



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

ELIANA MASCARENHAS LIMA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO
DO COITÉ: Uma análise das concepções historiográficas dos professores de
história.**

**Conceição do Coité – Ba
2014**

ELIANA MASCARENHAS LIMA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO
DO COITÉ: Uma análise das concepções historiográficas dos professores de
história.**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV – Conceição do Coité-BA, como pré-requisito para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em História.

Área de Concentração:
Ensino de História

Orientadora: Prof^o Ms^a. Jackeline Silva Lopes

**Conceição do Coité – Ba
2014**

ELIANA MASCARENHAS LIMA

BANCA EXAMINADORA

Data da apresentação: ____/____/____

Professor Mestre Antonio Vilas Boas
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

Professora Mestra Jackeline Silva Lopes (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

Professora Maria Cezarela Oliveira
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

**Conceição do Coité – Ba
2014**

AGRADECIMENTOS

Durante a minha vida tenho tido a oportunidade de compartilhar momentos maravilhosos com pessoas que me cercam e ainda, que me ajudaram a tornar a minha vida muito mais fácil de ser vivida. Estas pessoas estão comigo a todo instante presente no meu dia a dia e em minhas recordações nos aprendizados adquiridos.

Neste momento quero agradecer primeiramente a Deus, pois é quem tem me dado força e sabedoria, e permitido todas as vivências possíveis e até as que eu considerava impossíveis. Outra dádiva de Deus é a oportunidade de ter a Senhora Janete N. Mascarenhas Sá, como minha querida e amada mãe, que tem cuidado e me orientado nos momentos mais difíceis.

Agradeço também a meu querido esposo Roniery A. Santana, pela imensa paciência, compreensão e contribuição para minha vida pessoal e acadêmica, assim como também pelo apoio durante toda a vida que temos convivido.

Não poderia deixar de agradecer as intensas contribuições de meus irmãos: Adilson, Helder, Jandson e minha irmã Denise, serei eternamente grata pelo amor, carinho e incentivo prestado, do mesmo modo às minhas avós e meu avô, meus tios e tias.

Não poderia ficar sem apresentar minha gratidão por todos os meus/minhas queridos(as) professores(as) pela rica contribuição para o desenvolvimento e ampliação de minha consciência histórica, em especial a professora orientadora Jaqueline Silva Lopes pelo tratamento meigo, gentil, atento e que por muito tem me aturado e contribuído de forma criteriosa e magnífica para a construção do meu aprendizado e crescimento enquanto discente.

Também sou grata aos meus queridos amigos e colegas pelos momentos de aprendizados, cooperação e de alegria compartilhados.

Quero também demonstrar minha gratidão por meus professores de ensino fundamental e médio pelas contribuições para minha formação. Em especial o professor e Diretor Gildemar Rodrigues do Colégio Polivalente, por possibilitar a realização da pesquisa, assim como também as quatro professoras que colaboraram de maneira especial, para a concretização deste trabalho.

Em fim agradeço a todos que com carinho e dedicação oportunizaram momentos de muito aprendizado, e a efetivação deste trabalho, que também a é realização de um sonho!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender as concepções historiográficas na sua relação com o ensino dos professores de história do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, tendo por objetivos específicos, conceituar as concepções historiográficas na sua relação com o ensino; contextualizar o ensino de história no Colégio Polivalente; caracterizar os docentes de história do referido colégio; Analisar como e onde se constroem estas concepções, buscando relações entre os saberes acadêmicos e escolares dos professores de história. Este trabalho busca desvendar as concepções de história dos professores do colégio polivalente, assim como também, onde e como tais concepções se desenvolvem e até que ponto estas concepções influenciam o ensino de História. Neste trabalho são utilizadas fontes orais e escritas: entrevistas com professores, observação em sala e os PPPs (2005 – 2013). Dialogando com os teóricos da educação histórica e do ensino de história. No presente texto apresenta respostas sólidas e indispensáveis para a compreensão da temática abordada. Dentre os questionamentos inquietantes a respeito do ensino de história do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, estão: Quais as concepções historiográficas destes professores de história? Onde estas concepções se constroem e se desenvolvem? Até que pontos estas concepções influenciam no ensino de História? As respostas destas questões implicaram na realização deste trabalho.

Palavras Chave: Colégio Polivalente. Ensino de história. Concepções de História

ABSTRACT

This study aims to understand the historiographical concepts in relation to the teaching history teacher Colégio Polivalente de Conceição do Coité, with the specific goals, conceptualize historiographical concepts in relation with education; contextualize the history of education in Colégio Polivalente; characterize the history teachers of that school; Analyze how and where to build these concepts, searching for relationships between academics and school knowledge of history teachers. This work seeks to discover the conceptions of history of the polyvalent school teachers, as well as where and how these concepts are developed and to what extent these conceptions influence the teaching of history. In this work written and oral sources are used: interviews with teachers, observation room and PPPs (2005-2013). Dialogue with the theorists of historical education and teaching history. This text presents a solid and indispensable answers to understanding the theme. Among the disturbing questions about the history teaching Colégio Polivalente de Conceição do Coité, are: What are the conceptions of these historiographical history teachers? Where these concepts are built and develop? Until these points conceptions influence the teaching of history? The answers to these questions involved in this work.

Keywords:

Colégio Polivalente. History teaching. Conceptions of History

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1: DAS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS ÀS CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	13
1.1 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS PÓS DÉCADA DE 70	13
1.1.1 Nas ciências...	14
1.1.1.1 Na Ciência Histórica...	16
1.2 NA EDUCAÇÃO...	19
1.2.1 No ensino de História: em busca duma aproximação entre a Ciência e o ensino de história	21
1.2.2 A relação entre os saberes acadêmicos e saberes escolares: uma íntima relação entre saber docente e discente	33
CAPÍTULO 2: O COLÉGIO POLIVALENTE E SUA MISSÃO NA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ	35
CAPÍTULO 3: IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ	42
3.1 SER PROFESSOR DE HISTÓRIA: UMA IDENTIFICAÇÃO OU FALTA DE OPÇÃO?	42
3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	46
3.3 CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA: ENTRELAÇOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA	52
CAPÍTULO 4: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO POLIVALENTE	64
4.1 UMA BUSCA DA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE D1	65
4.2 RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DE D2	73
4.3 EXPERIÊNCIA DE D3 NO ENSINO DE HISTÓRIA	81
4.4 DESAFIOS ENTRE CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA COM D4	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

FONTES
ANEXOS

99

101

INTRODUÇÃO

Durante os anos que estudei História no Ensino Fundamental e Ensino Médio, sempre via a História como uma disciplina que estuda os fatos ocorridos no passado, um componente curricular em que eu tinha que estudar muito para lembrar os trechos dos livros, para poder completar e responder as perguntas das provas e testes, assim como também para apresentar seminários, que mais pareciam uma decoração das falas do texto estudado. Como eu não conseguia decorar trechos na íntegra, eu procurava ler e entender o processo histórico, mas as questões das provas exigiam memorização de nomes e datas, motivo pelo qual conseguia malmente a média, coisa que eu detestava, pois estudava muito e queria alcançar nota máxima se possível.

No ano de 2005, quando fui aluna do colégio Polivalente de Conceição do Coité durante três anos consecutivos (Ensino Médio 2005-2007), notei que tal qual acontecia nas escolas de fundamental I e II que estudei, o componente curricular (História) não dialogava com a vida humana no tempo. Não me recordo de momento algum, em que os professores tiveram a preocupação metodológica em estar fazendo a contextualização adequada para que os educandos se sentissem parte integrante da história. Insistia-se muito na apresentação dos conteúdos do livro didático, vistos por nós educandos como verdade inquestionável, isto é, sem reflexões críticas sobre os fenômenos históricos.

Formada nestas condições, ingressei na academia com uma concepção de História como uma ciência que estudava o passado dissociado do presente. Aos poucos, sob a influência da academia, fui percebendo o equívoco desta concepção e os incômodos que esta trazia. Ao iniciar a graduação em história, comecei a perceber a história diferente da proposta nas demais séries e no ensino médio. Eram concepções da história que eu desconhecia, principalmente sobre a identidade dos sujeitos e a instigação do pensamento crítico e reflexivo.

Surgiram muitas inquietações, entre elas: Quais as motivações que possibilitavam a concepção e a metodologia adotada pelos professores de História do colégio? Por que para mim e para os meus colegas do colegial a história se tornou uma disciplina chata, que nada tinha a ver com a sociedade em que convivíamos?

A partir destas interrogações, comecei a pensar sobre a temática, levando em consideração que queria escrever uma monografia que colaborasse para minha formação profissional e também dar continuidade após a graduação em um estudo mais aprofundado, além de instigar novas pesquisas sobre a temática.

Partindo desses incômodos e dos projetos futuros que a pesquisa pode gerar, propus a presente monografia, que busca apresentar o ensino de história no Colégio Polivalente de Conceição do Coité, focando nas análises de concepções de história de professores do colégio destacado. As principais motivações da escolha deste tema é pesquisar como vem sendo o ensino de história, entender os “porquês” das conceituações e as possíveis metodologias adotadas pelos professores de história com base nas suas próprias convicções sobre o componente curricular, dialogando com os conceitos de Ensino de História e Educação Histórica.

Assim, são objetivos específicos deste trabalho: contextualizar o ensino de história no Colégio Polivalente, caracterizar os docentes deste colégio, identificar as suas concepções de história e analisar como e onde se constroem estas concepções, buscando relações com os saberes acadêmicos dos professores e os saberes cotidianos dos docentes e estudantes.

O estudo de caso dividiu-se em etapas, sendo elas: Levantamento bibliográfico, contato com a direção e professores do colégio, gravação de entrevistas com os professores do colégio, transcrição parcial dos depoimentos, observações de aulas (anotações manuscritas) e análise do PPP (Projeto Político Pedagógico da instituição).

A primeira fase da pesquisa foi o levantamento bibliográfico entre os autores da área de ensino de História, a exemplo de, Selva Fonseca (1993), Conceição Cabrini (1994), Circe Bittencourt (2005), bem como da área de Didática da História, como Maria Auxiliadora Schmidt (2009) e Luis Fernando Cerri (2009 & 2011) e Jonh Rüsen (2011). Tais autores contribuíram para compreensão das concepções e metodologias a respeito do ensino de história. Sendo que os dois últimos foram à base teórica para a fundamentação do ensino de história e a compreensão das concepções historiográficas dos professores do colégio.

A segunda fase foi relativa a coleta de dados que possibilitasse análise do ensino de história e das concepções de história dos professores do Polivalente, a qual se deu por meio de fontes orais e de observações das aulas das quatro docentes do colégio (D1, D2, D3, D4), além, de fontes escritas (Projeto Político Pedagógico - PPP dos anos de 2005 e 2013)¹. Durante todo o processo da pesquisa foram respeitadas as ideias fieis dos depoentes, tendo os devidos cuidados na transcrição dos dados assim como também foi inibida a publicação da identidade destes sujeitos.

¹Documentos cedidos para análise pela coordenadora pedagógica do colégio

Para a entrevista, foi construído um questionário com questões abertas, sobre a identificação pessoal, escolha da profissão, formação profissional, sobre a disciplina história e o exercício profissional. Todas as entrevistas foram gravadas no mesmo dia e no interior do colégio, (data e local escolhido pelas depoentes). Vale ressaltar que antes da gravação da entrevista foram apresentados os objetivos da pesquisa e a solicitação da assinatura do termo de doação, contendo opções como, por exemplo, se deseja manter o documento em arquivos do CEDOC/UNEB e se o mesmo deseja que sua identidade seja revelada ou não. Em comum acordo ligava o gravador e iniciava a entrevista, com o questionário pré-elaborado e durante foram surgindo alguns questionamentos que foram inseridos no momento.

Após a gravação, seguiu-se a transcrição parcial das falas, onde foi elaborada uma tabela contendo todas as questões do questionário e os nomes das docentes, tal tabela facilitou o processo de análise das concepções historiográficas e do ensino. Paralelo as transcrições, foram realizadas as observações das aulas.

As observações, por sua vez, foram realizadas entre 01 de novembro a 04 de dezembro de 2013, nas turmas das quatro depoentes de séries de ensino Fundamental II e Ensino Médio. Durante as observações procurei ficar bem distante da professora e procurei agir de maneira neutra. Atentei-me para postura docente, concepção de história e metodologia adotada, assim como também para a percepção e reação dos educandos mediante as aulas. Das turmas de D1 foram observadas seis aulas (7º, 8º ano e Ensino Médio); das aulas de D2 foram observadas quatro aulas do 7º ano; D3 foi observada em quatro aulas, sendo do 9º ano, 1º e 2º ano ensino médio; D4 foi observada em oito aulas distribuídas em 9º ano, 2º e 3º ano do ensino médio. No processo das observações fui tomando nota, de falas e comportamentos do professor e dos educandos, assim como também as impressões e posicionamentos dos mesmos, entre outros aspectos.

A análise dos PPP (2005 – 2013) que foi possível por meio da leitura e fotografia das partes mais relevantes para a pesquisa, possibilitou perceber a visão e a missão do colégio mediante ao ensino de história na instituição, permitindo um contraponto entre mudanças e permanências da concepção do mesmo em relação a história e ao ensino da mesma. O resultado da pesquisa está apresentado nesta monografia, subdivididos em quatro capítulos. O primeiro capítulo tem o objetivo de conceituar e contextualizar o ensino de história e as concepções historiográficas na sua relação com o ensino. Neste discuto as transformações paradigmáticas pós-década de 1970 nas ciências e na educação, dialogando com Boaventura Santos (1995) e Moraes

(1996). Na discussão sobre o ensino de história, dialogo com os autores da educação histórica Rüsen (2011) e Cerri (2008 & 2011), que contribuíram para conceituar as concepções historiográficas, além de autores como Selva Fonseca (1993), Conceição Cabrini (1994), Circe Bittencourt (2005), Jaime Pinsky (2006), Elza Nadai (2006), que contribuíram para contextualizar o ensino de história no Brasil. Discorro, ainda, sobre a relação dos saberes acadêmicos e escolares com base no pensamento de Monteiro (2007).

O segundo capítulo tem por objetivo contextualizar o ensino de história e caracterizar os docentes do colégio Polivalente. Neste capítulo aborda-se o contexto político econômico da implantação do colégio no município e caracteriza-se o espaço físico e social do colégio. Dialoga-se com o artigo AUSAID, a Guerra Fria, o regime militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil de J.A. Araújo, e os PPP (2005 – 2013), o que tornou possível a contextualização do ensino de História, assim como também a caracterização dos sujeitos do processo do ensino-aprendizado.

O terceiro capítulo tem como objetivo Identificar as concepções historiográficas na sua relação com o ensino dos professores de história. Subdivididos em tópicos Neste capítulo desenvolve-se a análise das fontes orais obtidas nas entrevistas, estando estruturado com três tópicos em que se discute a escolha da profissão, a formação docente e as concepções de história em seu enlace com a prática, na versão do quadro de professores de história no colégio Polivalente.

O quarto capítulo tem por objetivo identificar os possíveis diálogos entre concepções historiográficas e a prática de ensino. Neste último capítulo entrecruzam-se os dados das fontes orais e das observações das depoentes, realizando um contraponto entre concepções e práticas.

Portanto, espera-se que este trabalho venha contribuir para uma maior visibilidade e reflexão no ensino da História e, possivelmente, instigar novas pesquisa na área pesquisada.

CAPÍTULO 01 - DAS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS ÀS CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS PÓS DÉCADA DE 1970

A sociedade das últimas décadas vem passando por momentos de transformações, caracterizada como uma “nova era” exigindo uma troca de saberes entre as ciências possibilitando assim, um sentido entre a vida prática dos sujeitos e os conhecimentos científicos.

Os sujeitos desta época trazem consigo as marcas das injustiças sociais, dos avanços tecnológicos e das crises diversas. Tais acontecimentos provocam metamorfoses que ocasionam uma nova versão de trabalho e capital, globalização dos mercados, dependência dos países periféricos, o enfraquecimento do Estado e o fortalecimento dos micropoderes, expansão dos meios de comunicação em massa, efemeridade das tecnologias e crises econômicas, das nacionalidades, estrutura familiar padrão, do Estado, dos movimentos sociais, da identidade dos sujeitos e dos paradigmas científicos e ideológicos. Tais emergências citadas acima solicitam uma comunicação entre as ciências, ou seja, a transdisciplinaridade. A população necessita conhecer a sua função no mundo e saber lidar com a diversidade de saberes, culturas, crenças, etnias, gêneros e outros aspectos que compõem a humanidade.

Para a ciência atual não se trata de sobreviver, mas, sobretudo saberviver, ou seja, atuar no mundo como sujeito, não se necessita de conhecimentos que separe o ser humano do resto do mundo, mas que una-o cada vez mais, traduzindo assim no saber prático. (SANTOS 1985, p.55)

Para Lopes (2011), desde a pré-modernidade (século XVI) as populações viviam hierarquizadas, e baseadas em valores íntimos voltados para caracteres do tipo: divindades, sangue, raça e prestígio social. Com a ascensão da burguesia ao poder, uma nova ideologia foi adotada; a partir daí o valor humano era determinado pela propriedade privada. Porém as sociedades marginalizadas que não se encaixavam nos padrões burgueses, passaram a lutar contra as injustiças sociais, e começaram a defender o comunismo, resultando nas duas Guerras mundiais, e no prevalecimento do sistema capitalista reestruturado. Tais fenômenos ocasionaram a emergência de novos paradigmas de ciência, educação e do próprio ensino da História. Vejamos de forma mais detalhada estas mudanças paradigmáticas, começando pelas transformações nas ciências.

1.1.1 Nas ciências...

Nas últimas décadas, novas descobertas nas ciências vêm impulsionando a criação de novos paradigmas no conhecimento, favorecendo assim, metamorfoses nas tipologias de ciências. A primeira tipologia de ciência, hoje considerada tradicional, teve início com a Revolução Científica, propiciada pelo surgimento do Renascimento e pelos estudos de Galileu e Copérnico, e pode ser considerada um divisor de águas no rompimento da visão teocêntrica dos fatos ocorridos na sociedade até o século XV. Desde então, temos o predomínio da visão científica, trazendo “oculta” a racionalidade humana. (MORAES, 1996)

Este modelo de ciência prevaleceu até o século XIX, quando, emerge o paradigma positivista.

Desta base filosófica, dois aspectos fundamentais precisam ser destacados: a separação entre conhecimento científico e o conhecimento proveniente do senso comum e a separação entre natureza e pessoa humana. A partir dessa época, todos os princípios epistemológicos e filosóficos positivistas presentes no estudo da natureza, desde o século XIV, começaram a ser aplicados aos fenômenos sociais como se fossem naturais, apesar da profunda diferença entre eles. (MORAES, 1996, p.6)

Esta ideia também é compartilhada por Boaventura Santos, que aponta que, neste paradigma positivista o conhecimento era baseado em verdades absolutas, quantificáveis baseados na matemática, que excluía tudo que não fosse pautado em números. “O que não é quantificável, é cientificamente irrelevante. O método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente.” (SANTOS. 1985, p. 14)

Para Santos (1985, p.18), se com esta influência cartesiana, por um lado passa a ocorrer certo avanço nas ciências, ocasionado pelas ampliações das pesquisas, por outro, faz com que as ciências sociais sejam apresentadas por diversos estudiosos embasadas em verdades absolutas, sendo portadora de totalitarismos, de formas distintas e dicotômicas, das ciências da natureza.

A partir do pensamento de tornar as ciências sociais menos complexas surge a ideia de separá-las, seriá-las e no Paradigma Moderno de ciência, adota-se a disciplinarização que por sua vez acarreta uma limitação do conhecimento pelo pesquisador, estabelecendo fronteiras entre os diversos saberes e áreas da ciência. Segundo Santos (1985, p. 46) é hoje reconhecido que a excessiva parcelização e

disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta, sobretudo, efeitos negativos. Forma-se especialistas que têm um conhecimento abrangente em determinada área, mas de forma limitada, que não dialoga com os outros saberes das demais ciências.

