



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TIAGO COSTA SANCHES

**SABERES HISTÓRICOS DE PROFESSORES NAS SÉRIES
INICIAIS: ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ENSINO EM SALA DE AULA**

Londrina
2009

TIAGO COSTA SANCHES

**SABERES HISTÓRICOS DE PROFESSORES NAS SÉRIES
INICIAIS: ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ENSINO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa.Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S211s Sanches, Tiago Costa.
Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula / Tiago Costa Sanches. – Londrina, 2009.
127 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de história – Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 93:37.02

TIAGO COSTA SANCHES

**SABERES HISTÓRICOS DE PROFESSORES NAS SÉRIES
INICIAIS: ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ENSINO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Magda Madalena Tuma
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt
UFPR - Curitiba

Londrina, 3 de abril de 2009.

AGRADECIMENTOS

À minha *família*, meu Pai Homero e minha Mãe Heloisa, por confiarem em meu trabalho incondicionalmente. Minha Irmã Jacqueline, por me mostrar este caminho e por compartilhar dos mesmos ideais.

À minha professora e eterna *orientadora* Marlene Rosa Cainelli, por me acompanhar e dar suporte em *toda* minha formação acadêmica.

À minha *namorada* Anne, por estar ao meu lado, não me deixar esquecer da importância de nossas escolhas.

A todos os *professores* participantes da pesquisa, por abrirem suas salas permitindo a realização de nosso trabalho.

Ao *programa de mestrado em Educação*, todos os professores e funcionários.

À CAPES por financiar nosso trabalho.

"Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes"

Paulo Freire

SANCHES, Tiago Costa. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula.** 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar quais saberes os professores das séries iniciais do ensino fundamental detêm sobre os fundamentos teóricos e metodológicos específicos da disciplina de história e como estes se apresentam na prática escolar dos professores de séries iniciais. Estamos denominando o conjunto dos fundamentos teóricos e metodológicos específicos do campo disciplinar da História de Saber Histórico, saber este, em nosso entendimento, essencial no ensino da disciplina. A pesquisa foi realizada com professores de primeira a quarta série uma escola Municipal, radicada no município de Cambé, Paraná. Optamos, em nossa pesquisa, pelo método qualitativo de investigação, pois este “[...] enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (ANDRÉ, 1986, p.13). Os resultados da pesquisa apontam para a problemática que envolve a prática de ensino de professores nas séries iniciais, no caso de nossa pesquisa, a disciplina de História.

Palavras-chaves: Ensino de história. Saber histórico. Séries iniciais.

SANCHES, Tiago Costa. **Historical knowledge of elementary grades teacher: some perspectives of teaching in classroom.** 2009. 116p. Dissertation (Master`s Degree in Education)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This research has the goal of investigating which knowledge, elementary series teacher have about the theoretical and methodological fundamentals of History and how it is shown in their practices. We are considering this knowledge essential to teach History in the elementary grades. The research was made with teachers of a Municipal School situate in Cambé, Paraná. We decided, to use in our research, the qualitative method. This method emphasize more the process than the product, concerning mainly in demonstrate teacher's perspective. The results point out some problems in their teaching practice, as well as in, their specific historical knowledge.

Keywords: Teaching of history. Historical knowledge. Elementary grades.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 DOMÍNIOS CIENTÍFICOS	18
1.1 Os PROFESSORES E SEUS SABERES	20
1.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	27
2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	38
2.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA	39
2.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA	45
2.3 SABER HISTÓRICO	49
3 O SABER HISTÓRICO E A SALA DE AULA	56
3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	57
3.2 OBSERVAÇÃO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	61
3.3 ANÁLISES INDIVIDUAIS	62
3.4 ANÁLISES GERAIS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	94
APÊNDICE 1	95
APÊNDICE 2	98
ANEXOS	101
ANEXO 1	102
ANEXO 2.....	105
ANEXO 3.....	108
ANEXO 4.....	111
ANEXO 5.....	114

INTRODUÇÃO

Crise na educação

Iniciamos nosso trabalho com um termo muito utilizado nos veículos de comunicação para designar o momento que vivemos na educação escolar brasileira, a crise na educação. Acreditamos que, primeiramente, seja necessário averiguar, efetivamente, se o que ocorre em nossas escolas se traduz em uma crise ou não. A palavra crise sugere, neste contexto, mudança radical, uma fase difícil, negativa, com sentido de piora. A educação brasileira possui características contrastantes, digna de um processo de transformação. Hoje, verificamos em qualquer pesquisa educacional que a porcentagem de alunos matriculados em escolas é imensamente maior que nas décadas anteriores, o que é altamente positivo. Entretanto, com a ampliação do número de alunos matriculados, surgem novos problemas, como por exemplo, o número de professores qualificados não acompanhou a elevação do número de alunos, desta forma, a qualidade do ensino básico público decai.

Esta idéia de declínio, geralmente parte do senso comum, é mantida por um discurso sensacionalista praticado pelos veículos de comunicação de massa que se utiliza, de forma parcial, de dados divulgados em pesquisas para reforçar aspectos negativos da educação. Contudo, percebemos que, muitas vezes, os números demonstrados em pesquisas educacionais não revelam a totalidade da situação. Sendo assim, não podemos medir a qualidade da educação somente pelos números divulgados pela imprensa ou por órgãos do governo que, podem ser contraditórios e manipulados de acordo com o objetivo da análise. Por mais comprometida que seja a pesquisa no campo educacional, por mais que o pesquisador tente retratar aspectos importantes da educação, estes resultados serão sempre parciais e o que acaba acontecendo por vezes é a generalização de quadros de pesquisa gerando impressões incorretas e tendenciosas.

O que ocorre é que, diante de situações específicas de problemas educacionais (casos que tomamos como irreversíveis), tendemos a generalizar

experiências, denominando-as de crise na educação ou fracasso escolar. Não obstante devemos tomar cuidado com essas generalizações, pois desta forma, acabamos por desmerecer os aspectos positivos da educação.

O termo fracasso escolar é um modo de generalizar situações específicas de fracasso, são histórias escolares particulares. São diferenças entre: alunos, currículos, estabelecimentos. Porém, os problemas não se limitam a estas diferenças, são compostos também, e principalmente, pela experiência vivida pelo aluno em uma história escolar marcada por conflitos e deficiências. Enfim, o objeto fracasso escolar será centrado nas situações, nas histórias, nas condutas e nos discursos relacionando os saberes e suas necessidades não existindo o fracasso escolar, e sim situações de fracasso. (CHARLOT, 2000)

As dificuldades que vemos na educação hoje em nosso país não decorrem apenas de uma causa, até porque não contamos com apenas um problema, porém encontramos em diversas realidades escolares uma crise gerada pelos moldes modernos de educação, a chamada crise de responsabilidade e autoridade. (ARENDT, 1972)

Segundo Arendt (1972), a essência da educação está pautada na natalidade. Os seres nascem para o mundo, um mundo que existia antes de seu nascimento e continuará existindo após sua morte, este novo sujeito deve ser preparado para ingressar neste universo pré-existente. O ideal moderno de educação, em seu entusiasmo pelo novo, insere a criança na comunidade dos adultos tomando-a como tal, desta forma a criança assume o controle de suas decisões, tornando-se um ser politicamente ativo.

Seria criado então, um universo da criança, uma sociedade formada por crianças que detém o controle das decisões e estabelecem entre si regras de governabilidade. Esse mundo co-existe ao mundo dos adultos sendo esses meros auxiliares neste governo.

Esse mundo paralelo formado por crianças estaria à mercê de todo tipo de arbitrariedade, são sujeitos em formação e tomam suas decisões baseadas em sua experiência de vida, ou seja, segue a rigor de suas vontades, vontades de crianças. Ao entregar a criança a este mundo, emancipando-a do mundo dos adultos, estamos sujeitando-as à tirania da maioria, retiramos a autoridade dos adultos, que deveriam introduzi-las em seu mundo e passamos a autoridade para a

criança. Dessa forma, a vontade da maioria sobressai independente da mesma. Esse pensamento moderno reflete na educação de nossas crianças em casa e, inevitavelmente, na educação formal de nossos alunos.

A educação está entre as atividades mais elementares e importantes da sociedade humana, tem por objetivos preparar o sujeito recém chegado para viver em um mundo ainda desconhecido e proteger o mundo do assédio do novo, que chega com as novas gerações.

É certo que a participação da criança no processo de construção do conhecimento é fundamental. É a partir do mundo em que ela está inserida, sua realidade, que direcionamos a formação, assim o conhecimento se torna significativo, dotado de significado prático para a criança. Porém, o processo deve estar sob a tutela do professor e não ser totalmente relegado à responsabilidade da criança, pois ela não está preparada para esta função.

O que proponho, nesta discussão, é atentar para o problema que, por diversos motivos, o professor em sua prática diária não percebe e reproduz inconscientemente esta problemática. Na tentativa de fugir do tradicional, em que o professor é o detentor supremo do saber e o aluno é um mero receptor, o professor, muitas vezes, entrega as rédeas da aula para o aluno.

É responsabilidade do professor conduzir o aluno no processo de construção do conhecimento e, para isso, pressupõem-se que o professor saiba como esse conhecimento foi produzido, qual o estatuto teórico epistemológico e qual sua função prática na formação do aluno. É nesse ponto que nossa pesquisa se inicia. Como professores formados em pedagogia mobilizam seus saberes na construção do conhecimento histórico?

Justificativa do objeto

O primeiro contato com a realidade da sala de aula que tivemos foi no ano de 2005. Naquela época, éramos aluno do curso de graduação de licenciatura em História e ainda não havíamos cumprido a carga horária extracurricular exigida. Estas atividades extracurriculares poderiam ser realizadas de diferentes formas: estágio voluntário, projetos de extensão, disciplinas especiais,

participações em eventos, enfim, diversos tipos de atividades acadêmicas. Fui informado de que a professora de Metodologia de Ensino de História estava desenvolvendo um projeto de extensão em uma escola e precisava de estagiários e rapidamente nos interessamos pelo projeto.

Encontramos nesse estágio a oportunidade de realizar algo que há algum tempo sentíamos falta em nossa formação, o contato com a sala de aula.

Durante todo o ano de 2005, realizamos um projeto denominado Iniciando Crianças na Arte do Conhecimento Histórico. O projeto contava, em seu início, com a participação de quatro estagiários do último ano de graduação em História e se desenvolveu em uma escola particular radicada no município de Londrina. No total, 14 crianças participaram da experiência, tendo duração de três anos. No primeiro ano em que participamos, organizamos inserções em uma segunda série do Ensino Fundamental com o objetivo de realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a cerca da disciplina de História.

Em um segundo momento, preparamos aulas para as crianças utilizando variadas fontes materiais, fugindo do ensino tradicional. Podemos perceber durante estas aulas algo que ainda não estava claro em nossa formação: Para que serve a História? Essa experiência demonstrou a real possibilidade de se ensinar história nas séries iniciais e esclareceu uma dúvida que nos acompanhou durante toda a graduação. Ficou muito claro que o conhecimento histórico era uma ferramenta importantíssima para dar sentido à realidade em que estamos inseridos, que o estudo do passado só tem razão quando se presta a iluminar as questões do presente.

Quando ministramos aulas de História para crianças, temos a vantagem de elas ainda não terem tido as mesmas experiências educacionais que tivemos, ou seja, aulas de História com infundáveis questionários com causas e conseqüências, datas e heróis. Nada disso tinha sentido em nossas vidas e, por isso, era difícil entender a razão de se estudar estes conteúdos. Sem este estigma, as crianças se mostram mais interessadas e participativas durante as aulas.

No ano seguinte, devido ao contato com o ensino de História nas séries iniciais, decidimos realizar uma pesquisa sobre a formação dos conceitos históricos de crianças de oito anos de idade em formação escolar. Iniciamos no ano de 2006 uma pós-graduação em Ensino de História na Universidade Estadual de

Londrina e, concomitantemente, em parceria com a coordenação da escola em questão, ministramos aulas de História para segunda, terceira e quarta séries.

Pelo fato de nossa formação não atender os requisitos para lecionar em séries iniciais, durante as aulas, a professora da turma estava sempre presente nos auxiliando nas questões pedagógicas. E, em contra partida, as professoras teriam contato com a disciplina de História e suas metodologias específicas.

O início da experiência foi um tanto dramática para ambos os lados. Nós não estávamos acostumado com o ambiente escolar, no papel de professor, e os alunos não estavam habituados com outro professor, ainda mais do sexo masculino¹. Outra dificuldade foi à adequação de vocabulário e ritmo de aula dos alunos. As crianças, nesta faixa etária, têm um tempo de aprendizagem totalmente diferente do que eu estava acostumado.

Durante este ano, meu aprendizado foi intenso e revelador. Nesta idade os alunos, apesar de aparentemente demorarem mais para assimilarem o que trabalhamos, geram resultados explícitos e empolgantes. Percebi a importância deste período escolar em sua formação, sendo que, é a partir destes conhecimentos que, possivelmente, irão se basear em toda sua formação escolar.

Desta percepção surgiu uma preocupação. As professoras, ao final de minhas aulas, vinham até mim e diziam não terem a mesma idéia de história que eu acabara de expressar. Algumas, ainda diziam não saberem trabalhar com a disciplina de história com seus alunos.

Notamos que a dificuldade com o ensino de História era algo corrente neste meio e que, o livro didático norteava todas as discussões em sala de aula. A questão é que, o livro didático, por melhor que seja não forma o conhecimento histórico. A formação do conhecimento histórico ocorre na relação professor-aluno com o possível auxílio do livro didático.

Neste período de um ano que, além de lecionar, desenvolvemos nossa pesquisa sobre a construção conceitual dos alunos e percebemos a importância de aliar a uma pesquisa educacional o contato com o chão da escola. O contexto escolar direciona a pesquisa de acordo com necessidades reais de sala de aula, colocando em cheque as teorias educacionais envolvendo o pesquisador em sua própria realidade.

¹ Todo o quadro docente das séries iniciais era formado por professoras mulheres, inclusive a coordenação e secretaria.

Este contato intenso com os professores, alunos, coordenação, direção, enfim, com o ambiente escolar, fez-nos refletir sobre a marcante influência destes fatores na pesquisa educacional. Não podemos nos desvincular destes elementos.

Em meu trabalho de pós-graduação, analisamos como se materializava a construção dos conceitos históricos em alunos das séries iniciais, mais especificamente com alunos de oito anos. Nesta experiência, éramos pesquisador e professor ao mesmo tempo. Podemos perceber a dificuldade em se trabalhar temas históricos para esta faixa etária. Devido à pouca experiência de vida dos alunos, era muito difícil estabelecer relações de temporalidade histórica nas aulas, outra dificuldade era a restrição do vocabulário. A construção de conceitos que julgamos simples² se dava de maneira extremamente trabalhosa, porém satisfatória e gratificante ao final.

Estava certo de que o ensino de História nas séries iniciais, apesar de difícil, era possível, mas as falas das professoras ainda me preocupavam.

Nos inscrevemos para a seleção do mestrado em educação pela Universidade Estadual de Londrina e, com o apoio de nossa orientadora, escrevemos um projeto que buscava esclarecer uma questão levantada durante a especialização: como ocorrem as aulas de História nas séries iniciais? Até o momento só tínhamos em mente nossa experiência, que acreditamos não traduzir a realidade das salas de aula regulares. Todo o contexto é diferente, a formação, o número de alunos, o tempo destinado para a disciplina de História, o objetivo da aula, ou seja, nossa experiência de sala de aula pode apenas confirmar a possibilidade concreta de se trabalhar temas históricos em séries iniciais, mas não dava conta de explicar como os professores de séries iniciais trabalhavam a disciplina de história em sala de aula.

Espaços, Sujeitos e Metodologias

Para pesquisar sobre o ensino de história nas séries iniciais era preciso um ambiente escolar diferente daquele que tivemos contato durante nossa

² Como por exemplo, o conceito de trabalho ou governo asteca.

especialização. Os professores e os alunos já me conheciam e isso poderia prejudicar o andamento e imparcialidade da pesquisa, por mais que saibamos da impossibilidade de uma pesquisa imparcial, resolvemos tomar esta precaução.

A princípio havíamos pensado no colégio aplicação da UEL, que por definição seria o *lócus* mais indicado para nossa pesquisa, devido à proximidade e acesso pedagógico. Porém, por conselho de minha orientadora e outros professores do mestrado, decidimos que a pesquisa teria mais relevância em outra instituição desvinculada a UEL.

Neste mesmo período tomamos contato com uma escola municipal que atendia apenas alunos das séries iniciais, conhecida por abrir espaço para pesquisas e projetos educacionais. Entramos em contato com a coordenação da escola em dezembro de 2007. Neste momento, aplicamos um questionário aos professores com o intuito que realizar um levantamento sobre o número e a formação dos professores da instituição.

Os resultados foram positivos. Grande parte dos pesquisados respondeu ao questionário e verificamos um grande número de professores envolvidos, o que ampliava a possibilidade de aplicabilidade de uma pesquisa mais detalhada.

O espaço estava definido, seria uma Escola Municipal radicada no município de Cambé³, Paraná.

A escola, fundada no ano de 2003, possui uma boa estrutura física e humana com um quadro de 41 funcionários, sendo destes 28 professores, seis zeladoras, dois secretários, dois guardas, uma bibliotecária, uma coordenadora e uma diretora. A escola conta com um total de dez salas de aula, uma biblioteca, sala de professores, secretaria, sala de direção, uma sala de reforço, refeitório, uma quadra poli esportiva e um amplo pátio central. Esta estrutura atende a um total de aproximadamente 514 alunos com uma média de vinte e cinco alunos por sala.

A escola possui alunos de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, sendo cinco turmas de cada série. Funcionam pela manhã cinco turmas de terceira e quarta séries e, no período vespertino, primeira e segunda séries. Todas as salas de aula possuem o mesmo tamanho e organização. As salas dispõem de um quadro negro, murais, sistema de som, amplas janelas, ventiladores,

³ O município de Cambé está localizado na região metropolitana de Londrina, com população de aproximadamente cem mil habitantes.

armários ao fundo e carteiras em bom estado.

A escolha desta escola se deu devido ao fato de possuir um amplo quadro de professores, aumentando assim a chance de encontrarmos os professores com o perfil de formação adequado a nossa pesquisa.

Professores de séries iniciais podem possuir a formação tanto em Magistério quanto em Pedagogia, desta forma, teríamos que delimitar a pesquisa quanto à formação dos docentes. A opção por professores formados em Pedagogia se deu por dois motivos, primeiramente pelo fato do curso oferecer a disciplina de Metodologia de Ensino de História⁴ e, em segundo lugar, pelo grande número de professores formados em pedagogia, ampliando, assim, nossas análises sobre o ensino de história nas séries iniciais.

O primeiro levantamento sobre a formação dos professores foi realizado no final do ano de 2007 através da aplicação de quinze questionários. Deste total, cinco professores eram formados em Pedagogia, oito em Normal Superior⁵ e dois em geografia.

Dos cinco professores pedagogos, dois lecionavam para a segunda série, um na primeira, um na terceira e um na quarta, sendo todas mulheres. Concluímos que o número de professores e a disposição de classes estavam adequados aos objetivos da investigação. A pesquisa alcançou desta forma todos os anos, traçando um panorama do ensino de História nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa está fundamentada em observações em sala de aula e aplicação de questionários aos professores. Durante este período, o pesquisador se relaciona com o objeto e tenta subtrair o máximo de informação que lhe serão úteis nas análises. Esta relação próxima, com o objeto e seus dados, ocorre de maneira mais eficaz em pesquisas de cunho qualitativo.

A escolha do modelo qualitativo de investigação foi baseada na maneira como o investigador aborda o investigado e qual o trato com material levantado. A pesquisa qualitativa “[...] enfatiza mais o processo do que o produto e

⁴ Se o objeto da pesquisa é compreender como os professores das séries iniciais trabalham a disciplina de História em sala de aula, optamos por trabalhar com professores que já tivessem tido contato com a disciplina de História em sua formação.

⁵ Apesar do grande número de professoras com Normal superior chegamos à conclusão que a estrutura do curso que se assemelha ao magistério não seria nosso foco de pesquisa neste momento.

se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (ANDRÉ, 1986, p.13) e é neste processo ou na sua prática que é possível verificar estes conhecimentos.

O método de pesquisa define qual a profundidade da investigação, desta forma uma pesquisa de caráter qualitativo aborda elementos particulares de sala de aula que darão corpo ao trabalho.

Observamos uma semana letiva de cada um dos cinco professores pesquisados, criando uma espécie de diário de campo e após a observação ocorreu a aplicação do questionário, todos individualmente. O diário de campo é o registro de todas as atividades e situações ocorridas em sala de aula, detalhando o processo e as escolhas pedagógicas das professoras assim como as respostas dos alunos. Este instrumento permite ao pesquisador capturar elementos específicos da realidade escolar, auxiliando posteriormente, nas análises a cerca dos saberes dos professores pesquisados.

Esta escolha se deu devido a dois motivos. Na aplicação do teste piloto, as professoras afirmaram que, apesar do esforço em separar as aulas em disciplinas, os conteúdos se misturam e são abordados em momentos diversos. Outro fator que nos levou a observar mais aulas foi a questão do contato de elementos externos com o ambiente de sala de aula, assim as professoras e alunos estariam familiarizados com a presença do pesquisador, amenizando a influência no teor das aulas.

Realizamos aqui uma introdução sobre o tema, objeto de pesquisa, espaço e metodologia utilizada em nosso trabalho. A pesquisa conta ainda com três capítulos, descritos a seguir, e uma consideração final dos dados recolhidos em questionário e observação.

Faremos no primeiro capítulo uma análise das áreas de conhecimento que compõe o ensino de História nas séries iniciais. Este capítulo será dividido em duas partes. Primeiro trataremos da especificidade dos saberes que compõe a pedagogia e como esses se articulam com os saberes específicos. Em um segundo momento, traçaremos uma trajetória do ensino de história, demonstrando como essa disciplina se consolidou no cenário educacional e quais suas tendências atuais.

