação de desafios, de comprometimentos, de envolvimento e de esperanças de transformação sociais, educacionais, culturais, políticas, econômicas.

A interação professor-aluno acontece através de uma dinâmica capaz de fazer da sala de aula, um espaço de produção de conhecimento, onde a formação do educando perpassa o nível de informação e seja capaz de desenvolver habilidades, defender idéias, enriquecer a sua postura, resgatar valores e atitudes democráticas, criativas e sadias, tornando-o capaz de realizar a leitura crítica da realidade, bem como, agilizar a sua transformação. Todas as atividades buscam de forma permanente, um processo educativo que priorize os fundamentos do conhecimento histórico, da cultura e cidadania de forma qualitativa para o aluno. Nessa perspectiva ocorrem debates, rompimento com visão fragmentada, linear e unilateral das ações educativas e buscamos, embora vivendo com dicotomias e conflitos a visão da totalidade, expressa como atitude inter e multidisciplinar incentivada pelo exercício da participação conjunta inovadora e direcionada para a formação da cidadania.

Diante dessa idéia, conclui-se que é preciso eleger o indivíduo como objeto de estudo, e uma vez feita essa escolha, levantar a problematização do assunto em questão e do contexto social que está inserido. É imprescindível tentar chegar à reflexão e análise sobre a prática escolar do (a) professor (a), por compreendermos que o pensamento reflexivo crítico contribui para um melhor desempenho em sala de aula. Não podemos ficar na superficialidade dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Necessário se faz refletir, analisar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem para que possamos definir e construir os conhecimentos adequados ao nível dos alunos, considerando o seu contexto sócio histórico.

2.2 – POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA?

A frase de Murilo Mendes citada na epígrafe deste capítulo é de 1935. Foram quarenta e cinco anos para se começar o debate sobre como a História era ensinada. Desde então já se passaram mais trinta e dois anos. O que mudou? A História que lhes é ensinada ainda é odiosa? Se for considerada a pergunta que ainda é feita aos professores de História, conclui-se que ainda há muito a ser mudado. A pergunta que insiste em ser repetida à exaustão é: afinal, por que estudar História? Por que se prender no passado quando o que nos importa é o presente e o futuro? Essas perguntas expressam, por parte dos alunos, a falta de sentido naquilo que lhes é ensinado. Uma das respostas a estes questionamentos é afirmar ser essa disciplina a ciência humana básica na formação dos alunos, pela possibilidade de fazê-los compreender a realidade que os cerca e a partir daí dotá-los de espírito crítico, que os capacitará a interpretá-la e compreendê-la em sua

UFES - BIBLIOTECA

plenitude, visto que não se critica algo do qual não se tem conhecimento. No entanto, por mais que alguns professores se esforcem, são poucos os alunos que compreendem esta resposta.

O pensamento crítico se constrói no movimento dialético das capacidades mentais ao reorganizar as ações iniciais, transformando-as em novas estratégias para resolver as situações-problema (GASPARIN, 2005, p.20). “Os alunos não aprendem o conteúdo como o professor quer; às vezes, aprendem muito pouco, outras, não aprendem. Desse modo, é preciso dar gosto ao conteúdo e isso cabe ao professor”.

É neste sentido que nos propusemos ao desafio de fazer um estudo de caso com relação às metodologias utilizadas pelos professores de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Lordão, no município de Picuí/PB, com vistas a aflorar a crítica, a criatividade, a reflexão, a análise e a produção do conhecimento, no sentido de promover uma maior compreensão a respeito de acontecimentos na área da História, contribuindo assim, para o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

Não é necessário ser historiadora para reconhecer a importância da produção do conhecimento histórico escolar. No entanto, mergulharmos no campo da disciplina História para tentar compreender e desvelar os enigmas que estão por trás da prática docente. Nem sempre se constitui em tarefas fáceis. Para que possamos compreender a História, é importante lançar o desafio à ação humana, por acreditar que o homem é capaz de refletir, analisar, compreender, atuar e modificar a realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996)⁴ e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História expressam os debates sociais e as mudanças historiográficas e pedagógicas dos últimos anos. Pauta-se de ideais de construção de uma sociedade democrática, orientando-nos para um ensino da História que focalize a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano e discussão dos problemas sociais contemporâneos, a valorização das diversidades culturais brasileiras, o respeito mútuo, a problemática da construção da identidade, do pensamento crítico e da cidadania do educando, incluindo-se como participante ativo do processo de construção do conhecimento. Propõem, ainda, um estudo temático sob a

⁴Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

perspectiva da História do cotidiano e a utilização de métodos didáticos que levem o aluno à reflexão sobre sua vivência histórica, inserindo-se em um contexto social. Segundo o art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (L9394/96) “A educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e municípios e dotados de autonomia”.