Em fins do século XIX e início do século XX, nota-se um enfraquecimento do paradigma oitocentista e positivista de ciências, em virtude de um paradigma emergente, impulsionado pela Mecânica quântica de Planck, que provocou questionamento sobre as ciências naturais e sociais. Moraes (1996), baseada nos estudos de Niels Bohr e Prigogine, escreve:

Numa visão sintética, dentre eles, destaca-se a necessidade de olhar o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo se fundem, incluindo o observador e seus instrumentos. (MORAES, 1996 p.11)

Tendo-se em vista a necessidade de reconhecer a interligação das ciências, no paradigma emergente no final do século XX, Santos (1985, p.48) denomina este paradigma científico emergente de pós-moderno, que tem como características a condição da ação humana projetada no mundo a partir de um tempo espaço e local, as pluralidades metódicas e transdisciplinares, marcada pelo estilo e imaginação individual do pesquisador.

O paradigma emergente pós-moderno apontado por Santos (1985) é marcado por características peculiares que dão consistência a uma concepção diferenciada do conhecimento e do método de pesquisa. As principais características tomam por base a superação da dicotomia entre as ciências humanas e naturais buscando uma aproximação entre as ciências, assim como afirma Santos (1985, p.41) “[...] O conhecimento do paradigma emergente se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza /cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observado/observador.”

Outro aspecto do Paradigma pós-moderno é que todo conhecimento é local e total deixando de lado a parcelização do conhecimento oportunizada pela disciplinarização do Paradigma Moderno. A proposta pós-moderna do paradigma é apresentar uma fragmentação do conhecimento não disciplinar, matemática, adotando a composição transdisciplinar “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar mas temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro um

dos outros.” (SANTOS 1985, p. 47). Deste modo mantém-se um diálogo entre as ciências naturais e humanas por intermédio da pluralidade metódica.

Dentre as particularidades do paradigma emergente, tem-se em vista que todo conhecimento é autoconhecimento, ou seja, o sujeito está incluso tanto nas ciências naturais quanto sociais, além de possuir um autoconhecimento de si e do meio social em que está inserido. Segundo Santos (1985, p. 53) “No paradigma emergente o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido.[...] Hoje não se trata tendo de sobreviver mas de saber viver.” Deste modo faz-se necessário uma junção mais abrangente das ciências para dar conta das demandas exigidas pela realidade social vivida pelos sujeitos, e principalmente não deixando de fora o observador / observado.

A característica elencada por Santos (1985) referente ao conhecimento, é a que define o conhecimento científico como proveniente do senso comum admitindo que, um conhecimento por si só não é racional, mas sim, quando formado na coletividade. Elege o conhecimento senso comum como um dos mais importantes por dar sentido às ações cotidianas e à própria vida humana. “O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum”. [...] (SANTOS, 1985, p. 57).

Na perspectiva do Paradigma Emergente conhecimento científico não abandona seus métodos e seus conhecimentos, mas, admite e dialoga com o senso comum, pois acredita que o senso comum é um autoconhecimento. Tais aspectos demonstram o desenvolvimento e a mudança de concepções com o passar do tempo referente às ciências e a própria maneira de enxergar a vida humana e sua complexidade. A concepção do pensamento pós-moderno apresentado por Santos é essencial para o desenvolvimento do conhecimento de modo geral, envolvendo todos os campos do saber. Assim como também foi essencial para reconhecer a História como ciência e serviu de inspiração para uma mudança paradigmática na Ciência histórica no decorrer do tempo.

1.1.1.1 Na Ciência Histórica.

Assim como nas demais áreas do conhecimento, as transformações no paradigma moderno de ciência se estenderam para a ciência Histórica a qual passou por modificações nas últimas décadas. Passando pela instauração da história como ciência e disciplina,

com a evolução dos estudos, a história vem sendo vista e estudada de maneira diferenciada, apresentada pelos ideais positivista, historicista e pelas duras críticas da Escola dos Annales persistindo até as concepções contemporâneas.

Os ideais positivistas influenciaram na legitimidade dos fatos históricos, já que para ser considerada ciência a história tinha que obter a neutralidade e objetividade em seus métodos. Os fatos para serem considerados históricos deveriam estar registrados em documentos oficiais legitimados pelo Estado. Quanto a este paradigma do final do século XIX e início século XX, Lopes (2011, p. 39-40) afirma: “Tal paradigma afetava as ciências humanas, uma vez que estar para serem aceitas como ciências, viviam o dilema de ter de se submeter aos paradigmas de neutralidades e de objetividades das ciências naturais [...]”. Tais métodos utilizados para escrever a história não deram conta de atender a complexidade dos fenômenos humanos.

No ideal metodológico positivista, o método pode ser o mesmo tanto para as ciências da natureza quanto para uma análise social. Para tanto, o pesquisador deveria obrigatoriamente manter a imparcialidade diante de seu objeto de estudo, mantendo-se totalmente neutro, para que assim chegasse a uma verdade histórica objetiva. Os positivistas faziam um estudo geral para determinado fato, sem particularidades, narrando e advogando que o documento “fala por si só”, ou seja o historiador não emite juízo de valor ou a sua própria interpretação do documento, produzindo deste modo uma história verídica e absoluta. “A história fala e fala por si mesma. O bom historiador se apaga diante dela. E deixa-a falar simplesmente” (MONTEIRO, 2007, p.97).

Oposta ao Positivismo, na corrente historicista o historiador tem uma relação direta com seu objeto de estudo, não se afastando do mesmo, pois ambos se “refletem entre si”. Para Monteiro (2007), a narrativa historicista era compromissada com a transmissão do “real”, ou seja, a realidade, abrindo espaço para que o historiador faça a narrativa que achar necessária quanto ao documento, porém de forma oculta. Os fatos instituídos a partir da crítica e análise documental precisariam ser articulados, mas com cuidado de preservar a sua singularidade. O que levou alguns estudiosos a confundirem a narrativa historicista com a positivista, percebida por meio da omissão da interpretação documental e a versão do historiador.

Ao analisar tais aspectos, percebemos que o historicismo difere do positivismo na medida em que não busca fazer um estudo objetivo dos acontecimentos históricos, pois tal fato é construído e reconstruído a partir de distintos pontos de vista dos pesquisadores. No ideal historicista a pesquisa factual está limitada ao tempo e não

estabelece uma sequência temporal linear, mas abre espaço para análise de acontecimentos que não obedecem obrigatoriamente uma cronologia, um fato pode ser analisado individualmente e adequadamente ligada ao tempo, sem exercer uma linearidade.

Portanto, os tempos históricos e cronológicos do historicismo estão interligados, sendo uma tentativa de ruptura com o positivismo.

Rüsen(2011) discute sobre o surgimento da história como ciência e sobre a irracionalidade da história devido à falta de reflexão da didática dos historiadores do século XIX, que focaram as suas reflexões na metodologia da pesquisa. Para ele:

A cientificação da história excluiu a competência da reflexão histórica racional, aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinado com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser visto que a história científica apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido àquilo que eu gostaria de chamar de “irracionalização” da história. (RÜSEN 2011, p. 24, 25)

Outra corrente contrária ao tradicionalismo positivista assim como também ao Historicismo é a dos historiadores da Escola dos Annales que gradativamente, passam a ferrenhamente criticar as outras correntes dando a prova o conhecimento produzido até então a ciência História.

Desde os anos 1930, a escola dos Annales começa a questionar as narrativas históricas conhecidas como as únicas fontes para a produção do conhecimento, e a elaborar questionamentos para análise das fontes documentais. Uma renovação metodológica foi exigida a partir do reconhecimento da multiplicidade de fontes históricas e da necessidade de ampliar as trocas com as outras ciências humanas, para dar conta da complexidade da vida social (MONTEIRO, 2007, p. 100 e 101). Mantinha-se a relação história-conhecimento/verdade e escrita, mas de maneira diferente, problematizando as fontes e com uma participação ativa do sujeito.

Na década de 70 há uma busca por outros agentes sociais, não mais os privilegiados da história tradicional mais os “despossuídos”, “dominados” (no dizer de Marx). Os sujeitos construtores da história podem ser qualquer ser humano, afinal todos constroem a sua história.

Já na quarta geração dos Annales com o reconhecimento da história cultural, é notável outros olhares sobre as fontes e a maneira de se estudar e escrever a história. Como afirma LOPES (2013)

Com a quarta geração da Escola dos Annales e o fortalecimento da História Cultural, nota-se uma mudança na concepção da História, que passa a ser vista não mais como uma verdade sobre dada realidade, mas como narrativa que expressa uma ou várias representações do “real”, ocorrendo transformações também nos seus métodos, buscando interpretação não apenas do conteúdo dos documentos, mas principalmente os significados dados a eles por seus contemporâneos (LOPES, 2013, p. 41).

Ou seja, nesta perspectiva apontada pela autora, os Annales revolucionaram a maneira de se escrever e interpretar a história. E mediante as observações destacadas a respeito da Ciência História é sabido que vive-se num tempo de incertezas cercados de dúvidas e tendo a convicção que os antigos paradigmas estão ultrapassados, já não respondendo mais as necessidades da sociedade globalizada, emergida em culturas diversas e de tecnologia avançada. Contudo percebe-se que as mudanças paradigmáticas estenderam-se a História Ciência.

As mutações paradigmáticas ocorridas nas ciências e na ciência história também abrangeram a educação, que por sua vez passou pelo processo tradicional do século XV a uma nova versão de compartilhar a transdisciplinaridade entre os diversos campos do saber e estabelecer sentido entre o conhecimento e a vida social dos sujeitos.

1.2 NA EDUCAÇÃO...

O modelo de educação tradicional, ainda presente nas escolas, surge associado ao paradigma positivista de ciência, numa relação de complementação: os cientistas produzem o conhecimento e a educação escolarizada os transmite. Entretanto, neste modelo não há uma preocupação com a forma como o conhecimento chega aos sujeitos. É o que aponta Maria Cândida Moraes (1996), ao analisar as influências do paradigma positivista sobre as escolas durante os dois últimos séculos.

Para ela, no paradigma positivista o conhecimento era todo baseado em teorias vazias de reflexão da prática social. Como afirma:

A escola continua limitando as crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizando-as em seus movimentos, silenciando-as em suas falas, impedindo-as de pensar e sentir. Em vez dos processos interativos de construção do conhecimento, continua exigindo memorização, repetição, cópia, dando ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o seu conformismo, a sua "boa conduta", punindo "erros" e suas tentativas de liberdade e expressão. (MORAES, 1996 p. 7)

Assim, o modelo científico moderno produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida. Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento, de se autoconhecerem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como indivíduos autores de sua própria história e responsáveis pela sua trajetória de vida. (MORAES, 1996, p.3)

Por outro lado, vive-se na era do desenvolvimento das tecnologias, de informação, na era do mundo globalizado, uma nova cultura de trabalho, dominados por uma rede de acontecimentos simultâneos, de jogos de interesses e políticos econômicos e religiosos, sufocados em meio a tantas incertezas. Portanto, faz-se necessário repensar a educação, de modo que atenda a estas necessidades emergente da nova cultura social.

MORAES (1996), buscando uma aproximação entre os emergentes paradigmas científico e educacional, destaca que do mesmo modo que as ciências atualmente estão buscando compreender um mundo complexo, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes, a educação também necessita promover uma junção das diversas áreas do saber.

A autora destaca, ainda, que essas transformações incluem alterações, na maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo, e nos alerta para o surgimento de um novo tipo de gestão social do conhecimento que é:

Apoiado num modelo que já não é mais lido e interpretado como um texto clássico, mas corrigido e interpretado de forma cada vez mais interativa. Vivemos num mundo cada vez mais interdependente e interativo. (MORAES, 1996, p.14)

Para que a educação acompanhe as novas demandas que lhe são postas, é preciso repensar a função social da escola, que deve estar voltada para focalizar no indivíduo com suas inteligências múltiplas, levando em consideração diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades para solucionar problemas.

“A nova agenda dá origem a uma matriz educacional que vai além das paredes da escola, à procura de uma *escola expandida*, que amplia os espaços de convivência e de aprendizagem, que quebra as paredes da escola em direção à comunidade”. (MORAES, 1996, p.16) A preocupação da educação tem por objetivo levar o indivíduo a aprender a aprender obtido pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise do conhecimento que possui, e estando aberto a metamorfoses na maneira de pensar e

construir conceitos, abrangendo os conhecimentos produzidos por meio da escola, família, sociedade.

Um fator indispensável neste processo de aprendizado é o próprio ensino institucionalizado unido com os saberes não formal dos educandos. Para tanto faz-se necessário um aprofundamento específico do ensino de história e seu percurso até a busca pela aproximação entre ciência e ensino da história estabelecendo “pontes” entre os campos do conhecimento (científico/pedagógico/senso-comum). Vejamos a fundo o ensino de história e o seu desenrolar para atender as demandas atuais para educação na perspectivas da Educação Histórica.

1.2.1 – No ensino de história: em busca duma aproximação entre a Ciência e o ensino de História

Ainda na década de 1960, o conhecimento histórico estava centrado no enciclopedismo do século XVIII dotado do positivismo do século XIX e a história como ciência e disciplina permaneciam totalmente separadas. No discurso interno dos historiadores, a didática apenas transmitiria este conhecimento, consagrando a visão padrão que se tinha a respeito da didática da história, que consistia em uma ponte por onde se transporta conhecimento histórico de procedência acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2011, p. 26 a 28)

Entretanto, segundo Jörn Rüsen (2011), isso nem sempre foi assim: até a emergência do pensamento Iluminista a História escrita era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida e não pelos problemas teóricos ou empíricos do conhecimento metódico. Os historiadores reconheciam que era necessário o estudo do ensino e da ciência história. Porém, com o desenvolvimento da institucionalização e profissionalização da história, a didática ou ensino de história foi deixado de lado, ocasionando um distanciamento da História ciência e a didática da história. Como afirma, “a didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica.” (RÜSEN 2011, p. 25). Assim, a história perdeu a sua função, tornando-se uma história irracional sem as reflexões necessárias. Depois deste processo a história ciência e a didática da história ficaram divorciadas.

A consequência disso é um distanciamento entre as inovações na ciência história e o ensino de história “tradicional” que era trabalhado nas escolas na década de 1960 e, segundo Luiz Fernando Cerri (2009), ainda se faz presente em algumas escolas hoje.

Luis Fernando CERRI (2009), caracteriza esse ensino de história “tradicional” de cunho positivista da seguinte forma:

- Configura a verdade nos fatos históricos, seguido do forte conteúdo no currículo, trazendo a ideia de passar conteúdo através da memorização e de modo cronológico para as cabeças dos alunos;
- O professor é o centro, pois é quem detém o conhecimento, tornando o aluno um mero receptor deles;
- A seleção de conteúdos está sintonizada a uma visão de mundo europeu, uma vez que a própria ideia de nação das ex-colônias tem origem na Europa;
- Destaca-se as elites ou o que as elites reconhecem como história;

Nesse sentido, a História positivista ou tradicional é de caráter excludente, descontextualizada, e sem sentido para as novas demandas educacionais da contemporaneidade.

Se no ensino de história tradicional positivista os professores se preocupam com os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado, de forma objetiva e baseado em fontes documentais, construindo um princípio de verdade, desde a segunda metade do século XX a ciência história passou a defender a história de toda a sociedade e ampliou o quadro de fontes de pesquisas, passando a utilizar as fontes orais e audiovisuais, incluindo o sujeito na história.

O resultado destas maneiras ultrapassadas de se estudar e ensinar a história nos anos de 1960 e 1970 foi uma crise na legitimidade do ensino de história.

Buscando superar essa problemática, pesquisadores alemães, tendo como precursor Rüsen propuseram, na década de 1970, uma nova didática da história, que promovesse a educação histórica via ciência e via ensino, de forma indissociável.

Nessa nova proposta, passa a ser alvo dos estudos da didática da história todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana.

Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa. Ela (a Didática) considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2011, p. 32-33)

A investigação da Didática da História passa a ser discutida em quatro dimensões apresentadas por RÜSEN:

A metodologia de instrução, as funções e os usos da história na vida pública, estabelecimentos de metas para educação histórica nas escolas, além de verificar se os objetivos estão sendo atingidos, e a análise geral da natureza (função e importância da consciência histórica). (RÜSEN, 2011. p.33)

Uma das principais mudanças propostas pela Didática da História passa por uma reformulação do pensamento baseado na afirmação de que o aprendizado é adquirido só por meio da educação escolar, e por isso a didática estava voltada para o aprimoramento das formas de ensino. Após tomar conhecimento da autonomia do aprendizado e ensino, a didática assumiu uma preocupação a mais agora: além de estudar o ensino, o aprendizado histórico dos alunos também passou a ser uma preocupação da pesquisa na Didática da História. Isso porque o fundamento da educação histórica está pautado no desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos. (CERRI, 2011).

A consciência histórica apresentada por CERRI (2011, p. 13) traz a seguinte definição: “é uma das estruturas do pensamento humano, coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido”. E para RÜSEN (2001, p. 100 in CERRI 2011, p.29), a “consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não, ela é algo universalmente humana, dada a necessidade junto à intencionalidade da vida prática dos homens.”

Diante destes posicionamentos dos autores citados acima, conclui-se sobre a Consciência Histórica que a consciência faz parte do ser humano, ao tempo que ele constrói a sua própria história ao longo da vida, mediante a coletividade humana, independentemente do conhecimento formal e institucionalizado, que traz uma abordagem histórica global no decorrer do tempo, na vida humana. É dentro desta perspectiva que se pretende dialogar com a Didática da história numa aproximação do conhecimento ciência, com o ensino escolar e a vida prática dos homens [...].

Para RÜSEN (2011), o ensino aprendido é governado por uma estrutura da consciência histórica que os sujeitos desconhecem, por não refletirem a sua prática na sociedade. É necessário o desenvolvimento da conscientização histórica para maiores participações nas decisões sociais. O autor destaca quatro tipologias de consciências históricas: Tradicional, Exemplar, Crítica e a genética, cada uma com a sua devida importância para a história.

As tradicionais são consideradas como indispensáveis na preservação da tradição. A Exemplar apresenta o passado como um exemplo a ser ou não seguido,

valorizando os grandes feitos. O tipo Crítico enfatiza a construção de uma identidade com base na negação. A Genética, uma consciência que aceita outros pontos de vista e o passado não é negado, mas vê a memória histórica como fruto da experiência passada como acontecimentos mutáveis, os valores são temporalizados, aceitando-se uma pluralidade de pontos de vista.

A educação histórica defendida por Jörn Rüsen vem dialogar com os novos paradigmas de educação na medida em que estabelece relações entre a aproximação das ciências ao conhecimento acadêmico da história e esse por sua vez, com o saber escolar e a vida prática dos docentes e educandos.

Entretanto, as observações realizadas por Rüsen(2011) em salas de aulas demonstram que os modos tradicionais e exemplares são os mais presentes devido ao maior grau de dificuldade dos tipos críticos e dialógicos, pois requer maior esforço do professor e do aluno, enquanto os demais são mais fáceis de compreender.

Com o resultado da pesquisa exibidos pelo autor é notável uma resistência ao “novo”, percebida na utilização dos métodos tradicionais e exemplares na sala de aula, quando deveria se buscar novos diálogos próximos das demandas educacionais atuais.

No Brasil, essa proposição da nova Didática da História inspirada no modelo alemão é nova – fins da década de 1990 e início do século XXI. Entretanto, desde a década de 1980 já se busca reformulações no ensino de História brasileiro.