Trataremos no segundo capítulo de aprofundar as especificidades do saber histórico, como este se compõe e qual sua relevância para o ensino de

História. Cabe a este capítulo a função de delimitação teórica de nossa pesquisa, esta delimitação circula entre as linhas de investigação denominadas de Didática da História e Educação Histórica. Destas linhas de pesquisa aprofundamos nosso entendimento sobre o conceito de Saber Histórico.

O capítulo três destina-se a parte empírica do trabalho. Iremos analisar, sob a perspectiva teórica desenvolvida nos capítulos um e dois, as respostas dos professores contidas nos questionários e as observações realizadas em sala de aula. Iremos verificar de que forma ocorrem as aulas de História nas séries iniciais e como estes professores mobilizam seus saberes ao lecionar história em suas turmas. Em última instancia, iremos averiguar a relação entre o Saber Histórico e as intervenções didáticas proposta pelas professoras.

1 DOMÍNIOS CIENTÍFICOS

Pretendemos realizar neste primeiro capítulo, um mapeamento sobre as áreas de conhecimento presentes no trabalho, como elas se interagem e quais suas influências na ação docente, relativas ao ensino de História.

As fronteiras existentes no campo do Ensino de História, apesar de propiciar um ambiente fértil para novas teorias sobre a área, provocam nas pesquisas sobre Ensino de História uma preocupação conceitual constante. Devemos estar atento às definições e aos termos utilizados durante as fundamentações, pois o Ensino de História é um campo de conhecimento que transita entre a História e a Educação, e apresenta aspectos teóricos e metodológicos de ambos.

O pesquisador do Ensino de História das Séries Iniciais conta com mais uma especificidade: A formação dos professores que atuam nas séries iniciais. Os professores que atuam nas séries iniciais possuem uma formação diferente dos professores que lecionam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Estes professores, pedagogos em sua maioria, tiveram em sua formação, principalmente, disciplinas sobre teorias e metodologias voltadas para a prática docente e algumas disciplinas sobre o campo específico de conhecimento. Como por exemplo, as disciplinas de metodologia de ensino e conteúdo de: História, Ciências, Geografia e Matemática.

No que diz respeito à especificidade do ensino de História, nós pesquisadores da área de História, encontramos maior afinidade e conhecimento sobre aspectos historiográficos. Não obstante se estamos propondo uma pesquisa nas séries iniciais devemos aprofundar nossos estudos nas ciências de referência destes professores. Desta forma, pretendemos demonstrar neste capítulo conceitos e teorias específicas do campo da pedagogia.

A recente preocupação, dos pesquisadores da área de Ensino de História, sobre o tema ensino de história em séries iniciais, foi despertada por pesquisas que comprovaram a possibilidade de se ensinar história para crianças. Segundo Cainelli (2006), algumas correntes, ligadas ao campo educacional, afirmam que:

[...] as crianças de sete a dez anos teriam dificuldades de aprendizagem da histórica devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificultaria o entendimento das seqüências, durações e simultaneidade dos acontecimentos e, também das localizações espaciais destes acontecimentos (CAINELLI, 2006, p.59)

Além desta questão, existem ainda discussões defendendo que o caráter abstrato do conhecimento histórico dificultaria a aprendizagem de algo que tivesse que ser imaginado, como no caso, o passado. Porém, recentes pesquisas na área da Educação Histórica afirmam a possibilidade de crianças pequenas aprenderem História. Estes autores argumentam que: “crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no segmento coerente de uma narração” (SOLE, 2004, p.100 apud CAINELLI, 2006, p.59) Não seria este um conceito “formal” de causalidade, segundo Solé, mas já é narrativo e o auxiliará posteriormente na formalização do conceito.

As pesquisas sobre o ensino de história nas séries iniciais revelam ainda alguns desafios a serem superados. Um deles é o fato desta nova linha de pesquisa ser formada por distintos campos do conhecimento e estar, em sua maioria, em ambientes de formação distinto dos historiadores, ela se encontra na educação. Afirmamos isto baseado no fato de grande parte das pesquisas, em ensino de história, estar alocadas em programas de Pós-graduação nos departamentos e centros da educação.

Isto faz com que os pesquisadores do ensino de história nas séries iniciais necessitem de um conhecimento substancial nas duas áreas e esta não é tarefa fácil. Superar os desafios propostos pelas fronteiras disciplinares é tarefa dos pesquisadores da área da educação e da história, acreditamos ainda que este campo *híbrido* de conhecimento denominado ensino de história pode demonstrar a possibilidade de interação entre as áreas e afirmar sua importância no ensino escolar.

Pensando o ensino de história como um campo híbrido, fundado tanto nas concepções da educação quanto na especificidade do conhecimento da História, estaria este professor das séries iniciais, devidamente formado para ensinar História? Podemos afirmar que o professor generalista com formação em pedagogia possui os fundamentos teórico-metodológicos necessários para lecionar a disciplina

de história, um conhecimento específico de historiadores?

Para isso, primeiramente, teremos que adentrar no território destes professores, a disciplina de pedagogia e tentar compreender como este campo do conhecimento lida com os saberes docentes e saberes específicos.

1.1 Os PROFESSORES E SEUS SABERES

Trabalharemos os conceitos e saberes específicos da formação de professores, como esta disciplina se formou e como ela se relaciona com os outros saberes, dito específicos. Iremos a princípio delimitar o conceito de disciplina escolar baseado no texto de André de Chervel, denominado História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Esta discussão nos garante compreender como a pedagogia se estrutura enquanto disciplina.

O conceito de disciplina (escolar) sofreu no correr dos tempos algumas variações de significado, segundo Chervel (1990), a acepção da palavra disciplina: “[...] é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta na segunda metade do século XIX em estreita ligação com a renovação das finalidades de ensino” (CHERVEL, 1990, p.179) Estaria ligada a idéia da *ginástica intelectual* sendo sinônimo da expressão disciplinar. A formação dos alunos seria repensada e assim disciplinada “Disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia” (CHERVEL, 1990, p.179).

Este termo se descaracteriza logo após a I Guerra Mundial, e segundo Chervel, disciplina escolar “Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência da formação do espírito.” (CHERVEL, 1990, p.180)

A definição do termo disciplina seria então, concepções de conteúdos de ensino dotados de independência e próprios a realidade escolar, descolada do mundo exterior à escola. Teriam uma organização específica e interna sendo validadas por elas mesmas. O autor salienta que sua antiga acepção ligada ao verbo disciplinar encontra-se disponível. Assim sendo uma disciplina é:

Igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os modelos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVEL, 1990, p.180)

Segundo o autor, a escola ensina para os jovens as ciências criadas e comprovadas em outro local, esta concepção de ensino esta ligada geralmente a imagem que se faz da pedagogia. Desta forma “A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível, da ciência de referência” (CHERVEL, 1990, p.181) A pedagogia reduzir-se-ia assim a metodologia aplicada ao ensino. Esta concepção, não deixa, segundo Chervel, nenhum espaço a existência autônoma das disciplinas: “elas não são mais do que combinações de saberes e métodos pedagógicos” (CHERVEL, 1990, p.181)

No campo específico de conhecimento da disciplina pedagogia, alguns saberes se destacam pelo corrente uso nas pesquisas educacionais. Iremos discutir alguns destes saberes a partir de autores referência nesta área.

Trataremos a seguir de um autor que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores.

Maurice Tardif possui diversos trabalhos na área de ensino e formação de professores, sendo estes ligados aos estudos acerca da influência dos saberes docentes na formação de professores. Segundo o autor a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2000, p. 36). Sendo eles adquiridos em diversas fontes, como salienta:

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc. (TARDIF, 2000)

Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Notamos nas pesquisas do autor a pluralidade e temporalidade inscritas nos saberes experienciais. Apresentam ainda algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Estes saberes apresentam em sua constituição as marcas do tempo, segundo o autor essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Para Tardif os saberes experienciais são fundamentais na formação docente, uma vez que leva o professor a refletir sobre sua prática, sendo este assimilado no próprio exercício da atividade docente ou ainda antes mesmo de sua formação profissional. Desta forma a temporalidade estrutura, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF, 2000)

Para o autor os saberes experienciais ultrapassam a atividade docente, suas relações e aprendizados, estariam ligados, também, as experiências vividas pelo indivíduo no ambiente extra-sala de aula, na relação com seus pares ou ainda na fase de aprendiz. As experiências registradas pelos alunos, futuros professores, exercem grande influência sobre sua formação e posteriormente na atividade docente. Segundo Tardif:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2000)

Estas experiências adquiridas durante a formação escolar influenciariam os professores durante sua carreira docente. Porém outros fatores relativos às experiências obtidas pelo professor em seu ambiente escolar agiriam

sobre a formação dos saberes profissionais, seriam as experiências relacionadas ao início da carreira docente. Segundo o autor os “cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores.” (TARDIF, 2000) Seria este um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

É neste período que o professor sofre o choque com a realidade escolar, levando muitos professores a desistirem da profissão ou adotarem atitudes pedagógicas diferentes. É uma fase de consolidação, um momento que o professor define diversos aspectos de sua atividade, principalmente, segundo o autor, pedagógicas.

O autor parte da idéia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente, sendo estes, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira do professor. Seria sua formação relativa a um certo tempo, “tempo da vida profissional, tempo da carreira que o EU pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional” (TARDIF, 2000).

Percebemos nas idéias deste autor sua preocupação sobre o tempo de trabalho e as experiências de vida na formação dos saberes docentes. Iremos analisar a seguir outro autor que se preocupa com a formação dos saberes docente, como eles se estruturam e se dividem. Assim sendo, iremos utilizar uma pesquisa sobre os saberes docentes realizada por Clermont Gauthier, intitulada “Por uma teoria da pedagogia”.

Gauthier realizou, com a participação de colaboradores, um estudo sobre pesquisas da área do ensino buscando, elementos comuns nas relações entre os saberes mobilizados pelo docente em sala de aula com o intuito de problematizá-los, analisar os resultados e, a partir deste ponto, formular uma teoria que abarcasse a pedagogia em todas as suas facetas.

O autor, analisando a trajetória do ensino aponta alguns desafios correntes. De início, ele detecta a falta de reflexão do ofício “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si

mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Desta forma, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

O primeiro obstáculo colocado pelo autor é a questão do *ofício sem saberes*, onde a própria atividade docente seria exercida sem revelar ou sistematizar os saberes que lhes competem. Ressalta que, apesar da longa tradição do ensino na sociedade, esta ainda não expressa suas idéias e conceitos sendo um “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

A outra questão do mesmo problema seria o fato, segundo o autor, de existirem linhas que defendem que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo, objeto de ensino, ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição ou, ainda, que basta ter experiência e cultura. Esta idéia reforça que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura seriam o bastante para o exercício da atividade docente. O autor não nega a importância destes saberes e experiências na atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (GAUTHIER, 1998, p. 25) e reforçar a perpetuação de um ofício sem saberes.

O segundo obstáculo diz respeito aos *saberes sem ofício*, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos na academia. Muitos desses conhecimentos, segundo Gauthier (1998), foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério.

Segundo o autor estes saberes foram produzidos em ambientes distintos ao da realidade dos docentes, que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta, com dificuldades diversas, com grande número de variáveis que interferem nas atividades e tomadas de decisão, ou seja, “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade.” (GAUTHIER, 1998, p. 25)

Estes obstáculos levaram, por parte dos professores, a certa descrença nas pesquisas realizadas no âmbito acadêmico que ao se depararem com pesquisas que não condiziam com suas realidades os professores, descrentes, recorriam aos saberes experienciais de sua trajetória, no bom senso, enfim aos elementos concretos ao seu redor.

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. O autor afirma que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propondo um ofício feito de saberes.

Em relação aos saberes, sob olhar tipológico, o autor os classifica em: *Disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *Curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; *Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; *Tradição pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Esta sistematização dos saberes parte em busca da profissionalização da profissão docente proposta por Gauthier [...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Gauthier aponta uma série de saberes que considera necessários a profissão docente, seria estes um repertório de conhecimento, relacionado com a tarefa de ensinar. A partir destes saberes experimentados, validados, normatizados o professor pedagogo teria fundamentado em sua formação inicial a capacidade ou habilidade de ensinar. De acordo com os resultados de sua pesquisa “existe de fato um repertório de conhecimentos para a prática de ensino, que existe de fato um saber da ação pedagógica comprovado [...]” (GAUTHIER, 1998, p.285).

Na classificação dos saberes iremos nos ater especialmente ao Saber Disciplinar, pois estaria aqui os conteúdos para se ensinar a disciplina de História nas séries iniciais. “O saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo” (GAUTHIER, 1998, p.29). O professor não produz o saber disciplinar na ação docente, mas os extrai dos pesquisadores. O autor afirma que ensinar exige um conhecimento do conteúdo a

ser transmitido, já que não se pode ensinar algo que não se sabe.

No entanto, nos indagamos: será que para ensinar História apenas o conhecimento do conteúdo aliado aos saberes de ação pedagógica são o suficiente? Será que ensinar História é transmitir conteúdos? No modelo de História que estamos habituados a encontrar nas instituições de ensino hoje, talvez as respostas para estas perguntas fossem positivas e encontrariam reforços por parte dos historiadores.

Neste modelo de ensino os historiadores seriam os supremos detentores do conhecimento histórico, isolados em suas cátedras produziram a mais pura História da humanidade, sem a preocupação da real aplicação deste conhecimento na vida prática das pessoas. Por outro lado estariam os pedagogos criando estratégias de ensino destes conteúdos? Esta simbiose ocorreu e ocorre em muitas instituições de ensino no Brasil e por mais difícil que seja de acreditar, as mudanças nesta concepção de História sofrem resistência por parte daqueles que não compreendem o sentido da História.

Se esta concepção de ensino de História permeia o território da História o que seria de nossos vizinhos pedagogos. O mais intrigante é que aqui no Brasil, o terreno de educação esta sendo um fértil ambiente para estudos relacionados ao Ensino, específico, da História, principalmente nos programas de Pós - graduação Stricto Sensu.

Os saberes da ação docente ressaltados por Gauthier são saberes que auxiliam o professores desde o preparo de suas aulas até os processos de avaliação. O estudo sistemático destes saberes permite que professores egressos de seus cursos com um conjunto de saberes imprescindíveis as diversas realidades escolares sendo indispensáveis a todo e qualquer curso de licenciatura, porém estudos na área de História afirmam que existe saberes específicos ao historiador e, por conseguinte ao ensino de História. Em um efeito contrário, estes saberes deveriam adentrar a formação de professores de séries iniciais, pois estes irão dar aula de História.

1.2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Percebemos no tópico anterior uma grande preocupação dos autores da área da Educação sobre aspectos relacionados aos saberes docentes. De acordo com estes autores, a ação docente não se limita ao domínio dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, existe uma gama de saberes que influenciam na atividade docente. Dentro deste hall de saberes a História estaria atrelada aos saberes disciplinares, sendo uma parte do todo, com sua importância garantida.

Não obstante, a disciplina de História assim como a Pedagogia, não se restringe ao domínio do conhecimento histórico, permeiam em sua constituição demais saberes que compõem e dão sentido ao ensino de história. Traremos no próximo capítulo essa discussão mais aprofundada, porém é necessário que contextualizemos a discussão através da trajetória da história e seu ensino sistematizado.

O quadro normativo, teórico e metodológico, da disciplina de história como vemos hoje é fruto de constantes contradições que se iniciam com o advento da escrita milhares de anos atrás, apesar da longevidade da história, enquanto estudo detalhado sobre o passado e suas implicações, suas principais características como conhecemos hoje é resultado dos desdobramentos do período do século XIX, sendo este inclusive, um importante componente na evolução científica da idade contemporânea. Segundo Cerri podemos afirmar que:

[...] se a história enquanto ciência é milenar, o ensino da mesma como conhecemos é fruto dos desdobramentos da história do século XIX, principalmente, sendo um componente importante da própria evolução histórica do período contemporâneo (CERRI, 1999, p.138).

A História é fruto do seu tempo, de homens que olharam para o passado com as lentes do presente buscando explicações para sua realidade. As realidades se modificam no tempo e com elas a História, assim como a História seu ensino é marcado por profundas alterações no decorrer de sua existência desde suas bases teóricas, passando por seus locais de explanação, finalidades até mesmo para quem se destinava a aplicação da disciplina.

Se tomarmos o Brasil com exemplo, ainda á época do Império, foi decretada a lei no ano de 1827 sobre a instrução nacional que garantia o ensino das habilidades básicas e também era oferecido separadamente o curso de História, porém esta história a ser

[...] ensinada compreendia História Civil articulada a História Sagrada; enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a mora cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos (BRASIL, 2001, p. 19).

Uma década depois com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro a disciplina tornou-se autônoma e foi regulamentada. O novo modelo adotado seguia as influências francesas de História Universal, isto não significa que a História Sagrada foi totalmente abandonada, porém neste momento se inaugurava uma nova vertente historiográfica, mais condizente com a mentalidade da época.

O ensino da História Universal identificava os Tempos Antigos com o elemento bíblico da criação, fortemente enraizados em elementos sagrados, devido à forte influência da Igreja Católica nas escolas e universidades. Podemos verificar a influência tardia positivista em alguns períodos da história brasileira. Com a instauração da República se fez necessário a criação e propagação do ideário republicano no seio da sociedade brasileira e o ensino de história se torna um meio eficiente de transmissão da “nova” civilidade. Os mecanismos de incursão e legitimação do ideal republicano se explicitavam na bandeira nacional e sua inscrição, no hino nacional e nas escolas exaltando personagens que contribuíram para a formação da nacionalidade estando entre eles muitos militares. Segundo Nadai, (1992)

A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria dos heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados, determinado uma segunda vertente do alcance da história que extrapola os próprios muros da escola (NADAI, 1992, p.153).

Na década de 1930, no bojo do surgimento das ditaduras e suas modalidades de nacionalismo extremado, sentiu-se a necessidade de reformular o ensino da disciplina de História. Dentre as principais medidas concretas no sentido

de inovação do ensino de História, a primeira foi a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, com a criação e instalação da primeira universidade brasileira em 1934, em São Paulo. No campo da História, a contribuição foi basicamente de historiadores franceses da Escola dos Annales ocupando as Cadeiras de História das Civilizações; na área de História do Brasil o corpo docente era representado por estudiosos do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo, de caráter tradicional e conservador; em uma visão menos dogmática e mais interdisciplinar a Cadeira de História da América era ocupada pelo historiador norte americano Paul Vanorden Shaw. (NADAI, 1992)

Este conjunto de pensamentos diversificado e heterodoxo propiciou uma abordagem, do social e construção do conhecimento histórico, ampliada dos objetos e métodos de ensino de História, abrangendo desde o rigor dos métodos positivos de análises, passando pela valorização dos acontecimentos políticos até tentativas de compreensão da totalidade do social e uso de fontes diversificadas. Esta composição acadêmica possibilitou uma formação de professores de História com compreensão aprofundada sobre os objetos e métodos da História e, por conseguinte seu ensino (NADAI, 1992).

Esta renovação possibilitou que com o fim da ditadura getulista, houvesse uma tentativa por parte dos intelectuais de criar institutos e associações de estudos científicos, de caráter crítico – formadores. Estes intelectuais iniciavam através do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) trabalhos críticos em relação ao governo, porém seu percurso foi curto e no ano de 1964 é instaurado o golpe militar desarticulando os projetos e restaurando a história positivista, mais uma vez para legitimar o golpe de estado.

Nos anos seguintes ao pós-guerra, houve uma preocupação internacional em revestir o conteúdo da história de pontos de vista pacíficos e humanistas fortemente influenciados pelo movimento pedagógico estadunidense. Neste momento:

[...] refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, especialmente para o ensino elementar (BRASIL, 2001, p.23).

Apesar de o movimento escolanovista repudiar os antigos métodos mnemônicos de aprendizagem, pouca coisa mudou efetivamente. A partir daí as festividades cívicas e heróis nacionais prevaleceram nas grades curriculares de ensino de história. No ano de 1971, influenciado por este movimento foi consolidada a disciplina de Estudos Sociais substituindo as disciplinas de História e Geografia.

Com a substituição da História e Geografia por Estudos Sociais, os conteúdos destas disciplinas se esvaziaram, tomando um caráter ideológico de ufanismo nacionalista. A disciplina de Estudos Sociais se torna o canal de propaganda do projeto nacionalista implantado pelo governo militar no País a partir de 1964 (BRASIL, 2001, p. 21).

Este modelo foi adotado no Brasil durante todo o período militar. Na década de 1980 as transformações culturais e a decadência de modelos de governos ditatoriais forçaram uma reestruturação da teoria, pesquisa e ensino da História. A história tradicional entrara em crise.

Após a ditadura houve no Brasil um choque de paradigmas. No ano de 1963, segundo Sodré (1993) o Brasil vivia um forte clima de “agitação” interna, e neste período surgiram novos trabalhos na área da História que se concretizaram nos fascículos denominados como História Nova. O método de elaboração da História Nova foi muito diferente das tentativas anteriores e segundo Sodré esta diferença foi fundamental: “Dividíamos o tempo histórico, como no outro caso, mas a autoria era coletiva” (SODRÉ, 1991, p.33).

Vários autores se reuniam discutiam os textos propostos pelo relator, sendo variável e escolhido por todos, e a partir das leituras e formulações de cada um o texto definitivo era elaborado. Estes textos, de caráter materialista histórico, encomendados pela CAPES (órgão de cúpula do Ministério da Educação) ao departamento de História do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) visavam proporcionar “aos professores uma visão diferente daquela apresentada pelos compêndios ditos oficiais ou adotados” (SODRÉ, 1993, p.32).

No ano seguinte com o golpe militar de 1964, o ISEB foi invadido e extinto pelos militares e seus professores foram presos. Os fascículos produzidos pela História Nova foram apreendidos e sobre o caso, instalados Inquéritos Policiais Militares (IPMs). Com a instauração da ditadura militar, virulentos pareceres acusavam os livros criados pela História Nova de leitura indigna (Sodré, 1993) estes

pareceres foram responsáveis, conseqüentemente “[...] pela prisão e pelo exílio e pela tortura de alguns de seus autores” (SODRÉ, 1993, p. 36).