Por meio das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica – DCHEB (Lei 10639/03) busca-se despertar reflexões a respeito de aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, e das relações entre o ensino da disciplina e a produção do conhecimento histórico. Contudo, apesar de todo esse processo, nossas preocupações em torno do ensino de História tiveram origem nas nossas experiências docentes, por percebermos a importância do “pensar” crítico, reflexivo e analítico nas práticas escolares e perceber que necessário se faz repensar o trabalho pedagógico em relação às práticas escolares, valorizando o que o aluno conhece suas vivências e experiências, não só em termos de conteúdos e habilidades que lhe faltam, mas partindo do que ele possui.

Neste documento, a organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificadas no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não linear e temática (PARANÁ, 1999, p. 145)

É preciso o uso de instrumentos básicos, indispensáveis para que ampliem seus conhecimentos de forma crítica e reflexiva, tornando possível a compreensão de mundo e da realidade em que vivem.

A complexidade do estudo nos conduz a um exercício de análise utilizando diferentes procedimentos metodológicos, tais como: revisão bibliográfica da literatura especializada, considerando também a literatura da área de História, entrevistas, observações, vídeo gravações e sessões reflexivas, possibilitando clarificar a construção e reconstrução do pensamento durante o processo ensino aprendizagem.

Esperamos com os resultados, apontar um aprofundamento teórico com mais intensidade, ou seja, uma proposta para melhorar a prática escolar no ensino de História,

embora exista um discurso que a maioria dos professores em sua prática docente tem como base a reflexão crítica, sabemos que existem limitações no que se refere à prática em sala de aula.

O processo de ensino e de aprendizagem só terá significado para o professor na medida em que proporcionar um aprendizado que favoreça relações, conexões, comparações, generalizações, e os outros atributos entre os elementos estruturantes da prática escolar. Assim, construiremos e reconstruiremos os conhecimentos através do pensamento reflexivo-crítico.

O maior desafio dos educadores de História consiste em articular a teoria à prática, considerando o contexto social, histórico e cultural. É relevante que os professores percebam no contexto, no sentido de concretizar o ensino para um “pensar reflexivo”, num exercício dialógico e dialético das ações educativas aplicadas na prática escolar.

3- SEGUNDO CAPÍTULO

A ESCOLA

“Todos estamos matriculados na escola da vida, onda o mester é o tempo”.

Cora Coralina

O papel da Escola tem sido muito discutido e questionado: um lugar para se doutrinar, se adestrar, se disciplinar para ser o mais eficiente possível ou um lugar para formar ideologias, cidadãos críticos, com uma visão do homem e do mundo, conscientes da realidade e de como ela foi construída?

Para muitos, a segunda opção é a verdadeira, mas para outros a escola tem sido um espaço de doutrinação, utilizada pelo Estado para impor a sua ideologia e subordinar a todos que por ela passa. Segundo Saviani, “Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista” (2008, p.394).

Na atualidade, quando o mundo passa por profundas transformações e rápidos avanços no sentido econômico, social, político e tecnológico, a escola precisa agilizar sua caminhada para que a educação acompanhe esse permanente processo de mutação.

Para a escola estar inserida e articulada ao contexto social é preciso pensar em uma educação dinâmica, humanística, formativa e acima de tudo, democrática. Ela não é a única responsável pela justiça social, mas precisa através de um trabalho educativo eficaz e coerente amenizar as desigualdades e preparar o indivíduo da melhor maneira para que ele se torne um cidadão crítico e, acima de tudo, capaz de enfrentar as adversidades do dia a dia. Para isso, os pressupostos teórico-metodológicos são essenciais para o bom nível do processo ensino e aprendizagem. É preciso refletir sobre os mesmos quando eles são convenientes para o enriquecimento de nossa prática pedagógica.

Não se constitui educação pela unicidade. O processo de educar é coletivo e participativo, exige interação de saberes, criação e desconstrução de conceitos, descoberta de novas imagens e fixação de outras e possibilita no ato integrador singularidades/coletivas, o enraizamento de conceitos primários necessários para a preservação das relações sociais: “Educação é encontro de singularidades”. (GALLO, 2008).

Desse modo, discutiremos uma proposta pedagógica para o ensino de História que não se prenda apenas aos fatos, e que tenha como objeto principal o estudo dos conceitos, proporcionando novas possibilidades, além de um processo de evolução no ensino e aprendizagem dos alunos e alunas, afinal, através de uma visão crítica dos conceitos presentes na experiência pessoal de cada um, nasce uma maior compreensão da própria realidade. Cabe ao professor e professora de História, resgatar estas experiências, dar-lhes sentido concreto e, possibilitar a apropriação, por parte de alunos e alunas, possibilitando-lhes a compreensão de tais conceitos para a vida e, não simplesmente para preparar alunos e alunas para ingressarem nas Faculdades. Ensinar História é trabalhar com identidades, com cultura e, por que não com a formação dos cidadãos e cidadãs que exercem papéis distintos na vida e na sociedade brasileira. Gasparello (1996) salienta:

As novas orientações para o currículo de ensino de história permitem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, crítica e interdisciplinar, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir. (p. 90-91)

Para pensar uma pedagogia que privilegie a formação do estudante e uma transformação na comunidade escolar, recorreremos à pedagogia da vida de Gallo (1995):

Uma pedagogia da vida, que age no nível individual através da liberação do indivíduo para o prazer e para a criatividade, para o livre desenvolvimento de tudo aquilo que ele pode ser; no nível coletivo, faz com que esse mesmo indivíduo que se desenvolve livremente perceba-se sempre como parte de um todo social mais amplo e que, mesmo podendo desenvolver livremente suas características, elas podem e deve harmonizar-se com as mais díspares características de todos os demais indivíduos que compõem a multiplicidade social (1995, p. 174).

Para um processo pedagógico com essas características pressupõe-se que o conhecimento não se construa linear e hierarquicamente em árvore como se acreditou na modernidade. Alguns autores vêm apontando que a criação do conhecimento não segue caminhos lineares, mas sim variados. Dentro dessa discussão posiciono-me de

forma favorável ao dever da escola e principalmente, do ensino de História em dar sua contribuição para a formação de pessoas que realmente venham a se tornar agentes históricos, cidadãos (ao longo da história o conceito de cidadania foi ampliado, passando a englobar um conjunto de valores sociais que determinam o conjunto de deveres e direitos de um cidadão), e não apenas reprodutores de uma realidade vigente, mas, transformadores desta mesma realidade. O ensinar é exclusivamente trabalhar com a cidadania em diferentes tempos e espaço. Ensinar alunos e alunas a pensar criticamente, questionando a cultura de massas que lhes é transmitida gratuitamente, é um dever da escola enquanto instituição de ensino, portanto a formação ética, moral e de consciência política, vem à frente de uma formação unicamente técnica. É nesse sentido que o ensino de História torna-se fundamental, pois é dialogando com o passado que entendemos melhor nossa própria realidade atual.

No quadro de tendências pedagógicas progressistas, a Pedagogia Histórica – Crítica tem merecido destaque especial tanto no meio acadêmico, quanto na sua assunção como proposta pedagógica oficial por parte de políticas governamentais e, nesse contexto, o ensino de História é parte fundamental. Nas palavras de Saviani:

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (2008, p. 31).

A intenção deste trabalho foi mostrar como o ensino de história pode ser inserido numa perspectiva da pedagogia histórico crítica, buscando evidenciar o que, de fato, lhe é peculiar e substancial a formação de uma cidadania crítica. Temos o entendimento de que o ensino crítico de história pressupõe um projeto de transformação social, ou seja, para desmantelar a prática pedagógica hegemônica vigente é necessário transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Perante esse discurso, o professor se torna o esteio do processo ensino-aprendizagem. Segundo Libânio (1996)

A teoria histórico crítica foi sendo construída à luz das teorias marxistas que não se satisfazendo com as teorias críticorreprodutivistas postulam a possibilidade de uma teoria crítica

da educação que capte criticamente a escola como instrumento coadjuvante no projeto de transformação social. (1996, p. 44)

A base da formulação da Pedagogia Histórico-Crítica é a tentativa de superar tanto os limites das pedagogias não críticas como também os das teorias críticorreprodutivistas e o empenho em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico-objetivo. Tem, portanto, sua concepção pressuposta no materialismo histórico. De acordo com Saviani (1991, p. 75), a pedagogia histórico-crítica “procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”. Para Fonseca (2008):

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós. (2008, p. 56)

Nós, professores, precisamos estar em constante aperfeiçoamento de nossa capacidade de reconstruir nosso conhecimento, de análise do nosso cotidiano, de questionamento da nossa prática individual e coletiva. Devemos estar alerta às constantes transformações que ocorrem no mundo para além das paredes da escola. Inclusive em termos culturais. Esse aperfeiçoamento e questionamento precisam ocorrer tanto no isolamento individual, quanto em equipes colaborativas que desenhem e realizem projetos conjuntos baseados na prática escolar. Não podemos ignorar que temos uma história individual entrelaçada a uma história social.

É sabido que, na maioria das propostas curriculares, figuram como objetivos do ensino de história contribuir para a formação de um cidadão crítico, para a formação do pensamento crítico, ou estudar o passado para compreender e transformar o presente, metas que nada tem de novo. A inovação ocorre quando aos objetivos são a ênfase atual ao papel do ensino de história para a compreensão do ‘sentir-se sujeito histórico’ e em sua contribuição para a ‘formação de um cidadão crítico’. [...] “qualitativamente espera-se da História uma contribuição relevante na formação de um determinado tipo de cidadão” (BITTENCOURT, 2004, p. 19-20).