Isso porque no decorrer dos anos 70 e 80, as lutas dos profissionais da educação, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, que se abriram aos docentes de primeiro e segundo graus e ampliaram a batalha pela volta de História e Geografia aos currículos.

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios. Simultaneamente, as transformações da clientela escolar composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram mudanças na educação.

Até então, assim como a história da Europa, o Brasil baseava-se na história dos heróis nacionais, oferecendo distinções na organização política e cultural da população brasileira. Tanto Jaime Pinsky(2006) quanto Elza Nadai (2006) concordam que durante as décadas de 1960 e os anos da década de 1970 os intelectuais lutaram para que

ensino de História estivesse mais voltados para o social, uma busca por outros sujeitos, os menosprezados pela história.

Assim, nas primeiras propostas de reformulação no ensino de História no Brasil, as discussões estavam voltadas para as mudanças nos conteúdos e métodos de ensino, gerando propostas curriculares estaduais, a exemplo da história crítica mineira e da história temática paulista. Em consequência, houve uma ampliação das pesquisas e a publicação dos livros paradidáticos tornando-se novo campo de divulgação de trabalhos acadêmicos nos anos 80 e 90. O livro didático introduziu a histórias das mentalidades do cotidiano, além de deixar de lado os fatos da política institucional alargando o campo do conhecimento histórico ensinados nas escolas. (FONSECA, 2003, p.56)

As mudanças partiram da constatação de que as matrizes historiográficas e metódicas tradicionais europeias que regiam as aulas de História no Brasil estavam distanciadas da realidade das escolas e dos sujeitos históricos brasileiros na atualidade, uma vez que o paradigma educacional não é mais o mesmo.

[...] A educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc. (BRASIL, 1998 p.81)

Importante destacar, porém, que nenhuma dessas pesquisas sobre as propostas de reformulações do ensino de história das décadas de 1980/90 têm uma preocupação de estudar as origens do aprendizado dos sujeitos, ignorando se de fato a reflexão histórica está se concretizando ou não.

Portanto, faz-se necessário compreender como se constrói o aprendizado, e a partir dessa descoberta desenvolver as formas mais eficazes de se chegar até ele, mesmo sabendo que não existem receitas prontas.

Dentro dessa perspectiva, os estudos da didática da história alemã têm trazido grandes contribuições para o conhecimento dos processos de construção da consciência histórica, considerada fator inseparável do aprendizado.

No Brasil, os estudos na área Educação Histórica foram iniciados por meio do projeto de pesquisa *Recriando histórias* (1996) coordenado pela professora e pesquisadoras Shimidt (2005) e Tânia Garcia, abordando a reflexão do dia a dia na sala de aula no que tange o uso que os educandos fazem do conhecimento histórico por meio

de narrativas. E na quarta fase do projeto as pesquisas foram de caracteres comparativos das consciências históricas de jovens brasileiros e portugueses em diversas escolas de Curitiba (Paraná), com o objetivo de analisar as concepções de alunos e professores. Estas pesquisas que já foram e vem sendo desenvolvidas abriram um leque de possibilidades para outras pesquisas não só na região sul e sudeste, nas demais regiões, e contribuíram de forma significativa para as análises do aprendizado e prática pedagógica do ensino de história.

Não é objetivo principal da educação histórica preocupar-se com os conteúdos, mais focar-se no aprendizado dos alunos analisando os métodos de ensino em harmonia com os conhecimentos acadêmicos, escolares e o senso comum da sociedade e seus educandos, no intuito de ampliar a consciência crítica dos estudantes, auxiliando-os a pensar historicamente, na medida em que o professor oferece ferramentas para o educando refletir sobre a sua prática social.

O pensar historicamente tem várias definições, porém, interessa a destacada por Luís Fernando Cerri, em que afirma que:

O pensar historicamente é não aceitar as informações e ideias como dado, ou seja, pronto e acabado, sem levar em consideração os meios que se percorreu para se chegar a esta conclusão, deve-se levar em consideração o seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com pensamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. [...] é nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são estes sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (CERRI, 2011 p. 58)

A educação histórica traz reflexões positivas sobre as novas maneiras de aprender e ensinar história. Mas quais são as condições de formação que os professores de história de hoje dispõem para desenvolver tais capacidades nos alunos? Será que estes professores tem pensado historicamente na sua própria prática docente?

Ao discorrer sobre a formação do professor, SHIMIDT (2005) aponta sério empecilho que favorece o insucesso da renovação do ensino da História: o descaso das forças governamentais na educação, além da formação do professor no ensino superior se restringir à graduação. “Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, é dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural” (SHIMIDT 2005, p.55).

O docente vive imerso numa vida de dupla personalidade, o professor visto pelos outros e o ser humano subjetivo.

Ora é vista como sacerdote, ora como profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução, militante, portador do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças, de indeterminados. Sua identidade oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes [...](SCHMIDT 2005,p.55).

Ou seja, exige-se bastante, mas em contrapartida investe-se muito pouco na sua formação.

Para SCHMIDT (2005, p.56), quem sofre com estes impasses na educação não é só o professor, mas, os educandos como um todo, pois são considerados pelos professores como “receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos na maioria das vezes desinteressantes, que eles lutam por decifrar e entender. Por isso, ainda se escuta o ressoar de suas queixas, revoltas, apatias e embates.” Ou seja, o comportamento dos estudantes na sala de aula reflete a insatisfação do mesmo com determinada disciplina, sabendo que não só a escola o influencia, mas o contexto social que o mesmo está inserido.

Isso porque o conhecimento do senso-comum é construído por meio da relação social, e o conhecimento institucionalizado só é adquirido quando o mesmo está entrelaçado com o senso-comum, ou seja, quando o indivíduo faz parte da construção. Portanto, (SCHMIDT 2005, p. 57) afirma: “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mais onde uma relação de interlocutores constroem sentidos.” Trata-se de um espetáculo cheio de articulação que se torna essencial ao significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa.

O professor de História vive imerso em meio ao conhecimento que adquire, a experiência pedagógica e seu subjetivismo, além das renovações paradigmáticas que abrangem a sua própria concepção de História e da prática pedagógica. Ele tem em mente um vasto conhecimento (científico, senso-comum, pedagógico) adquirido durante a sua formação e no decorrer de sua experiência diária com o saber escolar e a vida em sociedade. Neste sentido, é imprescindível admitir que estes indivíduos tenham suas próprias concepções sobre história e ensino. Mas que concepção de história e ensino permanece na atualidade, sabendo que muitos dos professores tiveram como base uma formação baseada na educação tradicional? Que concepções os caracterizam?

Para refletirmos melhor sobre estas questões, faremos uma explanação mais aprofundada das concepções historiográficas na sua relação com o ensino, tomando por base a categorização das concepções segundo CERRI (2008). O autor apresenta as relações entre ensino de História e as concepções historiográficas por entender que o

ensino-aprendizado está intimamente ligado a história e não a pedagogia. Diferentemente de John Rüsen, Cerri analisa a relação das concepções historiográficas com o ensino, e não com o aprendizado, mas intimamente ligado aos ideais da Educação histórica, trabalhando os conceitos da consciência histórica.

“Podemos definir uma concepção historiográfica como uma vertente teórica e metodológica de um corpo formalizado de estudos – a História – e, portanto um fenômeno disciplinar” (CERRI 2008 p. 149), ou seja, as concepções historiográficas estão ligadas a história, seja na teoria, seja na didática. Analisando as concepções historiográficas, é notável a diversidade, tendo-se em vista que cada indivíduo constrói a sua história e não é só no ensino por onde essas concepções são transmitidas ao educando.

O autorexibe algumas características que contribui para o melhor conhecimento e identificação destas principais concepções que são as Tradicionais, Críticas e a Genéticas ou Dialógicas.

A concepção tradicional existe desde o século XIX, quando da implantação da História como disciplina. Apresenta uma representação única e considerada verdadeira do passado, mantendo-se as tradições, modelos culturais, políticos presos numa dimensão de tempo “congelado” no passado, sendo legitimado e fundamentado nas fontes documentais oficiais. Pois, caso contrário, poderia causar uma desorientação massiva da população e a tradição poderia desaparecer.

Deste modo, os conteúdos obedecem à ordem cronológica (valorizando a sequência das datas dos fatos – história linear), sendo detentora de uma visão eurocêntrica, privilegiando a história das elites e dos heróis. Munindo-se de métodos diretivos que busquem a transmissão e memorização dos conteúdos. O sujeito aprendente é visto como um objeto, um depósito de informações, e o professor é o detentor do conhecimento. Como se percebe, o sujeito (educando) não ocupa o centro do processo: o professor em meio ao domínio tecnicista é o centro, pois detém o conhecimento e deve passá-lo para o estudante. O aluno é objeto, aprendiz passivo. A relação é de transmissão. São típicas dessa concepção as expressões “passar o conteúdo” (CERRI 2008, p.151).

Um dos métodos predominantes desta concepção é o tecnicista, que está profundamente ligado ao evolucionismo e desenvolvimento econômico, político e ideológico da sociedade. No ensino, privilegiava-se o uso dos recursos tecnológicos. Professor e alunos ocupam, nesta perspectiva, espaços secundários. “O

problema da educação era, fundamentalmente, um problema de método: a suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade; não há espaço para a contradição.” (MIRA, ROMANOWSKI, 2009. p. 10210), busca-se sujeitos que sejam a mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e que assumam para si o fracasso quando não conseguirem alcançar os seus objetivos. Infelizmente, há traços da ideologia neotecnicista que perdura na atualidade, os seres humanos são considerados máquinas na busca de mais produtividade em menos tempo, sendo controlados pelas empresas nacionais e multinacionais do mercado de trabalho.

Contrária em alguns aspectos da concepção tradicional, a Concepção Crítica é marcada pela força da negação dos valores (morais, políticos, econômicos) estabelecidos, assim como também negam a veracidade da história construída pelos tradicionalistas (positivista). Os críticos encontram em suas análises, da história tradicional falhas na interpretação dos documentos. Dentro desta perspectiva, levam em consideração a história nas três dimensões de tempo (presente, passado e futuro), mas mantém a linearidade histórica, ou seja mantém características da concepção tradicional.

Os críticos defendem a construção da identidade do sujeito pelo poder da negação, pondo a prova e relativizando os valores morais, estabelecendo uma ruptura com os valores culturais. A exemplo, tem-se o Feminismo e as críticas de Marx aos valores burgueses. Ainda mantém um padrão autoritário de “verdade”, ao tempo que nega as demais versões, de estudiosos, do livro didático e que julga-os inverídicos, cria uma verdade que considera coerente. O seu conhecimento é baseado na desconstrução e construção de uma “nova história”. Portanto, esta concepção:

É a negação de uma postura que, por ser tão inflexível em sua postura, diagnósticos, ideias e perspectivas de ação, e por exigir essa mesma inflexibilidade e purismo de seus colaboradores, na verdade é inócua, e acaba por contribuir com a situação de opressão (CERRI, 2008, p.152-153).

Ou seja, é notável em seus métodos uma postura inflexível, que habilita o professor a ser o centro e detentor do saber, assim como também apela para uma memorização e transmissão do conhecimento por partes de seus estudantes. Mesmo com seu teor crítico voltado para afirmação e procura dos sujeitos históricos, ela limita os sujeitos a construir o seu próprio conhecimento. Para a concepção Crítica a história é materializada em documentos, porém está mal interpretada.

Em contrapartida a estas duas concepções citadas anteriormente, a Concepção Dialógica ou Genética traz uma proposta mais abrangente: ela não nega os demais conhecimentos e analisa os fatos considerando a transformação do tempo na vida social e cultural dos indivíduos. enxerga a história como em constante transformação e construção. A história não está “pronta e acabada” ela se constrói e se renova a cada dia, mediante a experiência diária da vida humana e com os estudos e pesquisas que estão sendo realizados a todo o tempo. Apresenta-se versões e pontos de vistas diversos de fenômenos da ação humana no tempo.

Em sua perspectiva, apresenta as dimensões de tempo de forma dinâmica, que permite uma maior maleabilidade em suas versões históricas no tempo. Leva em consideração a complexidade da vida social em sua temporalidade absoluta (passado presente e futuro), não sendo uma história linear, mas valorizando as diversas temporalidades da vida humana para reflexão da vida prática do indivíduo.

Na relação professor e educando, o professor exerce uma função de problematizador: ambos constroem conhecimentos mutuamente. O professor é um mediador entre os diversos saberes e contribui para a construção da identidade dos sujeitos, estabelecendo uma relação de respeito entre a múltiplas culturas, etnias, gêneros entre outros, ou seja, preocupa com a construção das identidades tanto no individual, quanto no coletivo, orientando os estudantes para convivência em sociedade. Estabelece assim uma relação de sentido entre a vida prática social e o conhecimento científico institucionalizado.

O diálogo estabelecido é inspirado na teoria da razão comunicativa de Habermans, que estabelece que todos têm o direito ao discurso e argumentação, ou seja, o diálogo deve ser estabelecido pelos indivíduos e que deve chegar a um ponto de convergência quando um argumento é mais bem elaborado que o outro, trazendo assim um sentido de verdade.

Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (HABERMANS, 1984, p. 285, 286 apud PINTO², 1995).

²PINTO. José Marcelino de Rezende,. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escola. Programa de Pós-graduação em Psicologia - FFCLRP-USP. Ribeirão Preto Feb./Aug. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 19 de fevereiro de 2014.

Porém, existem as controvérsias, na medida em que entende-se que ninguém é obrigado a concordar com ninguém. Pois tem-se consciência que os indivíduos vivem em uma sociedade multicultural, repletas de classes sociais diversas, mentalidades diferentes e nenhum ser humano tem o direito de coagir o discurso de qualquer indivíduo. Todos os aspectos do discurso, seja onde for, deve considerar o contexto em que estes sujeitos estão inseridos para estabelecer uma relação de sentido nos enunciados.

A História inspirada pelas ideias da Concepção Dialógica ou Genética tem uma característica peculiar: ela é vista em processo de construção, ocasionadas em virtude das experiências vividas em sociedade, na medida em que entrelaçam com os conhecimentos científicos institucionalizados o dos professores e o senso comum dos alunos dissolvidos em debates e argumentação, no confronto de ideias no dia-a-dia da sala de aula. Tais métodos possibilitam que os sujeitos construam conceitos e conhecimentos próprios por meio da elaboração de sentidos, obtidos pela reflexão dos diversos saberes e do convívio social. É, portanto, a concepção que se aproxima mais das ideias da Educação Histórica proposta por Rüsen e Cerri, no que concerne ao ensino da história.

Para uma melhor compreensão e distinção das concepções historiográficas elencadas por CERRI (2008), construiu-se um quadro comparativo.

Quadro comparativo das concepções historiográficas

	TRADICIONAL	CRÍTICA	GENÉTICA OU DIALÓGICA
História e tempo	E uma representação única e verdadeira do passado. Um tempo eterno - repetição de um modelo cultural que mantém as tradições como forma de legitimação do poder estabelecido.	Construção da identidade pela força da negação de valores morais e políticos estabelecidos. Com a utilização das três dimensões de tempo passado presente e futuro.	Aborda as três dimensões de tempo (passado, presente e futuro) de forma dinâmica. Assim como também as mudanças ocorridas na sociedade que são necessárias para a compreensão da realidade vividas pela humanidade.
Conteúdos	Ordem cronológica e linear; Visão eurocêntrica da história; História a partir das elites;	Os conteúdos são apresentados de forma crítica com o intuito de negar os padrões pré-estabelecidos pelo tradicionalismo. É uma história vista de baixo, nega a veracidade da	Diversidades de pontos de vista; perspectivas temporais distintas (presente, passado e futuro) que permitem ao indivíduo conhecer a diversidade de culturas, levando em

		produção Histórica dos historiadores antecedentes a sua corrente, constrói sua própria verdade com base no seu conhecimento.	consideração o seu tempo, proporcionando uma orientação da vida interior e na coletividade
Métodos	Ensino diretivo, transmissivo, memorista de eventos, personagens e datas, Tecnicista, visa à racionalidade, eficiência e produtividade. O ensino voltado para o alto controle dos professores com atividades mecânicas além da supervalorização da tecnologia. Neotecnismo – educação voltada para uma preparação do educando para competir no mercado de trabalho, deste modo é um método excludente, visa a “meritocracia”.	Deve ser crítico reflexivo, porém acaba sendo transmissivo, memorista, na medida em que tenta transmitir uma verdade construída por si, e não aceita as demais versões como válidas.	Dialógico; pois o conhecimento é construído por meio do diálogo, estabelecendo uma produção de sentido. Por meio da razão comunicativa que estabelece uma ampliação e poder de argumentação dos sujeitos, levando em consideração os contextos sociais dos indivíduo, abrindo espaço para que os mesmos possam construir suas concepções de história e saibam agir de forma participativa nas decisões políticas, econômicas e sociais, exercer a sua cidadania.
Sujeito	Objeto, aprendiz passivo. O professor é o detentor do conhecimento.	Embora tenha uma busca pelo sujeito da história, o sujeito é tido por objeto, em virtude de considerá-lo comodoprovido de consciência crítica. Daí a necessidade de criar uma consciência crítica com base na negação. Constrói a sua história, pautada na desconstrução das demais.	O sujeito é ativo, possuidor de consciência histórica. Constrói a sua própria história.
“Verdade” histórica	Esta materializada em (documentos oficiais).	Esta materializada, porém mal interpretada, o professor é o dono da verdade. Negação da história tradicional	A história é vista como construção; Logo não há “verdades” mas, versões. Produção coletiva do diálogo;
Aprendizagem	memorização,	Crítica e negação do conhecimento estabelecido na história tradicional.	Diálogo no coletivo, no confronto de argumentações

Tendo em vista as tipologias de concepções historiográficas na relação com o ensino, nota-se que ambas possuem características específicas, e ao mesmo tempo nota-

se pontos de convergências e divergências. As Concepções Tradicional e Crítica, mesmo sendo em tempos diferentes, não mudam muito em seus métodos de ensino. Percebe-se que a crítica sofreu metamorfoses na maneira de pensar, de ver a História, de enxergar o sujeito, mas no método mudou-se muito pouco, pois ainda permanece o totalitarismo de ideias. A Dialógica por sua vez apresenta em suas características avanços nos métodos, na aprendizagem e na forma de ver a história e enxergar o sujeito no seu contexto social.

1.2.2 A relação entre os saberes acadêmicos e saberes escolares: uma íntima relação entre saber docente e discente

Todo o ser humano possui conhecimento, seja ele proveniente de uma formação Tradicional, Crítica, Dialógica ou mesmo do senso comum. E em se falar de concepções de professores, sabe-se que cada um tem a sua concepção de história, assim como também de ensino da história. Segundo MONTEIRO (2007, p.82) “Professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação”, e os mesmos não se encaixam em padrões preestabelecidos. Portanto, as concepções devem ser consideradas, pois todas fazem parte da história do sujeito, da educação e do ensino de história brasileiro. Mas até que ponto tais concepções influenciam o ensino de História e o aprendizado dos educandos? Que consequências podem ocasionar.

Ana Maria Monteiro (2007) relata que há diversos saberes, presentes nas salas de aula o acadêmico, escolar, docente e discente. Ambos saberes devem estar interligados, mesmo diante das heterogeneidades. O saber acadêmico é fundamentado pelo conhecimento teórico adquirido pelos professores nas universidades, durante a sua formação. O saber ensinado é, por sua vez, o saber teórico, aprendido, aperfeiçoado e adaptado pelo professor, para um melhor aprendizado do educando.

O saber escolar deve estar repleto de multiplicidade e deve dialogar com o contexto educacional de seus sujeitos (educandos, professores, direção escolar, familiares e a sociedade de modo geral). “O conhecimento escolar é, portanto organizado com lógica própria, educacional e escolar, e que atende a interesses e objetivos da sociedade onde esta atividade de ensino se realiza.” (MONTEIRO. 2007, p.95) O saber acadêmico e o escolar se completam no aspecto que: “Se a escola é

responsável pela veracidade daquilo que ela anuncia, é o saber acadêmico que o legitima.” (MONTEIRO. 2007, p.105).