A ditadura militar encerrou as atividades destes autores, porém as idéias não se extinguiram. O materialismo histórico marxista permaneceu encubado por duas décadas. Contraditoriamente, apesar da forte censura e da implantação de elementos coercitivos “a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como métodos de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social” (NADAI, 1992) Esta produção, no entanto ficou grande parte restrita às academias não atingindo as escolas, devido ao controle da ditadura. Com a abertura política e o fim da repressão alguns daqueles intelectuais viram a chance de por seus projetos novamente em prática no campo educacional.

Ao mesmo tempo outra vertente de intelectuais influenciados pelos franceses da Nova História iniciava seus estudos através da história cultural aqui, no Brasil. Com a abertura política no final da década de oitenta, surgem no Brasil os movimentos, influenciados pela Nova História, que defendem mudanças curriculares para o ensino de História baseados na perspectiva multicultural temática. Porém segundo Fonseca (2003) este movimento acaba por fazer “[...] uma apologia ao relativismo absoluto, conforme apontam alguns críticos da história temática.” (FONSECA, 2003, p.35) Esta vertente defenderia a idéia de que “tudo é História” relativizando ao extremo a teoria multicultural diluindo o objeto da disciplina de História.

A partir do dialogo entre as diferentes vertentes, pesquisadores da área de história, buscam uma forma de identificar o objeto de seu trabalho, ou seja, qual seria o objetivo final do ensino de história. Neste momento pesquisadores/professores de História percebem que há uma lacuna entre a produção historiográfica e a sala de aula. Sendo este até então, um território ainda pouco habitado por Historiadores separados por uma fronteira interdisciplinar.

A partir das ultimas décadas do século XX “constituíram um rico movimento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar das práticas educativas no Brasil” (FONSECA, 2003, P.36) Este movimento propiciou uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história desenvolvida

em pesquisas nas redes públicas e privada. Verificamos a partir deste movimento reformulações curriculares a área de História e um efetivo aumento nas produções de obras referentes ao ensino de História, como o livro publicado em 1984, *Repensando a História*, organizado por Marcos Silva⁶.

Tomaremos emprestada a metáfora proposta por Cerri em seu texto escrito ao Caderno de História da Universidade Federal de Uberlândia. Neste trabalho Cerri utiliza um conceito geográfico para discutir o espaço ocupado pela pesquisa em ensino de História e em sala de aula. Segundo o autor embora:

[...] nem sempre nos apercebamos, as expressões de raiz geográfica estão presentes no cotidiano da academia e da Escola: lutamos por mais espaço para as nossas idéias e posicionamentos, demarcamos territórios, ganhamos ou cedemos terreno, pensamos sobre o lugar de nossas propostas dentro do processo educativo, e assim por diante (CERRI, 2004/2005, p.7).

Se analisarmos hoje as fronteiras ao redor da História como disciplina, nos veremos rodeados de outras disciplinas. A História está cercada por disciplinas das Ciências Humanas e constantemente estabelece contato com estas. Este diálogo é de extrema importância para a existência e consolidação dos campos de conhecimento.

A questão é que o território da História já teve outra dimensão, muito maior do que a atual. Um espaço muito caro aos historiadores foi perdido e que não será fácil conquistá-lo novamente. A História possuía em sua base epistemológica aspectos de formatação historiográfica, ela se preocupava com a transmissão do conhecimento histórico produzido na academia, porém segundo Rusen(2007), durante o processo de cientificização da História os historiadores, na ânsia por uma História científica, se ativeram puramente a um aspecto da História, a pesquisa. “Com a cientificização da historiografia, o núcleo das reflexões metódicas dos historiadores mudou. Ele passou da formatação da historiografia para as regras da pesquisa histórica” (RUSEN, p.11, 2007).

A História contava com aspectos da forma e repercussão da escrita, obras que deveriam se dirigir ao coração do leitor, que dessem sentido a sua

⁶ Revista produzida pela associação nacional dos professores universitários de história – ANPUH – Núcleo de São Paulo.

existência. Este aspecto da História foi retirado da disciplina, tornando a didática da história um acessório externo a História.

Este espaço, antes da História não foi tomado e sim abandonado pelos historiadores, sendo este integrado a educação que desde então vem se desenvolvendo a revelia da História.

No entanto nas últimas duas décadas do século XX, muitos historiadores, pesquisadores e professores de História, iniciaram um processo reverso a esta tendência, aproximando as pesquisas historiográficas da sala de aula, consolidando assim o território do ensino de história, a exemplo deste processo, este grupo cria encontros nacionais, como o “Perspectivas de Ensino de História”, para a discussão no ensino de história a partir das transformações ocorridas com o fim da ditadura militar. Cerri afirma que:

Ocorrendo na segunda metade da década de 80, o primeiro Perspectivas é tributário de todas essas transformações, que se expressam nas suas atividades registradas em parte nos Anais do evento (CERRI, 2004, p.9).

A partir deste ambiente de transformações, ao longo da década de oitenta ocorre um aumento expressivo das pesquisas e publicações na área de ensino de história, assim: “O intenso e rico movimento de elaboração curricular que ocorreu na década de oitenta do século XX, e no qual o ensino de História foi uma das áreas mais efervescentes e polêmicas [...]” (MONTEIRO, 2007, p. 22) despertando o interesse e atenção dos estudiosos da área.

Autores da área de ensino de História iniciaram então um diálogo entre a História e a Educação para a constituição desta nova área de pesquisa, denominada ensino de História. Aliaram-se então na busca da formação teórica desta nova área, conceitos já existentes nos campos de conhecimento de origem. No entanto conceitos de outras áreas, ligados ao ensino, também foram importados para o ensino de História como, por exemplo, o conceito denominado Transposição Didática. Este conceito advém de estudos do campo do ensino de matemática proposto por Chevallard (1991) em seus estudos sobre as transformações sofridas pelo saber - sábio construído na esfera acadêmica para serem aplicados como saber – ensinado, na sala de aula. (MONTEIRO, 2007).

O conceito acima indicado foi e é utilizado hoje no campo do ensino de História com grande frequência e aceitação no meio acadêmico, porém, segundo Ana Maria Monteiro “É importante avaliar possibilidades e limites dos conceitos quando são transplantados do seu contexto de produção original e utilizados como instrumentos inteligibilidade em diferentes campos disciplinares” (MONTEIRO, 2007, p. 102).

O conceito de Transposição Didática aparece na História, como um instrumento para a reflexão sobre a dualidade do saber histórico sendo este desmembrado em *saber histórico acadêmico*, “um saber extra-escolar que precede e fundamenta culturalmente e cientificamente o saber escolar” Chevallard (1991) e *saber histórico escolar*. Desta forma os pesquisadores da área de ensino de História, aprofundaram seus estudos em direção a construção e entendimento do conceito *saber histórico escolar*, reconhecendo a diferença entre o saber produzido na esfera acadêmica e o saber utilizado pelo professor em sala de aula. A contribuição proposta por Chevallard, para o ensino de História advém da reflexão do autor sobre os saberes escolares, que deve ser compreendida dentro de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica.

O autor aproxima os estudos sobre o ensino de matemática a estudos propostos pela reflexão pedagógica, criando assim parte do princípio que existe uma ciência chamada "didática das matemáticas", a partir de um objeto real, dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio, o sistema didático específico. Segundo Gabriel para o autor, “o sistema didático é uma sistema formado por três elementos - professor - saber- aluno que se interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, que ele denomina de "funcionamento didático".

Este funcionamento didático traz para dentro das discussões o elemento “saber” que até então estava desconectado da relação professor- aluno. Para que este sistema didático funcione, o saber escolar deve compor o sistema e assim proporcionar condições para a reflexão epistemológica da ação docente, dando origem a Transposição Didática. Segundo Gabriel “A tese defendida por esse autor é a de que a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento saber, consiste na sua transformação para que ele possa se tornar apto a ser ensinado” (GABRIEL, p.5).

O conceito de Transposição Didática surge no ensino de História

para explicar a transformação necessária entre os saberes históricos acadêmico em escolar, reconhecendo o distanciamento entre os dois. Este reconhecimento justifica a necessidade da introdução no campo da didática de uma reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes.

A partir destes estudos no campo da Transposição Didática, novos elementos são inseridos nas discussões na área de ensino de História, trazendo uma grande contribuição para as pesquisas desta área. Neste momento os autores utilizavam conceitos de outras áreas para sustentar a complexidade do saber Histórico moldando suas formas e funções na esfera escolar. Estes estudos deram início as tentativas de historiadores reintegrarem este espaço, relativo ao ensino da disciplina ao seu território, espaço este que pertencia a História e que sem o mesmo ela nunca estará completa.

Na esteira destes estudos, pesquisadores da área de ensino de História, tomam contato com autores que afirmam que as formas e funções do saber histórico são fatores originais e fundamentais a própria epistemologia da História. (RUSEN, 2007) Neste momento novos conceitos adentram o cenário nacional, conceitos fundados dentro do campo de conhecimento da História, constituindo sua própria didática, a Didática da História.

A palavra “didática” é um conceito extremamente controvertido no campo do pensamento histórico. (RUSEN, 2007). A princípio o termo se aplicava a História como fator decisivo na formatação historiográfica caracterizando-se como modo de interpretação e pensamento histórico, Segundo Rusen:

O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica (RUSEN, 2006, práxis educativa).

O que vemos hoje em contra partida é a didática como algo completamente externo à História como ciência.

Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do aprendizado histórico fora da ciência. Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente-comumente chamado de aluno ou aluna – os produtos científicos (RUSEN, 2007, p.89).

Devido à institucionalização e profissionalização da História, a importância da Didática da História foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX a principal característica da História, a orientação humana na estrutura tempo, foi perdida, dando lugar especialmente a estruturas metódicas de pesquisa. “A “cientificização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história” (RUSEN, 2006)

A Didática da História hoje retoma a práxis como fator determinante da ciência Histórica, estuda os níveis de consciência através das narrativas e auxilia na resolução dos problemas práticos de orientação no tempo. Pode ser caracterizada como “ciência do aprendizado histórico”. O conceito de Didática da História será aprofundado no seguinte capítulo, assim como o conceito trabalhado a seguir.

O conceito Educação Histórica surge a partir dos estudos sobre Didática da História, permeando mais recentemente as discussões no campo de ensino de História. Educação histórica é uma linha de investigação que tem:

[...] fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender que sentido os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos como revolução francesa, renascimento e reforma protestante, chamados de conceitos de substantivos”, e/ou os “conceitos de segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidencia histórica (LEE, 2001; BARCA, 2005).

Esta linha de investigação esta intimamente ligada às teorias da Didática da História, porém seus estudos enfocam as relações de ensino-aprendizagem, e mais especificamente no Brasil, em ambientes formais de ensino.

A principal preocupação desta linha de investigação é propiciar ao ambiente escolar, reflexões sobre elementos específicos da disciplina História, é demonstrar a autonomia da História no processo de construção do conhecimento.

Hoje, no Brasil e em vários países da Europa, a linha de pesquisa Educação Histórica vem se consolidando e produzindo importantes trabalhos na área de Ensino de História.

Esta análise sobre a trajetória e fronteiras do Ensino de História é de absoluta importância em nosso trabalho. O reconhecimento da História de lutas e conquistas, da pluralidade de linhas de investigação confirma que houve sempre uma preocupação enquanto autor e pesquisador da área de ensino, em delimitar e fundamentar seus estudos. Procuramos demonstrar que este trabalho não está alheio as demais produções e sim que busca dar continuidade e contribuições ao campo de pesquisa Ensino de História.

2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Realizamos no capítulo anterior uma discussão sobre os domínios científicos da educação além de uma breve descrição da trajetória da disciplina História e de seu ensino. Neste capítulo iremos nos aprofundar nas teorias que fundamentam e dão corpo ao trabalho. As discussões serão baseadas sobre três conceitos que considero essenciais a teoria e ensino de História sendo eles: Didática da História, Educação Histórica e Saber Histórico.

Este capítulo talvez seja o ponto crucial do trabalho, pois é através do entendimento e explicação dos conceitos acima citados que construiremos toda a idéia e finalidade deste trabalho de dissertação. Faz-se necessário um estudo planejado e detalhado das concepções que pretendo utilizar, justificando seus usos e importância na pesquisa.

A pesquisa em questão pretende compreender como os professores das séries iniciais, formados em pedagogia, ensinam história para seus alunos. Quais saberes históricos estes docentes mobilizam em suas aulas para que seus alunos se orientem na esfera temporal? Para isso temos que definir o que entendemos sobre o termo saber histórico, porém antes se faz necessário algumas discussões de ordem teórica.

Partimos agora em busca do horizonte, talvez nunca o alcancemos, não obstante é o que nos faz seguir em frente. Tomemos como nosso horizonte o sentido da História e de seu ensino, enquanto nós pesquisadores o buscarmos estaremos caminhando com nossas pesquisas. Achar um sentido para História não é tarefa demasiadamente simples sendo assim buscaremos auxílio nos textos de Jorn Rusen (1992, 2001, 2006, 2007) que nos ajudarão a compreender as formas e funções da História na vida prática do sujeito.

2.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Utilizaremos o conceito de Didática da História proposto por Rusen (2001, 2006, 2007, 2007b), no esforço de esboçar um entendimento sobre o sentido da História. O autor possui diversas obras no campo historiográfico e se apresenta hoje no cenário acadêmico como uma referência na área de Ensino de História.

Segundo o autor circula hoje no ambiente das humanidades uma opinião, a ser superada, de que a Didática da História seria uma abordagem formalizada que faria do historiador um professor de História, provendo-o de conhecimentos necessários para a ação docente. Didática da História seria a disciplina que

[...] faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos (RUSEN, 2006, p.8).

Esta idéia de que a didática da história realizaria este transporte do conhecimento histórico elaborado nas academias para os ambientes escolares se apresenta extremamente simplista e enganosa, porém ela circunda ambientes de formação de professores de história e historiadores distorcendo o real sentido do termo. Esta concepção de Didática da História limitaria assim a prática da ação docente do professor em sala de aula e do pesquisador na academia, distanciando estes dois elementos entre si.

Essa mentalidade “difundida, sobretudo entre professores do ensino fundamental e médio, é conhecida, na linguagem atual, como didática da cópia” (RUSEN, 2007b, p.89). Seria esta o meio de transporte utilizado para levar o conhecimento histórico científico para setores não-científicos.

Com a institucionalização da História durante o século XIX, os historiadores retiraram a Didática da História do centro de reflexão sobre sua profissão designando este papel para a metodologia da pesquisa histórica. Com esta transferência de eixo, a pesquisa empírica toma força e se desvincula da vida

prática, característica essencial a História. Desta forma Rusen aponta que

A “cientificização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientificização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática (RUSEN, 2006, p.9).

Rusen (2006) afirma que a ciência da História não deve se submeter apenas ao círculo profissional, segundo ele a teoria da História deve examinar também os efeitos desta ciência. Este processo leva ao entendimento do pensamento histórico e de que forma ele exerce a função prática e fundamental de orientação temporal.

Assim sendo a didática da história, segundo Rusen (2006), está reassumindo a posição que ocupara no início da história como disciplina profissional, ou seja, está cumprindo novamente o papel central no processo de reflexão na atividade dos historiadores. Em nosso entendimento este distanciamento referido pelo autor, descaracteriza a organicidade da disciplina de História. Além de transformar as produções historiográficas acadêmicas em um conhecimento histórico não aplicável na prática escolar, limitando-se as discussões em ambientes acadêmicos, acarretando na outra esfera o isolamento do professor em seu ambiente escolar, limitando-o a um mero transmissor deste conhecimento acadêmico. Não se pode mais considerar a disciplina de história como uma atividade desligada das necessidades da vida prática.

Instaura-se uma relação intrínseca entre a teoria da história e a didática da história, a razão científica é posta em funcionamento como razão prática. Em contra partida em sua ação prática o historiador lança mão de teorias. Vejamos neste quadro como se estabelece esta relação:

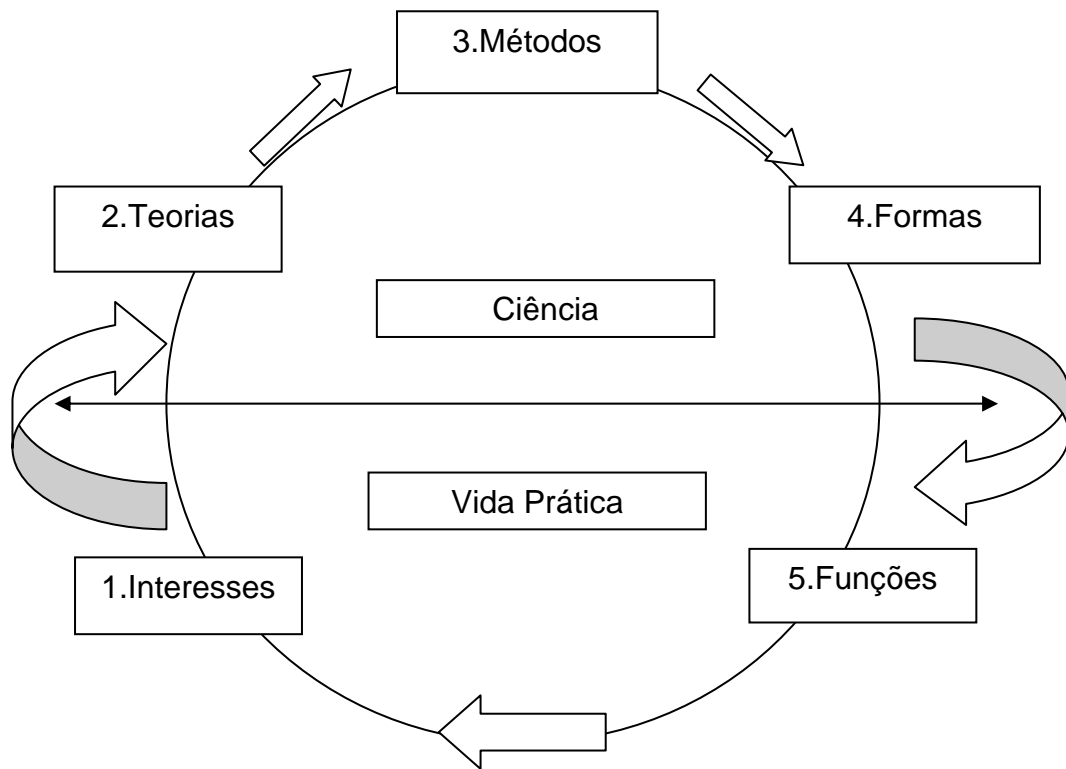


Figura 1 – Esquema simplificado da matriz disciplinar da ciência da história

Fonte: (RUSEN, 2001, p.35)

Esta matriz disciplinar pode ser utilizada para a análise e a interpretação dos processos cognitivos da ciência história. Para Rusen, “matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RUSEN, 2001, p.29).

Pautado em um conjunto de princípios relacionados ao esquema da matriz disciplinar, o pensamento histórico funciona em um processo cíclico e se inicia com a carência de orientação temporal gerando *interesses* (1) cognitivos, partindo das necessidades da vida prática. Neste momento o sujeito racionaliza as carências de orientação através dos interesses cognitivos. Segundo Rusen “Elas (as carências) se referem á capacidade dos indivíduos em interação de regular sua comunicação segundo as regras de uma argumentação metódica, discursiva e orientada para o consenso” (RUSEN, 2007a, p.15)

A partir dos interesses da vida prática adentramos na esfera especializada, onde as *teorias* (2) se formam. Rusen salienta que “Pode se falar de

um processo de teorização com respeito às experiências do passado, no qual estas aparecem como histórias significativas” (RUSEN, 2007a, p.15). Inicia-se assim o processo de metodização, um sistema especial de regras que se aplicam na averiguação e interpretação do conteúdo de História. Assim sendo Método Histórico seria “o Canon de regras de pesquisa que a ciência histórica reconhece como determinante para si e com a qual fundamenta sua especialização.” (RUSEN, 2007a, p.16) Os *métodos* (3) traduzem-se nas regras da pesquisa empírica, dando caráter científico a disciplina.

As *formas* (4) de representação se estruturam através das narrativas históricas e é através das análises destas narrativas que conferimos os níveis de consciência histórica. “A historiografia dá forma ao conhecimento histórico para que este possa apelar à capacidade de raciocinar daqueles a quem se destina ou por quem é utilizado” (RUSEN, 2007, p.17)

Segundo Gago (2007), as formas de representação são competências para a interpretação histórica, sendo esta o fator inicial para a construção da consciência histórica. Segundo a autora a consciência é um todo interconectado e sistêmico de todas as competências definidas. Além da interpretação histórica contamos com a competência para experiência histórica ligada ao conteúdo e a competência para a orientação histórica sendo esta parte das funções de orientação da vida prática contidas na matriz disciplinar.

A consciência histórica estaria fundada nestas três competências artificiais. A *competência para a experiência* é a da distinção qualitativa entre passado e presente, é a compreensão que o passado é qualitativamente outro tempo distinto do presente. Segundo Rusen, “O aprendizado histórico depende da disposição de se confrontar com experiências que possuam um caráter especificamente histórico.” (RUSEN, 2007b, p.111) A experiência histórica consiste em o sujeito ter na experiência da mudança do tempo um elemento gerador de interesses pelo estudo do passado, fundado em sua subjetividade propõe motivos para compreender o passado. Desta forma

O sujeito desenvolve um sentido para a alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tornando esse eu muito mais consciente e conferindo-lhe uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada (RUSEN, 2007b, p.113).

Assim ele pode aprofundar a consciência de que o presente, sua vivência, suas relações se passam de forma diferente do que no tempo passado, pois as condições da vida prática, suas necessidades e funções, variam, sendo historicamente específicas.