O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. A aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência.

A Pedagogia Histórica Crítica diferencia-se das demais, mediante o teor crítico que essa tendência possui. Uma vez que a mesma defende o conhecimento como sendo o fruto de processos historicamente criados pelo homem mediante o trabalho. Pois a educação nada mais é do que um processo de trabalho. Portanto, segundo Saviani (1997, p.16)

[...] Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. [...]

A partir do exposto, compreendemos que a educação resulta da representação do real, daquilo que fora construído historicamente mediante a relação do homem com a natureza que, a partir do trabalho, produz os meios necessários à sua subsistência e, conseqüentemente, produz e reproduz conhecimento, proveniente dessa relação. A educação, ou o processo educativo pode ser uma criação, pode ser um momento pleno de prazeres, sabores e saberes. Entretanto, só conseguiremos estabelecer significação se estivermos realmente interessados nos atores do processo educativo. É preciso que nos empenhemos nessa tarefa, afinal, educar não é apenas ensinar ler e escrever, mas, preparar para a vida.

A educação exige transformações e essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque elas lidam com formas culturais que precisam ser internalizadas. (VIGOTSKI, 1998, p. 76).

O grande desafio da educação atualmente e, especificamente na formação dos professores é perceber que não há como conter a vida que pede mais. As funções disciplinadoras e de controle que a escola foi atribuída precisam ser revistas. Um novo

tratamento ao saber precisa ser pensado e constituído, uma nova escola em que o singular seja provocado a se manifestar, e conseqüentemente, se crie novas potências de saber, múltiplas e mutantes, novos entendimentos sobre os elementos do inusitado, uma escola e um professor que desfaça para criar em terra fértil. Como a vida, o processo para tornar-se professor também é movido por desejos. Temos inúmeros deles dentro de nós.

Os nossos desejos são forças, que nos impulsionam a buscar o que almejamos, de nos mover em muitas direções, por vezes até contrária aquela que nos encontramos, de maneira que fazemos surgir uma nova idéia ou conceito, ou melhor, esse novo desejo. (DELEUZE, 1995).

4- TERCEIRO CAPÍTULO

A ESCOLA PROFESSOR LORDÃO

*“Minha escola não tem carteiras, não tem ordem,
Tem vidas em desordem,
Lousa sem escrita
Lâmpadas sem luz...”*

Marcelo Amorim

A Escola Estadual Professor Lordão, foi fundada em 1939 para atender o ensino fundamental e a partir de 2001 passou a funcionar também para atender alunos do Ensino Médio. Ela faz parte da 4ª Gerência Regional de Ensino e é mantida pela Secretaria da Educação do Estado da Paraíba. A escola funciona nos três turnos, atende um número em média setecentos alunos e apresenta um quadro de trinta e cinco professores. O Ensino Médio é assistido por quatro professores de História, sendo apenas um formado em licenciatura em História, dois em Ciências Sociais e um em Geografia. A estrutura física da escola é composta por: nove salas de aula, sala para professores, direção, secretaria, biblioteca, sala de multimídia, laboratório de informática, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) esta estrutura é considerada regular.

A escola é assistida por projetos, tais como: Mídias no Lordão, Fanfarra Professor Lordão (FANPLORD), tornando-se referência nacional em Educação ao conquistar as três edições do Prêmio Nacional de Ciências no Ensino Médio e do Prêmio Luis Eduardo Magalhães, ambos em 2007 com o Projeto Repensando Picuí. Este projeto da escola chegou a representar o Brasil no II Encontro de Escolas Solidárias no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), na Argentina.

No ano de 2010 foram matriculados na 1ª série do ensino médio 350 alunos, sendo aprovados 55%, evadidos 25%, 15% reprovados e 5% transferidos. Com relação a 2009, esses números aumentaram e 5% o número de aprovados e diminuiu em 3% o número de evadidos e 2% o número de reprovados. No 2º ano, dos 244 alunos matriculados, 67% foram aprovados, 20% evadidos, 10% reprovados e 3% transferidos. Em relação a 2009, o número de aprovados aumentou 10%, o de evasão caiu 5% e o de

reprovação 5% também. Já no 3º ano dos 188 alunos matriculados 85% foram aprovados, 10% evadidos e 5% repetiram o ano. Em comparação com 2009 os índices se repetiram⁵. Diante desse diagnóstico, percebe-se que, embora os índices de aprovação sejam superiores, a evasão e a repetência ainda é preocupante.