Mas a preocupação está,segundo MONTEIRO (2007),na metodologia adotada para que estes conhecimentos sejam construídos entre o mediador e os educandos. Pois a “História alimenta a memória coletiva, não apenas da forma manipulatória imposta pelo Estado mas, a contrapelo, compondo memórias de grupo e coletividades que possam resistir, se opor às dominações políticas exteriores.” Cabe ao professor à mediação, problematização e reflexão do que é posto nas versões históricas

O saber docente deve dialogar e estabelecer sentido com o contexto social que o educando vive. O saber do educando que está entre o cultural, e os acontecimentos no dia-a-dia em sociedade não deve ser ignorado pelo docente.O saber docente, que também faz parte da mesma sociedade, porém com experiências diferente, deve também associar-se com os dos educando, possibilitando trocas de saberes e a construção do conhecimento e assim versões históricas refletidas e que estabelecem sentidos no convívio social de ambos.

A concepção que o professor adquire durante o tempo de formação pode influenciar no saber ensinado e no aprendizados dos educandos. O estudo e o ensino da história possibilita a formação de identidades dos sujeitos, assim como a formação do raciocínio crítico e reflexivo sobre a atuação ética dos sujeitos na sociedade.

Portanto, faz-se necessário pesquisar e analisar as concepções de histórias dos professores. Atentando para: identificar as concepções historiográficas na sua relação com o ensino.Que concepções são estas? Onde elas se constroem e que relação estas estabelecem com o ensino? Para compreender estas questões, propõe se um estudo no Colégio Polivalentede Conceição do Coité, numa realidade mais próxima. Assim o intuito deste trabalho é compreender as concepções historiográficas na sua relação com o ensino dos professores de história.

CAPÍTULO 2: O COLÉGIO POLIVALENTE E SUA MISSÃO NA CIDADE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

O Colégio Estadual Polivalente de Conceição do Coité³, localizado na região sisaleira do Estado da Bahia, pode ser atualmente considerado como um dos mais importantes estabelecimentos de Ensino Médio público na cidade citada. Fundado em 1971, por ele vem passando diferentes gerações de homens e mulheres da sociedade coiteense.

O colégio, foi construído com o convênio do MEC – Premem⁴ em parceria com o governo do Estado da Bahia, inaugurado em 1971 na presidência de Gal Emílio Garrastazu Médici e, no mandato de governo do estado de Antônio Carlos Magalhães.

A fundação dos Colégios Polivalente no Brasil, de acordo com Araújo (2009) foi originada por iniciativas de projetos internacionais do período da Ditadura Militar, no contexto da Guerra Fria por meio do *Programa Aliança* para o progresso que aliou-se ao Banco Mundial e USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), e o MEC (Ministério da Educação e Cultura).

O modelo de escola polivalente foi uma cópia das escolas públicas existentes nos EUA, para os também excluídos da sociedade norte-americana. Aqui no Brasil, tornou-se responsável pela formação da massa de trabalhadores flexíveis e obedientes à nova realidade de produção brasileira. (ARAÚJO, 2009, p.55)

Os projetos financiados pelo Banco Mundial e desenvolvidos a partir da década de 1970 em parceria com o Ministério da Educação do Brasil, primeiramente enfatizaram o ensino profissionalizante, visando contribuir para o desenvolvimento econômico e diminuição da pobreza; depois, se voltaram para a assessoria técnica às secretarias estaduais de educação com o objetivo de melhorar o planejamento e gestão das unidades escolares; no terceiro projeto, os esforços do BM/MEC se direcionaram para o ensino fundamental (1º grau), visando amenizar as tensões sociais” (SANTOS, 2011, p. 10)

A implantação do referido colégio ocorreu antes das transformações paradigmáticas de ensino (as quais discutidas no primeiro capítulo) se expandirem no Brasil, e da mudança do regime político ditatorial para o democrático. Levando em

³ Código da sec: 1115865. Direc:12. Endereço: Rua Bailon Lopes Carneiro – S/N Bairro: Zona Rural – Sede do município – Conceição do Coité - Ba. CEP. 48730000. Telefone (75) 3262-2322.

⁴ [...] um organismo administrativo criado pelo Decreto Presidencial de nº 63. 914 de 26 de dezembro de 1968, para incentivar e implementar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio, e, com base no planejamento do EPEM (Equipe de Planejamento de Ensino Médio), construir, instalar e equipar Escolas Polivalentes que associam a educação geral à sondagem vocacional. Começou a funcionar em quatro Estados: Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. ARAÚJO (2009, p. 55), apud ARAPIRACA, J. O. *A USAID e a Educação brasileira*, op. cit., p. 135;136;137..

consideração o contexto do colégio no determinado tempo, acredita que possivelmente tenha agido coerente com o modelo de educação que se pretendia alcançar, um sistema educacional fundamentado no fortalecimento e desenvolvimento do sistema capitalista de “formar” cidadãos compromissados com o crescimento da pátria aceitando as situações e modelos estabelecidos.

Sabe-se que durante a Ditadura Militar, as autoridades nacionais buscavam a ordem e o progresso da nação, e propõe-se para educação o projeto da criação das Escolas Polivalentes no Brasil com métodos da educação tradicional e tecnicista. Segundo Araújo (2009), o ensino primário e médio brasileiro foi totalmente modificado: unificou-se o primário com o ginásio o segundo grau compôs-se de cursos profissionalizantes, dando continuidade a estas transformações, efetuou-se a mudança da lei básica da normalização de ensino. E para legitimar as mudanças. “A partir de então, criou-se a Escola Polivalente. [...] com ajuda financeira, política e ideológica internacional[...]” (ARAÚJO, 2009, p.53). Baseados nos ideias civilizadores e de progresso da nação, os estudantes passaram a ter uma educação voltada a preparação para o mercado de trabalho, obedecendo aos ideias do sistema capitalista.

Em 2013 ano de realização da pesquisa, foram feitas observação do espaço físico da escola, gravação de entrevistas e observação das aulas de história. De acordo com as observações do espaço físico e social do Colégio foi possível identificar e caracterizar os sujeitos, professores e educandos do, fundamental II e do Ensino Médio que estão inseridos no ensino de história.

É notável que a estrutura física e o ensino do colégio é condizente com o contexto nacional ditatorial, e em sua essência não se adequa aos moldes educacionais atuais. Sabe-se que demanda uma pesquisa específica para aprofundar a temática tendo em vista que nenhuma pesquisa foi realizada no colégio recente ao ensino no período de implantação.

Mediante a observação do espaço físico percebe-se poucas mudanças na estrutura física do colégio. Logo na entrada depara-se com um portão muito estreito que facilita o controle de quem entra e quem sai, o pátio é de frente para a secretaria e sala de direção, assim como também a sala dos professores é do lado da sala da direção. Uma das depoentes que está a mais tempo lecionando no colégio fala sobre a estrutura física deste colégio, diz que antes as salas de aulas eram comuns e eram separados por portões não tinham paredes de separação e que só depois foram construídas as paredes. Tal aspecto estrutural possibilitava aos fiscais fazer a fiscalização das aulas dos

professores, uma forma de garantir a supremacia do poder militar nas escolas, serviço utilizado pelos militares, uma maneira de repressão e controle da educação dos adolescentes e jovens da época.

As salas de aula são bem ventiladas pelas janelas de vidro transparente e voltadas para o pátio, são bem iluminadas, tendo um agravante que é a inadequada separação entre as salas e o corredor que possui paredes incompletas. As janelas de vidro facilita a visibilidade do que está acontecendo nas turmas, pode ter servido também como controle na época. Atualmente as janelas e as paredes possibilitam que o barulho externo chegue até a sala, provocando assim, um desconforto auditivo, que tem dificultado e até mesmo prejudicado tanto o trabalho dos professores, quanto o aprendizado dos educandos, como foi percebido nas observações dos educandos reclamando do barulho vindo das outras turmas e do corredor.

O colégio possui dois laboratórios, o de Informática com alguns computadores interligados à Internet, contudo muitos já estão danificados e a sua utilização não acontece de modo a atender a demanda e os anseios da comunidade escolar. Apesar disto, ainda permanece como local de pesquisa, com a presença e orientação do professor. O outro laboratório é o de Ciências, nele há alguns armários, materiais e instrumentos de manipulação de pequenos experimentos e várias mesas para aplicação de atividades, só que esse espaço não está sendo devidamente utilizado, uma vez que nem todos os professores da área de ciências da natureza, tem habilidade e conhecimento para aplicabilidade dos experimentos com os materiais que ainda permanecem na sala.

O Colégio também possui uma biblioteca ampla, arejada e possuidora de um bom acervo bibliográfico e literário, composto por livros didáticos, paradidáticos, enciclopédias, livros específicos de algumas áreas do conhecimento, dicionários da língua portuguesa e outros idiomas, bem como livros de apoio pedagógico ao professor. O que é lamentável é que nem sempre atende em número de volumes, as reais necessidades da comunidade escolar. Nesse ambiente também há um computador conectado à Internet e várias mesas para estudo.

No colégio há 12 salas de aula, salas da diretoria, secretaria escolar, coordenação pedagógica, dos professores, e banheiros masculinos e femininos para alunos, professores e funcionários. Também possui uma cozinha que está passando por reforma.

A área externa é ampla e tem sido pouco utilizada, pois requer manutenção e funcionários que possam está nesses ambientes observando a circulação dos alunos. Possui ainda espaço físico suficiente para a construção de um auditório bem como de uma quadra poliesportiva.

O Colégio disponibiliza o ensino no Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Abertos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A oferta de alunos matriculados do Ensino Fundamental - terceiro e quarto ciclos foi de 317 alunos e para o Ensino Médio 596 alunos. Os estudantes são provenientes da sede do município assim como também da zona rural, sendo a maioria de baixa renda.

No que diz respeito à avaliação geral dos estudantes, os resultados apresentados, acrescidos do IDEB que era de 2.7 em 2009 e indo para 3.4 em 2011, apontam que a escola ainda não alcançou a meta projetada pelo MEC que seria de 3.7, mas mostra que há um crescente desenvolvimento na educação no colégio.

O ensino de história do colégio conta com o quadro de quatro professores de História, das quatro, a primeira D1 formada em letras e graduada e pós-graduada em história; a segunda D2 é formada em Letras e História com muitos anos com experiência em disciplinas pedagógicas e ensino de história; a terceira D3 é formada em letras, não possui formação em história e a quarta D4 é pedagoga e historiadora tem mais de 26 anos de ensino de História. Sendo que às duas primeiras e a quarta são formadas recentemente em História ea terceira sem formação na área, mas que também ensina História a muito tempo, das quatro todas ensinaram e ensinam no Ensino fundamental II e no ensino médio (no médio – exceto D2).

As aulas possuem carga horária de três aulas semanais de 50 minutos cada, para ensino fundamental II e 2 aulas semanais de 50 minutos cada para ensino Médio. Como percebe-se é reservado pouco tempo para o ensino da História, no currículo dos educandos. Esta, porém, é uma realidade nacional.

O ensino de História também conta com o ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) do ministério da educação com uma proposta de educação integral para estudantes do Ensino Médio, e com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que por sua vez tem influenciado bastante na metodologia dos professores em sala. Uma vez que esclareço o que é, o programa e como ele atua. Mesmo não sendo desta objeto da pesquisa é uma questão relevante para a compreensão do ensino de história na escola já que duas das professoras entrevistadas estão tendo

acompanhamento e intervenção dos bolsistas do PIBID em várias turmas nas quais as mesmos lecionam.

Como o Colégio Polivalente foi pensado e construído na década de 1970, possui características físicas que não mais condizem com as propostas de ensino atuais, sendo também carente de um auditório onde os projetos desenvolvidos possam ser apresentados para toda a comunidade escolar, como também, de uma sala de mídias, o que faz com que os professores percam tempo montando nas salas de aula recursos tecnológicos – TV, DVD, Datashow – quando deveriam otimizar esse tempo com o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que não foi possível encontrar o PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio da década de 1970 , o que ajudaria a pensar o papel do ensino de História no colégio naquele período. Portanto foram analisados os PPP dos anos de 2005 e 2013. Ao analisar o PPP (2005), o PPP de 2013, percebe-se uma mudança quanto à visão que se tem do ensino e seus sujeitos professores, educandos, direção e família. No PPP de 2005 a visão que se tinha dos sujeitos e do Colégio é que:

“o cotidiano da escola não permite que se preste muita atenção ao aluno, sua forma de ser, não considera o conhecimento que o aluno tem, gerando dificuldades e conflitos, tais como indisciplina, o descompromisso dos professores, dispersão dos alunos, a apatia, conversa paralela e omissão; sem contar na ausência da família na escola”(Projeto Político Pedagógico do Colégio Polivalente de conceição do Coité, 2005, p. 5)

A visão que se tem da escola e do corpo docente em relação ao aprendizado e relação interpessoal entre os sujeitos é apresentada numa realidade do convívio diário que deve ser corrigido. A escola e seu corpo docente assume que os mesmos, não tem dado a devida atenção aos educandos e os mesmos são ignorados mediante a rotina pedagógica do colégio, e que este método tem ocasionados “problemas” comportamentais nos educandos tais como indisciplina, conversa paralela, apatia, dispersão e omissão, que tem dificultado o aprendizado dos mesmos e o trabalho dos docentes. Os aspectos notados pela própria escola no PPP demonstra que “uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento, de se autoconhecerem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como indivíduos autores de sua própria história e responsáveis pela sua trajetória de vida. (MORAES, 1996, p.3) Mediante a este contexto a visão do colégio é de

observador do processo educacional, aponta as dificuldades e as falhas, mas não apresenta uma possível solução.

Identificar os problemas é fácil, um desafio é transformar a visão que se tem resultante da educação tradicional moldado nos regimes não democráticos. O PPP foi escrito após as transformações paradigmáticas de ensino décadas de 1980 e 1990, e mesmo assim percebe-se uma menor preocupação com o saber que os estudantes possuem.

A *missão* do colégio de acordo com PPP (2005) é de ser um ponto de referência em sua comunidade, gerando conhecimentos científicos, artísticos cultural e tecnológico mediante ao ensino de qualidade nas diversas áreas do saber, com o objetivo de promover a cidadania, o desenvolvimento e valorização do ser humano. Tal missão mediante ao ensino deixa transparecer um caráter conteudista como propõe Cerri(2011), esta ideia de “gerar” conhecimento, ignora o conhecimento trazidos pelos educandos oriundos do convívio social e deste modo não condiz com os objetivos que buscam ser alcançados como o desenvolvimento e valorização do educando, mas sim atende aos objetivos da educação tradicional. O colégio enquanto instituição de ensino vê-se como detentor do saber, pois segundo o PPP (2005, p.5) o colégio tem por missão ser o centro de referência no município, mediante a ser a instituição acolhedora dos diversos saberes e valores (família, cidadania) a ser desenvolvidos nos educandos durante as aulas.

Já no PPP (2013) é notória uma maior preocupação com o aprendizado dos educandos. A visão apresentada pelo colégio no PPP é a seguinte:

A escola pública vive um momento de insegurança transmitindo conceitos que nem sempre são vistos pelos alunos como relevantes para sua vida prática. Há ainda antagonismos gritantes, da visão de mundo da escola, família e outros, resultando em relacionamento conflitante onde invariavelmente o aluno é culpado pelo seu fracasso. É hora de pararmos de sofismar: a escola precisa de um Projeto Político Pedagógico que primeiramente resgate o valor da escola enquanto responsável pelo acesso das camadas populares ao saber e a formação de uma consciência participativa e ao mesmo tempo crítica culminando com a efetiva participação do educando enquanto cidadão (Projeto Político Pedagógico – Colégio Polivalente de C. do Coité, 2013, p. 7)

A concepção que é apresentada sobre os problemas existentes entre os professores e educandos e a dificuldade do aprendizado, perceptível na constatação de que os educandos não veem sentido em se estudar determinado assunto, é um “aviso” de que o tema estudado não está dialogando com a vida social do sujeito. Percebe-se que é

necessário haver uma mudança no dia-a-dia pedagógico e na relação direção – professor – educando – família. Pois os problemas de desinteresse e falta de diálogo com a realidade persiste, mas hoje o colégio percebe sua responsabilidade, diferente de antes que culpava o educando pelo mal desempenho no aprendizado. Nota-se uma busca incessante pela melhoria na qualidade no ensino, mas em contrapartida o colégio mantém o pensamento que é único produtor de conhecimento das classes menos favorecida da sociedade do município de Conceição do Coité.

A “missão” do Colégio em 2013, segundo o PPP é definir que tipo de cidadão se pretende formar e adotar metodologia e ideologias que dialoguem com este perfil de cidadão. E conclui afirmando que o Colégio Polivalente “é um locus de desenvolvimento e aprendizagens que propiciam a construção de conhecimentos, assume o compromisso de oferecer aprendizagens e conhecimentos necessários à formação de cidadãos participativos, responsáveis e atuantes”(PPP. 2013, p.7). Os problemas enfrentados não divergem e os objetivos e “missões” convergem, mas o que mais chama a atenção é que mesmo estando presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos os problemas como desinteresse, “indisciplina”, conversa paralela por parte dos educandos e as possíveis soluções: aproximação entre escola e sociedade, busca pelo diálogo com a realidade social dos educandos associada aos conteúdos abordados, mesmo assim ainda permanecem os problemas no ensino até a atualidade.

Dentro do contexto escolar os professores estão inseridos nesta cultura escolar e portanto, seu discurso está envolvidos por esta ideologia do colégio. Tais constatações serão notadas no discurso dos professores no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

É compreensível que cada indivíduo possui conhecimentos advindos das práticas culturais em família e em sociedade, assim como também quando refere-se ao conhecimento institucionalizado, ou seja, o conhecimento científico. Os indivíduos mediante aos conhecimentos que lhes são postos constroem a consciência histórica, possibilitada por sua experiência de vida no tempo e, conseqüentemente, suas concepções. Ao escrever sobre a consciência histórica, Jörn Rüsen (2001, p. 100) afirma que a consciência histórica dos indivíduos “não é algo que os homens podem ter ou não, ela é algo universalmente humana, dada a necessidade junto à intencionalidade da vida prática dos homens.”

O professor como qualquer sujeito mobiliza diferentes saberes na formação de suas concepções – consciência histórica. De acordo com Luís Fernando Cerri a consciência histórica dos sujeitos humanos, ela é construída por experiências vividas no dia a dia, e também por meio de “uma vertente teórica e metodológica de um corpo formalizado de estudos – a História – e, portanto um fenômeno disciplinar” (CERRI 2008 p. 149) este conhecimento ocasiona o surgimento de concepções historiográficas presentes nos indivíduos como resultado dos estudos e aprendizado tanto do meio teórico quanto prático na relação de ensino/aprendizado.

Neste capítulo é feita a caracterização dos sujeitos e suas concepções historiográficas na sua relação com o ensino, frisando como as mesmas são construídas nos professores de história do referido colégio.

3.1 SER PROFESSOR DE HISTÓRIA. UMA IDENTIFICAÇÃO OU FALTA DE OPÇÃO?

Ao se pesquisar as concepções de história dos professores do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, percebe-se uma variação nas concepções, mas que também apresentam aspectos comuns. A seguir será apresentada a caracterização dos sujeitos e as análises das suas concepções na sua relação teoria e prática.

Das quatro depoentes responsáveis pelo ensino de História no Colégio polivalente três possui formação em História e são formadas recentemente e uma não possui formação na área, vejamos a seguir.