A capacidade de colocar o conhecimento histórico em perspectiva é da alçada da *competência para a interpretação*, e esta se estrutura em ter ciência da mutabilidade do conhecimento histórico. O aumento da competência interpretativa proporciona uma melhora no aprendizado histórico conferindo ao sujeito a capacidade de interpretar suas experiências históricas estipulando para estas experiências significados e distinguindo-as em função de critérios de importância. O aprendizado histórico, com o aumento da capacidade interpretativa do aluno resulta em formação histórica no momento que os modelos de interpretação se tornam conscientes, organizados e tematizados com objeto de conhecimento. A partir da capacidade de interpretar o passado, o aluno percebe que o conhecimento histórico é relativo, sendo passíveis de diferentes interpretações sobre o mesmo fato histórico, garantindo-lhe a compreensão de que a História é fruto da produção humana, entendendo-se desta forma como um agente histórico, direcionando-o para a próxima competência.

Por fim a *competência para orientação* diz respeito à função prática das experiências interpretadas. Segundo Rusen:

A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, premissas de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente (RUSEN, 2007b, p.116).

As três competências acima descritas são intimamente ligadas e definem as dimensões de aprendizado histórico e os níveis de consciência histórica.

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RUSEN, 2007b, p.110).

Neste ponto o pensamento histórico adentra novamente na esfera da vida prática, ou seja, nas *funções* (5) de orientação temporal do indivíduo. Segundo Rusen, de acordo com a ampliação destas competências o sujeito amplia sua capacidade cognitiva de compreensão de sua realidade histórica. Ele passa a assenhorear-se de si a partir do entendimento de seu presente, através do estudo de seu passado direcionando suas ações no tempo futuro. Esta seria a forma de orientar-se no tempo, constituindo por consequência a formação histórica do sujeito. Para o autor formação é

[...] a capacidade de se contrapor a alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o estranho, assim descoberto, como, próprio. Formação é uma intensificação dos pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado (RUSEN, 2007b, p.109).

A formação histórica expande o horizonte de auto-compreensão para a humanidade, é a consciência histórica em níveis avançados atribuindo sentido as formas de existência do gênero humano.

Todos estes conceitos se articulam na didática da história, que analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Segundo Rusen, a didática da história está relacionada com diversas áreas incluindo

[...] o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RUSEN, 2006, p.7).

A didática da história auxilia o historiador em diversos campos de atuação, no entanto, tomaremos neste trabalho, dentre a amplitude de ação da didática da história, apenas uma faceta da mesma, a que se preocupa com a didática da história nos ambientes formais de educação. O ensino de história em sala de aula “é uma função do aprendizado histórico nas crianças e nos jovens” (RUSEN, 2007b, p.91), sendo esta uma das questões centrais da didática da história.

A didática da história afirma a necessidade de saberes específicos da História no ensino da disciplina, apenas a didática geral proposta pela pedagogia não é suficiente para se trabalhar o conhecimento histórico. Rusen afirma que a Didática da História:

[...] leva sistematicamente em conta, em suas autonomias e independências disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula (RUSEN, 2007b, p.90).

Compreendemos assim que a História como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à aplicabilidade de orientar para a vida e para o aprofundamento destas questões relativas ao campo educacional da didática da história adentramos na linha de pesquisa Educação Histórica. Esta linha de investigação aprofunda suas pesquisas nas relações educacionais enfatizando a importância da didática da história no ambiente de ensino.

2.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Ressaltamos ainda no tópico anterior a complexidade do pensamento histórico, e apresentamos as competências necessárias para a formação histórica. É importante para nosso trabalho ressaltar que o ambiente escolar confere a estes estudos uma preocupação a parte. A sala de aula como espaço de formação merece um olhar especial em relação à didática da história.

Este campo de investigação do Ensino de História tem se destacado em diversos países como na Inglaterra com Peter Lee (2001), Hilary Cooper (2004) e Rosalyn Ashby (2006), Portugal com Isabel Barca (2001) Marília Gago (2007) e recentemente no Brasil com Maria Auxiliadora Schmidt (2006), Tânia Braga Garcia (2006) e Marlene Cainelli (2006) esta perspectiva de pesquisa é denominada Educação Histórica.

Esta linha de investigação busca compreender, através de estudos

sistemáticos, as idéias históricas dos alunos, para que os professores possam adequar, durante o processo de ensino, suas intervenções didáticas, utilizando a epistemologia específica da história neste processo, possibilitando a reflexão sobre sua prática e suas próprias idéias históricas. Ao trabalhar com a metodologia específica da disciplina da História, ao invés de metodologias gerais de ensino, o professor, em contato com as pesquisas em Educação Histórica, pode vivenciar e experimentar novas perspectivas de interpretação histórica tomando ciência do processo de produção do conhecimento histórico. A pesquisadora Schmidt (2006) afirma que a partir do momento que os professores passam a vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História estes podem desenvolver novas formas de ensino, construindo outras maneiras de ensinar História. “Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa outras maneiras pelas quais esses saberes possam ser apreendidos” (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.20)

Como uma linha de investigação, alguns conceitos específicos auxiliam e dão corpo as pesquisas nesta área, formatando novos métodos de pesquisas contribuindo para a pluralidade de investigações na área de Ensino de História. Este campo de investigação tem seus fundamentos de pesquisa na compreensão sobre o sentido que os alunos atribuem a determinados conceitos históricos e como estes auxiliam em sua formação histórica.

Estes conceitos, segundo Lee (2001), se distinguem por natureza em dois grandes grupos. Primeiro vejamos, alguns conceitos importantes para o entendimento das pesquisas nesta área de investigação, iniciaremos por um conjunto que referenda os suportes teóricos da educação histórica, os *conceitos substantivos*, estes são conceitos historicamente construídos e atribuem significados específicos a determinados acontecimentos ocorridos em determinados espaços. Estes conceitos quando solicitados pelo historiador estão carregados de significado, desta forma o historiador pode utilizá-lo sem a necessidade de maiores aprofundamentos, a menos no momento em que são construídos e assimilados pelos alunos. Tomamos como exemplo aqui o conceito de revolução francesa ou contra-reforma, ambos designam importantes momentos de forma generalizada, abarcam uma grande quantidade de informações que se tornam largamente utilizadas durante o processo de formação do aluno.

Entre os conceitos substantivos, ou também denominados de tácitos, circulam os conceitos denominados de *conceitos de segunda ordem* tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. Segundo Lee

É esse tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas a cerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para contrariar (LEE, 2001, p.15).

A educação histórica, de um modo transversal, propõe o desenvolvimento de competências históricas e a reflexão do processo ensino-aprendizagem em ambientes escolares. Existe nesta área uma grande preocupação acerca das análises sobre a consciência histórica tendo várias pesquisas sobre o assunto. Como exemplo, podemos citar o texto produzido por Maria Auxiliadora Schmidt, em 2005, no caderno CEDES intitulado “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história”.

Não é da alçada deste trabalho aprofundar nestes estudos sobre consciência histórica, porém se faz necessário uma análise deste termo, devido sua grande importância e utilização em pesquisas sobre ensino de História. Consciência histórica é segundo Rusen:

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RUSEN, 2001, p.57)

Existem diferentes níveis de consciência histórica que variam de acordo com a capacidade de orientação no tempo, seriam estas formas distintas de geração de sentido histórico que são constatadas nas narrativas históricas. Rusen distingue quatro níveis de consciência histórica, sendo o passado lembrado e interpretado de formas distintas nestes níveis.

As formas definidas pelo autor seriam: *tradicional*, tomando a totalidade temporal apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado; *exemplar* que atribui às experiências do passado a representação e personificação das regras gerais da mudança temporal e da conduta humana;

crítica, esta permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições e por fim *genética* apresenta um caráter mais complexo de interpretações, nela diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança e orientação temporal.

As formas ou níveis de consciência determinariam em última instância a maneira com a qual o homem articularia, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo e no tempo. É a partir destas experiências que o sujeito opera suas ações futuras, de modo a simplificar o entendimento, o sujeito, ao compreender a relação temporal entre o passado e o presente, ele gera possibilidades de ação no tempo futuro.

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo (RUSEN, 2001, p.60).

Como já afirmamos, é mediante a narrativa histórica que dimensionamos os níveis de consciência histórica. A narrativa histórica designa-se segundo Rusen como:

[...] o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo o conhecimento histórico científico (RUSEN, 2001, p.61).

No processo de narrar percebe-se que elementos o sujeito mobiliza, de que forma ele ordena os fatos, quais as relações temporais ele utiliza, quais e como ele utiliza os conceitos substantivos e de segunda ordem. A educação histórica tem nestas indagações seu campo de pesquisa instaurado, adentrando no universo escolar munidos dos fundamentos epistemológicos próprios da ciência histórica. O que afirmamos aqui não é o abandono dos saberes docentes propostos pela pedagogia, ressaltamos inclusive a importância dos mesmos na atividade docente. Porém, apenas estes saberes não conferem ao professor, que se propõem a ensinar História, todas às competências. São necessários além dos saberes pedagógicos os saberes específicos a disciplina. Conferimos a este conjunto de saberes específicos ao ensino de História a denominação de Saber Histórico.

2.3 SABER HISTÓRICO

Neste capítulo propomos uma discussão aprofundada do termo Saber Histórico. Para definirmos o que entendemos sobre o termo saber histórico é necessário que afirmemos nossa posição sobre o que é “saber”. É neste sentido que seguimos nossas discussões.

Antes de tudo pretendo definir o termo “saber” e o que este conceito, significa neste trabalho. Charlot no livro *Da relação com o saber* (CHARLOT, 1997) que trabalha com a conceituação dos termos: informação, conhecimento e saber. Desta forma vou utilizar sua conceituação por se adequar com os propósitos de nossa pesquisa.

Segundo o autor não há “saber” sem relação com o saber, não podemos simplesmente acessar o “saber” em um livro, internet ou qualquer banco de dados, porém a informação possui esta característica, estando esta fora do sujeito pode ser estocada, armazenada e acessada por qualquer indivíduo, é por natureza transmissível. Qualquer sujeito que tenha acesso a bancos de dados é capaz de obter a informação, ela independe da fonte, validade, finalidade. Não possui nenhuma ligação subjetiva com quem a acessa. “A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada e estocada [...] está sob a primazia da objetividade” (CHARLOT, 2000, p.61).

O conhecimento, diferente da informação, é o resultado de da vivencia do individuo e está ligado ao campo da subjetividade, é provido de qualidades afetivo-cognitivas sendo intransmissível. O sujeito estabelece relações com o conhecimento de forma que tenha sentido, porém apenas para o portador, o que dificulta ou impossibilita a transmissão do mesmo. Segundo o autor “O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afeto-cognitivas; como tal é intransmissível está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Em seqüência, o saber é a relação entre, a apropriação de informações, o conhecimento pessoal e outros saberes. É algo transmissível, um produto comunicável e organizado por quadros metodológicos, resultado das relações interpessoais e intrapessoais, ou seja, o saber é produzido pelo sujeito,

porém este saber é confrontado com outros sujeitos que co-constroem, validam e partilham este saber. O saber consiste em ter a ciência da composição e organização de determinado conhecimento e neste caso o conhecimento é a História.

O saber histórico pode se mostrar um conceito muito amplo e generalizado. Podemos definir inclusive, o saber histórico como o produto de todas as pesquisas realizadas na área da história, os resultados de projetos e teorias formuladas a partir de regras metódicas e validada pelos pares. Assim toda produção intelectual a cerca do passado, tudo que “sabemos” sobre o passado constituiria o conceito Saber Histórico. Talvez esta seja uma das denominações mais plausíveis sobre o conceito e que por sua vez, circunda nos ambientes de formação.

Não obstante quando pensamos no professor em sala de aula, apenas “este” saber histórico não é suficiente para que sua aula aconteça. Este saber histórico descrito seria apenas o conteúdo ou a fonte que o professor utilizaria para dar aula, realizando aquilo que o Rusen (2007b) denomina didática da cópia.

Baseados nesta definição de saber histórico o professor seria o transmissor do saber histórico, produzido na academia, ao ambiente escolar. O conhecimento histórico dos alunos não ocorre por transmissão de conteúdo, ou pelo menos acreditamos que não ocorra, pois desta forma um aluno interessado e uma fonte vasta de informações, como a internet ou uma biblioteca, seria o suficiente para a formação histórica do mesmo. Se o saber histórico se resume aos conteúdos das pesquisas acumulados sobre o passado, o aluno poderia acessá-lo livremente e por sua conta em um banco de dados, sem a necessidade da participação da figura do professor de História. Para que ocorra a formação histórica dos alunos, o saber histórico deve conter outros elementos além das informações.

Formação histórica, como já afirmamos, é a apropriar-se interpretativamente da experiência do passado, a fim de se orientar na esfera temporal. Formar o aluno historicamente consiste em ampliar suas competências interpretativas, ou seja, garantir que o aluno interprete conscientemente suas experiências no tempo articulando-as com sua vida prática. A sala de aula compreende em ambiente de reflexão sobre as experiências da vida do aluno, de forma que ele amplie suas capacidades de compreender-se enquanto individuo inserido em uma determinada sociedade. A pura transmissão de conteúdos

históricos, realizada pelo professor pode na melhor das hipóteses, elevar o acervo do aluno sobre os fatos ocorridos no passado. Desta forma estaríamos apenas informando o aluno sobre os acontecimentos ocorridos no tempo passado.

Não podemos deixar de levar em conta o caráter interpretativo da história em nossas aulas de História. Segundo Rusen é freqüente que:

[...] se negligencie a competência de interpretação e orientação em benefício dos componentes do saber empírico. Quase sempre se deixa de lado que o saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese e não um mero conteúdo a ser decorado (RUSEN, 2007b, p.111).

Devemos superar este ensino de história conteudista meramente informativo e partimos em direção a uma formação histórica reflexiva, interpretativa, experiencial e ativa, em relação às perspectivas futuras. A formação histórica estaria fundada nas três competências descritas anteriormente, sendo que o aprendizado histórico corresponde ao aumento de *experiência* no quadro de orientação da vida prática. O aluno tem que perceber que o passado possui distinções qualitativas do presente, ou seja, ele não pode julgar o passado com os olhos do presente. Seria equivalente ao conceito de segunda ordem denominado empatia histórica da linha de investigação Educação Histórica.

Segundo Lee 2003, os alunos, assim como os historiadores “precisam compreender por que motivos as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram” (LEE, 2003, p.19), mesmo que não compreendam exatamente esta relação como os historiadores o fazem, os alunos desenvolvem um tipo de compreensão sobre as ações das pessoas no passado. Esta capacidade é denominada na linha de pesquisa Educação Histórica como empatia histórica. Este conceito de segunda ordem pode ser melhor entendido

[...] como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram (LEE, 2003, p.20).

Esta competência consiste em que as experiências históricas sejam interpretadas conscientemente, o aluno deve compreender que a busca pelo passado possui seus fundamentos nos interesses presentes, nas carências de orientação. Produz-se uma dinâmica temporal interna ao vivenciar o passado por razões presentes, sem julgar ou desqualificar o passado. Sem a empatia histórica o aluno, tendo em vista a condição do mundo presente e passado, tende a julgar o passado e os agentes históricos como deficitários pois não possuem o progresso tecnológico visto no presente, por exemplo. Neste processo de empatia histórica o aluno pode aprofundar sua consciência que as necessidades da vida prática se transformam com o tempo, sendo historicamente específicas.

Esta consciência leva ao aprendizado seguinte, a compreender a mutabilidade das necessidades da vida prática através do tempo, o aluno adquire a competência interpretativa sobre o passado. O estudante coloca o saber histórico em perspectiva, ele percebe que o conhecimento histórico é fruto da construção humana podendo ser modificada argumentativamente.

Trata-se da capacidade, de todos que tem interesse na história, de transpor sua contemporaneidade para novos pontos de vista e novas perspectivas, nas quais e com as quais podem fazer e interpretar as experiências históricas (RUSEN, 2007b, p.116).

A compreensão da mutabilidade do conhecimento histórico garante ao aluno a expectativa de participação na História, já que ela ainda não está pronta. Tomando ciência de que a História é produzida por historiadores, a todo momento, o educando passa a interpretar a História, a partir de suas experiências, começa a projetar suas ações no futuro. Ele entende que faz parte da História e se transforma em um agente histórico.

Ao planejar suas ações futuras, baseado nas interpretações de experiências anteriores, ele desenvolve a competência de orientação temporal.

Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo modificam (RUSEN, 2007b, p.116).

Esta seria a competência mais almejada pelos educadores, pois através dela seus alunos adquirem a capacidade reflexiva e ativa sobre o quadro de orientação do agir e a sua própria identidade. É a competência de orientação que articula a experiência e a interpretação histórica a serviço de um direcionamento temporal subjetivado, sua relação intrínseca representa a complexidade do aprendizado histórico, é através dela que o sujeito compreende a dinâmica temporal da História e qual seu papel no interior deste processo.

Percebemos hoje em nosso sistema educacional uma relação ainda quantitativa no processo de formação dos nossos alunos. É considerado como formação histórica o volume de informações apreendidas pelo aluno a cerca do passado. Isto se dá devido à concepção dada ao saber histórico, considera-se que o aluno adquira o saber histórico, durante as aulas de história, através da recepção e assimilação das informações transmitidas pelo professor. É muito comum encontrarmos professores preocupados ao final do semestre, com o fato de não ter “dado” todo o conteúdo. Contraditoriamente esta idéia é reforçada pelos exames vestibulares para ingresso no ensino superior.

Nestes casos, os professores, ao lecionarem a disciplina de História, transmitem o conteúdo histórico aos alunos esperando que estes apreendam as informações e as reproduzam no momento das avaliações. Nesta perspectiva o saber histórico consistiria neste conjunto de informações históricas recebidas pelo aluno durante o processo de aprendizagem escolar. As aulas são muitas vezes divididas em pontos, organizados seqüencialmente de acordo com a data dos acontecimentos, em uma visão progressiva da sociedade. Estes conteúdos são transmitidos aos alunos descolados das necessidades da vida prática, não possuem aplicabilidade alguma em sua compreensão da mesma, perdendo sua função de orientadora no tempo.

Vimos a pluralidade do aprendizado histórico, as competências, os conceitos, uma complexidade de elementos que levaria o aprendiz em história a se orientar no tempo através de suas experiências e interpretações históricas. Desta forma não podemos simplificar o termo saber histórico apenas aos conteúdos escolares, pois estaríamos a corroborar com as práticas de ensino conteudistas.

Entendemos como saber histórico a capacidade do docente em articular todas as competências, conteúdos, conceitos enfim todo o aparato

necessário a formação histórica dos alunos. Como seria possível o professor construir o conhecimento histórico com o aluno sem a ciência da complexidade da organização do mesmo, sem ter idéia da finalidade deste conhecimento.

Ao ampliar este conceito, almejamos que o saber histórico dos professores que se dispõe a ensinar história, abarque um conjunto de saberes que compõem especificamente a epistemologia da História. Não enxergamos a possibilidade de se ensinar algo que não se compreende a própria estrutura e natureza.

Estaria no saber histórico o conhecimento teórico do funcionamento das competências descritas por Rusen (2007b), para que o professor possa desenvolvê-las nos alunos. Ao compreender a importância de orientar-se na vida prática na esfera temporal, o docente auxilia seus alunos na busca por esta orientação. Para tanto é necessário compreender as teorias e métodos de pesquisa em História, pois os mesmos serão utilizados em sala aula. Cabe ao professor ter ciência das formas de representação do conhecimento histórico, compreender que as narrativas dos alunos sobre o tempo passado irá demonstrar seus níveis de consciência histórica.

No campo da Educação Histórica, verificamos mais saberes necessários para a formação histórica. Para que os alunos construam seus quadros conceituais, o professor tem que entender como estes conceitos foram construídos e como os conceitos de segunda ordem estruturam o pensamento histórico, como o conceito de empatia histórica contribuiria para um olhar mais honesto para o passado, sem desqualificá-lo. Estes saberes históricos são de extrema importância na formação dos alunos. Ademais estaríamos a transmitir-lhe informações sistematizadas sobre o passado. Desta forma como afirma Rusen o sujeito não se constituiria somente se aprendesse história objetiva, ele nem sequer precisa disto, pois já nasce e cresce nela

O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RUSEN, 2007b, p.107).

Os desafios a serem superado no ensino de história são parte fundamental neste e em vários trabalhos sobre esta área de pesquisa. Neste trabalho voltaremos nossas atenções a um campo de investigação voltado ao ensino de história nas séries iniciais. Ocorre ainda em nossas análises sobre o saber histórico nas séries iniciais um agravante, estes professores tiveram nas melhores das hipóteses, apenas uma disciplina de carga horária reduzida para a aquisição destes saberes históricos. Esta especificidade implica, além das citadas, em outros desafios.

3 O SABER HISTÓRICO E A SALA DE AULA

Este terceiro capítulo refere-se às questões experienciais da pesquisa. Iremos analisar a realidade escolar focalizando a sala de aula como espaço de aprendizagem. Após as discussões teóricas realizadas no capítulo anterior, que fundamentam a pesquisa, adentraremos neste capítulo, na esfera empírica da investigação, o local onde foram geradas as indagações que justificam a realização deste trabalho, e que se destinam a finalidade de nossos esforços. A sala de aula deve ser compreendida como um microcosmo em que, diferentes representações sociais, se inter-relacionam. Este fato, não deve ser ignorado no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na disciplina de história. Siman (2005) afirma que o espaço da sala de aula é um lugar instituído histórica e socialmente para a construção de conhecimentos e sentidos, desta forma:

[...] não podemos ignorar que neles se expressam uma multiplicidade de modos de aprender e de representações de natureza e níveis diversos, variando conforme o ambiente institucional e sociocultural mais amplo no qual a sala de aula e os sujeitos dela participantes se inserem (SIMAN, 2005, p.94).

É importante afirmarmos, antes demais nada, que a especificidade deste espaço, a sala de aula, configura uma furtiva influência na atividade docente. Devemos levar em consideração em nossas análises a dinâmica da sala de aula, suas relações e interferências nos resultados da pesquisa.