4. 1- METODOLOGIA

Para fazer um diagnóstico e obter informações fidedignas sobre as concepções espontâneas que os alunos possuem sobre a disciplina e sobre o Ensino de História na Escola, optamos por fazer uma pesquisa exploratória para investigar o que os alunos das três séries do Ensino Médio, as quais os Professores de História atuam nos turnos manhã e tarde, pensam a respeito da disciplina História, do professor e suas metodologias. Segundo Piosevan:

Uma pesquisa pode ser considerada de natureza exploratória, quando esta envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram, ou têm, experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. (1995, p58)

Para que pudéssemos conhecer dados relevantes sobre o ensino e a aprendizagem na disciplina história, como os alunos vêem o professor de história etc., optamos por um plano de pesquisa que nos permitisse obter respostas da melhor maneira possível e que nos garantisse validade, precisão e objetividade. “Qualquer plano de pesquisa é pensado e elaborado para proporcionar evidências empíricas que ajudem a solucionar um problema...” (KELINGER, 1973, p.301).

Dessa forma, decidimos pelo questionário. “Geralmente os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. (RICHARDSON, 1999, p.189). Foi respondido um total de cento e vinte e sete (127) questionários, constituídos com perguntas abertas, “que se caracterizam por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações”. (RICHARDSON, 1999 p.192). “O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado”

⁵Dados fornecidos pela própria escola na pessoa do diretor Robson Rubenilson

(RICHARDSON, 1999 p.192-193), com intuito de obtermos uma maior veracidade das informações, uma vez que não era necessária a identificação do pesquisado em momento algum.

A coleta dos dados foi realizada em março de 2011, onde obtivemos também dados junto a Direção e com Professores da disciplina. A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as conversas informais com a Diretora, Professores (no Planejamento Anual e no cotidiano) e com os alunos foi decisiva, pois obtivemos informações importantes sobre a realidade escolar. Ao pretendermos conhecer melhor as dependências citadas no PPP da escola, fizemos uma observação minuciosa para podermos utilizar os ambientes no processo de ensino-aprendizagem de História. Uma vez feito o diagnóstico inicial, começamos a participar como ouvintes nas aulas ministradas pelos Professores e num segundo momento iniciamos as atividades de pesquisa com os alunos.

4. 2- PERFIS DO ALUNO

Ao traçarmos o perfil dos alunos da Escola Professor Lordão, constatamos que a maioria são alunos de baixa renda oriundos da zona rural e urbana da cidade, com renda entre um e três salários mínimos. Apresentam alguma dificuldade de aprendizagem na área de História, sendo esta dificuldade uma consequência da falta de incentivo, motivação para a leitura e até mesmo o não conhecimento de conceitos elementares que deveriam ter sido adquiridos no Ensino Fundamental. A seguir apresentamos os resultados da pesquisa.

Dentre os 127 alunos entrevistados, 79 são do sexo feminino, representando 62 % dos entrevistados e 48 do sexo masculino (38 %), distribuídos em faixa etária de 14 e 20 anos (ver fig. 1)

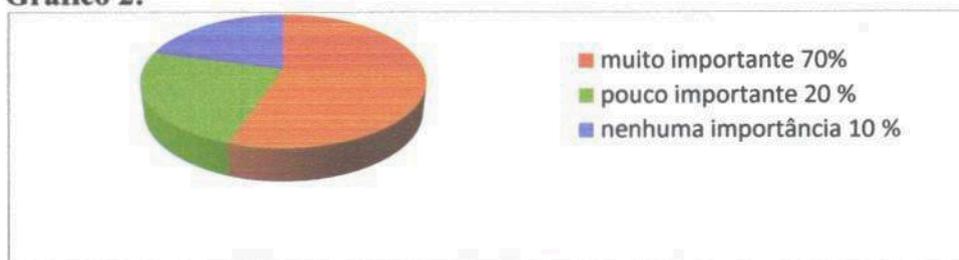
Gráfico 1:



Fonte: **Elaboração própria (2011)**

Procurando observar como os alunos se comportam perante a disciplina, decidimos escolher três perguntas chaves para subsidiar alternativas que melhor pudessem facilitar o ensino. Ao questionarmos a importância da História, os alunos não custaram em reconhecer a contribuição da História para a humanidade e também de sua importância para a construção de um mundo melhor. 70% dos alunos responderam que é muito importante, 20% que é pouco importante e 10 % responderam que a história não tem nenhuma importância (ver fig. 2)

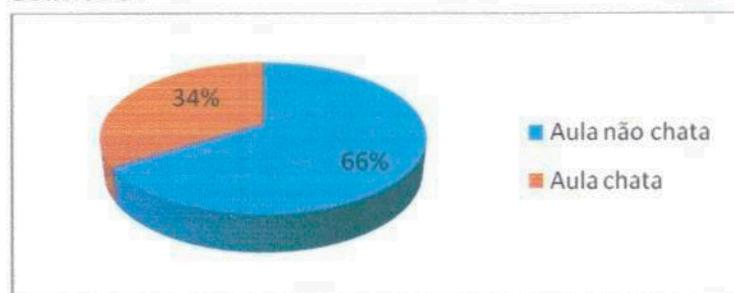
Gráfico 2:



Fonte: **Elaboração própria (2011)**

O segundo questionamento foi com respeito ao fato de acharem a disciplina chata, onde 66% dos alunos entrevistados associaram a disciplina como não sendo chata e 34% consideram chata (ver fig. 2).