Depoente D1 é casada possui uma filha, sua formação profissional e educacional é em Letras – UNEB (1998-2001); História-EAD – UNEB (2009-2013); Pós-Graduação em História Contemporânea. A mesma está a 11 anos no ensino público e privado lecionando em turmas do Fundamental II, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Ao ser questionado no momento da entrevista quanto à escolha da profissão, a mesma afirma que:

na verdade não foi bem uma escolha, eu fiz o concurso para Letras, mas eu fui removida... (pensa) eu fui removida, de Cansação, pra cá, então foi o que tinha, mas eu me dediquei. Tanto que fiz uma graduação em História.(...) a escolha de dar aula não, ninguém influenciou, pois era o que tinha para mim, mas depois o que influenciou foi que eu gostei da disciplina e aí me despertou o interesse de certa forma estudar mais... vontade de não ser leiga.(informação verbal)⁵

Tal afirmação demonstra a realidade não só do estudo de caso do D1, mas, de muitos professores no Brasil, que estudam em determinada área faz um concurso na área de formação e acabam lecionando em outra área totalmente oposta com os objetivos do componente curricular a que é destinado. D1 afirma que o que a fez estudar História foi à identificação, com a disciplina, mas em seu discurso fica evidente que, o que, também contribuiu para que ela, se decidisse por este curso foi à necessidade e a demanda do próprio Colégio em professores formados em História, já que no quadro de docentes do Colégio no ano de 2005, ano em que a mesma foi removida, não havia professores formados em História.

Durante estes oito anos, D1 era formada em Letras, mas lecionava História. Considerando que a mesma é uma formada na área, não deveria demonstrar esta falta de coerência. Em contrapartida, o interesse em não ser leiga na área é um aspecto marcante, pois demonstra que a mesma apresenta-se aberta a novos conhecimentos e aprendizados.

⁵Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Depoente D2, formada em Pedagogia (1992), Psicopedagogia (2001); História – UNEB (2013) leciona no Colégio Polivalente desde 2003, a princípio nas disciplinas pedagógicas do antigo Magistério e atualmente no Ensino fundamental II; (Língua portuguesa e História) e no Ensino Médio. Para a depoente, ser professor de história não foi uma escolha, mas sim o que já tinha afirmado antes mediante ao discurso da D1, devido à demanda da própria instituição de ensino como afirma:

No momento ser professor é devido a própria demanda da escola, né a área que eu gosto mesmo é...Eu gosto muito mesmo é da área de língua portuguesa, aprendi a gostar um pouco mais da história agora, mas questão de ensinar foi mais pela demanda da escola. Não foi uma escolha foi uma determinação, não uma questão da escola em si, mas pela questão da necessidade que vinha ocorrendo, tinha mais professor de língua portuguesa que de história. E como não tinha uma habilitação específica, apesar de ter uma identificação em língua portuguesa, que o estado “pega” por isso, né a certificação, eu tenho a certificação. (...) E como surgiu a oportunidade de fazer vestibular a EAD em história, química e matemática, então em nenhuma das duas eu não tenho habilidade fiz para História passei, alinhei uma coisa com a outra.”(informação verbal)⁶

Nos discursos das depoentes, D1 e D2 percebe-se um diferencial, uma inquietação da D2, pois a mesma deixa transparecer que estudou História por uma obrigação mesmo devido a demanda e a própria cobrança do Estado, e ainda que não está satisfeita em lecionar história, pois não se identifica com o componente. Tal aspecto pode ocasionar um desfavorecimento com a dedicação com que faz o seu trabalho, o estímulo, o interesse.

Já para D3, com formação em Letras - Língua Portuguesa – UNEB (2005) que leciona no Polivalente desde 2003 as disciplinas de História, Artes e Língua portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto Ensino Médio, ser professor de História, mesmo se identificando com o componente curricular, não foi uma escolha, foi o que sobrou para completar a carga horária. A mesma ainda confirma que a demanda era muito maior em História, já que os funcionários do Colégio tinham formação em Letras, e sobrava História para os que chegasse depois.

É isso. Eu sempre fui apaixonada por História. Mas não tive a oportunidade de fazer um curso de história, pois aqui não tinha na época.(...) Aí depois que eu já estava formada surgiu o curso de história na UNEB, mas eu já não tinha mais tempo para fazer, estava ocupada, já tinha uma formação, já tinha duas

⁶Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

especializações na área de Língua Portuguesa, na área de Didática também, aí...(pausa demonstrando pensativa) faltou tempo. Porque já era funcionária pública, 20 anos da rede municipal e há 10 anos na rede estadual, fechei minha carga horária toda com o ensino.

(...)

A professora Dilma ensinava história, aí se aposentou, eu peguei 20hs de língua Portuguesa e 20hs de História. Depois, pela demanda das pessoas que haviam chegado primeiro em ensinar Português, eu acabei ficando com História, por que eu era a mais nova e a demanda para o ensino de História era maior. A necessidade era maior, de professor de História. Aí, como você sabe que a formação em Coité, os funcionários do Polivalente se formam em Português, e a maioria já tinha chegado primeiro, eu acabei ficando com História que era a segunda opção e me acomodei como eu gosto também, fui ficando, fui ficando.(informação verbal)⁷

A D3 mostrou-se constrangida e comentou até que não acrescentaria muito para a pesquisa, devido a não formação em História. Durante seu depoimento demonstrou aspectos comuns aos demais, ao não ter escolhido ser professora de história como primeira opção, mas apresenta um diferencial ao mostrar-se apaixonada pela História mas, ao mesmo tempo acomodada com sua formação. A mesma demonstra interesse de aprofundar seus conhecimentos, mas não demonstra procurar se adequar as condições atuais de qualidade de ensino, nem se propõe fazer uma Licenciatura na área na qual atua.

D4 é formada em Pedagogia – UFBA (1980) e História – PUC (2010), é a professora que está há mais tempo no colégio leciona desde 1987 no chamado Ensino normal, e ministra a disciplina História desde 1990 até a atualidade, no Fundamental II (7º e 8º ano) e no Ensino Médio. A mesma comenta sobre a trajetória e sobre ser professor, profissão na qual a depoente sofreu influências familiares e da própria demanda do Colégio, como cita:

Ser professora sim, minha irmã mais velha influenciou. Agora professora de História foi circunstancial, eu era habilitada somente para as disciplinas do magistério: Didática, Metodologia, História da Educação.(...) Aí eu comecei a trabalhar com História não por escolha minha, a escola que foi colocando mais turmas de História. Chegou o momento que acabou o curso do magistério e eu fui ficando incomodada de está ficando professora leiga, porque na hora que eu não era habilitada eu era leiga, aí foi que eu fui estudar História.(informação verbal)⁸

Mediante a colocação da D4, D2 e D1, fica claro que o ensino de História não está contemplado por professores que se identificam totalmente com a profissão, pois apesar da D3 e D1 exibirem a paixão e identificação pelo componente, todo o quadro de

⁷Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

⁸Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

professores do Polivalente afirma que ensinam e estudam História devido a demanda de profissionais na área, e para atender a demanda do colégio. Tal aspecto reflete na dedicação e enfrentamento com o componente, tanto no estudo como no ensino da História, visto que os professores se formaram em história depois de anos de exercício da profissão. Cabe saber como se deu esse processo de formação, para uma melhor identificação da construção do conhecimento acadêmico e a sua relação com o saber escolar, na medida em que percebe-se a configuração de suas concepções historiográficas baseadas em sua experiência de estudo e prática pedagógica, mediados no âmbito escolar e universitário.

3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

O processo de formação dos professores, seja ele de cunho institucionalizado ou não formal, são indispensáveis no processo de construção das concepções, pois “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados que estabelecem relações entre si com múltiplas oportunidades de apropriação e interpretação”(MONTEIRO. 2007, p. 82). Portanto pretende-se identificar os sujeitos no âmbito da formação, dando relevância nas diversas possibilidades e linhas de interesse dos sujeito na execução da profissão. Além de refletir até que ponto tal concepção pode influenciar na prática pedagógica dos mesmos.

A formação institucionalizada dos sujeitos é um dos aspectos fundamentais para a construção das concepções. Questiona-se então como vem se dando o processo de formação dos professores de História do colégio Polivalente? Quais os caminhos percorridos durante a formação destes sujeitos?

O processo de formação de D1, foi, segundo ela, conturbado, pois quando começou a lecionar não tinha o curso de História.O mais preocupante é que a mesma não queria ser professora e afirma:

Eu fiz Magistério, porque na época só tinha Magistério ou Contabilidade, eu não ia me identificar com Contabilidade então optei por Magistério, é tanto que meu primeiro emprego não foi na educação, mas aí quando fui fazer o vestibular só tinha em Letras – Inglês ou Letras – Português, então optei por letras porque era o que tinha para mim, foi aí que depois entrei na área de educação. Aí a gente vai tomando gosto pela coisa, e aí a gente vai tentando melhorar, errando acertando...e aí estamos aí nesta caminhada

Na verdade, a escolha do curso foi conturbada devido a estrutura do curso, mas eu me doeí, procurei ir além do que era proposto dentro das minhas possibilidades, está alcançando meus objetivos que não era só concluir o curso, mas terminar o curso com qualidade, adquirindo conhecimentos.(informação verbal)⁹

D1 demonstra uma certa insatisfação com a profissão, mas ao mesmo tempo, se dá conta que foi inserida pela demanda em formação profissional. Sua formação foi permeada de imposições e falta de opção, na verdade ela não escolheu ser professora, mas a demanda por profissionais à escolheu, e englobou-a no meio da educação e conseqüentemente no ensino da História. A professora demonstrou entre os teóricos nos quais se identificou e marcou em sua formação, alguns autores da História social e Cultural como João José Reis e Albuquerque Junior. Tais autores e fragmentos de obras estudados durante a sua formação em Letras e História-EAD contribuíram para a construção da concepção de História e de ensino de História, visto que todo indivíduo aprende com o meio em que vive. Conclui-se que há uma gama de interesse, que vai desde em manter-se economicamente por meio da profissão e ao mesmo tempo adquirir mais conhecimento, respeito e credibilidade, mesmo não sendo o caminho que a mesma deseja trilhar, no tocante a profissão.

Assim como D1, D2 não queriam ser professora, D2 gostava de lidar com as disciplinas pedagógicas, Língua Portuguesa escritas textuais e não a História de fato.Quanto a sua formação, ela comenta:

A minha formação foi toda pautada, a nível de Pedagogia, tenho bagagem em questão de pedagogia mesmo, e posteriormente nas outras áreas do conhecimento. A minha formação desde o primário...eu fui para escola pública depois eu fui para a escola conveniada. Lembro muito que eu não queria ser professora, tanto é que na formação de segundo grau eu não fiz magistério, eu fiz outra área que eu não queria ser professora. As coisas como andam foi que mim carregaram para o magistério, tanto é que fiz vestibular de Pedagogia e caí no magistério do mesmo jeito. (informação verbal)¹⁰

Ao relatar sobre a Licenciatura em História ela pontua que é necessário uma base teórica ao afirmar que: “(...) não adianta você querer trabalhar com história ou qualquer área do conhecimento sem ter uma base, principalmente com licenciatura”. A depoente elogia a bibliografia estudada durante a graduação em História enquanto discente e docente, e afirma:

⁹Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

¹⁰Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Muito boa a nível de teóricos de metodologias, avaliação, da aprendizagem aí eu gosto muito, Luckesi, Libânio, Jussara Wolfman trabalha avaliação. Edgar Morin, que fala que você tem que trabalhar de forma interdisciplinar (Os 7 saberes), Foucault. Em escrita específica me identifiquei com José Reis não sei se o nome certo é esse, gostei muito mesmo. Porque você ler o texto dele, parece que ele está lhe contando algo. Eu gosto desta parte de história quando você está contando alguma coisa.(informação verbal)¹¹

D2, em seu depoimento, demonstra um interesse maior em estudar os autores da história social, na qual os autores falam de uma realidade próxima das mesmas, assim como também traz considerações relevantes para a formação pedagógica. A professora menciona que para ensinar História deve se ter um referencial teórico, o que representa uma fundamentação que dá credibilidade e domínio de conteúdo ao lecionar, assim como afirma Ana Maria Monteiro (2007, p. 104) “[...] é o saber acadêmico que legitima o saber ensinado.” Porém ambos devem andar em profundo diálogo, tanto o saber acadêmico, o escolar e as experiências vividas pelos sujeitos (professores e estudantes). Ensinar História não é transpor conhecimento mas, construir possibilidades para que o próprio educando construa suas próprias versões do conhecimento compartilhado em sala de aula, como propõe Rüsen (2011).

Passamos a analisar a formação da depoente D3 no processo educativo do colégio Polivalente, voltado para os caminhos percorridos pela depoente até chegar ao ensino, a mesma relata:

Eu estudei neste Colégio Polivalente, comecei a 5ª série aqui, quando eu ainda tinha... quator..., quinze anos, aos dezesseis anos fui estudar em Salvador, passei de cinco a seis anos e depois retornei para o Colégio Polivalente no segundo magistério, concluir e depois fui para UNEB fiz vestibular... (Informação verbal concedido por D3 em: 07 de outubro de 2013)

É notável que a professora (D3) tem uma profunda ligação com o ensino no Colégio Polivalente, pois a mesma está tendo a oportunidade de conhecer o ensino no Polivalente tanto como estudante como professora. Ao ser questionada se durante a formação ela já queria ser professora, ela responde com firmeza: “Já, era professora, quando eu entrei para fazer história já era professora.”(Informação verbal concedido por D3 em: 07 de outubro de 2013) É claro que a mesma se empolgou e cometeu um equívoco, visto que sua graduação foi em Letras e não História. Mas em sua declaração

¹¹Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

demonstra uma certa satisfação e identificação com a profissão, pois ela identifica-se com a disciplina História, pela sua experiência vivida no contexto da Ditadura Militar, como pontua:

(Para um pouco, reflete e responde). História, eu me identifico mais com História, por causa dos meus sonhos de Adolescente de mudar o mundo, de querer as coisas diferentes, questionar o poder constituído. E sempre pelas minhas lutas, pelos grupos de esquerdas, partidos de esquerda, de combater o regime, o sistema político regente, da época de minha adolescência e juventude. Então eu corri atrás.(Uma sobrinha entra na sala e a cumprimenta e ela responde e continua em seguida com a entrevista). Então meu conhecimento em História vem muito das lutas. (informação verbal)¹²

Tal declaração reflete o contexto político em que a mesma estava inserida no período de sua formação, porém como acusa a falta de opção e tempo em não poder ter feito uma graduação em História, a mesma manteve-se conformada com a formação em Letras e mantém assim, mesmo afirmando que tem vontade de fazer Licenciatura em História. A depoente afirma que o conhecimento em História vem das lutas contra o sistema regente (ditatorial) e experiências de vida. Tal afirmação concorda com os princípios da consciência histórica relativo a construção da identidade coletiva e individual e a relação entre os sujeitos no tempo, como é pontuado por Cerri:

“[...]tudo que permite que digamos *nós* e *eles* compõem a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridade, estranhamentos, ideais, objeto e valores que um grupo acredita fazer parte de seus tributos exclusivos e excludentes.”(CERRI. 2011, p.41)

Ao ser questionada quanto às leituras teóricas que considera relevante, ela comenta: “(silêncio...ela para pensa e responde) eu fiz tantas leituras, mas a que marcava minha formação era Edgar Morin...(silêncio, pensativa) Paulo Freire, mais nessa linha e vários outros que no momento eu não lembro.”(Informação verbal concedido por D2 em: 07 de outubro de 2013 Tais autores marcaram a sua formação profissional, pois trazem as discussões pedagógicas voltadas para a maneira como se vê

¹²Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

o mundo e o ambiente escolar. Mas sua formação no ensino de História, especificamente falando, é inexistente, é nítido que deve-se levar em consideração a diversidade de construção do saber, mas há também os saberes específicos, como o da História com os seus objetivos próprios para o ensino, como propõe os PCNs.

[...] A educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc. (BRASIL, 1998 p.81)

Então é evidente que o professor deve estar atualizando-se e dialogando com as tendências que vão surgindo com o passar do tempo e ir reinventando as aulas todos os dias de maneira que exerça sentido, ligação entre a temática compartilhada em sala, as experiências dos educandos e conhecimentos advindos do saber acadêmico.

Outro, sujeito, a ser analisado em sua formação é D4, a mais experiente no ensino de História no Colégio, sobre a sua formação a mesma comenta:

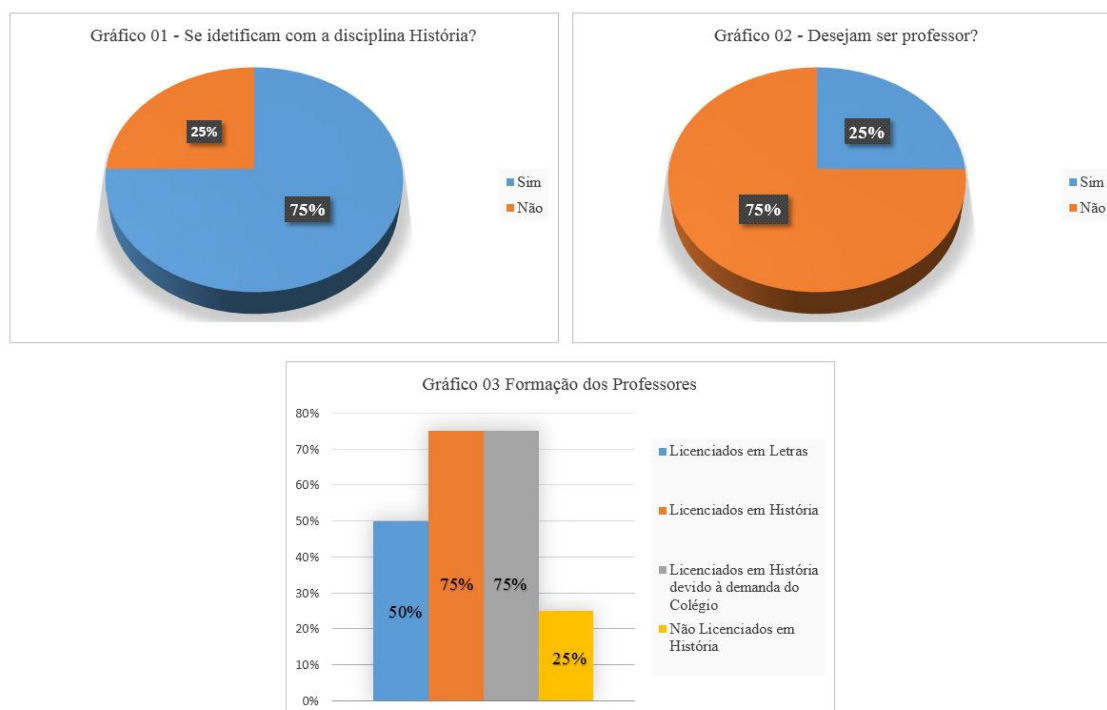
Eu fiz um curso a distância pela PUC – Pontifícia Universidade Católica do RJ.(...) Tinha o material, trabalhava como se fosse aula diária porque tinha as disciplinas, os fóruns, tinha a sala de discussão que a gente participava bastante(...). Foi praticamente um presencial, deu trabalho fantástico.(informação verbal)¹³

A depoente relata sobre sua formação de forma orgulhosa, elogia bastante sua formação e tem certeza que a ajudou muito no seu processo de formação e menciona as disciplinas nas quais se identificou mais e as referências que a norteou durante parte de sua formação pedagógica e em História:

Olha, de um modo geral eu gosto das disciplinas, de formação do magistério: Psicologia, Didática, História da Educação eu gostava muito, e também gosto de História, sempre tive muita facilidade, mesmo na época de estudante, sempre foi uma disciplina que eu mim identifiquei muito bem! (...) Eric Hobsbawm, Le Fevbre, dentro da História eu gosto muito da História colonial brasileira, é que não mim ocorre agora, que estou meio esquecida. (Informação verbal concedido por D4 em: 07 de outubro de 2013)

¹³Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Mediante processo de formação dos professores do Polivalente, é possível perceber uma busca de mais conhecimento paralelo a exigências do Ministério da Educação para o ensino. Na maioria dos casos, os professores têm mais afinidade com a formação que antecede a formação em História. Quanto a identificação com a disciplina, todas afirmam que sim, e cerca de 75% dos professores não queriam ser professores. Sendo que dos professores de história apenas D3, não foi licenciada em História, mas, assim como as demais depoentes a profissão de professora de História foi devido a demanda do próprio colégio, e não por um desejo em ser professora ou pela disciplina História. Vejamos abaixo como ficou o resultado dos dados obtidos por meio da entrevista no tocante a formação e identificação dos professores com a profissão.