Discorreremos nos capítulos anteriores teorias que especificam conceitos e competências relativos à constituição do saber histórico. Objetivamos agora, neste capítulo, relacionar estes saberes históricos com a prática docente em sala de aula. Faremos isto a partir de um esforço de apropriação destes saberes através da investigação que fizemos, utilizando questionários de entrevistas, observação em sala de aula e, quando necessário, entrevistas orais com as professoras.

Os questionários visam ampliar nossa análise sobre os saberes históricos dos professores. Como salientamos, a realidade da sala de aula pode influenciar na atividade docente, assim, através dos questionários, expandimos a

possibilidade do professor demonstrar seus saberes, mesmo que não os desenvolva na prática. Para a formulação dos questionários finais que seriam aplicados com os professores pesquisados, levamos em consideração primeiramente, a melhor forma de obtermos informações a respeito de esses saberes. Por se tratar de um estudo qualitativo de investigação o instrumento de pesquisa deveria ser submetido primeiramente a um teste, para analisarmos a validade e profundidade das questões contidas no instrumento. Foi necessário averiguarmos se a maneira, como as questões estavam constituídas, revelaria ou não os elementos que estávamos a investigar. Para isto desenvolvemos, previamente, um estudo exploratório com professores das séries iniciais, para então a partir do piloto utilizado, aperfeiçoar o questionário final. Analisaremos a seguir a forma e função do questionário piloto.

3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO

O objetivo do estudo exploratório é verificar previamente um parâmetro do perfil dos professores das séries iniciais e desta forma apontar diretrizes na formulação dos instrumentos de pesquisa durante o período de observação e, posteriormente, na confecção e aplicação dos questionários. A aplicação de um questionário piloto, antecedendo a aplicação do questionário final, baseia-se na abordagem metodológica bem como na modalidade de pesquisa utilizada neste trabalho. Devido ao caráter qualitativo de investigação compreendemos a necessidade de um contato prévio com o tema e o objeto de pesquisa, assim sendo, poderíamos rever e compreender de forma mais clara a realidade escolar, adequando nosso instrumento de pesquisa.

Minha inquietação sobre o ensino de história nas séries iniciais surgiu, como afirmamos anteriormente, do contato com professores, das séries iniciais, durante minha experiência docente neste nível de ensino. Porém naquele momento não tive a oportunidade de aprofundar minha pesquisa sobre as dificuldades dos professores (colegas) no ensino de História. Percebendo a necessidade de realizarmos um estudo prévio com professores das séries iniciais, retornamos a escola em questão para a aplicação do questionário piloto.

O questionário piloto foi dividido em duas partes, a primeira com oito questões de assinalar abordando informações técnicas sobre formação profissional e a segunda sobre a prática docente e sua relação com o ensino de História⁷. Foram aplicados quatro questionários em uma escola particular⁸ radicada na cidade de Londrina. A escolha da escola se deu devido a contatos anteriores e por estar aberta a pesquisas educacionais.

A primeira parte do questionário consistia em analisar dados pessoais e informações sobre a formação profissional. Todas as quatro pesquisadas eram mulheres. Quanto à formação três são formadas em Pedagogia e a outra ainda estava na graduação, também em pedagogia. Duas formadas em pedagogia, concluíram seus cursos em instituições públicas de ensino superior, no caso, a Universidade Estadual de Londrina e ambas com mais de dez anos de atuação profissional. Das outras duas professoras uma é formada pela Universidade Norte do Paraná, sendo esta a única especialista e a outra ainda está cursando Pedagogia no Centro Universitário Filadélfia, apesar desta lecionar há dezesseis anos. Ambas as instituições são privadas.

A segunda parte do questionário contou com onze questões sobre a prática docente das professoras em sala de aula. Das onze questões sugeridas nos questionários iremos, neste texto, analisar apenas as três que visavam extrair informações sobre o ponto central da pesquisa, a relação dos professores com os saberes históricos.

Uma questão essencial para o nosso trabalho, que entende a necessidade dos conhecimentos históricos para o exercício da docência em história, consistiu em investigar se, as entrevistadas em questão, tiveram a disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de História nos cursos de pedagogia. O objetivo desta questão foi verificar se durante a formação em Pedagogia, professores que darão aula de História, tiveram contato com conhecimentos específicos da disciplina. Das quatro professoras pesquisadas três responderam não terem tido esta disciplina durante sua formação e uma fez confusão com a disciplina de História da Educação.

O fato das professoras entrevistadas não terem tido disciplinas de metodologia específicas é um fator que pode revelar a forma de organização dos

⁷ Verifique o apêndice 1

⁸ A instituição se caracteriza por uma escola particular de porte médio, abrangendo sua atuação desde o ensino infantil até os anos finais do ensino fundamental. Funciona em turno matutino e vespertino, e segundo a coordenação assume uma postura construtivista.

currículos de formação de professores. Isto possivelmente implicaria em problemas com a prática de ensino das disciplinas específicas nas séries iniciais como: História, Geografia, Ciências. Não podemos afirmar categoricamente que isto se repete em todos os cursos de Pedagogia espalhados pelo país, mas, com certeza, podemos afirmar que os programas dos cursos de pedagogia da cidade de Londrina, na década de 80, época em que as professoras se formaram, não apresentavam esta disciplina, pois em nosso universo investigado temos representantes das três maiores universidades do município.

A pergunta seguinte teve como objetivo mapear o conhecimento sobre a função do ensino de história e qual a utilidade da disciplina. As respostas seguem uma linha no sentido de levar o aluno a conhecer o passado para entender o presente, três professoras afirmam que uma das funções do ensino de História seria, através do estudo do passado, questionar, mudar, estabelecer relações ou mesmo criar hipóteses sobre o futuro.

Entre as perguntas que constam do questionário, a análise dos problemas que as professoras enfrentam para ensinar história pode nos ajudar a entender como a ausência de discussões na formação inicial sobre o ensino de história contribui para as dificuldades que o ensino da disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental. Na pergunta que indagava sobre as dificuldades com o ensino de História, verificamos que três professoras apontam a deficiência das fontes e dos materiais pedagógicos e uma cita a falta de conhecimento específico.

Percebemos nas respostas destas três professoras que as dificuldades do ensino de história estariam alocadas nos materiais pedagógicos. Uma colocação nos chamou bastante a atenção, apenas uma professora afirma que a falta de conhecimento sistemático, específico da disciplina História, é um problema no ensino de História. Isto demonstraria em uma primeira análise que para alguns professores formados em pedagogia o saber específico das disciplinas não seria necessários, apenas o “saber ensinar”, aliado a um bom material pedagógico garantem uma boa aula de História.

O estudo exploratório realizado previamente contribuiu para a pesquisa em duas instâncias, primeiro na formulação das perguntas do questionário final e segundo na própria metodologia de pesquisa em campo. Quanto à estruturação do questionário final, o questionário piloto nos sugeriu algumas

modificações quanto às formulações das perguntas, pois percebemos que duas questões que foram utilizadas no piloto provocaram alguma confusão.

Quanto à metodologia, percebemos que a observação deveria anteceder a aplicação dos questionários. Acreditamos que o teor das perguntas contidas nos questionários poderia influenciar no andamento das aulas, direcionando-as no mesmo sentido, contaminando por sua vez os resultados das observações.

Através do estudo exploratório, notamos que as professoras pesquisadas não tiveram em sua formação a disciplina de metodologia de ensino de história, talvez por serem formadas a algum tempo. Desta forma escolhemos professoras formadas recentemente, isso é claro, na medida do possível.

Encontramos entre as respostas do estudo exploratório, alguns elementos que demonstram certa fragilidade conceitual, sobre os saberes históricos necessários, para que ocorra a formação histórica nos alunos, o que nos apontou, ainda que de maneira restrita, alguns elementos prévios sobre o encaminhamento da pesquisa final.

Podemos notar nas respostas sobre a temporalidade histórica, alguns elementos próximos as competências descritas por Rusen (2007b). Apesar da caracterização, deslocada, da História como elementos de previsão do futuro, percebemos em suas respostas as preocupações do ensino de história em estudar as relações entre passado e presente, para a orientação da vida prática dos alunos. Partindo da idéia que estes professores não tiveram em sua formação a disciplina específica de ensino de História, como e de que forma estas professoras elaboraram suas respostas? Estes elementos encontrados no estudo exploratório ampliam as análises sobre a origem dos saberes históricos.

Apresentamos aqui diversos aspectos positivos do estudo exploratório para pesquisas sobre educação, principalmente em pesquisas de caráter qualitativo de investigação, pois permite ao pesquisador o contato íntimo com a realidade pesquisada, antes mesmo de sair a campo. Garante ao pesquisador um espaço próprio para o erro. É no estudo exploratório que aperfeiçoamos nossas metodologias e perspectivas sobre o objeto.

3.2 OBSERVAÇÃO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Constituída a fundamentação teórica e a formulação dos questionários, partimos para a observação e aplicação dos questionários. Optamos por realizar primeiro as observações das aulas das professoras para em seguida aplicarmos os questionários, acreditamos que se aplicássemos os questionários antes das observações, a natureza e o conteúdo das questões viriam a influenciar nas aulas observadas.

A escola escolhida para a realização da pesquisa conta com um universo de vinte oito professores em seu quadro docente. Este elevado número de professores garantiu a nossa pesquisa a possibilidade de definirmos um perfil, de certa forma, regular entre os professores observados, além de nos possibilitar observar todas as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Do universo de vinte oito professores, encontramos cinco que se adequavam aos interesses da pesquisa, buscávamos primeiramente professores formados em pedagogia, de preferência os que haviam se formado há pouco menos de dez anos. Estas características se justificam pela necessidade destes professores terem tido a disciplina de metodologia de ensino de História em sua formação inicial⁹, garantindo uma homogeneidade entre os sujeitos pesquisados. Escolhidos os professores iniciamos as observações.

Decidimos observar as aulas de cada professor durante período de uma semana. A escolha deste período ocorreu devido a uma conversa com os professores na aplicação do questionário piloto, a professora afirmou que muitas vezes, apesar de haver uma aula específica de história por semana, alguns conteúdos de história são diluídos e aplicados de forma transversal durante as outras aulas. Outro fator que nos levou a observar não apenas as aulas destinadas a História, foi a possível influência de elementos externos no ambiente de sala de aula, assim as professoras e alunos estariam familiarizados com a presença do pesquisador.

Após a observação das aulas ocorreram as aplicações dos questionários, todos individualmente, algumas professoras levaram o questionário

⁹ Verificamos que as professoras, participantes do estudo exploratório, formadas a mais de dez anos não tiveram a disciplina de Metodologia de Ensino de História.

para casa, alegando que era necessário concentração para respondê-lo de forma apropriada. Foram observadas cinco turmas, deste total havia uma primeira série, duas segundas, uma terceira e uma quarta série, a abrangência da pesquisa sobre todas as séries possibilitou ampliar nossas análises sobre o ensino de História nas séries iniciais.

3.3 ANÁLISES INDIVIDUAIS

Compreendemos que para realizar uma análise acerca dos saberes históricos dos professores pesquisados, deveríamos olhar para cada ambiente de aprendizagem incluindo, professor, material didático e alunos, de forma individualizada. Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo optamos por ampliarmos do o foco sobre suas especificidades dando preferência ao processo de observação em detrimento do produto.

As análises foram realizadas a partir das respostas dos questionários e da observação realizada em sala de aula. Serão apresentadas seguindo a ordem da observação, não utilizaremos os nomes das professoras pesquisadas, desta forma, serão numeradas também pela ordem de observação, de um a cinco.

Podemos notar uma semelhança entre as salas observadas. Todas se apresentavam bem organizada, com uma boa iluminação, carteiras e quadro negro em bom estado, possuindo dois ventiladores de teto, sistema de som, um relógio, mural de recados e, aparentemente, os alunos com a mesma faixa etária, variando com a série.

PROFESSORA 1

A professora 1 está na faixa dos quarenta anos e fez o curso de Pedagogia com especialização em direção, orientação e supervisão. A professora 1 leciona a mais de seis anos e concluiu seu curso a quatro anos, em um curso semipresencial promovido pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente ministra aula para a segunda série do ensino fundamental. Percebemos em sua sala uma boa relação com os alunos, que a pesar de agitados, respeitam as regras e a professora.

Segundo a professora sua maior dificuldade pedagógica seria *“lidar com as diferenças de nível de aprendizagem dos alunos, percebendo que muitas vezes acabo falhando em atender estas necessidades, trabalhando de forma geral, deixando alguma individualidade para trás¹⁰”*.

Quando perguntamos qual sua maior dificuldade no ensino de história, ela afirma: *“Acredito que por não ter formação específica em História, tenha algumas dificuldades em estar desenvolvendo um trabalho melhor nesta disciplina.”*

Percebemos em sua fala, apesar de não especificar, que sua formação não lhe confere total autonomia para ensinar História da forma desejada. Ela continua em sua resposta: *“Outro ponto relevante é a forma como a disciplina é vista (pela direção) ficando um pouco de lado, assim como Ciências e Geografia, dificultando um trabalho mais aprofundado”* Em uma conversa ao final da aula, esta professora e professora 2 queixavam-se da maneira que a coordenação distribuía as cargas horárias para as disciplinas, enfatizando o ensino de Português e Matemática em detrimento das demais disciplinas. Segundo as professoras, as disciplinas como História, Geografia e Ciências ficam em segundo plano, sendo pouco aprofundadas nas aulas devido ao curto espaço de tempo destinado às disciplinas.

Em resposta à questão de número treze do questionário, a professora 1 afirma que História *“São todos os acontecimentos que fazem parte do nosso dia-a-dia, todos temos história e produzimos história. A história é muito mais que nomes, datas e acontecimentos. A história é viva, dinâmica está sempre em movimento, se faz e refaz a cada minuto”*.

Percebemos na resposta da professora uma superação da concepção tradicional da História, ela compreende a questão dos agentes e sujeitos históricos e que a história está em constante mudança.

Ao analisarmos a resposta da pergunta quatorze, que questiona qual a função do ensino de história na formação dos alunos, percebemos novamente a preocupação em afirmar que os alunos são agentes históricos e que devem compreender sua participação nos acontecimentos que repercutirão no futuro. Vejamos sua resposta *“Particularmente acredito que o ensino de história tem um papel fundamental na formação do aluno, uma vez que eles fazem parte da história. Devendo entender que há uma história antes deles existirem, há uma história atual a qual eles fazem*

¹⁰ Resposta à questão nove do questionário.

parte e uma história futura que ajudarão a escrever. Essa relação do aluno com a história deveria contribuir para que ele pudesse se sentir parte da história.”

Verificamos em sua resposta elementos “chave” quando questionamos professores sobre ensinar História, no entanto, como veremos a seguir este discurso não condiz com a sua prática.

Devido ao fato de ser a primeira professora observada, não conseguimos observar uma semana completa, por motivo de algumas atividades relacionadas à festa junina. Realizamos apenas três inserções em sala de aula, porém observamos uma aula de História já no segundo dia de observação.

ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM 27/06/2008 – SEXTA FEIRA

13h00min – Hora da leitura¹¹

13h30min – A professora selecionou algumas frases sobre poluição escritas pelos alunos na aula anterior e faz a leitura para os demais alunos, citando os autores.

13h41min – A professora entrega a, novamente, a avaliação de matemática para a última parte, em seguida passa o exercício no quadro.

14h15min – A professora passa nas carteiras recolhendo as avaliações dos alunos que terminaram.

14h20min – A professora dá início à aula de História. Faz um resumo das aulas anteriores, de tudo que foi estudado (segundo a professora) durante o semestre. O tema da aula “moradias precárias”.

Após o resumo a professora faz uma pergunta para a turma “*o que são moradias precárias?*” Um aluno cita “na rua”. Ela não aprofunda no comentário do aluno e segue a aula, pedindo para que os alunos buscassem no dicionário os significados das palavras: precária, zinco e clandestino.

14h25min – A professora entrega o Livro de História e pede para abrirem na página cinquenta e cinco.¹² O título do texto é “Moradias precárias”

¹¹ Uma vez por semana antes do início das aulas os alunos vão à biblioteca para “a hora da leitura”.

¹² Os livros dos alunos permanecem na escola, havia um livro para cada aluno. Os alunos não podem levá-los para casa, escrever nem pintar nos livros. Cabe citar que nenhuma das duas autoras do livro é formada em História, uma é graduada em letras e a outra é pós-graduada em ensino de geografia.

MORADIAS PRECÁRIAS

Existem pessoas que vivem em uma situação de muita pobreza e não têm condições de comprar ou alugar uma moradia. Devido a isso, muitas delas acabam vivendo nas ruas, nas praças, embaixo de pontes ou de viadutos.

Leia a seguir um texto sobre uma família que vive dentro de um buraco, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo.

Catador habita buraco sob ponte há 25 anos

Aos 7 anos, Valdecir Quadras mudou-se para o local, onde hoje vive com a mulher e 4 filhos

[...] O buraco, semelhante a uma caverna, serve de moradia para Quadras desde que tinha 7 anos. O chão é de terra batida. A porta fica em uma abertura com menos de meio metro. Para entrar, é preciso abaixar-se ou escorregar. No interior, os cômodos – dois quartos, sala e cozinha – são divididos com papelão, folha de zinco e madeira, que não resistem à passagem dos carros e estremecem a toda hora. A luz vem de ligações clandestinas.

Água é outro problema. Com latas na cabeça, a família sai cedo para enchê-las nas casas vizinhas. Banho só de canequinha. O banheiro também é improvisado.



Como se não bastasse tudo isso, a família ainda tem de dividir o espaço com ratos, baratas e pernilongos, que invadem o local mesmo durante o dia. [...]

Cidades/O Estado de S. Paulo, 23/07/2000.

TROCANDO IDÉIAS

- O que pode ser feito para melhorar as condições de vida das pessoas que vivem em condições precárias? Comente com os colegas e, depois, escreva no caderno as principais idéias citadas.

A professora pede para um aluno ler o significado da palavra precária.

Aluno: *falta escasso, incerto*, faz a leitura com alguma dificuldade. Em outro dicionário encontra outra definição: *provisório, por pouco tempo*.

A professora anota as definições no quadro.

A professora passa para a próxima palavra, zinco.

Aluno: Elemento metálico, folha de metal para a cobertura.

A professora anota no quadro e explica “é usado em construção”

Aluno: *clandestina, feita as escondida, ocultas*.

A professora anota as definições no quadro.

14h35min – A professora inicia a leitura do texto, interrompe e faz a explicação da fonte,¹³ em seguida retorna a leitura explicando a moradia em questão.¹⁴

“a luz vem de ligações clandestinas” lê a professora no texto, e um aluno pergunta:

Aluno: *Professora eles não pagam?*

A professora responde que “*não*”. Os alunos fazem algumas perguntas e a professora explica a dificuldade de se morar neste tipo de moradia.

A professora pergunta “*porque será que tem pessoas que morram nestas condições?*”.

Aluno: *Porque eles não têm dinheiro*

Aluno: *Porque em São Paulo as coisas são mais caras que aqui!*

A professora pergunta se eles já viram mendigos em aqui (Cambé) e os alunos respondem que sim, já viram.

Aluno: *O mendigo foi na casa do meu avô e disse que a casa dele era o carrinho*¹⁵

A professora segue a aula e passa para a página seguinte, fazendo a leitura de outro texto: Algo a mais.

14h45min – O texto aborda o problema de falta de moradia

¹³ Uma aluna diz que tem um jornal em casa com figuras de moradias precárias. A professora pede para que traga na próxima aula.

¹⁴ A porta da moradia media 50 cm, a professora com o uso da régua demonstra o tamanho real da porta no quadro, os alunos se espantam.

¹⁵ Quando a aluna termina de falar os alunos riem da história, e ela irritada diz que “não tem graça nenhuma”. A professora não utiliza sua história e segue a aula.

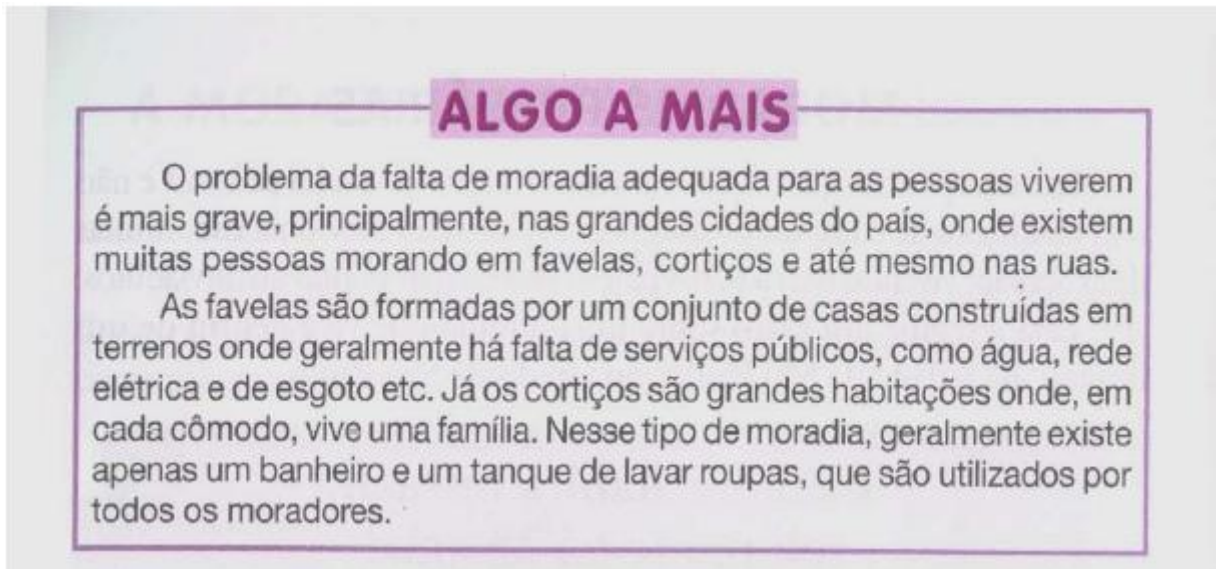


Figura 2 – Extrato da página 56 do Livro Didático da Segunda Série

Fonte: De olho no futuro – História (PINELA, 2005, p.56)

A professora pergunta o que pode ser feito para melhorar a situação destas pessoas.