Gráfico 3:



Fonte: **Elaboração própria (2011).**

Dos alunos que consideram a disciplina Chata, 32% associam o fato de ainda ser uma disciplina que fala mais do passado; 38% afirmam que a mesma é de difícil compreensão. Há ainda os que dizem que História é chata, mas fácil, representando 1% e os que a consideram que, além de chata, é muito difícil, totalizando 29%. (ver fig. 3)

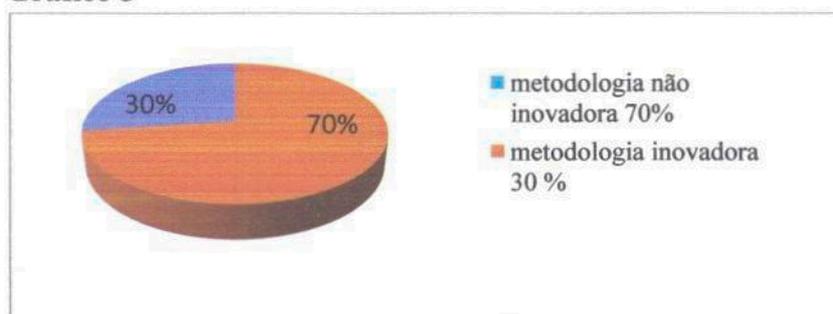
Gráfico 4



Fonte: **Elaboração própria (2011)**

Outro questionamento foi com respeito à metodologia utilizada pelos professores de História ser uma metodologia inovadora, capaz de despertar nos alunos o interesse pela disciplina. A metodologia não é inovadora para 70% dos alunos entrevistados. Os que consideram a metodologia inovadora somam 30%. Dos que consideram que a metodologia não é inovadora, 65% atribuem ao fato dos professores estarem preocupados com os conteúdos a serem dados. 30% alegam que os professores não demonstram interesse e inovar e os que não opinaram sobre isso somam 5%. (ver fig.4 e 5)

Gráfico 5



Fonte: **Elaboração própria (2011)**

Gráfico 6



Fonte: **Elaboração própria (2011)**

Considerando o fato dos alunos acharem que a metodologia utilizada pelos professores não é uma metodologia inovadora, mas que acham que isso se deve ao fato de estarem mais preocupados em dar o conteúdo, os mesmos afirmaram em questionário o motivo porque pensam assim, dentre os quais, destacamos: “precisamos nos preparar para concursos, ENEM e vestibulares”; “o tempo da aula é muito curto e não dá para o professor preparar uma aula inovadora”; “os professores ainda optam por aulas expositivas, pois é a melhor forma do aluno entender os conteúdos”.

4.3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização desse trabalho foi iniciada através de diálogos, entrevistas, questionários e participação nas aulas de história, bem como em reuniões de departamento com os professores da disciplina. A apresentação da proposta foi o marco inicial para realização da pesquisa, atendendo e acompanhando os alunos das três séries do Ensino Médio.

Durante o desenvolvimento do projeto alunos e professores puderam ter uma maior aproximação discutir os métodos de ensino, elaborar planos de aula, resolver exercícios, etc.

As sessões de diálogos e entrevistas aconteciam geralmente em turno oposto ao qual o aluno estava matriculado, proporcionando assim um melhor aproveitamento do tempo escolar. Nessas sessões eram trabalhados questionários de diferentes temas ligados ao ensino e aprendizagem da disciplina História. O acompanhamento semanal proporcionava aos alunos um atendimento no próprio turno em que estavam matriculados, ocorrendo este na Biblioteca da Escola, ou até mesmo na sala de aula, onde estivemos por várias vezes.

Os resultados obtidos foram satisfatórios, tendo em vista que houve mudança no interesse dos alunos em participarem das atividades desenvolvidas pelos professores de história melhorando assim o processo de ensino-aprendizagem. Tal experiência proporcionou ainda uma melhor visão da vivência da realidade do acompanhamento da prática pedagógica na Escola.

Assim, entendemos que os resultados imbricados na fala dos professores apontam à reflexão crítica e colaborativa como atividades pertinentes para a formação contínua de professores, uma vez que possibilita pensar, refletir e questionar suas

práticas, além de revelar o seu aprendizado a partir de leituras, questionamentos e reflexões.

A possibilidade de o professor refletir e indagar suas respostas evidencia uma visão de ensino e de aprendizagem com atitudes, habilidades e competências de “fazer” e “saber fazer” e com consciência sobre as conseqüências desse “fazer”, adotando uma didática renovada e reflexiva.