Fonte: Eliana Mascarenhas Lima

O fato de D3 não ter formação na área, reflete possivelmente na maneira como a mesma percebe a história e desenvolve sua prática pedagógica. Ao se refletir pela baixa porcentagem dos professores que desejam ou desejaram ser professor é preocupante, pois não reflete só o desejo e a dedicação com as quais trabalham, mas também a insatisfação devido a desvalorização dos professores na atualidade. A porcentagem alta quanto a formação em outras áreas, além de História, reflete a diminuta opção de curso ofertada na cidade, mas também além de ter formação em outra área, conta como ponto

positivo a busca por atualização, mesmo que forçadas pela demanda existente no colégio.

O processo de formação juntamente com experiências vividas pelos docentes influencia diretamente na consciência histórica dos mesmos que, por sua vez, “é uma das estruturas do pensamento humano, que coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido” CERRI (2011, p. 13). Tal capacidade humana possibilita a formação de concepções, conceitos relativos a si próprio enquanto sujeito, ao que se estuda e a vida em sociedade. Para tanto é necessário a análises das concepções de história dos sujeitos para identificar e compreender estas concepções historiográficas na relação com ensino no Colégio Polivalente.

3.3 CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA: ENTRELAÇOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A história está presente em toda a parte, pois implica na realização das atividades humanas no tempo, e se reproduz no presente, orientando as ações futuras dos sujeitos históricos (homem). Segundo a concepção de RÜSEN (2011, p 40) a “História é uma matéria de experiência e interpretação” e a Didática da história por sua vez – é a ciência do aprendizado histórico capaz de demonstrar ao historiador profissional as concessões internas entre, história, vida prática e aprendizado.” Ou seja, a concepção que se tem de história está intimamente ligada ao aprendizado de conhecimentos teóricos, e experiências da vida prática dos sujeitos, e o ensino da história deve “passear” em todas as dimensões do conhecimento, para que haja atribuição de sentido ao estudo e aprendizado da História. A seguir temos a análise das concepções historiográficas na sua relação com o ensino nas versões apresentadas pelas entrevistas, com as professoras de História no Colégio Polivalente de C.do Coité.

D1 ao ser questionada quanto a sentido de se estudar História, e sobre os saberes que a mesma acha necessário para ensinar História, faz colocações voltadas ao ensino, ou seja, para ela a forma como se ensina, é que atribui sentido ao que está sendo estudado:

O ensino da história quando a gente leva a sério, agente percebe a importância. Na verdade a história você está estudando aquilo que já aconteceu, mas que de certa forma repercute muito não só no presente, e às

vezes nas civilizações futuras (...) Eu costumo dizer para os meus alunos que a gente não estuda o passado pelo passado, mas, que aquele passado contribuiu para as sociedades que vieram depois... Fazer a relação passado e presente para fazer um estudo mais interessante, mais dinâmico.(...) Mostrar para o nosso aluno a importância, a riqueza do estudo da história, mas que nem sempre a gente consegue! (ar de tristeza)

Não só conhecimento teórico, mas também conhecimento dinâmico, ter facilidade de fazer analogias, está buscando coisas novas. A gente pensa que a história está lá paradinha, mas não está no passado. Tem algo novo a ser estudado, a ser descoberto. Mesmo que estas novidades não cheguem no livro didático, que demoram de chegar, mas você deve estar atento para levar para a sala de aula, claro que não como temos, aprendemos na faculdade(...) mas levar algo novo...(informação verbal)¹⁴

Diante da fala de D1 é possível perceber uma aproximação da concepção dialógica ao perceber as dimensões de tempo. Mas, demonstra uma visão da história, de ciência do passado, pois mesmo criticando a concepção de “estudar passado pelo passado” ela continua afirmando que “aquele passado contribuiu para as sociedades que vieram depois” e que há sempre “algo novo a ser descoberto” ou seja a história em sua concepção demonstrada de forma implícita, continua presa ao passado. Não deixa claro que na história, passado e presente se fundem.

Outro aspecto interessante na fala de D1 é que ela percebe a necessidade de uma transposição didática da educação acadêmica para a educação escolar, o que Monteiro (2007) chama de transposição do saber histórico escolar, na qual o professor ele didatiza os conhecimentos adquiridos na academia e adequa para a linguagem dos educandos. Mas, por que mesmo propondo o diálogo e fazendo a relação de tempo a professora menciona que nem sempre consegue fazer com que os educandos percebam a importância da história? Acredita-se que esta insatisfação se faça presente diante dos educandos da mesma, porque a mesma não tem alcançado a dialogicidade com a realidade do educandos e não tem sido apresentado uma história problematizada, mas uma história com informações prontas, assim como foi percebidas nas observações das aulas de D1 do ensino médio do colégio. Os educandos vivem em realidades distintas e nem sempre os professores dão conta da complexidade que envolve a sala de aula, pois:

[...] A educação está em contínua transformação e construção; existem problemáticas novas e antigas na realidade escolar que precisam ser encaradas e avaliadas; a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar; o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc. (BRASIL, 1998 p.81)

¹⁴ informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Para D1 o conhecimento histórico é construído “A partir da curiosidade, daquilo que você se propõe a analisar, estudar. Basta você ter que buscar diversas fontes, meios. Para ir construindo e desconstruindo a história e não ficar presos a pequenas informações que estão lá tidas como verdades.” (Informação verbal concedida por D1 em: 07 de outubro de 2013). De acordo com Cerri (2008) a perspectiva de construir e desconstruir a história aproxima-se das características da concepção crítica, pois defende esta ideia de desconstruir os saberes apresentados por outras vertentes teóricas que são considerados pelos críticos, como equívocos a serem corrigidos.¹⁵

A concepção de não aceitar o conhecimento como pronto e acabado, condiz com os objetivos da atual História. Tal concepção pautada na desconstrução da história, por meio do estudo de diversas fontes, aproxima-se da Concepção Crítica apresentada por Luis Fernando Cerri na categorização das concepções em relação ao ensino, mas é necessário discernimento e senso crítico, pois todo conhecimento é válido, e deve-se, portanto, ser analisado, problematizado, assim como sugere a Concepção Dialógica na qual apresenta uma proposta mais abrangente quanto ao conhecimento, a construção do aprendizado e seus sujeitos dentro da História. Para RÜSEN(1994, p.43 in RÜSEN 2011) a construção do aprendizado histórico é um processo mental de construção sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, e a história é vista como fator de orientação cultural na vida prática humana, dentro das narrativas.

D1, ao ser questionada, se sente necessidade de mudanças no ensino de história no referido colégio, demonstra aspectos marcantes da educação tida tradicional em seu discurso, vejamos:

A escola é bem equipada quanto a recursos tecnológicos em que os alunos podem alcançar. Penso que deve melhorar a prática, a tendência é melhorar. Deve haver a qualificação dos professores. A gente procura passar o que agente aprendeu, compartilhar com eles, porém o professor sozinho não consegue mudar, mas conta com a colaboração do corpo discente, o professor não faz mágica. Se o aluno não interagir a gente não consegue.(informação verbal)¹⁶

Segundo Cerri (2011) a expressão “passar conteúdo” é típica da concepção tradicional, “passar conhecimento para a cabeça dos educandos”. A professora afirma que “procura passar o que ela aprendeu”, compartilhar com os educandos o

¹⁵Tais características desta concepção estão presentes na tabela capítulo 1

¹⁶Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

conhecimento. Mas é relevante pontuar que o conhecimento é construído por meio das narrativas seja elas na sala de aula, na educação informal (experiências vividas) ou nos meios de comunicação. O professor de história deve mediar estes conhecimentos estabelecendo relação e problematizações entre o conhecimento acadêmico e os saberes dos educandos, atrelados ao saber escolar como propõe Ana Maria Monteiro (2007). A afirmação de que é preciso haver uma mudança na prática pedagógica já é um ponto de partida, para se pensar em novos métodos e maneiras de se pensar o ensino de História no colégio. Contudo conclui-se que mediante as colocações a respeito da história a professora agrega características de variadas concepções, Crítica, Tradicional e Dialógica.

Passamos a analisar as concepções historiográficas na sua relação com o ensino agora de D2. A mesma, quando questionada quanto ao sentido de se estudar História, a relata:

Pra gente enquanto profissional é importante, porque a história esta sempre atuante, tem que está estudando sempre, sempre fazendo articulações, do que foi a questão histórica do passado com o presente, então a gente tem que está “atenado”, pra ver esta ida e vinda na questão da história. Então estudar história é sempre, não é só estudar história pela questão do conteúdo que você vai passar para uma disciplina, porque você tem que relacionar pela questão do dia de hoje. (informação verbal)¹⁷

As opiniões da depoente são notavelmente coerentes com o tempo histórico, e com a demanda que exige a formação do professor, o docente deve estudar sempre e saber nortear as discussões da história e fazer a relação do tempo (passado/presente), porém no discurso da D2 fica oculto, o sentido de se estudar história, a mesma reflete sobre a importância, mas não desdobra-se no sentido que a história tem para si e nem para seus educandos. Tal aspecto deixa transparecer que para a própria depoente, a História não dialoga com a sua vida, ou seja, a mesma não aparenta sentir-se parte integrante da história. Mesmo tendo feito uma graduação na área. Ela fala da história mas não se inclui no processo de construção do conhecimento histórico, ela se vê como um sujeito que deve ter os conhecimentos e compartilha-los com os educandos.

Ao analisar o depoimento de D2 percebe-se primeiro aspectos da concepção dialógica na medida que a professora faz a relação de tempo, porém ao final da fala usa a expressão: “passar conteúdos” Tal expressão também presente na fala de D1 é identificada por Cerri (2008) como pertencente a concepção tradicional. Pois, D2 tem

¹⁷Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

consciência que ao fazer a seleção dos conteúdos deve “passa-los” para os educandos durante as aulas, sabe-se que esta concepção tradicional não é recomendado pela demanda educacional na atualidade, onde busca-se um diálogo com os diversos saberes dos sujeitos inclusos no ensino.

Ao responder as questões a respeito dos saberes importantes que os professores devem ter para lecionar história a D2 pontua:

Saberes?... Especificamente o que você quer saber? Conteúdos? Todo saber é importante, contando que você saiba fazer a ligação da teoria à prática, porque qualquer área do conhecimento que você não souber fazer a relação da teoria à prática, não vai ter esse retorno e nem tão pouco o aluno vai fazer a relação ao contexto do cotidiano dele. E em relação específica da História, de fazer a compreensão do estudo do passado com relação do presente.(informação verbal)¹⁸

(Repete-se a pergunta ela responde:)

Primeiro como eu disse, a questão da relação do tempo, conceitos históricos, de saber não trabalhar somente de forma de decorar, porque, o aluno não vai entender de forma nenhuma. Então é, ele (professor) saber usar a metodologia a favor do ensino da História. Não é só uso, do técnico, mas, a metodologia empregada que vai diferenciar a questão do saber história. Além, de ele ter um conhecimento básico na questão pedagógica.(Informação verbal)¹⁹

Na citação acima, a professora assume uma concepção dialógica ao mostra-se preocupada com o método que possibilite o educando aprender, mas, deixa transparecer que “não utiliza somente o método de decorar”, mas outros métodos também, a questão é, o método decorativo, não é para ser usado de forma nenhuma, e principalmente no ensino da história. Pois o método de decorar da educação tradicional, não condiz com o perfil de estudantes da atualidade, e os próprios objetivos da história, o conhecimento é para ser construído e reconstruído tanto pelo professor quanto pelo educando, a ideia de copiar o que já está posto, é mesmo que aceitar todo o conhecimento como verdade absoluta pronta e acabada. A história não tem fim, está em constante transformação.

Para Cerri (2011) “O historiador é obrigado a trabalhar com uma relevante margem de incerteza. Nesse sentido, é extremamente anti-histórica a ideologia do fim da história.”.

Para a D2 o conhecimento histórico se constrói “a partir do relacionar o presente ao passado e... com base em muitas fontes, fontes orais escritas, o professor tem que utilizar dessas várias fontes para poder obter o conhecimento histórico.”(informação verbal)²⁰ A mesma relata sobre a sua regência no ensino de História:

¹⁸ Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

¹⁹ Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

²⁰ Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Olha eu procuro vivenciar exatamente isso, a gente sabe que tem alguns conteúdos que a gente diz assim é que alguns alunos podem ver e outros não. Devemos escolher os assuntos para que eles possam compreender, algo que ele necessite posteriormente, e sempre manter a relação do contexto do que a gente está estudando, o que teve e tem de repercussão no meu dia a dia? Repercussão na minha cidade, no meu estado no meu país? Então tem que se ir questionando o aluno para ver se ele tem algo a contar. Eu gosto de trabalhar desta forma, e de usar vários tipos de metodologias.(informação verbal)²¹

Mediante a preocupação apresentada de forma implícita sobre o objetivo de dialogar com o contexto do educando, não ignorar o estudante, trazer problematizações das temáticas, apresenta em seu discurso características da concepção dialógica. Mas na citação abaixo, também apresenta aspectos da concepção crítica ao afirmar que na história “você tem que entender como se deu o processo “que há muito a ser mudado no ensino de História e na própria concepção de história das pessoas de modo geral e aponta alguns caminhos:

Não só no colégio, mais de modo geral, deixar esta visão conteudista, esta visão de que a História tem que decorar data, nomes, fatos heroicos, e ter uma história que você entenda como se deu o processo. Não só no colégio, mas ainda estou buscando como professora (referindo-se a formação da mesma em curso) mais de modo geral até mesmo no ensino acadêmico, a gente até ver professores trabalhando desta forma, mais decoreba conteudista, tradicionalista demais.(informação verbal)²²

A reflexão da professora ao mencionar a possível causa do contexto atual no estudo e ensino da história, mas principalmente a concepção e o método utilizado para o processo de formação destes professores e seus educandos, é que os mesmos foram inseridos, desde o início que estudam história foi imerso na educação tradicional, e as novas demandas buscam a superação do método tradicional de ensino aprendido. Porém é complicado vencer os percalços que os envolvem, pois ficam presas dentro do pensamento que foi construído e reconstruídos ao moldes da educação tida como a “coerente”, principalmente em se falar na maioria dos sujeitos que se formaram no período em que se usava constantemente a educação tradicional.

Para estes profissionais da educação tradicional, é mais cômodo manter o método que já se conhece, que tentar algo novo, diferente. É preferível por boa parte dos docentes ser ouvido, ser o centro das atenções, os educandos “calado, quieto” é o

²¹Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

²²Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

“melhor aluno” pois não atrapalham a aula com questionamentos e conversas paralelas. Felizmente mediante as novas correntes de pensamento que vão surgindo e as gerações de professores que vão brotando, representam uma superação ainda que tímida do que se chama a educação tradicional. Passamos a analisar as concepções de história e ensino de História na visão da D3 uma das professoras de história a única sem formação na área.

Para D3, professora formada em Letras, o sentido em se estudar história vem do objetivo de orientar o indivíduo no presente, e afirma:

(silêncio ,pensativa)...tem todo o sentido de se politizar, fazer escolhas, e não se deixar levar pelas ondas, que vão e vem, as vezes são ondas de revanchismo, pela perda de poder, (entra um professor na sala e cumprimenta ela continua entrevista) para não se deixar levar pelas ondas passageiras de lutas não muito fundamentadas. Para preparar os mais jovens para a cidadania. (informação verbal)²³

A professora aproxima-se da concepção dialógica ao ver estudo da História com fundamental importância na formação para a cidadania, ou seja, uma disciplina que orienta os estudantes a saber agir politicamente em sociedade. Tal aspecto da concepção de D3 remete-se a sua luta quando em processo de formação durante a ditadura, na qual ela afirma militar pelo grupo de esquerda, ou seja, seus “sonhos de adolescente”, quando politizada, de “lutar contra o poder estabelecido” segundo a fala da mesma quando entrevistada.

Ao ser questionada quanto aos saberes necessários para se estudar história, D3 responde que o professor:

Tem que ter História, que ele vai ministrar, que ele vai trabalhar com os alunos, tem que conhecer os conteúdos, tem que ter uma leitura dos livros e uma leitura de mundo, tem que ser um conhecedor de mundo e de História, tem que ser uma pessoa que conheça e viva História. (informação verbal)²⁴

Na argumentação quanto aos saberes necessários ao ensino da história, a professora comenta de forma superficial, sem muitas reflexões, sobre a necessidade do professor conhecer os conteúdos históricos, mas, também menciona que o mesmo deve ter leitura de mundo, fator indispensável ao professor de história, nesta perspectiva a

²³Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

²⁴Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

professora se aproxima da concepção dialógica. Pois os sujeitos fazem parte da história e são conhecedores de mundo. Para Monteiro (2007) o professor deve levar em consideração este saber, fazendo a relação de tempo, estabelecer as “pontes” entre as experiências vividas na atualidade e os acontecimentos na história. As poucas palavras de D3, reflete a necessidade de formação na área, que possivelmente ampliaria o poder de diálogo entre saberes acadêmico e escolar, assim como os saberes advindos da vida social dos educandos.

Para a professora, a construção do conhecimento histórico se dar por meio das “Leituras e vivências, participando da vida, dos acontecimentos históricos, a questão do presente(...). E fazendo o resgate do que se passou, através de leituras, entrevista, vídeos, documentários todas as possibilidades de registros.”(Informação verbal concedida por D3 em: 07 de outubro de 2013). Ao comentar sobre o “resgate da história” por meio de diversas fontes. Neste aspecto, a professora apresenta indícios da concepção tradicional que tenta registrar os fatos que ocorreram por documentos.

O “resgate” de fatos ocorridos proposto pela entrevistada na citação acima, demonstra uma desatualização das leituras historiográficas a respeito da temática, pois sabe-se que é impossível resgatar algo que passou pois sabe-se que a história é um componente em constante transformação e nada é mais, como foi um dia, pode-se estabelecer relação, aspectos do passado que influenciam a prática social da atualidade, mas jamais “resgatar” o passado tal qual como foi. Mas, ao afirmar que o conhecimento histórico é produzido das experiências vividas pelos sujeitos seja; ela por leituras teóricas ou do âmbito social em comunidade, a professora aproxima-se da concepção dialógica.

Portanto conclui-se que mesmo D3 não possuindo uma formação em história, ela enquanto professora do componente, apresenta oscilações nas concepções historiográficas na relação com o ensino, entre as concepções tradicionais e dialógicas.