Aluno: *Porque eles não pedem para o governo fazerem casas?*

Aluna: *Minha mãe disse que o prefeito não presta porque só promete*

A professora pondera e diz que algumas coisas dependem da gente também, não só do governo. A professora solicita que os alunos retornem a página anterior e diz: *“Nós vamos pensar: O que pode ser feito para melhorar a condição de quem vive em condições precárias”*. Pede para que os alunos respondam em um papel¹⁶ e auxilia nas respostas dos alunos.

A maioria dos alunos diz em suas respostas que o governo ou prefeito tem que construir casas e dar dinheiro para estas pessoas, alguns dizem que eles precisam de emprego ou serviço. Uma aluna diz que nós também poderíamos ajudar doando comida e roupa.

A professora faz um resumo das respostas e parabeniza os alunos. Por fim a professora ressalta, sucintamente, a importância do emprego na vida das pessoas.

15h40min – A professora recolhe os textos e explica a tarefa.

15h45min – A professora distribui folhas para a produção de texto: *Aconteceu comigo*. A professora auxilia os alunos na produção dos textos.

¹⁶ As respostas serão lidas na frente da sala no microfone.

16h20min – Os alunos que terminaram o texto recebem uma folha para desenharem sobre o texto.

16h35min Alguns alunos terminam as atividades e a professora os orienta para que guardem seu texto e desenho enquanto aguardam o final da aula.

Descrevemos acima as observações realizadas em sala, da professora 1. Percebemos pela observação, e pela afirmação da professora que a disciplina de história é ministrada uma vez por semana. A professora 1 afirma em resposta ao questionário que *“essa disciplina é ministrada uma vez por semana, sendo em torno de uma hora”*

Aprofundando a análise nas atividades docente da professora 1, desenvolvida em vinte e sete de Junho de 2008, mais especificamente na aula de História. Notamos no início da aula uma tentativa de aproximar o aluno do conteúdo que será trabalhado. A professora 1 inicia a aula perguntando sobre o significado da palavra “precária”. Podemos perceber a intenção da professora com este ato, associado às respostas do questionário, que ela objetiva iniciar a aula a partir do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, ou no caso a respeito do termo.

Segundo Lee (2001) o esclarecimento de certos conceitos faz com que o aluno compreenda o contexto histórico, assimilando o conteúdo. Caso estes conceitos não sejam devidamente formados o aluno pode construir seu conhecimento histórico de maneira equivocada, e isto terá reflexo em toda sua formação.

Percebemos que a professora 1 compreende a importância da formação conceitual dos alunos, inclusive esta afirma ao ser questionada, se trabalha a formação dos conceitos com seus alunos: *“Sempre que possível, sim. Os conceitos históricos auxiliam no entendimento do como e o porquê do processo histórico”*. O que ocorre a seguir, porém não condiz com sua afirmação, quando o aluno responde que precária seria “morar na rua” a professora não considera a fala do aluno e segue a aula. Segundo Baldissera (1996), os conceitos são formados a partir de relações com os conhecimentos prévios do sujeito, tornando se assim cognoscíveis ao aluno. Para que o conceito de moradia precária se formasse a professora teria de ter utilizado a fala do aluno, relacionando sua idéia prévia com a idéia a ser construída, fato este que não ocorreu.

A aula segue e a professora entrega os livros de História. Em breve

análise do texto (figura 1) proposto pela professora, percebemos que o mesmo parte de uma situação real, contendo inclusive uma reportagem sobre as moradias. O texto inicia com uma análise sobre a causa de pessoas morarem nas ruas, afirmando, em breves linhas, ser consequência da pobreza e em seguida cita a reportagem sobre um “catador de rua” que mora em um “buraco”. A reportagem descreve a casa do catador em detalhes demonstrando o quanto é desagradável.

A professora 1 explica o significado das palavras precárias, zinco e clandestinas para os alunos e em seguida faz a leitura do texto. A professora explica a fonte da reportagem, diz que é um jornal de São Paulo, e continua a leitura, explicando os detalhes da casa, como por exemplo, o tamanho da porta e como a ligação da luz é feita. Em seguida ela questiona aos alunos: “*porque será que tem pessoas que moram nestas condições?*” Um aluno afirma que é por falta de dinheiro e outro porque em São Paulo as coisas são muito difíceis.

Notamos nas respostas dos alunos a associação do tipo de moradia aos os detalhes do texto, o primeiro aluno responde o que o texto explicita em sua introdução, que a causa de se morar em locais como o descrito está ligada a miséria, e o segundo associa a situação precária das moradias a fonte da matéria, o jornal de São Paulo. A professora intervém e pergunta se na cidade deles não tem mendigo. Neste momento alguns alunos se lembram de experiências pessoais nas quais já viram mendigo pedindo comida ou na casa do avô. A professora não discute as considerações dos alunos e passa para o próximo texto. Esta atitude desconsidera a participação do aluno na aula, desqualificando suas experiências de vida.

Segundo Rusen (2007b), é a partir da interpretação das experiências vividas que nos orientamos no tempo. É necessário que os alunos compreendam estas experiências vividas como forma de orientarem sua vida prática, neste caso, os alunos apenas citaram-nas sem aprofundamento ou tentativa de entendimento. Percebemos que suas experiências se encerram nelas próprias. Se o professor auxiliasse essa trajetória, talvez, as experiências ganhassem outra conotação, auxiliando-o em sua orientação temporal.

O próximo texto utilizado em sala (figura 2) também se refere às condições de moradias. Enquanto a professora faz a leitura um aluno diz que “Eles (os mendigos) não pedem casa para o governo” e outra aluna complementa dizendo

que o prefeito promete as coisas e não as cumprem.

A professora pondera e afirma que nós também devemos fazer alguma coisa para ajudar estas pessoas. Em seguida pergunta para os alunos, o que pode ser feito para ajudar quem vive em tais condições. Os alunos escrevem suas respostas em um papel, e fazem a leitura na frente da sala para os colegas. A maioria dos alunos cita que o problema das moradias deve ser resolvido pelo governo ou prefeito, além de dar dinheiro para os mendigos. Alguns alunos apontam que devemos dar emprego para os mendigos e uma aluna afirma que devemos ajudar estas pessoas doando roupas e alimentos.

A professora recolhe os papéis com as respostas, faz um resumo das falas dos alunos, confirmando a importância do emprego na vida das pessoas e parabeniza-os pelas respostas. E encerra a aula de História.

PROFESSORA 2

A professora 2, na faixa etária de trinta anos é formada em pedagogia na Universidade Estadual de Londrina a menos de cinco anos e atualmente cursa Teologia no ISBL em Londrina. A professora leciona a mais de 10 anos e durante a pesquisa ministrava aulas para a segunda-série. Notamos uma boa relação entre os alunos e a professora 2, pois a pesar do clima descontraído com minha presença os alunos se mostraram participativos durante a aula.

Ao questionarmos a professora 2 qual sua maior dificuldade pedagógica em sala ela afirma que *“Devido ao grande numero de alunos fica muito difícil a participação individual do aluno em debates e materiais manipuláveis.”* A pesar da afirmação da professora 2, nas aulas assistidas foram realizadas algumas atividades manuais com a participação dos alunos¹⁷. Em relação às dificuldades relacionadas ao ensino de História a Professora 2 afirma que sua maior dificuldade seria *“Não ter maior conhecimento dos conceitos históricos”* Apesar de afirmar que acha importante trabalhar os conceitos em sala devido ao fato de serem construídos socialmente¹⁸.

Quando questionamos a professora 2 o que ela entende por História, ela afirma que História *“É o estudo do relacionamento da humanidade”*. Percebemos em sua resposta a falta do elemento *tempo* além da amplitude da afirmação, tornando a resposta vaga. Notamos na resposta obtida na questão sobre a função do ensino de

¹⁷ Verificamos por exemplo os cartões de dias dos pais confeccionados pelos alunos.

¹⁸ Resposta da questão 19.

História na formação dos alunos, o elemento temporal, não salientado na questão anterior, segundo a professora 2 a função da História seria “ *Conscientizar os alunos acerca da realidade vivida e suas múltiplas dimensões. Proporcionar ao aluno situações específicas em que ele possa analisar, refletir e questionar o contexto de seu tempo, buscando possibilidades de estudar o passado das sociedades e de como os homens e mulheres articulam suas vidas e criam alternativas para viver.*” Notamos que, em sua resposta, a professora 2 atribui a História a função de “conscientizar o aluno a cerca de sua realidade”. E isto estaria relacionado com o estudo do passado das sociedades.

Acompanhamos um total de cinco aulas da professora 2, no entanto iremos analisar apenas as aulas relacionadas a disciplina de História.

ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM 07/08/2008 – QUINTA-FEIRA

13h05min – A professora entra com alunos aguarda enquanto se acomodam e sai para buscar os gibis na sala de leitura. Em seguida os alunos escolhem os gibis de preferência e retornam para seus lugares.

14h00min – A professora pede para os alunos que leiam os textos sobre seus pais.

14h20min – Após as leituras dos alunos a professora explica: vocês viram que eu to pedindo para vocês falarem sobre seus pais, por que:

Trabalho é uma coisa que existe há muito tempo e faz parte das nossas vidas, tudo que nos temos é graças ao trabalho de alguém.

Não é porque a mãe fica em casa que ela não trabalha.

Em seguida a professora pergunta para os alunos a profissão de seus pais.

Os alunos respondem um a um e a professora explica: Nós vamos falar um pouquinho sobre profissão. Em seguida pede para que os alunos abram o livro de História na página 96.

Tema: A Importância do trabalho

CAPÍTULO
6

O TRABALHO

Observe as imagens e identifique o que as pessoas representadas estão fazendo em cada uma delas.



- Qual é a profissão de cada uma dessas pessoas? Escreva a resposta no caderno.
- Qual é a importância dessas profissões para o seu dia-a-dia?
- Você conhece outras profissões além das que foram apresentadas? Quais?
- Qual é a profissão que você gostaria de exercer quando crescer?

Figura3 – Página 96 do livro didático da 2ª Série

Os alunos fazem uma leitura silenciosa do texto em seguida a professora solicita que os alunos identifiquem as profissões no livro¹⁹.

A professora entrega o caderno de História.

A professora pede para que os alunos respondam no caderno as perguntas do livro, fazendo a leitura com os alunos.

14h52min – Os alunos respondem as questões com um pouco de conversa.

15h20min – Intervalo.

15h40min – Os alunos retornam a sala de aula.

A professora pergunta para os alunos o que eles responderam na questão D do livro “Qual é a profissão que você gostaria de exercer quando crescer?” e por quê?

Os alunos respondem um a um citando diferentes profissões e motivos da escolha.

Em seguida a professora entrega para os alunos finalizarem as lembranças de dia dos pais.²⁰

16h45min – A professora passa a tarefa. Recorte duas figuras de pessoas trabalhando e escreva a profissão delas.

Notamos que a professora 2 se preocupa com a participação dos alunos na aula de História, pois, em diversos momentos eles são questionados sobre o tema da aula e lhes é oferecido espaço para que expressem suas opiniões, no entanto a participação dos alunos é limitada a respostas pontuais sem que sejam levadas em consideração no curso da aula.

A professora 2 utiliza uma estratégia interessante para abordar o tema trabalho, aproveitando a proximidade com a data comemorativa do dia dos pais, a professora pede que os alunos contem uma história sobre seus pais e em seguida questiona aos alunos sobre suas profissões para então iniciar a aula. Ao realizar este processo a professora faz com que os alunos estabeleçam relações entre a aula e sua vida prática proporcionando ao aluno uma maior possibilidade de compreender e assimilar a aula “A Importância do Trabalho”. Um fato que nos chamou a atenção foi a falta da temporalidade na aula de História, em momento algum a professora estabeleceu relação entre o tema estudado e o tempo passado, prosseguindo com as discussões no tempo presente.

¹⁹ É interessante notar a permanência do preconceito de gênero no livro didático. As mulheres aparecem como professora e cabeleireira.

²⁰ Os alunos que pagaram uma quantia receberam além da camisa de papel feita por eles, um chaveiro.

PROFESSORA 3

A professora 3 está na faixa dos vinte anos e concluiu o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina a menos de cinco anos. A professora leciona a menos de seis anos. Atualmente ministra aula para a primeira série do ensino fundamental.

Segundo a professora sua maior dificuldade pedagógica seria “*A falta de acompanhamento por parte das famílias dos alunos*”

Quando perguntamos qual sua maior dificuldade no ensino de História, ela afirma que gostaria de: “*Poder ensinar com mais profundidade*” Percebemos em sua fala, assim como ocorre com a professora 1, que sua formação não lhe confere total autonomia para ensinar História da forma desejada.

Em uma conversa ao final da aula, a professora 3 afirma que “*quase não trabalha com a disciplina de História pelo fato dos alunos ainda não estarem alfabetizados, sendo esta a prioridade*”.

Em resposta a questão de número treze do questionário, a professora 3 afirma que História “*São fatos, acontecimentos vividos no passado, recontados para o conhecimento*” Notamos em sua fala que História é o passado “recontado” para acúmulo de conhecimento. Ao analisarmos a resposta da pergunta quatorze, que questiona qual a função do ensino de história na formação dos alunos, percebemos novamente a preocupação em afirmar que os alunos devem acumular o conhecimento sobre os fatos passados, para ela a função da História seria proporcionar o “*Conhecimento dos fatos passados*”.

Durante o processo de observação da professora 3, com um total de quatro aulas assistidas não contamos com nenhuma aula de História.

PROFESSORA 4

A professora 4 está na faixa dos quarenta anos e concluiu o curso de Pedagogia há quatorze anos na Fafijan. Quando entrevistada a professora lecionava a vinte dois anos e atualmente ministra aula para a terceira série do ensino fundamental. Percebemos em sua sala uma relação conturbada com os alunos, com excesso de conversa e desatenção, segundo a professora este fato ocorre devido à grande número de alunos em sala de aula.

A professora 4 afirma que sua maior dificuldade pedagógica seria “*Adequar os conteúdos a realidade dos alunos*”. Segundo ela, os conteúdos encontrados nos livros não fazem sentido para os alunos, por viverem em uma realidade diferente da apresentada.

Quando perguntamos qual sua maior dificuldade no ensino de história, ela afirma que sua maior dificuldade seria: “*ensinar o conteúdo para os alunos utilizando materiais concretos e atualizados porque existem conteúdos que são complexos e de difícil compreensão dos alunos*” A professora 4 afirma que sua maior dificuldade no ensino de História está relacionada a problemas com o material didático, o que nos leva a pensar que sua aula teria menos problemas se o material fosse de melhor qualidade.

Em resposta a questão de número treze do questionário, a professora 4 afirma que História seria “*O estudo dos fatos que aconteceram no passado*”.

Na questão seguinte, ao questionarmos: qual seria a função do ensino de História na formação dos alunos a professora 4 reafirma a resposta anterior e acrescenta: “*A função do ensino de História na formação dos alunos é passar a eles os fatos que aconteceram no passado. Conhecendo o passado eles podem entender o presente.*” Percebemos na fala da pesquisada que o ensino de História teria a função de *transmitir* o conhecimento sobre o passado, sendo este “*transportado*” ao aluno. A partir dessa resposta compreendemos porque sua dificuldade de ensinar História está relacionada aos livros, pois, segundo a professora 4, sua função seria apenas transmitir o conteúdo.

Durante o processo de observação da professora 4, com um total de quatro aulas assistidas, não contamos com nenhuma aula de História, assim como a professora 3. Em uma conversa no intervalo, a professora 4 afirma que já trabalhou História no primeiro bimestre e portanto ira trabalhar apenas português e matemática.

PROFESSORA 5

A professora 5 na faixa etária de trinta anos é formada em pedagogia na Fafijan a menos de oito anos, sendo especialista em educação especial. A professora leciona a menos de cinco anos e durante a pesquisa ministrava aulas para a quarta série.

Percebemos durante o período de observação uma boa relação entre os alunos e a professora 5. Podemos notar que a professora não teve problemas de indisciplina

em suas aulas.

Ao questionarmos a professora 5 sobre qual sua maior dificuldade pedagógica em sala, a professora afirma que “*A ausência da família e a indisciplina*” aparecem como dificuldades. Apesar da afirmação da professora 5, nas aulas assistidas não percebemos problemas de indisciplina. No que tange às dificuldades relacionadas ao ensino de História a Professora 5 afirma que sua maior dificuldade são “*A falta de formação específica e a falta de materiais didáticos de melhor qualidade*”. Vemos na fala da professora 5 a questão da formação específica. Segundo ela a falta de um saber específico, provoca dificuldades no ensino da disciplina de História. Em seguida a professora afirma assim com a professora 4 que os materiais didático de ruim qualidade dificultam o ensino de História.

Ao questionarmos a professora 5 o que ela entende por História, ela afirma que História seria “*Conhecimentos e acontecimentos acumulados durante anos (estudo). Serve para entender o porquê de atitudes, pensamentos atuais (contexto-Histórico)*”. Podemos arriscar inferir em sua resposta, apesar de não estar explícito, a relação entre o estudo do passado como forma de nos orientarmos no presente. Esta ideia é reforçada na resposta da questão seguinte sobre a função do ensino de História na formação dos alunos, segundo a professora 5 seria “*Através do estudo histórico o aluno será capaz de analisar, criticar e compreender o porquê de muitos acontecimentos, fazendo seu juízo de valor (interpretação)* ” Constatamos na resposta da professora 5 a ideia de História interpretativa. Segundo ela, através do estudo do passado poderíamos compreender ou interpretar o porquê de muitos acontecimentos. Esta concepção se assemelha com as teorias discutidas no capítulo anterior, em que a função do ensino de História estaria ligada a interpretação das experiências, levando o aluno à orientação da vida prática.

Observamos um total de três aulas da professora 5, no entanto, faremos a análise apenas da aula de História.

ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM 27/08/2008 - QUARTA-FEIRA

7h30min – Educação Física.

8h10min – Tema: A Erva Mate do Paraná.

A professora 5 faz perguntas para os alunos sobre a Erva Mate, para que serve, como é, porém antes das respostas a professora inicia a leitura do texto.

Em seguida pede para que os alunos realizem a leitura individualmente.

A professora pergunta: Será que deu para entender todos os detalhes do texto?

Alunos: Não, em coro.

Professora 5: Pois é para entender um texto é preciso fazer a leitura pelo menos duas vezes.

8h21min – A professora pede para os alunos lerem o texto em coro.

A ERVA-MATE NO PARANÁ

A erva-mate é uma planta nativa da região e já era utilizada pelos indígenas, que mastigavam suas folhas por acreditarem que ela possuía poderes milagrosos, como curar males e aliviar o cansaço.

O consumo de erva-mate passou a fazer parte dos hábitos da sociedade que foi se formando, porém com algumas modificações. Ela começou a ser preparada em forma de chimarrão. Tomar chimarrão era hábito dos tropeiros do Paraná e do Rio Grande do Sul. No início eles obtinham a erva em engenhos precários, localizados no litoral, principalmente nas cidades de Paranaguá e Morretes.

Os engenhos de soques, eram constituídos apenas de fornos onde se colocavam as folhas para serem torradas, depois elas eram batidas em pilões e “socadas” em grandes embalagens de couro, destinadas à venda. Nos engenhos de Paranaguá e depois nos que se instalaram ao redor de Curitiba, trabalhavam escravos e homens livres. (Aprendendo a História do Paraná – Hist. e Geo.)

Com a guerra no Paraguai, nosso país não conseguiu mais compradores para a sua produção ervateira, muito conhecida por sua boa qualidade. Juntando-se a isso, a partir do século XIX, foram sendo desenvolvidas em nosso país novas técnicas de cultivo e a produção da erva-mate cresceu bastante, passando a ser vendida para outros lugares do Brasil e também para o Uruguai e a Argentina, que por estarem brigados com o Paraguai, passaram a comprar mate do Brasil. Este produto se tornou uma riqueza no Paraná.

Com a produção em grande quantidade, nosso estado foi se tornando mais forte economicamente, assim as cidades foram sendo desenvolvidas para atender o consumo de ervateiros, bem como os engenhos se preparando para fabricar grande quantidade de mate, além de melhorias na qualidade da embalagem e dos rótulos. Assim, os engenhos do mate foram crescendo cada dia mais e seus donos enriquecendo, tornando-se conhecidos como “barões do mate”.

“...A fase inicial a coleta era feita durante o dia, (...) entre nove e dezessete horas. Após a coleta os galhos eram sapecados sobre as chamas de uma fogueira comprida e estreita, armada com lenha verde; os homens encarregados da operação colocam-se dos dois lados ao longo da fogueira, e tostavam ligeiramente os galhos; uma vez sapecados, são os galhos finos separados dos grossos, é a separação ou quebramento. A erva assim preparada passa à secagem definitiva, quando os galhos são estendidos sobre o barbaquá armado sobre achas de pinheiro verde, que uma vez acesas, produzem a fumaça responsável pela secagem final, este processo de secagem não leva mais que uma hora e meia. Depois de secos, os ramos são empilhados no chão coberto de madeira ou couro de boi, inicia-se então o cacheamento que é feito por meio de longos bastões de madeira manejados por homens que vão batendo os ramos até reduzi-los a pequenos fragmentos, depois peneirados e enviados pra beneficiamento, acondicionamento e embarque. (A VILA DE CURITIBA – 1765-1820).

Figura – Texto entregue pela Professora 5.²¹

²¹ A professora 5 não apresentou a bibliografia do texto.

Professora: Aqui conta um pouco da história do Paraná e nós vimos aqui o processo, hoje em dia não é mais dessa maneira, o processo é completamente industrial.

Aluno: Antigamente era mais saudável? Curava?