Compreendemos, portanto, que o processo de ensino e de aprendizagem só terá significado para o aluno na medida em que proporcionar um aprendizado que favoreça relações, conexões, comparações, generalizações, e os outros atributos entre os elementos estruturantes da prática escolar. Assim, construiremos e reconstruiremos os conhecimentos através do pensamento reflexivo crítico.

A nossa análise sugere que o maior desafio dos professores de história do ensino médio, na Escola Estadual Professor Lordão, consiste em articular a teoria à prática, considerando o contexto social, histórico e cultural. Para isso, não basta ao professor valorizar e considerar as vivências dos alunos. É relevante que o professor se perceba no contexto, no sentido de concretizar o ensino para um “pensar reflexivo”, num exercício dialógico e dialético das ações educativas aplicadas na prática escolar.

Utilizaremos alguns fragmentos da fala de alguns alunos e professores, que denominamos por João e Maria, para ilustrarmos os resultados da pesquisa que apontam para uma dicotomia entre a teoria/prática, bem como, a fragilidade na postura dos professores reconhecendo que necessita de aprofundamento teórico com mais intensidade, ou seja, um processo de formação contínua para melhorar a prática escolar no ensino de História, embora afirme no seu discurso que a sua prática docente tem como base a reflexão crítica.

Nas palavras da partícipe a sua ação pedagógica é: “De forma crítica e reflexiva, partindo do cotidiano de cada do aluno, da sua realidade (MARIA, 2011)”.

O “professor João” embora afirme que sua prática parte de uma base reflexiva, ainda reforça a sua visão didática quanto ao ensino e a aprendizagem da disciplina História ao relatar:

“Hoje eu vejo bem melhor o ensino de História como disciplina transformadora, que conduz a uma reflexão e possibilita planejar melhor as aulas. Com isso penso que os alunos aprenderão mais. Mas, hoje não dei uma aula boa. Muitas vezes as atividades planejadas não

são desenvolvidas como havia planejado antes, devido à falta de recursos materiais, a indisciplina da turma e muitas vezes a falta de apoio pedagógico. Percebo que alguns momentos eu não estou refletindo, pois preciso melhorar” (JOÃO, 2011).

Este trabalho analisou as práticas pedagógicas de sala de aula na disciplina de História. Abordando, em primeiro lugar, as “angústias” de alunos e professores. Neste item em que se apresentou o pensamento comum dos professores e dos alunos, constatou-se que foram transmitidos conteúdos limitados. Ensinar história é ensinar um método, um jeito de olhar para o passado e para o próprio presente. Isso implica mostrar aos estudantes que tanto o historiador quanto o professor de história produzem e transmitem conhecimento a partir de escolhas de métodos, conceitos e fontes.

CONCLUSÃO

Com base nos dados dos alunos, nos desabafos dos professores e em tudo que foi apurado e discutido, concluímos que os professores se mostram dispostos a trabalharem numa perspectiva crítica da realidade chegando a refletir sobre a sua ação, apontando seus limites e as mudanças que não se realizaram concretamente, no entanto, ainda existe certa distância entre o “pensar fazer” e o “fazer”. A investigação recomenda a formação de grupos de estudos para aprofundamento das práticas de ensino na área de História na perspectiva do pensamento reflexivo crítico como forma de desenvolvimento pessoal e profissional. Procurar maneiras de aproximar o aluno do fazer historiográfico, para isso, já existem várias tentativas de aproximação do alunado das fontes históricas.

O cinema, a fotografia, a música, a pintura, usadas corretamente, possuem uma grande capacidade de despertar o interesse dos alunos e de fazê-los construir o conhecimento histórico. Outra linguagem que ainda constitui uma discussão recente é o trabalho com a literatura nas aulas de História. O uso dos livros didáticos, mesmo os mais próximos das concepções atuais, não dá conta de garantir a qualidade do ensino, principalmente, por afastar os alunos das leituras completas e reflexões próprias. A literatura favorece uma “imersão” no cotidiano passado, na mentalidade de uma época, no universo político e econômico, permitindo aos alunos realizar sua própria leitura da história e perceber o reflexo das estruturas políticas e econômicas na vida social. Quem melhor descreveria a sociedade carioca no século XIX que literatos como Machado de Assis e José de Alencar? Que produção historiográfica seria mais apropriada que Jorge Amado para falar da Bahia do século XX? Que recurso seria mais ideal que obras como “*O Nome da Rosa*” para entender a mentalidade medieval? Que aula seria mais interessante e produtiva que a discussão de textos literários acompanhadas de leituras de imagens para um adolescente? Quem sabe até mesmo relacionando com a leitura do cinema sobre o evento.