Por sua vez, D4 é formada em História e Pedagogia e, é a professora que trabalha a mais tempo no colégio. Para a entrevistada, o sentido de se estudar História hoje é divergente do estudo de antes. Ela afirma:

Olha, estudar História hoje é muito diferente de estudar história antigamente, história era entendida como uma matéria de “decoreba”, memorizar e repetir. O sentido de se estudar História hoje eu acredito que seja de entender o cotidiano, o presente como algo que não acontece ao acaso, ele esta diretamente vinculada a coisas, a práticas, modelos, ações que ocorreram antes. E que isto também vai ter repercussão no futuro. Então não estudo

História como um texto isolado, fatos isolados ou como um tempo que passou e que não tem vinculação com o presente ou com o futuro, é estudar para entender o hoje por conta do que aconteceu no passado e poderá vir no futuro. (informação verbal)²⁵

Diante do comentário da entrevistada é visível um diferencial na reflexão da questão (ao relacionar com a D3) apresenta uma contextualização recuada no tempo (“antigamente”), que remete possivelmente ao período de ensino de História durante a sua educação ainda quando criança e adolescente, assim como também reflete as mudanças nos paradigmas de ensino da história ao perceber as transformações ocorridas no método de ensino e na própria concepção de história, em relação ao tempo, neste aspecto a professora remete a concepção genética/dialógica ao considerar as dimensões de tempo. Porém a professora não apresenta preocupações relativos a problematização quanto aos fatos acontecidos, implicitamente demonstra acreditar nas versões que foram apresentadas no passado, a relação de tempo é feita pautada na verdade histórica da fonte e a atualidade vivida pelos educandos e a própria depoente.

No que remete aos saberes necessários aos professores de história para lecionar a disciplina, D4 adverte:

Eles tem que ter um conhecimento teórico bom, mas ele tem que principalmente saber dosar este conhecimento, a uma linguagem, a um padrão de aluno, de capacidade deles, ele tem que ter o saber da adaptação, ele precisa saber, adaptar o teórico a necessidade a realidade dos indivíduos ele tem que ter conhecimentos gerais, informação, ele tem que ser um professor que ler jornal, revista, assiste filme, que está inteirado com o mundo. As vezes no momento de abordagem de uma coisa nova, recente é muito interessante para puxar a abordagem do conteúdo. (informação verbal)²⁶

A professora expõe em sua citação o saber escolar, que Ana Maria Monteiro apresenta em seu texto: *Os saberes que ensinam: os saberes escolares* em que a autora propõe a aproximação entre os saberes acadêmicos, escolares e experiências de vida dos educandos, tais saberes aproxima-se da concepção genética/dialógica, defendida por Rüsen (2011). Mas a professora “bate na tecla” de buscar informações próximas da realidade, para fazer relação com fenômenos históricos. Porém a professora não esclarece como seria esta abordagem metodológica dos conteúdos com as informações

²⁵Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

²⁶Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

atuais, pode ser que a mesma utilize as abordagens de “coisas novas, interessantes” para introduzir as aulas e não como objetivo das aulas. A problematização no processo de ensino é um aspecto extraordinário na construção do aprendizado.

Os saberes citados pela entrevistada são indispensáveis. A troca de informação, com associação aos conteúdos e as problematizações, instigam os educandos a pensar, proporcionamos diálogo entre ambos. Mas se for só uma troca de informação, enquanto estiver a discussão dos acontecimentos da atualidade manter-se o diálogo, mas se não fizer a relação de tempo e ocasionar a dúvida na consciência histórica dos educandos, poucos vão perceber o sentido em se estudar história, e se sentir sujeitos da história individual e coletiva.

O processo de construção do conhecimento histórico na concepção da D4 é proveniente da ação do próprio homem e afirma que:

O conhecimento histórico passa pelo próprio indivíduo, o conhecimento histórico é o conhecimento do povo, a gente não está mais naquele tempo da ideia que a história era a dos heróis, a história é do homem cotidiano. Então você por exemplo: trabalhar com o menino a partir da própria história dele, as informações que ele tem das suas experiências, das suas vivências, pra chegar numa história teórica que foi feita e construídas por homem, eu acho que é o caminho mais viável de se ensinar e de fazer com que o alunado se interesse. (Informação verbal)²⁷

O discurso da depoente rompe com a concepção antiga da história tradicional e coloca o homem como ser que constrói a sua história e acredita que o método mais apropriado é o método de diálogo com o contexto com educando, e deste modo aproxima-se da concepção genética/dialogica. Quando solicitada que comentasse com tem sido o ensino de História durante a sua regência a professora comenta:

Não durante os vinte e seis anos não, até o final da década de 90 eu não trabalhava com História eu comecei finalzinho da década de 90. Tem havido assim uma evolução nos procedimentos, nas abordagens, nas práticas. Por exemplo, antes a gente trabalhava muito os teóricos no sentido de cobrar informação e uma pesquisa mais formal mesmo. Pra História, trabalhos bem sistematizados, daquele modo bem tradicionais!. Já há algum tempo, eu tenho feito coisas que os alunos gostam de fazer, eles dramatizam, fazem jogos, eu faço com eles a construção do quebra cabeça e a partir do quebra cabeça eles identificam o fato abordado, e constroem um texto. Eu trabalho com vídeo com filme, trabalho com eles apresentando, em seminários pequenos, aquele simulado em sala de aula em que questões são apresentadas, são discutidos e concluídas, eu deixo aberta para ele tirar suas próprias conclusões. Olha houve um tempo que eu praticamente eu fui sozinha por muito tempo. É o que? Tem, três anos que D2 está trabalhando, uma outra parceira que não

²⁷Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

aparece direito que está longe, a gente juntava sentava e planejava juntos, mas ela vivia como bem queria e entendia. Com a chegada de D1 e D2 assumindo História acredito que a gente tenha uma prática bem semelhante, a gente está preocupada em trazer novas informações, outros recortes. Eu acredito que esteja mais interessante.(informação verbal)²⁸

A professora deixa claro na citação acima que tem havido uma “evolução nos procedimentos”(metodológicos) e deixa claro que durante a sua regência e após a sua formação houve uma mudanças relevantes no ensino. Ela assume a sua prática como tradicional, mas que ultimamente tem feito “coisas” que os estudantes. gostam. Ou seja, segundo os dados obtidos, pelo menos, dez anos a mesma vem ensinando História nos moldes tradicionais. Um fato intrigante é que D4 menciona D1, D2 e não menciona D3, que já está trabalhando na mesma instituição a onze anos e ensinando História por sinal. Seria D3 que vivia como bem entendia? Tal situação a professora não oferece detalhes. Mas de acordo com suas explicações sobre a História e o ensino, após a formação em História tem melhorado e segundo a mesma tende a melhorar. Porém mesmo com as mudanças percebida pela entrevistada, é notório que a mesma atribui a renovação do ensino ao uso de recursos didáticos mais dinâmicos, mas não menciona mudança na abordagem da história ensinada

A professora D4 sugere mudanças na questão física e espacial das salas de aula de história e propõe “Olha eu acho que deve ter um espaço de História, uma sala de História, os aparatos necessário para a gente trabalhar, teria uma grande importância e ajudaria bastante”. Isto porque segundo a mesma, um material exposto em uma aula poderia servir de auxílio para outras aulas, não menciona mudanças na história ensinada pela mesma.

Mediante as colocações das depoentes D1, D2, D3, D4 é notável que nenhuma das quatro se enquadram em uma concepção específica, sempre agregam características da Concepção Tradicional, Concepção Crítica e da Dialógica, então seria um equívoco afirmar que certo professor se enquadra em determinada concepção. Pois tem-se em vista, que mesmo tendo uma formação em história e em um período que não se defende mais a educação tradicional, os sujeitos são os resultados de tudo que o indivíduo convive, ou seja o ser humano é o produto de experiências vividas, e os professores não seriam diferentes, “usufruíram” de diversas “fontes”, tanto da concepção Tradicional,

²⁸Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Crítica e possivelmente da Dialógica, a teoria e a prática é o resumo de tudo estudado e visto durante o tempo de formação e vivências dos Sujeitos.

Portanto acho que se aproximam mais da concepção genética/dialógica, mas dão pistas que passeiam pelas demais. O fato da recente formação em história²⁹, e de terem tido contato com o discurso acadêmico a pouco tempo e de saberem que estão sendo vistas por graduandos justifiquem o discurso das mesmas.

Mas como estas concepções se apresentam em suas práticas pedagógicas? Para tanto serão analisados os confrontos entre teoria e prática na visão do professor (entrevista), e dos educandos (observações das aulas) e os diálogos entre ambos percebidos nas observações em sala. Ambos os pontos de vistas contribuirão para a compreensão do ensino de História no Polivalente e as influências das concepções no ensino.

²⁹Exceto D3 que não possui graduação em história, mas também sabia que estava sendo observada por graduandos e em muito influencia em seu discurso.

CAPÍTULO 4: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO POLIVALENTE

Os saberes sempre estiveram e estão presentes na vida dos seres humanos, independentemente da tipologia do saber, pois os mesmos são essenciais à vida humana. Sabe-se que o saber é fruto das experiências vividas pelos sujeitos em distintos lugares, instituições, ou até mesmo localização. O conjunto de saberes engloba as diversas e heterogêneas culturas. E o ambiente escolar é um espaço em que estes diversos saberes se cruzam e interagem entre si num emaranhado de múltiplas faces e culturas, num ambiente heterogêneo e plural. A escola é um dos principais contextos em que a “teia” do ensino-aprendizado se constrói, na relação professor–educando, educando–educando, docente–docente, direção–professor, e direção–educando.

Resta então saber: até que ponto os saberes dos professores influenciam em sua prática pedagógica? Pois para Pimenta e Lima (2006) o conhecimento teórico serve como instrumento para questionar o próprio conhecimento e a prática dos sujeitos.

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 12)

Diante deste conhecimento formal institucionalizado e ao mesmo tempo informal, tendo em vista as diversas maneiras de construção de aprendizado, surgem as questões: Até que ponto o discurso dos professores tem dialogado com a prática pedagógica? Tem criado caminhos possíveis para o aprendizado dos educandos? No capítulo anterior discutiu-se onde se constroem estes saberes e quais as concepções advindas da construção do saber acadêmico, ou seja, as concepções historiográficas dos professores, que por sua vez estão intimamente ligadas à formação docente nas licenciaturas e no ensino na educação básica (saberes escolares). Neste capítulo é feito o cruzamento dos dados adquiridos nas entrevistas e observações das aulas e o diálogo entre os objetivos do PPP. Para tanto se aprofunda a discussão a respeito da prática pedagógica dos professores de História do Polivalente em Conceição do Coité.

Assim, para caracterizar as concepções historiográficas em sua relação com o ensino iremos contrapor o discurso e a prática destas professoras com base na categorização de Cerri³⁰.

4.1 UMA BUSCA DA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE D1

Para informar-se de como tem sido o ensino e identificar a concepção sobre o professor de história, propõe-se o seguinte questão aD1: Como tem sido a sua experiência em sala de aula e o papel do professor? Ela comenta:

Cada turma tem as suas características, tem o seu comportamento... mas de um modo geral eu procuro conviver bem, na medida do possível. (...) a gente procura entrar em acordo conversar, buscar caminhos que não fiquem ruim nem para o aluno nem para o professor.

Um dos papeis do professor é formar cidadãos, críticos e conscientes. De que modo? Transformando em seres questionadores, mostrando o papel de cidadãos. Claro que não só da história mais é papel da escola, não só do professor de história mais da escola como um todo. Mais papel da história porque é a ciência humana. Assim cabe ao professor está instigando o aluno, questionando. Para que esse aluno ele possa inserir-se na sociedade, está apar de tudo que está acontecendo, para que ele possa ser capaz, de transformar o meio em que ele está inserido. Não só ficar apar, mas ter coragem, ter determinação para, de certa forma, interferir não só na comunidade, na casa e até mesmo na escola.(informação verbal)³¹

Diante desta afirmação condizente com a teoria de RÜSEN (2011), fica clara sua concepção de ensino dialógica e seu objetivo em ensinar a história. Quando a depoente afirma tentar conviver bem com seus educandos, é evidente que a relação estabelecida entre professor-aluno é fundamental no processo do ensino, pois influencia na afetividade dos educandos com a professora e assim, conseqüentemente, auxilia no aprendizado.

Mas, mesmo a depoente tendo um bom desempenho na concepção dos alunos, como foi percebido em conversas com os alunos fora da sala de aula, após as aulas

³⁰Vide tabela página capítulo 1 (p.31-32).

³¹Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

avaliadas pelos educandos como ótima, a professora ainda não conseguiu alcançar seu objetivo, que é proporcionar “o pensar historicamente”, como defende Cerri:

O pensar historicamente é não aceitar as informações, e ideias como dado, ou seja, pronto e acabado, sem levar em consideração os meios que se percorreu para se chegar a esta conclusão, deve-se levar em consideração o seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com pensamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. [...] é nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são estes sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (CERRI, 2011 p. 59)

Esta dificuldade de ensinar pensar historicamente é perceptível durante as observações das aulas nas turmas 7º ano, 8º ano C e do 1º ano do ensino médio, em que os objetivos não são alcançados, pois, não é percebida nenhuma problematização. No 8º ano a professora entra na sala, sorridente cumprimenta os alunos, e abre o livro, dá uma explicação rápida do assunto por meio de slides de tópico, com poucas imagens, fala rápido e “não sobra tempo” para reflexões, ou problematizações, nem tão pouco diálogo com os conhecimentos prévios dos educandos (durante a aula os alunos permanecem calados e dispersos, usando o celular). Em seguida, passa atividade para ser respondida na sala e outra metade em casa. Os educandos reclamam, sem querer responder a atividade. (aula observada no 8ºano C, em 20 de novembro de 2013)

Ou seja, o discurso D1 se aproxima da concepção dialógica, porém em sua prática mantém indícios da concepção de ensino tradicional, tendo em vista a inexistência de problematizações e o diálogo com o conhecimento prévio dos educandos.

No caso da observação do 1ºano, a metodologia é a mesma usada nas demais turmas observadas, com a exceção de que nela D1, ao final da aula, passa uma música (que fala da temática aborda – Idade Média: Feudalismo), para os estudantes ouvirem. Os educandos ouvem e demonstram não dar importância, acabam de ouvir a música e vão embora sem nenhuma reflexão sobre ela em classe.

As turmas estavam dispersas porque a aula da professora não estava dialogando com os saberes dos educandos, e o método não estava instigando o educando a pensar, pois a professora não problematizou para que houvesse a possibilidade de interação com a turma.

As constatações da prática pedagógica nas observações contradiz a fala de D1, quando ela afirma: “Assim cabe ao professor está instigando o aluno, questionando.

Para que esse aluno ele possa inserir-se na sociedade, está a par de tudo que está acontecendo, para que ele possa ser capaz, de transformar o meio em que ele está inserido.”(informação verbal)³². Deste modo, o discurso é dialógico e a prática reserva aspectos tradicionais, pois a mesma em suas aulas apresenta uma representação única e verdadeira do passado, ou seja, a do livro didático, além de assumir uma postura de ensino diretivo, transmissivo do conhecimento histórico.

D1 revela, sobre os educandos:

Na verdade infelizmente, a gente percebe assim, não pensa consciência crítica, muitas vezes não busca, (...) Mas assim a gente pensa que eles ainda não descobriram o seu papel, não só como alunos, mas como cidadãos, porque eles não param, não questionam, eles não estão preocupados com o futuro, pra eles tudo que tiverem é lucro, está bom. O presente é que está sobressaindo, e aí infelizmente a gente percebe que não há muito interesse, na participação, eu fico muito feliz quando um aluno diz: “Eu gosto de História” o que a gente percebe é que eles têm uma visão de história como uma história decorativa, uma disciplina chata, maçante. Eu tento mudar esta versão, que muitos ainda tem, mas assim, é muito difícil, porque na verdade isto vem passando de geração em geração. Eles precisam ser mais questionadores, precisam fazer uma leitura de mundo que eles não tem, o fato que acontece aqui agora eles não sabem associar com fatos passados, ou então associar que aquilo ali foi consequência de algo que ocorreu no passado (...) eles não conseguem fazer esta analogia. Alguns, com interferência do professor conseguem fazer estas descobertas que até eles se surpreendem, outros estão por estar, porque precisam da carga horária. (Informação verbal)³³

Diante do comentário da professora, percebe-se uma preocupação da mesma com a falta de consciência crítica de seus alunos, mas que também, ao mesmo tempo, isenta-se, joga a culpa no educando. Tal aspecto é pontuado pelo PPP (2013)³⁴ como um fato a ser superado. A depoente não se coloca no foco problematizador da questão, D1 não percebe que este é o seu dever: problematizar as questões sociais e fazer as devidas contextualizações. Ela detecta as carências dos educandos, mas não aponta possíveis soluções. Além disso, ela fala que tenta mudar a concepção dos alunos, mas não fala como. Um aspecto marcante que demonstra aspectos da concepção tradicional é colocar a culpa no aluno, quando o mesmo não consegue aprender.

Para (PINSKY, 2005, p.23) “[...] cada professor precisa necessariamente, ter um conhecimento sólido do Patrimônio Cultural da Humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sócio cultural específico do seu educando [...]”. Ou seja, na prática de D1, está faltando o diálogo entre

³² Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

³³ Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

³⁴ Vide capítulo 2 (p. 30)

conteúdos e saberes dos educandos, assim como também a convivência do que está sendo estudado. Mas por outro lado o professor não consegue dar conta da totalidade da subjetividade e vida social dos educando mediante a longa jornada de trabalho, que reduz o tempo de estudo (formação) e de análise dos próprios educandos.

Quanto à concepção de história que D1 afirma que os educandos possuem e que os mesmos deixam claro em seus comentários durante a observação e em conversas com os alunos fora da sala de aula, é que “a história conta os fatos da antiguidade” (aluna 8º ano); ou “eu não suporto história, matéria chata, só fala de coisas do passado, pra que serve? (aluno do 8º ano) Diante das revelações dos(as) estudantes, nota-se que mesmo a professora desejando muito a mudança dessas concepções, elas permanecem fortemente na mentalidade dos educando, sendo fruto da educação que tiveram durante sua existência, e da educação que vêm tendo com a professora D1, uma vez que eles sozinhos não conseguem fazer a relação de tempo e atribuir sentido ao estudo da história. É possível que mesmo que a professora tenha referencial teórico e domínio de conteúdo, o seu método continua afirmando o contrário, pois a mesma ainda não conseguiu alcançar seus objetivos na tentativa de unir teoria e prática de ensino.

Para identificar precisamente qual a(s) corrente(s) historiográfica teórica-metodológica que os professores possivelmente fundamentam-se, foi questionada: Segue alguma corrente historiográfica específica na sua relação com o ensino? Ela ressalta:

Olhe na verdade, não. A gente vai pegando de um, pegando de outro, e vai observando se vai dar certo, porque às vezes o que dá certo com uma turma não dá certo em outra turma. Então a gente busca está se retificando. Claro que a gente prima pela questão cultural, porque na verdade estamos tão acostumados com o oficial que agente deixa de lado, a questão da memória, da história local, e que isso é importante, é importante a gente resgatar. (...) Então um pouquinho de cada coisa, dá para a gente trabalhar, dá para desenvolver um bom trabalho. Eu vou dentro da crítica, eu tento transformar o meu aluno, firmando, questionamentos... pra eles de certa forma poderem interferir, interagir com o meio que ele está inserido, da mesma forma da gente preservar a nossa cultura, identidade. Muitas vezes assim, as tradições estão indo “pelo ralo”. É muito importante a gente como professor de história a gente entrar por esse caminho. (Informação verbal)³⁵

Dentro da perspectiva de ensino da D1 ela não segue a nenhuma corrente específica e sim vai mesclando características/saberes de diversas correntes para melhor

³⁵Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

adequar-se ao estudante. Em suas palavras fica claro que sua concepção interfere indiretamente na forma de ensino, pois os objetivos como o de transformar os alunos em cidadãos participantes da sociedade em que vivem não têm surtido tantos efeitos. Nesta citação a professora assume uma postura diferente da anterior, pois a mesma chama para si a responsabilidade para a construção do pensamento crítico sobre a cultura local, porém as variações de concepções que a depoente afirma ter, ainda não se concretizaram totalmente no ensino, que seria a possibilitar aos educando a formação do pensamento crítico, mencionado na citação anterior dos educandos por meio de concepções. Tem permanecido na prática mais a concepção de ensino tradicional que a crítica ou dialógica.