Professora: Isso eram os Índios. Pode ser, porque eram feitas artesanalmente. Quando você come um pão feito em sua casa é mais gostoso que o da padaria?

Aluno: Sim é melhor

Professora: Eu prefiro o pão feito artesanalmente.

A professora faz a leitura pausadamente explicando cada parágrafo com algumas perguntas.

Professora: A erva é utilizada há muito tempo pelos índios. Quem aqui já viu chimarrão, quem já provou?

Uma aluna afirma já ter provado.

Professora: Quem mais utiliza a erva mate?

Aluno: O gaúcho.

Professora: Os tropeiros que começaram, isto explica porque o símbolo do gaúcho é o chimarrão.

Antes os engenhos eram muito precários, limitados, pequenos e sem tecnologia.

Quem trabalhava nos engenhos? Eram os escravos e homem livres.

A professora explica o processo de beneficiamento da erva.

Professora: Mas tem alguma coisa que mudou? Uma guerra?

E aí, o que essa guerra tem a ver?

Aluno: Teve que parar a produção de erva

Professora: Olha como uma coisa puxa a outra, com a guerra o Brasil teve que buscar outra saída, buscar novas técnicas, isso melhorou a qualidade e fez procurar outros compradores. O Brasil passou a vender para o Uruguai e Argentina.

A erva foi uma riqueza para o Brasil.

Aluno: Tipo o ouro, a soja.

A professora não responde e segue com a aula.

Professora: O que aconteceu quando descobriram ouro no Paraná?

Aluno: Ficaram loucos!

Professora: Pessoas de todos os lugares vieram para cá e as cidades cresceram, com a erva mate foi a mesma coisa, as cidades cresceram economicamente e ficaram maiores.

O que acontece quando uma cidade tem muito emprego?

Aluno: Igual São Paulo?

Professora: Isso!

As pessoas foram para São Paulo atrás de emprego.

Aluno: Tem tanta pessoa em São Paulo que vai parar o trânsito.

Professora: As cidades se desenvolveram. As pessoas foram para as cidades que produziam erva.

Aluno: Outras pessoas de outros países vieram para cá, para trabalhar na erva?

Professora: Essa informação eu não tenho, mas eu posso pesquisar.

Aluno: É verdade que o Paraná era o estado mais rico com ouro?

Professora: Lembra que o ouro do Paraná não tinha tanta qualidade e tiveram que desenvolver o comércio?

Um aluno interrompe a explicação e pergunta: O que é sapecado?

Professora: Eles faziam uma fogueira comprida e estreita, eles não queimavam o mate apenas colocavam no fogo ligeiramente.

Aluno: Para que servíamos galhos?

Professora: Também eram usados, não era só as folhas.

A professora explica que não entende muito bem como o processo ocorria, pois, não tem curso de História.

Aluno: Eles cortavam o mato e queimavam! Não poluía?

Professora: Destruía um pouco, mas hoje a poluição é bem maior.

A professora pergunta se os alunos entenderam, se tem alguma dúvida. Os alunos respondem que não. Em seguida a professora passa a atividade sobre o texto no quadro.

1) Nos engenhos, qual era o processo do qual a erva-mate passava antes de ser vendida?

A professora escolhe a resposta de uma aluna e escreve na lousa: Eles colocavam as folhas para serem torradas, depois eram batidas em pilões, socadas em grandes embalagens de couro e destinadas a venda.

2) Quais foram os fatores que contribuíram para o crescimento da produção de erva-mate no Brasil?

A professora escolhe a resposta de um aluno: Novas técnicas de cultivo da erva-mate aumentando a produção. O Brasil passou a vender erva-mate para o Uruguai e Argentina em razão da guerra do Paraguai.

3) Que benefícios a erva-mate trouxe para o Brasil?

Desenvolvimento econômico.

4) Leia atentamente o texto abaixo:

“É uma árvore de pequeno porte, ramosa no topo e muito folhuda. As folhas quando verdes, não tem cheiro e seu sabor é um pouco amargo” (SAINT HILARE, 1820)

Baseado no texto deste viajante europeu desenhe a árvore de erva-mate usando sua imaginação.

9h21min – A professora explica as questões

9h50min – Intervalo

10h05min – Retorno

A professora corrige as atividades com a participação dos alunos.

A professora salienta que devido ao pouco tempo as discussões serão limitadas

10h32min – A professora passa uma transparência sobre a erva-mate no retro projetor.

A professora pede para a zeladora trazer o chá mate preparado anteriormente para os alunos.

Enquanto eu auxilio a zeladora servindo os alunos a professora explica a transparência com informações sobre a erva-mate.

Para que serve a erva-mate: Anti-reumática, Digestiva, Diurética, Laxante, Estimulante, Tonificante. Auxilia nas gripes, inflamações, febre, úlceras.

Os alunos se distraem com a bebida e não participam da aula como o esperado. A professora encerra a aula.

Verificamos na aula da professora 5 grande preocupação em relacionar a História com elementos conhecidos no cotidiano, como por exemplo servir o chá-mate em uma aula sobre erva-mate. Notamos também que diversas vezes a professora questiona os alunos sobre o tema trabalhado utilizando suas falas na aula, mobilizando os alunos no processo de construção do conhecimento. Um elemento que prejudicou o andamento da aula foi o tempo destinado, um tanto curto para o número de atividades programadas.

Notamos em sua aula grande preocupação em terminar o conteúdo programado, acarretando, algumas vezes, um sub aproveitamento das discussões. Os alunos levantavam elementos comparativos entre o tema trabalhado e o

presente, como no momento em que o aluno compara a erva-mate com o ouro ou a soja. A professora 5 faz a relação com o ouro, porém não aprofunda a relação entre a erva-mate e a soja. Em um outro momento, um aluno pergunta se a queima da erva-mate não poluiria o meio ambiente. A professora apenas diz que não e segue a aula.

Vemos nos exemplos acima a preocupação da professora em não desviar do tema, respondendo de forma breve e superficial. Esta atitude pode decorrer da pressa em terminar o conteúdo, como já ressaltamos ou da falta de conhecimento da professora sobre o assunto. Em ambos os casos verificam-se a limitação da professora em trabalhar temas históricos.

Traçaremos a seguir, nas análises gerais, um esboço dos elementos encontrados em comum. Partimos assim das análises localizadas, explorando os questionários e as observações, e a partir do referencial teórico, iremos configurar algumas considerações sobre as análises.

3.4 ANÁLISES GERAIS

Pretendemos realizar neste tópico uma consideração geral sobre as análises dos cinco professores pesquisados, apontando os elementos em comum, suas especificidades relacionando-as com o referencial teórico escolhido.

Tivemos como ponto principal de interesse de investigação sobre saberes históricos, a forma de apropriação destes, no que tange os conceitos de temporalidade e a forma como os professores procedem nas aulas, ou seja, a tentativa de ministrar uma aula de História. Nesse sentido os professores mobilizavam alguns saberes, não necessariamente históricos, acessando conhecimentos prévios dos alunos, não enquanto subsídios para a formação do conhecimento histórico, mas, como motivação para o ensino. Apresentaremos, a seguir, alguns elementos extraídos das análises individuais que nos permite esboçar um quadro analítico ampliado de nossa pesquisa.

O primeiro elemento que encontramos em comum nas análises individuais diz respeito à tentativa das professoras em estabelecer relações entre a

aula e o cotidiano dos alunos. Para isso, as professoras apresentam diferentes recursos didáticos como, entre outros, perguntas, textos e atividades prévias. Este exercício, realizado pelas professoras, aproxima a realidade do aluno ao objeto estudado, auxiliando-o na compreensão da História.

Segundo Rusen, a História deve partir de necessidades geradas na esfera prática. É a partir da vida prática, das questões relacionadas com o dia-dia, que surge a necessidade de se estudar o passado.

Notamos nas aulas das professoras algumas tentativas de, a partir de questões do presente, gerar a necessidade de estudo do passado. Vejamos a professora 1, com seu texto sobre moradias precárias. A partir de um problema vivenciado no cotidiano das pessoas, a precariedade de moradias, ela inicia sua aula. Em seguida a professora 1 questiona os alunos sobre o tema, pergunta se eles já viram alguém morando nas ruas, recolhe suas opiniões, discutem o assunto e apresenta exemplos. A atividade proposta pela professora 1 gera expectativa sobre o tema nos alunos, fazendo com que eles relacionem a matéria estudada com suas atividades cotidianas, entretanto, a aula se encerra sem que sejam estabelecidas relações entre as colocações dos alunos e o tema estudado.

A mesma situação ocorre na aula da professora 2, ela inicia a aula sobre o trabalho, indagando os alunos sobre a profissão dos pais gerando nos alunos o interesse sobre o tema, relacionando-o com suas experiências da vida prática. Porém, apesar de os alunos serem incentivados a citarem a profissão dos pais, nada ocorre em seguida, a informação apresentada pelos alunos não é relacionada ao contexto da aula.

Percebemos na aula da professora 5, outro exemplo desta tentativa. Ela traz o chá mate, pronto, para os alunos tomarem no final da aula. Notamos neste ato uma tentativa de estabelecer uma relação entre o tema e a vida prática dos alunos. Entretanto a experiência se encerra no ato, nenhuma relação temporal foi estabelecida, não houve discussão sobre as semelhanças e diferenças entre a erva-mate descrita no texto e a servida aos alunos.

Notamos que nas três aulas de História assistidas, em todas houve a tentativa, por parte da professora, de relacionar o tema estudado com a vida prática dos alunos. Este dado é extramente positivo, já que esta prática é fundamental no ensino de História. O que vale ressaltar é que na maioria das vezes, a relação não

se efetiva, parando no estágio anterior. Percebemos que as estratégias adotadas pelas professoras não atingem o objetivo final, que é relacionar as experiências vividas ao conteúdo estudado, algo se perde no caminho, e os dados colhidos dos alunos não são aproveitados. Relacionar as experiências históricas dos alunos ao tema escolhido, demanda do professor o domínio sobre o conteúdo ensinado, não bastando as informações contidas nos textos didáticos.

Outra questão nos chamou a atenção por estar presente nas análises individuais. A falta de temporalidade nas aulas de História. Verificamos que em duas aulas de História, o passado não é mencionado sendo desenvolvida apenas no presente.

Vejamos o caso da aula da professora 1, sobre moradias precárias. Em nenhum momento o texto remete questões ao passado, para então, relacioná-las com a situação presente. A professora também não faz referência à temporalidade das moradias, como elas se modificaram com o tempo, sua importância na vida das pessoas, enfim aspectos relativos ao ensino de História. A professora 1 realiza satisfatoriamente o levantamento de dúvidas e questões sobre o tema, no entanto suas intervenções cessam na medida que o assunto requer o aprofundamento e reflexão apropriada, a docente não estabelece relações com o passado permanecendo no presentismo. Ela questiona sobre as possibilidades de ação no tempo futuro, mas não leva o aluno a interpretar suas experiências a fim de orientá-los na vida prática, deixando suas idéias como estavam. Percebemos que o tema permaneceu no tempo presente não se deslocando para o passado.

A professora 2, em sua aula sobre a importância do trabalho, localiza as discussões, no presente, e assim como a professora 1 questiona sobre o futuro, perguntando aos alunos que profissão desejam seguir quando crescerem. Não aparece em sua aula o elemento tempo passado. Não é estabelecida nenhuma relação entre as profissões e o passado, como elas se desenvolveram, qual sua importância na sociedade, como ela é vista hoje e há tempos atrás. Elementos fundamentais ao ensino de história não são explorados nas aulas.

Ao questionarmos as professoras sobre suas dificuldades sobre o ensino de História, notamos que o livro didático aparece como um problema em suas aulas. As professoras 4 e 5 explicitam isso em suas respostas dizendo que “*a falta de materiais didáticos de melhor qualidade*” (professora 5) dificultam suas aulas. Segundo

a professora 4, sua maior dificuldade em ensinar História seria: *“ensinar o conteúdo para os alunos utilizando materiais concretos e atualizados porque existem conteúdos que são complexos e de difícil compreensão dos alunos”*. Percebemos que, segundo as falas das professoras, suas dificuldades estão relacionadas a deficiência do material didático. Este fato demonstra a dependência das professoras ao uso do livro. O uso do livro didático como fonte exclusiva em sala de aula, pode comprometer a formação dos alunos, NUNES afirma que:

A utilização dos livros didáticos pelas professoras das séries iniciais faz com que o ensino de História seja trespassado pelos mesmos problemas apresentados pelo livro. Desta maneira, torna-se um ensino de concepção tradicional, conservadora e positivista e que se apresenta de forma narrativa, factual, acrítica e cronológica. Não raro veicula preconceitos e estereótipos (NUNES, 2004, p.83).

O que se pode ver nas respostas das duas professoras pesquisadas é que os professores atribuem grande importância aos livros didáticos sendo estes a fonte do saber sistemático, específico da História, restando aos professores apenas mediar este conhecimento.

O uso do livro didático como fonte exclusiva nas aulas de História reflete a insegurança dos professores em trabalhar diferentes fontes. Selecionar documentos externos ao livro didático e, a partir deste, desenvolver a aula de História, requer do professor maior domínio sobre o campo disciplinar da História. Quatro professoras pesquisadas apontam em suas respostas sobre a dificuldade de ensinar História, a deficiência deste saber específico. Vejamos: A professora 1 responde: *“Acredito que por não ter formação específica em História, tenha algumas dificuldades em estar desenvolvendo um trabalho melhor nesta disciplina”*. A professora 2 afirma que sua maior dificuldade em ensinar História estaria relacionado ao fato de *“não ter maior conhecimento dos conceitos históricos”* A professora 3 diz que gostaria de *“Poder ensinar com mais profundidade”* E por fim a professora 5, nos afirma que uma de suas dificuldades com o ensino de História seria *“A falta de formação específica”*.

Acreditamos que para ensinar História, os professores deveriam contar com um domínio de saberes específicos da História. Não estamos defendendo aqui que estes professores deveriam ser graduados em História, pois, desta forma apresentariam outras deficiências, certamente mais graves que os

professores pedagogos. Realizamos neste trabalho uma análise de como as aulas de História acontecem na prática escolar, e, apesar de ser um recorte da realidade.

Compreender as formas e funções do ensino de História, levaria o professor a refletir sobre sua prática docente, como afirma (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.20). Este exercício aproximaria os docentes da forma como os saberes históricos são produzidos, esclarecendo as funções do mesmo. Não estamos defendendo a transformação destes professores em Historiadores, mas, levando-os a pensar sobre sua prática docente a partir dos elementos geradores da História. Compreender a realidade em sua volta através da orientação temporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este trabalho retomando nossa preocupação inicial, a questão da crise educacional. Estaria, nosso sistema educacional em crise? Ou, estaríamos à beira de um fracasso escolar? Verificamos hoje, um aumento significativo na quantidade de pesquisas voltadas para a área educacional. Com o aumento das pesquisas passamos a conhecer melhor a realidade escolar e com ela os problemas que atingem nosso sistema educacional.

O que estamos afirmando aqui, é que, situações específicas de fracasso são, muitas vezes, generalizadas para o todo, criando a sensação que perdemos o controle sobre nossas escolas. Buscamos em nosso trabalho esclarecer que os problemas encontrados em nossas análises, são localizados, referentes à realidade em questão. Não pretendemos assim generalizar nossos resultados para todo sistema escolar.

Nossa pesquisa consiste em analisar de que forma os professores de séries iniciais trabalham a disciplina de História em suas aulas, professores estes que geralmente, possuem formação em Pedagogia. Assim, procuramos compreender de que forma os saberes específicos são abordados em sua formação. Para tal, adentramos os saberes da Educação e percebemos que, segundo alguns autores da área, o saber específico seria o domínio sobre o conteúdo a ser ensinado que, aliado a outros saberes, permitiriam o professor transmitir um saber específico.

Em contraponto a estas teorias, autores dos campos de investigação da Didática da História e Educação Histórica, linhas estas específicas da área de conhecimento em Ensino de História, afirmam que este saber específico não se limita aos conteúdos, sendo ele composto por formas e funções específicas do conhecimento histórico.

O saber histórico consiste na capacidade do docente em compreender de que forma o conhecimento histórico foi produzido e quais suas funções na vida prática do aluno. Este saber proporcionaria ao professor a reflexão sobre sua prática, auxiliando-o na construção do conhecimento histórico com seus alunos. Ele deixaria de ser um transmissor dos conteúdos assumindo a função de formador.

Segundo esta concepção caberia ao professor estabelecer relações entre as experiências dos alunos e o conteúdo, articulando com experiências realizadas no passado. Esta atividade consiste em orientar o sujeito (aluno) temporalmente, interpretando suas experiências de forma consciente.

São estes saberes históricos que nos propomos a analisar nas aulas de história dos professores em séries iniciais. Saberes estes que entendemos como essenciais para a formação histórica dos alunos.

Verificamos em nossas análises três elementos que explicitam os saberes históricos dos professores, são eles: O uso da temporalidade Histórica; O domínio sobre o conteúdo Histórico e a articulação entre o conteúdo e as Experiências dos alunos.

Quanto ao primeiro elemento notamos que, das três aulas analisadas, apenas uma professora abordou a questão temporal em sua aula, sendo esta a professora 5 que trabalhou a importância da erva mate para História do Paraná. As demais professoras localizaram as discussões no tempo presente, desconsiderando outras temporalidades e em nosso entendimento as aulas como históricas. Nesta perspectiva apresentada pelo professor perde-se o sentido da função da História na formação do aluno, impossibilitando o mesmo a estabelecer relações entre sua vivência prática e acontecimentos passados.

Em relação ao domínio do conteúdo histórico, ficou claro nas respostas dos questionários que os professores pautam suas discussões nos textos, ou livros didáticos. Notamos nas aulas que todas as discussões sobre os temas das aulas permanecem nas informações contidas nos materiais didáticos. Esta prática restringe as possibilidades do professor em estabelecer relações entre o tema abordado e elementos externos ao texto, acarretando limites na construção do conhecimento do aluno.

Ao que se refere a competência do professor em estabelecer relações entre as experiências dos alunos e o conteúdo da aula, notamos que em todas as aulas analisadas houve a tentativa de tal prática. Não obstante a relação não se efetiva, permanecendo no levantamento prévio do conhecimento do aluno sobre o tema. Ao relacionar as experiências dos alunos ao tema/contéudo a ser estudado, o professor confere sentido em estudar tal tema. Ao desperdiçar as experiências expostas pelos alunos, a função do ensino não é efetivada e o aluno

acaba por não compreender porque estudar História.

A prática docente dos professores pesquisados, em que presenciamos aulas de História, nos demonstra a preocupação em relacionar os temas estudados com a vivência dos alunos, questões do cotidiano, problemas que encontramos em nosso dia a dia. Vale ressaltar que, dentre as aulas analisadas, percebemos grande empenho dos professores em garantir aulas de boa qualidade. Não obstante, devemos salientar que, muitas vezes, estes esforços, pouco ou nada valiam. Permaneciam no senso comum, no conhecimento enciclopédico, livresco, nas questões do tempo presente e a função da aula não se contemplava. O cenário era preparado, porém não se concretizava além da metodologia.

Como já afirmamos não defendemos aqui a transformação dos professores pedagogos em historiadores, mas que na formação dos professores pedagogos os saberes específicos da História sejam trabalhados de forma aprofundada, garantindo a estes condições de refletir sobre sua prática em sala.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v11, p.25-33, jul.2005.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.281-295, Maio/Ago. 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. P. 11-24.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. 11. Ed. Campinas. Papirus, 1985.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- BALDISSERA, José Alberto. **O Ensino e a aprendizagem em história e os mapas conceituais**. 1996 Dissertação (Mestrado) - PUC/RS, Porto Alegre.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescente sobre múltiplas explicações em história. Barca, Isabel(org). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.29-41, 2001.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. **O Saber histórico em sala de aula**. Ed. Contexto, São Paulo 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria da Educação Fundamental.-3 ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental In: **EDUCAR EM REVISTA**. Curitiba. In. especial. P.57-72, Ed. UFPR 2006.
- CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do ensino de história. **História e Ensino**, Londrina, v5, p. 137-146, out. 1999.

_____. Ensino da História: Fronteiras Interdisciplinares Avanços e Problemas. Texto desenvolvido a partir da comunicação que abriu o Grupo de Trabalho “Fronteiras Interdisciplinares do Ensino de História”, coordenado pelo autor e integrante das atividades do Encontro Perspectivas do Ensino de História 2001 (Ouro Preto, MG).

_____. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: História do ensino de História e Didática da História. In. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHAES, Marcelo de Souza (Org). **Ensino de História: Sujeito, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: MauadX, FAPERJ, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, *Teoria & Educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. **Perspectivas em Educação Histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.55-76, 2004.

_____. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **EDUCAR EM REVISTA**, Curitiba, n.especial, p.171-190 Ed. UFPR, PR 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática. **Considerações a partir do campo disciplinar da história**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>. Acessado em 20/04/2008.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História**: Concepções de professores. Minho, 2007. Dissertação de Doutorado em Educação Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais, Instituto de educação e psicologia, Universidade do Minho, 2007.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUIMARAES, Selva Fonseca. Saberes e praticas pedagógicas de ensino de história: Implementação dos PCNs nas series iniciais do ensino fundamental. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**, Londrina, p.591, Atritoart, 2005.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.13-29, 2001.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. **Educação Histórica e Museus**. Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.19-36, 2003.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **EDUCAR EM REVISTA**. Curitiba, n. especial, p.131-150, Ed. UFPR, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil**: Trajetória e Perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.92 / ago.93.

NUNES, Silma do Carmo. O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. **Caderno de História**, Uberlândia, v.12/13 p.79-102, 2004/2005.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **O ensino de história nas séries iniciais**: Cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina v. 9 p. 259-272, out. 2003.

_____. **A Noção de Tempo Histórico na Criança**: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2000.

RÜSEN, Jorn. **El Desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico**. Propuesta educativa. Año 4, n. 7, octubre, 1992.