Durval Muniz de Albuquerque Jr. escreveu um artigo intitulado “História: a arte de inventar o passado” em que discorre sobre “*o estatuto do saber histórico na pós modernidade*” (ALBUQUERQUE, 1995, p.8) partindo da narração de experiências vividas por Bouvard e Pécuchet, personagens de um romance em que Gustave Flaubert faz discussões teóricas sobre a História. Este trabalho constitui um exemplo de como

podemos utilizar textos literários como fonte e, ao mesmo tempo, como recurso para propiciar reflexões em torno do tema.

Diante dessas considerações, percebe-se que apesar das enriquecedoras propostas para o ensino da história é necessário que as práticas docentes sejam melhores desenvolvidas e que os teóricos aprofundem e amadureçam as idéias sobre os temas discutidos. Hoje, já lemos variadas obras que usam fontes diversas para pesquisa histórica, entretanto, vimos muito pouco dessa nova noção de conhecimento histórico chegar à sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. *Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária*. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. "História: a arte de inventar o passado" in:

Caderno de História, Natal: UFRN, vol 2, no 1, jan./jun. 1995. p. 7-12.

ANDRADE, João Maria Valença de. **Que história é essa? Análise de livros textos de história para o ensino de primeiro grau**. 1992. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.

_____. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série**. 1998. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998

BOURTIER, Jean; DOMINIQUE, Julia. *Em que Pensam os Historiadores. Passados Reconstituídos*. Campos e Canteiros da História. Rio de Janeiro: EUFRJ – EFGV, 1998. p. 21- 61.

BITTENCOURT, C.M.F (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2ª Ed. São Paulo, Contexto, 1988.

_____. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo, Ed. Loyola, 1990.

_____. **Ensino de História – fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC, 1996

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): História**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos/MEC, 2003.

_____. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

_____. **Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil**. Brasília: INEP, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. *Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIAS, Kelson Adriani. *O Professor de História e o Drama de Ensinar*. In: **XX Simpósio Nacional de História. História e Fronteiras**. Florianópolis: ANPUH, 1999. p. 36.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONTANA, Josef. **História depois do Fim da História**. Bauru: EDUSC, 1998.p. 5-38

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. "*Construindo um Novo Currículo de História*". In: MACHADO, Ironita. **O Ensino de História sob uma nova perspectiva**. In: DIEHL, Astor (org). **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

_____. "*Construindo um Novo Currículo de História*". In: NIKITIUK, Sonia L. (org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996. P. 77- 91

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império**. Ed.Grijalbo, 1972.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mónico. "*História, política e ensino*". In: Bittencourt, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1997

KERLINGER, Thomas C.; TAYLOR, James R. **Marketing research: an applied approach**. Tóquio: McGraw-Hill Kogakusha, 1979.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O Uso de Conceitos: Uma Questão de Interdisciplinaridade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: EUNESP/HUCITEC, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. 2008

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História Regional e Transformação Social*. In Silva, Marcos (org). **República em Migalhas, História Regional e Local**. São Paulo: Marco Zero, 1990

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª. ed. São Paulo Atlas: 1999.

ROCHA, Ubiratan, “*Reconstruindo a História a partir do Imaginário do Aluno*”. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996. SILVA, Marcos (org). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 448.

_____. **Escola e Democracia teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2008

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 1987

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

1- ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LORDÃO PICUÍ PB

- a- De que forma você costuma trabalhar os conteúdos com os seus alunos?
- b- Que métodos e meios você utiliza para que os alunos possam compreender os conteúdos trabalhados?
- c- Que tipos de atividades você costuma aplicar para melhorar o entendimento de seus alunos quando esses não atingirem a aprendizagem desejada em determinado conteúdo?
- d- Quais as formas de avaliações que você costuma utilizar?
- e- Como os alunos se preparam para as avaliações?
- f- Você costuma ser questionado por eles sobre as formas de avaliações ou tipos de atividades?
- g- Os alunos opinam sobre o planejamento dos conteúdos e as metodologias que você costuma utilizar?
- h- Em suas atividades e/ou avaliações você costuma priorizar datas e fatos corriqueiros da historiografia tradicional?
- i- Como você se auto-avalia enquanto professor de história?
- j- Você considera que suas aulas priorizam e incentivam a visão crítica dos alunos?

2- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 1º AO 3º ANO DE ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LORDÃO

- a- Idade
- b- Sexo ()
- c- Moradia: () Zona Rural () Zona Urbana
- d- Renda mensal familiar: () até um salário mínimo. () até dois salários mínimos. () mais de dois salários mínimos
- e- Gosta de estudar História? () sim () não. Por quê? _____
- f- Considera a História: () muito importante () pouco importante () sem importância
- g- Quanto às aulas de história considera:
() não chatas () chatas. Por quê? _____
- h- Com relação a metodologia utilizada pelo professor:
() é inovadora () não é inovadora. Por quê? _____