_____. **Didática da História**: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V. 1, n. 2, jul.-dez. 2006.

_____. **Razão Histórica.** Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2007^a.

_____. **História Viva.** Teoria da História III: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2007.b

SANTOS; MELLO; SODRÉ et. al. **História nova do Brasil 1963-1993**, São Paulo: Loyola, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: “A captura lógica” da realidade social. **História Ensino.** Londrina v.5, p. 147-163, out. 1999.

_____. Itinerários de pesquisa em ensino de história. **Dez anos de pesquisas em ensino de história.** ARIAS, José Miguel (Org). Londrina, Atritoart, p.113, 2005.

_____. O trabalho histórico na sala de aula. **História Ensino**, Londrina, v.9, p. 223-242, out. 2003.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de história como espaço de produção de sentidos e novos significados. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**, Londrina, Atritoart, p.93-108, 2005.

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

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Edições 70 LDA, Lisboa, Portugal 1971.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de pesquisadores de História - Perspectivas. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**, Londrina, Atritoart, p.37-49, 2005

APÊNDICES

Apêndice 1 –

Questionário de coleta de dados dos professores

Nome -.....
 E-Mail -.....
 Fone -.....Data.../.../....

1-Sexo:

- Masculino
 Feminino

2-Idade:

- Menos de 20 anos.
 entre 21 e 30 anos.
 entre 31 e 40 anos.
 entre 41 e 50 anos.
 entre 51 e 60 anos.
 Mais de 61 anos.

3-Formação:

- Ensino Médio
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

4-Atualmente você esta ministrando aula para:

- Educação Infantil
 1ª Série
 2ª Série
 3ª Série
 4ª Série
 Desempenho outra função.

5-Qual sua área de Formação?

- Pedagogia
 Letras
 Normal Superior
 Geografia
 História
 Matemática
 Outros:

6-Qual instituição cursou ou cursa?

- UEL
 Unopar
 Unifil
 Outra:

7-Você terminou seu curso há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 08 anos
 de 08 à 10 anos
 anos

8-Você dá aula há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 09 anos
 de 10 à 15 anos
 anos

9- Qual sua maior dificuldade pedagógica em sala de aula?

10- Em sua *formação* você teve a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História? Como foi?

11 - Quantas horas por semana você trabalha a disciplina de História em sala de aula?

12- A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História contribuiu para sua formação? De que maneira?

13- O que você entende por História?

14- Qual a função do ensino de História?

15- Qual *sua* maior dificuldade com o ensino de História?

16- Como a História é produzida? Ela reproduz o que realmente aconteceu no passado?

17– Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação- passado/presente/futuro) para o ensino de História?

18 – Quais materiais você utiliza para preparar as aulas de História? Quais suas dificuldades?

19 – Qual a importância de se estudar História para os alunos?

OBS:

Apêndice 2 –

Questionário de coleta de dados dos professores

Caros colegas, meu nome é Tiago Costa Sanches, sou formado em história pela UEL, especialista em ensino de história e atualmente desenvolvo minha pesquisa de mestrado em educação, meu objeto de pesquisa é compreender como as aulas de história ocorrem nas séries iniciais. Desde já obrigado!

Nome -

1- Sexo:

- () Masculino
() Feminino

2- Idade:

- () Menos de 20 anos.
() entre 21 e 30 anos.
() entre 31 e 40 anos.
() entre 41 e 50 anos.
() entre 51 e 60 anos.
() Mais de 61 anos.

3- Formação:

- () Ensino Médio
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo
() Especialista
() Mestre
() Doutor
() Outros

4- Atualmente você esta ministrando aula para:

- () Educação Infantil
() 1ª Série
() 2ª Série
() 3ª Série
() 4ª Série
() Desempenho outra função.

- 9-
10-
11-
12-

5- Qual sua área de Formação?

- () Pedagogia
() Letras
() Normal Superior
() Geografia
() História
() Matemática
() Outros:

6- Qual instituição cursou ou cursa?

- () UEL
() Unopar
() Unifil
() Outra:

7- Você terminou seu curso há?

- () menos de 01 ano
() de 01 à 05 anos
() de 06 à 08 anos
() de 08 à 10 anos
() anos

8- Você dá aula há?

- () menos de 01 ano
() de 01 à 05 anos
() de 06 à 09 anos
() de 10 à 15 anos
() anos

9- Qual sua maior *dificuldade pedagógica* em sala de aula?

10- Em sua *formação* você teve a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História? Como foi realizada?

11 - Quantas *horas* por semana você trabalha a disciplina de História em sala de aula?

12- A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História contribuiu para sua *formação*? De que maneira?

13 – O que você entende por *História*?

14 – Qual a *função* do ensino de História na *formação* dos alunos?

15 – Qual *sua* maior dificuldade com o ensino de História?

16– Como a História é *produzida*? Ela reproduz o que realmente aconteceu no passado?

17– Qual a importância do entendimento da *temporalidade* histórica (relação- passado/presente/futuro) para o ensino de História?

18 – Quais *materiais* você utiliza para preparar as aulas de História? Quais suas dificuldades?

19 – Você trabalha a formação dos *conceitos* históricos em sala? Você acha importante?

ANEXOS

Anexo 1 –

11/08/2008

Questionário de coleta de dados dos professores

Caros colegas, meu nome é Tiago Costa Sanches, sou formado em história pela UEL, especialista em ensino de história e atualmente desenvolvo minha pesquisa de mestrado em educação, meu objeto de pesquisa é compreender como as aulas de história ocorrem nas séries iniciais. Desde já obrigado!

Nome -.. Professora 1

1- Sexo:
 Masculino
 Feminino

2- Idade:
 Menos de 20 anos.
 entre 21 e 30 anos.
 entre 31 e 40 anos.
 entre 41 e 50 anos.
 entre 51 e 60 anos.
 Mais de 61 anos.

3- Formação:
 Ensino Médio
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialista *Ensino/Ensino Superior*
 Mestre
 Doutor
 Outros

4- Atualmente você esta ministrando aula para:
 Educação Infantil
 1ª Série
 2ª Série
 3ª Série
 4ª Série
 Desempenho outra função

5- Qual sua área de Formação?
 Pedagogia
 Letras
 Normal Superior
 Geografia
 História
 Matemática
 Outros:

6- Qual instituição cursou ou cursa?
 UEL
 Unopar
 Unifil
 Outra: *U.F.P.B.*.....

7- Você terminou seu curso há?
 menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 08 anos
 de 08 à 10 anos
 anos

8- Você dá aula há?
 menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 09 anos
 de 10 à 15 anos
 anos

9 - Qual sua maior dificuldade pedagógica em sala de aula?

Acredito que uma grande dificuldade é lidar com as diferenças de nível de aprendizagem dos alunos, percebendo que muitas vezes acaba falhando em atender essas necessidades, trabalhando de forma geral, deixando alguma individualidade por trás.

10 - Em sua formação você teve a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História? Como foi realizada?

Sim. Durante o curso de graduação o enfoque dado na disciplina esteve voltado a preocupações com a formação do docente para a disciplina de história, abordando as necessidades de mudanças, usos de materiais e críticas a forma como o ensino é feito.

11 - Quantas horas por semana você trabalha a disciplina de História em sala de aula?

Essa disciplina é ministrada uma vez por semana, sendo em torno de 1 hora.

12 - A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História contribuiu para sua formação? De que maneira?

Sim, passei a ver a história de uma outra forma, bem diferente do ensino que tive durante os anos de estudo de nível no magistério.

13 - O que você entende por História?

Hoje eu entendo que História são todos os acontecimentos que fazem parte do nosso dia-a-dia, todos temos história e vivenciamos história. História é muito mais que nomes, datas e acontecimentos. A História é uma dinâmica, está sempre em movimento, se faz e refaz a cada minuto.

14 - Qual a função do ensino de História na formação dos alunos?

Particularmente acredito que o ensino de História tem um papel fundamental na formação do aluno, uma vez que eles fazem parte da história. Devendo entender que há uma história antes deles existirem, há a história atual à qual eles fazem parte e, uma história futura que ajudarão a escrever.

Essa relação do aluno com a história deveria contribuir para que ele pudesse se sentir parte da história.

15 - Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

Condição que por não ter formação específica em História, tenha algumas dificuldades em estar desenvolvendo um trabalho melhor nessa disciplina. Outro ponto relevante é a forma como a disciplina é vista, ficando um pouco de lado, assim como Ciências e Geografia, dificultando um trabalho mais aprofundado.

16- Como a História é produzida? Ela reproduz o que realmente aconteceu no passado?

Apesar de se verificar algumas mudanças no conceito de que seja História e de como se repararam em acontecimentos históricos, ainda é possível perceber que a produção histórica está ligada a velhos paradigmas. Nesta forma nem sempre se reproduz o que realmente aconteceu no passado. Os livros didáticos ainda apresentam conceitos tradicionais.

17- Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação- passado/presente/futuro) para o ensino de História?

Essa parte é fundamental para que se possa entender a História de uma forma dinâmica. Essa relação passado/presente/futuro possibilita o entendimento de determinados acontecimentos, verificando como esses interferem e repercutem.

18 - Quais materiais você utiliza para preparar as aulas de História? Quais suas dificuldades?

Utilizo os livros didáticos, textos, vídeos. A grande dificuldade é não ter disponível na escola materiais diversos e apropriados para poder estar trabalhando os conteúdos de História.

19 - Você trabalha a formação dos conceitos históricos em sala? Você acha importante?

Sempre que possível. Pois os conceitos históricos auxiliam no entendimento de como e o porque do processo histórico.

Anexo 2 –

11/03/2008

Questionário de coleta de dados dos professores

Caros colegas, meu nome é Tiago Costa Sanches, sou formado em história pela UEL, especialista em ensino de história e atualmente desenvolvo minha pesquisa de mestrado em educação, meu objeto de pesquisa é compreender como as aulas de história ocorrem nas séries iniciais. Desde já obrigado!

Nome - Professora - 2

1- Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- Menos de 20 anos.
 entre 21 e 30 anos.
 entre 31 e 40 anos.
 entre 41 e 50 anos.
 entre 51 e 60 anos.
 Mais de 61 anos.

3- Formação:

- Ensino Médio
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialista _____
 Mestre
 Doutor
 Outros

4- Atualmente você está ministrando aula para:

- Educação Infantil
 1ª Série
 2ª Série
 3ª Série
 4ª Série
 Desempenho outra função

5- Qual sua área de Formação?

- Pedagogia
 Letras
 Normal Superior
 Geografia
 História
 Matemática
 Outros: *Teleducação*

6- Qual instituição cursou ou cursa?

- UEL
 Unopar
 Unifil
 Outra: *ISRL*

7- Você terminou seu curso há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 08 anos
 de 08 à 10 anos
 anos

8- Você dá aula há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 09 anos
 de 10 à 15 anos
 anos

9 - Qual sua maior dificuldade pedagógica em sala de aula?

Devido ao grande número de alunos fica muito difícil a participação individual de alguns em debates e materiais manipuláveis.

10 - Em sua formação você teve a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História? Como foi realizada?

Sim. Ela contemplou estratégias e dinâmicas que visavam as séries iniciais com temas para reflexão interdisciplinar.

11 - Quantas horas por semana você trabalha a disciplina de História em sala de aula?

São duas aulas semanais com 40 minutos de duração cada.

12 - A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História contribuiu para sua formação? De que maneira?

Sim. Nos conceitos com relação ao ensino de história, a prática não é mais ligada a memorização de datas e fatos e sim uma atitude reflexiva perante os estudos dos acontecimentos.

13 - O que você entende por História?

É o estudo do relacionamento da humanidade.

14 - Qual a função do ensino de História na formação dos alunos?

Conscientizar os alunos acerca da realidade vivida e suas múltiplas dimensões. Proporcionar ao aluno situações específicas em que ele possa analisar, refletir e questionar o contexto de seu tempo, buscando possibilidades de estudar o passado das sociedades e de como os homens e mulheres articulam suas vidas e criam alternativas para viver.

15 - Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

não ter maior conhecimento dos
conceitos históricos

16- Como a História é produzida? Ela reproduz o que realmente aconteceu no passado?

A história é produzida ao longo do
tempo. Não, pois a história é uma
representação construída da realidade.

17- Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação- passado/presente/futuro) para o ensino de História?

Que podemos contemplar a história com
tempo dinâmico de relações construídas
entre presente / passado e futuro.

18 - Quais materiais você utiliza para preparar as aulas de História?
Quais suas dificuldades?

livros didáticos, revistas, jornais.
A dificuldade é o tempo para
pesquisa.

19 - Você trabalha a formação dos conceitos históricos em sala? Você acha importante?

Sim, pois os conceitos foram
construídos socialmente.

Anexo 3 –

25/08/2008

Questionário de coleta de dados dos professores

Caros colegas, meu nome é Tiago Costa Sanches, sou formado em história pela UEL, especialista em ensino de história e atualmente desenvolvo minha pesquisa de mestrado em educação, meu objeto de pesquisa é compreender como as aulas de história ocorrem nas séries iniciais. Desde já obrigado!

Nome - Professora - 3

1- Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- Menos de 20 anos.
 entre 21 e 30 anos.
 entre 31 e 40 anos.
 entre 41 e 50 anos.
 entre 51 e 60 anos.
 Mais de 61 anos.

3- Formação:

- Ensino Médio
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialista _____
 Mestre
 Doutor
 Outros

4- Atualmente você esta ministrando aula para:

- Educação Infantil
 1ª Série
 2ª Série
 3ª Série
 4ª Série
 Desempenho outra função

5- Qual sua área de Formação?

- Pedagogia
 Letras
 Normal Superior
 Geografia
 História
 Matemática
 Outros:

6- Qual instituição cursou ou cursa?

- UEL
 Unopar
 Unifil
 Outra: *Fafiman*.....

7- Você terminou seu curso há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 08 anos
 de 08 à 10 anos
14..... anos

8- Você dá aula há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 09 anos
 de 10 à 15 anos
22..... anos

9 - Qual sua maior *dificuldade pedagógica* em sala de aula?

Minha maior dificuldade é adequar os conteúdos à realidade dos alunos.

10 - Em sua *formação* você teve a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História? Como foi realizada?

Sim. Foi realizada através de estudos feitos em livros e seminários realizados pelos alunos.

11 - Quantas *horas* por semana você trabalha a disciplina de História em sala de aula?

Trabalho pelo menos 1 hora por semana porque preciso trabalhar essa disciplina junto com outras disciplinas. Depende também da quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados.

12 - A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História contribuiu para sua *formação*? De que maneira?

Sim porque me ensinou como a disciplina de história é importante e que se usada a metodologia adequada, essa disciplina pode ser mais agradável e fácil para os alunos.

13 - O que você entende por *História*?

Para mim história é o estudo dos fatos que aconteceram no passado.

14 - Qual a *função* do ensino de História na *formação* dos alunos?

A função do ensino de história na formação dos alunos é passar a eles os fatos que aconteceram no passado. Conhecendo o passado eles podem entender o presente.

15 – Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

Minha maior dificuldade com o ensino de História é ensinar os conteúdos para os alunos utilizando materiais concretos e atualizados porque existem conteúdos que são complexos e de difícil compreensão aos alunos.

16 – Como a História é produzida? Ela reproduz o que realmente aconteceu no passado?

A história é produzida de acordo com os fatos existentes nos livros e o que se procura reproduzir é o que realmente aconteceu no passado dentro do possível.

17 – Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação- passado/presente/futuro) para o ensino de História?

É muito importante porque os alunos tem que conhecer os fatos do passado e relacioná-los com o presente que estão vivendo e com o futuro.

18 – Quais materiais você utiliza para preparar as aulas de História? Quais suas dificuldades?

Utilizo livros, jornais, filmes, fotos, passeios. As dificuldades são: passar os conteúdos de maneira que os alunos entendam, conseguir os materiais atualizados e fazer com que os alunos gostem das aulas.

19 – Você trabalha a formação dos conceitos históricos em sala? Você acha importante?

Trabalho e acho importante para que os alunos saibam o que estão estudando e gostem mais da matéria de História.

Anexo 4 –

03/11/08

Questionário de coleta de dados dos professores

Caros colegas, meu nome é Tiago Costa Sanches, sou formado em história pela UEL, especialista em ensino de história e atualmente desenvolvo minha pesquisa de mestrado em educação, meu objeto de pesquisa é compreender como as aulas de história ocorrem nas séries iniciais. Desde já obrigado!

Nome - Professora - 4

1- Sexo:
 Masculino
 Feminino

2- Idade:
 Menos de 20 anos.
 entre 21 e 30 anos.
 entre 31 e 40 anos.
 entre 41 e 50 anos.
 entre 51 e 60 anos.
 Mais de 61 anos.

3- Formação:
 Ensino Médio
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialista _____
 Mestre
 Doutor
 Outros

4- Atualmente você esta ministrando aula para:
 Educação Infantil
 1ª Série
 2ª Série
 3ª Série
 4ª Série
 Desempenho outra função

5- Qual sua área de Formação?
 Pedagogia
 Letras
 Normal Superior
 Geografia
 História
 Matemática
 Outros:

6- Qual instituição cursou ou cursa?
 UEL
 Unopar
 Unifil
 Outra:

7- Você terminou seu curso há?
 menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 08 anos
 de 08 à 10 anos
 anos

8- Você dá aula há?
 menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 09 anos
 de 10 à 15 anos
 anos

9 - Qual sua maior *dificuldade pedagógica* em sala de aula?

Falta de acompanhamentos por parte das famílias dos alunos.

10 - Em sua *formação* você teve a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História? Como foi realizada?

Sim. Através de discussões; leituras; visitas ao museu; relatórios.

11 - Quantas *horas* por semana você trabalha a disciplina de História em sala de aula?

O trabalho é contextualizado com as outras disciplinas.

12 - A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História contribuiu para sua *formação*? De que maneira?

Sim. Ajudou a conhecer mais sobre e como ensinar História.

13 - O que você entende por *História*?

São fatos, acontecimentos vividos no passado, recontados para o conhecimento.

14 - Qual a *função* do ensino de História na *formação* dos alunos?

Conhecimento dos fatos ocorridos.

15 – Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

Podem ensinar com maior profundidade.

16 – Como a História é produzida? Ela reproduz o que realmente aconteceu no passado?

A história é produzida através de acontecimentos. Acha que não, pois através dos relatos e com o passar do tempo, mudam-se os fatos.

17 – Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação- passado/presente/futuro) para o ensino de História?

Para se ter conhecimento dos fatos acontecidos e saber se situar no tempo.

18 – Quais materiais você utiliza para preparar as aulas de História? Quais suas dificuldades?

Livros Didáticos.

19 – Você trabalha a formação dos conceitos históricos em sala? Você acha importante?

Sim, sem muito aprofundamento. É importante porque amplia o conhecimento dos alunos.

Anexo 5 –

06/11/09

Questionário de coleta de dados dos professores

Caros colegas, meu nome é Tiago Costa Sanches, sou formado em história pela UEL, especialista em ensino de história e atualmente desenvolvo minha pesquisa de mestrado em educação, meu objeto de pesquisa é compreender como as aulas de história ocorrem nas séries iniciais. Desde já obrigado!

Nome - Professora - 5

1- Sexo:

- Masculino
 Feminino

2- Idade:

- Menos de 20 anos.
 entre 21 e 30 anos.
 entre 31 e 40 anos.
 entre 41 e 50 anos.
 entre 51 e 60 anos.
 Mais de 61 anos.

3- Formação:

- Ensino Médio
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialista *Ed. Especial*
 Mestre
 Doutor
 Outros

4- Atualmente você esta ministrando aula para:

- Educação Infantil
 1ª Série
 2ª Série
 3ª Série
 4ª Série
 Desempenho outra função. 12-

5- Qual sua área de Formação?

- Pedagogia
 Letras
 Normal Superior
 Geografia
 História
 Matemática
 Outros:

6- Qual instituição cursou ou cursa?

- UEL
 Unopar
 Unifil
 Outra: *Falklan*.....

7- Você terminou seu curso há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 08 anos
 de 08 à 10 anos
 anos

8- Você dá aula há?

- menos de 01 ano
 de 01 à 05 anos
 de 06 à 09 anos
 de 10 à 15 anos
 anos

9 - Qual sua maior *dificuldade pedagógica* em sala de aula?

- Contexto familiar (ausência)
- Indisciplina

10 - Em sua *formação* você teve a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História? Como foi realizada?

Sim, de forma superficial.

11 - Quantas *horas* por semana você trabalha a disciplina de História em sala de aula?

Dois horas

12 - A disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ensino de História contribuiu para sua *formação*? De que maneira?

Não, porque ^{ela} foi trabalhada de maneira superficial, de modo que pudesse usá-la em minha prática pedagógica.

13 - O que você entende por *História*?

- Conhecimentos e acontecimentos acumulados durante anos (estudo)
- Serve para entender o porquê de atitudes, pensamentos atuais (contexto histórico).

14 - Qual a *função* do ensino de História na *formação* dos alunos?

Muito importante, porque através do estudo histórico o aluno será capaz de analisar, criticar e compreender o porquê de muitos acontecimentos levando o seu juízo de valor (interpretação).

15 – Qual sua maior dificuldade com o ensino de História?

- Falta de formação específica.
- Material didático de melhor qualidade (conteúdo).

16 – Como a História é produzida? Ela reproduz o que realmente aconteceu no passado?

Através do estudo e registro dos acontecimentos do passado. Não sim.

17 – Qual a importância do entendimento da temporalidade histórica (relação- passado/presente/futuro) para o ensino de História?

É importante porque fará o aluno associar o que aconteceu no passado com atitudes no presente, possibilitando o bom julgamento e entender o processo histórico.*

18 – Quais materiais você utiliza para preparar as aulas de História?

Quais suas dificuldades?

- Material didático (governo)
- Internet
- Biblioteca

19 – Você trabalha a formação dos conceitos históricos em sala? Você acha importante?

Sim, sim. Trabalha os conceitos históricos a partir da realidade dos alunos no momento oportuno.

* e suas implicações futuras.