O professor deveria ser o questionador das “verdades” que são apresentadas (livro didático, jornais, filmes, revistas... etc.), e auxiliaria na construção do aprendizado, levando em consideração as dimensões de tempo e contexto cultural dos temas estudados associados ao saber dos educandos e o contexto dos mesmos. O professor por si só, não “forma ou transforma” o educando, mas sim os conhecimentos adquiridos, não só na escola, mas em sociedade.

Nas aulas ministradas pela D1 é assíduo o uso do livro didático³⁶, sendo segundo a mesma, complementado com textos e conhecimentos adicionais provindos da formação:

Olhe para ser sincera eu busco mais os autores que eu já trabalho, com os livros didáticos, claro que tivemos textos, que podemos trabalhar como a revista *Mundo Jovem*. Nos próprios livros didáticos já, vem textos de alguns historiadores, eles procuram debater estes textos na sala de aula. É, na maioria das vezes, o meu embasamento é o livro, no autor do livro didático, é claro que agente vai acrescentado aquilo que a gente conhece, que a gente já estudou em algum local, seja na graduação ou na pós-graduação, e a gente vai tecendo alguns comentários, e a partir daí montando nossa aula a partir do livro e outras informações que a gente vai construindo ao longo do tempo.(informação verbal)³⁷

Durante as observações das aulas³⁸ em turmas do ensino fundamental e médio, também constatou-se que a professora faz o uso constante do livro didático, e de slides para auxiliar nas aulas. Quanto ao uso do livro é o material didático que os educandos

³⁶Aspecto percebido tanto nos depoimentos orais e na observação das cinco aulas realizadas entre os dias 20 e 21 de novembro de 2013.

³⁷Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

³⁸ Observações em sala realizadas em cinco aulas de D1, entre os dias 20 e 21/11/2013.

têm, o diferencial é na metodologia adotada pelo professor ao utilizar o livro. D1 utiliza-o seguindo a ordem dos capítulos programados nos planejamentos e não questiona, apresenta-os como verdade e legitimação do conhecimento, pois não problematiza. Tais características se aproximam mais da concepção tradicional que da dialógica como a mesma quis transparecer. Quanto ao uso dos slides, a fonte(letras) dos slides estava muito pequena e mal dava para enxergar do fundo da sala, ou seja, em sua metodologia D1 utiliza os slides basicamente como um “guia” para orientar a sequenciado conteúdo a ser explicado.

Para conseguir compreender o processo do ensino de história de acordo com as concepções teóricas metodológicas dos professores, também, se questionou quais os critérios de seleção dos conteúdos, e a depoente afirma:

A gente sabe que a história não tem que seguir aquela ordem cronológica dos livros didáticos. Em alguns casos a gente segue aquele manual do livro, que já vem dividido por unidade, a gente já vai adequando o conteúdo. Outras vezes a depender da situação, a gente seleciona, a partir do conteúdo, que a gente vai trabalhar(alguém entra fala e ela rir) por mais que não esteja na ordem do índice do sumário do livro, agente vai adequando. (...) Já que muitas vezes infelizmente a gente não consegue dá conta de todo o livro didático, a gente seleciona aqueles conteúdos que serão chave para dar prosseguimento na turma do ano seguinte ou às vezes quando não dá para trabalhar totalmente detalhado, só por conta de uma obra ser mais resumida (...). Assim trabalhando com vários tópicos de uma temática, quando não dá pra trabalhar todo o conteúdo do livro didático, infelizmente nem sempre dá (lamenta-se, sentimento de dever não cumprido).(informação verbal)³⁹

Nesta citação da professora é notável o seu caráter conteudista, mesmo sabendo que a história não deve seguir uma cronologia a professora afirma seguir o manual do livro, pois os temas já vêm separados por unidade e resalta com um ar de tristeza, por não conseguir “dar” o livro todo durante o ano, demonstrando traços da visão tradicional da história. Sabe-se que não é necessário compartilhar com os educandos todos os conteúdos do livro, mas pode-se trabalhar diversos conteúdos, abordando conceitos que perpassam por muitos temas e que dialogam com o contexto social dos educando e possibilitam fazer a relação de tempo.

Para perceber a concepção metodológica que a depoente tem de sua prática pedagógica, questiona-se: Como você trabalha os conteúdos? Ela responde.

³⁹Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Então geralmente, eu procuro fazer com que eles venham dialogar, onde os alunos contribuem com suas experiências de vida, seus conhecimentos que já tiveram. Gosto também de está utilizando alguns recursos como slides, porque você ouvir é uma coisa e quando você ouve e vê já é outra coisa, filmes, trechos de vídeos da internet, músicas, tenho um CD que acabei passando para o pendrive para não perder, porque é muito bom, uma forma de descontrair, que o aluno acaba pegando aquele conteúdo, eu faço a explanação e depois passo a música, pra eles perceberem que a música está tratando daquilo que já foi falado em sala de aula, e assim atividades como caça-palavras, vou inventando assim é uma forma diferente (...) faço atividades de consulta. Infelizmente é que os estudantes não gostam muito de ler, não gostam de estudar em casa. Eu descobri que os resultados das avaliações eram melhores, não é questão do resultado da nota, mais assim de você prender o aluno, você vê que o aluno está lendo, que está tendo interesse, eu passei fazer atividades de consulta em dupla(...). Porque no mais a gente vê assim, não vale mais apenas a questão dos exercícios, a gente vê eles copiando, transcrevendo do colega, do livro. (Informação verbal)⁴⁰

Também durante as observações foi perceptível esta rotina de dividir a aula em dois momentos, explicar o conteúdo rapidamente em uma da aula e na outra aula é sugerido aos educandos que realizem a leitura e respondam atividades do livro na sala. Tudo com pouca problematização e contextualização, mas de forma alegre, descontraída, forma na qual agrada os educandos. Ao término da aula um aspecto ficou marcado, a demonstração de sensação do dever cumprido pela professora ao final da aula, pois para ela o conteúdo já foi “dado”, não depende mais dela, pois a parte dela já foi feita, em seguida será feita a revisão e a atividade avaliativa, provavelmente prova, cruzadinhas, testes ou seminários. A metodologia da utilização de músicas ilustrativas sem as problematizações apresentam vestígios da concepção tradicional.

Ao ser questionada como avalia que os educandos estão aprendendo, a depoente afirma:

É exatamente isso, a gente sabe que teste e prova não mede conhecimento de ninguém. Eu não faço questão da avaliação só pra dizer que tenho alunos, minha finalidade é que eles realmente possam aprender. Então faço minha revisão. Quando vou corrigir uma atividade, faço questão (dar ênfase) às vezes, em uma atividade passo duas aulas corrigindo e revisando(...) quando eu vi que eles não leram, não estudaram em casa, marcam por marcar, ou então ficam querendo “colar” dos colegas. Então desse jeito pode até ter nota mais conhecimento não teve, ultimamente eu estou optando por fazer de consulta, mas não faço sempre. “Seja individual, seja em dupla(...) De consulta eles tem o interesse de ler, correr atrás de pesquisar e muitas vezes toca termina o horário da aula e eles ainda ficam mais um pouquinho(...) agente percebe o interesse de ler de fazer correto, de ver onde está realmente a respostas de ler e reler, de perguntar se é por aquele caminho, então assim

⁴⁰Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

isso é aprendido, conhecimento, não é ir lá e marcar um “X”.(informação verbal)⁴¹

Diante da afirmação da professora é identificado facilmente que para lhe é necessário ter a avaliação escrita (prova), ou seja, a professora inicia o comentário na perspectiva dialógica e do meio para o final, entra em contradição pois a mesma vê a prova como sinônimo de avaliação e não menciona o uso de outros instrumentos, mas também não se encaixa no padrão de avaliação totalmente tradicional, pois é maleável quanto ao método de respostas das questões pelo educando, na maneira que possibilita a consulta. O objetivo de D1 é desenvolver o aprendizado dos educando por meio da leitura do livro em sala, durante a correção das atividades e realização de atividades em sala, sejam elas avaliativas(teste, prova) ou não, como por exemplo, os exercícios que a professora propõe para serem feitos em sala. De acordo com a educação histórica é proveitoso o professor realizar debates com situações problemas, em sala e avaliar os educandos durante a participação nas aulas e na realização das atividades também.

Sabe-se que mesmo diante das explicações que por sinal são pouco problematizadas, considerando as observações feitas das aulas, os livros didáticos são na maioria resumidos e apresentam visões equivocadas e privilegiam a história tradicional, uns até estabelecem links para o professor fazer a problematização em sala. Então saber se os educandos estão aprendendo por meio de avaliações de consultas e cruzadinhas demonstram uma maneira mais fácil de conseguir nota para constar no currículo do estudante.

Quando questionada como se sentia quando um educando se contrapunha a suas ideias, D1 responde sorridente:

Ah! Sou feliz!(risos) porque pelo menos assim, ele está participando, eu estou vendo qual a visão que ele tem, né a gente pode estar dialogando, o professor não é o dono da verdade, da mesma forma que os teóricos não são. A gente não pode dizer que se o aluno discorda de mim ele está totalmente errado, ou que eu estou totalmente certa, ou porque estou seguindo determinado autor, porque eu aprendi dessa maneira. Então quando o aluno mim questiona, ele busca as ideias eu fico radiante porque é uma forma assim que a aula rende aí de repente outro colega tem uma coisa a complementar, pra perguntar, e aí a gente vê que a aula foi realmente proveitosa e que a gente ganhou o dia, a gente estava ali e a gente contribuiu para o conhecimento dele, de forma cativa, que você está vendo que contribuiu (...)

⁴¹Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

que você está ajudando no conhecimento, você está influenciando de alguma forma.”(informação verbal)⁴²

D1 revela características da concepção dialógica ao defender que os educandos adquiram suas próprias concepções do que se tem estudado/aprendido. Ao afirmar que sentir-se feliz quando um aluno contrapõe a suas ideias, e que “o professor não é portador da verdade absoluta”, demonstra uma concepção dialógica.

Em contrapartida, a prática pedagógica percebida nas observações das aulas, contradiz a concepção da professora, pois foi imperceptível a introdução de espaço para problematizações da temática e nem tão pouco procurava estabelecer sentido para o aluno em relação à vida social do mesmo, sendo uma aula descontextualizada, presa no passado, sem relação com as experiências dos educandos.

Tais observações demonstram que concepções e prática não têm dialogado muito bem, pois o professor advoga uma concepção dialógica e na maior parte da prática com aspecto da concepção tradicional, ou seja, termina por entrar em contradição.

Nas observações percebe-se que a concepção que D1 obtém, seja ela do conhecimento institucionalizado ou o saber escolar, tem influenciado na prática pedagógica, pois a mesma demonstra uma aproximação entre professor-educando, devido ao carisma e afetuosidade com a maioria dos educandos, além de domínio de conteúdo, que as vezes deixa de lado a problematização. As concepções dos professores não são copiadas pelos educandos, pelo contrário as concepções servem de guia para ministração das aulas, e para a criação de novos aprendizados tanto pelos educandos quanto e professores, assim como propõe Rösen.

4.2 RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DE D2

As múltiplas experiências vividas por D2 no colégio Polivalente tem contribuído para o desenvolvimento do saber escolar e a associação com o saber científico da professora. Ao ser questionado, a respeito da experiência em sala de aula durante os anos de regência, no referido colégio a mesma comenta:

⁴²Informação verbal prestada pela professora D1 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Cada dia, cada sala é uma experiência diferente, por exemplo, eu tenho duas turmas, a gente separa a mesma aula, mas, a experiência em si, não é igual. Às vezes dá pra você trabalhar de uma forma avançar bem, mas em uma turma, em outra não. Então a experiência com História... Primeiro ela vem mim deixando mais “atenada” com as coisas, a gente vê o que está acontecendo, não só no meu Estado, mas até no meu país e também ficar “atenada” com que o aluno percebe como sendo a história para ele. Como que eles entendem a história? Para que agente possa modificar esta visão muito estática da história. (...)

Claro que eles ficam dizendo eu não sei para que se estuda História? Para que, que eu quero saber do povo da antiguidade do povo da Idade Média?. (informação verbal)⁴³

A fala da professora reflete a diversidade e heterogeneidade dos educando. Entretanto, embora admita que o resultado da aula não é o mesmo, também reconhece que ignora esta heterogeneidade ao planejar a aula, ao firmar que “as aulas são as mesmas, mas, as experiências são diferentes” ao, mencionar que “em uma turma a gente avança mais, em outras não”. Ela refere-se à explicação dos conteúdos, têm turmas que são mais agitadas, os educandos conversam (conversa paralela) bastante, e segundo a mesma, em conversas informais, afirma que acaba atrapalhando o desenrolar da aula atrasando os conteúdos. Assim, nota-se que para ela a heterogeneidade é um problema que atrapalha o andamento das aulas, e não uma realidade a ser considerada no planejamento.

Para D2, o papel do professor de modo geral é estimular o “educando a pensar, relacionar e estabelecer parâmetros” e ainda acrescenta:

Buscar para que o aluno possa perceber que um dado momento aquilo teve uma importância e que ele veja, que em alguns anos, aquilo vai ter uma repercussão. Dele fazer a relação causa consequência. É muito importante porque se não o aluno vai passar, ver e não aprender!(informação verbal)⁴⁴

Os objetivos buscados por D2 em relação a história aproxima-se da concepção dialógica em sua fala, ao procurar estabelecer sentido e relações nas dimensões de tempo (passado, presente, e futuro) no estudo da história, assim como propõe a concepção dialógica apresentada por Cerri no primeiro capítulo. Ao referir ao papel do professor de história a professora avalia de modo geral e não específico, ao afirmar que não só o professor de História mas qualquer outro de outras disciplinas devem agir da mesma maneira, a professora desconsidera a importância específica do papel do professor de história. Mas retoma a discussão do pensar historicamente ao relatar a

⁴³Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

⁴⁴Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

importância dos educandos estabelecerem relações entre presente e passado e as consequências dos fenômenos históricos refletem na atualidade.

Outra questão intrigante são os questionamentos dos educandos, relatados por D2: “Claro que eles ficam dizendo: “eu não sei para que se estuda História? Para que, que eu quero saber do povo da antiguidade do povo da Idade Média?” (informação verbal)⁴⁵ Tais questionamentos demonstram que assim como os educandos de D1, os de D2 também veem a história como fato passado, sem sentido, sem importância para as suas vidas sociais. Mesmo a professora tendo consciência da importância e função da História, elas não alcançaram a mudança desta concepção presentes na consciência dos alunos. Tal concepção é resultado do sentido atribuído à história no método de educação tradicional, como D2 detecta em sua análise da concepção de história dos educando.

Eles acham que a história é muito mais decoreba, e hoje em dia é muito difícil você tirar esta questão que é só de gravar, eu acho que muito é desta questão, de que já vem sendo trabalhado no ensino primário, ele acha que é decorar, datas, locais, são pessoas isto é história. E eles não querem saber que a história é um contexto bem mais amplo do que data, local e pessoa. (informação verbal)⁴⁶

Quando a professora diz que “os educandos não querem saber que história é um contexto bem mais amplo”, nota-se que os educandos ainda não foram instigados o suficiente, ainda não perceberam de maneira concreta as influências dos fenômenos históricos e as relações de tempo (passado-presente) em sua vida.

No processo de ensino o embasamento teórico é fator indispensável, e o mesmo também contribui para a formação de concepções. Sobre o embasamento teórico e metodológico das aulas, D2 afirma:

É já que a gente adota o livro, eu uso muito o livro didático. Primeiro que é o material que os alunos têm, então eu acho importante. Se eles tem esse material. Uma das bases é o livro didático, a partir daí eu utilizo outras fontes, imagens, preparo slides com material da internet que hoje agente tem um vasto material bibliográfico na internet, filme. E teóricos é mesmo o que a gente viu, a nível de graduação como Hobsbawm e outros... e basicamente os livros didáticos de outros autores também.

Eu gosto muito da oralidade apesar de os livros serem mais tradicionalistas eles são de uma historiografia a base tradicional mesmo. Mas eu gosto da história oral, ver a questão das experiências do que pai, mãe falou, daquilo que eles ouviram falar e também gosto muito da história cultural, porque faz

⁴⁵ Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

⁴⁶ Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

parte da história cultural(...) e diz muitas informações sobre um determinado povo. Mas eu acho extremamente importante que a gente não fique só em uma, que a gente aproveite o que tem de bom de cada uma delas da história social, história política e vá pegando um pouquinho de cada uma delas.(Informação verbal concedida por D2 em: 07 de outubro de 2013)

No âmbito da concepção dialógica apresentada pela depoente é esclarecido o uso do livro e a complementação com outras fontes. A mesma tem consciência que a principal obra (livro didático) utilizada para fundamentar suas aulas é de caráter tradicional, mas a professora não deixa claro no discurso sobre a sua metodologia no uso do livro.

Entretanto, mediante as observações realizadas na turma do 7º ano, percebe-se, que a mesma utiliza o livro reproduzindo fielmente a mensagem que o autor da obra quer passar, explicando nos mínimos detalhes os conteúdos tal qual o autor do livro didático o aborda e buscando aproximação com a vida dos educandos, elencando mudanças e permanências de fatos que ocorreram no passado e que ainda influenciam no presente. Tais características do método adotado por D2, de manter-se fiel a ideia do documento (livro) aproxima-se mais da concepção tradicional de ensino, mas, com indícios da concepção dialógica na medida que considera relevante a aproximação com o cotidiano dos sujeitos, entretanto nas aulas observadas ela não consegue realizar o diálogo entre conhecimentos institucionalizado com a vida dos educandos, e não problematiza, o que acaba por tornar a aula sem sentido na concepção dos educandos.

Outro aspecto percebido na fala de D2 é que a mesma diz dialogar com a historiografia social e cultural, só cita Hobsbaw e tais referências não aparecem nas aulas durante as observações das aulas, o diálogo com a historiografia social e cultural aproxima-se das experiências vividas pelas sociedades das últimas décadas pode ser um viés para uma aproximação entre os saberes acadêmicos e escolares aproximado da vida dos educandos

Durante a unidade escolar, a professora aplica muitas atividades avaliativas (notas somativas). Durante a correção da atividade realizada em casa, foi percebida a falta de atenção, e um alto grau de conversa paralela entre os educandos do 7º ano. Um educando no fundo da sala comentou com o observador: “está vendo por que a aula de história é chata?” Neste momento a professora estava corrigindo questões do livro e não estava problematizando e nem relacionando com as experiências vividas por eles. Mesmo sabendo que era uma aula de revisão para teste, eles permaneceram conversando, ou no celular.

A professora pára a explicação e fala: “a conversa paralela de vocês está repercutindo no resultado das avaliações”. Tal aspecto percebido é resultado da metodologia adotada na explicação do conteúdo, pois para a maioria dos educandos não passava de uma aula “chata e maçante”, que não tinha nenhum sentido para a vida social dos mesmos. Tais comportamentos dos educandos nestas aulas, é devido à falta de aproximação com a realidade dos educando, era uma aula de correção e revisão, de pergunta e respostas, tudo muito corrido, pois o tempo era insuficiente, D2 sempre olhava para hora, para não tomar tempo dos demais docentes.

Ao observar a avaliação escrita (teste) estavam presentes questões que exige pouca reflexão por parte do educando e mais estudo, ou seja, decorar trechos do livro. Por exemplo, em uma das questões, exibia um quadro presente no livro didático em que o educando tinha que preencher corretamente o mesmo quadro na prova, lembrando que era teste individual e sem consulta. Na correção, poucos alcançaram uma nota acima da média. E teve um caso específico em que um dos educandos, que sentava no fundo da sala, responde a prova com a mesma resposta em boa parte das questões, das quais ele não sabia da resposta então ele escreveu: “pergunta no posto Ipiranga”.

A ação causou revolta na professora e direção do colégio e o educando acabou ficando com zero na atividade, pois a única questão que acertou ele próprio esclareceu entre os colegas que tinha “pescado”. D2 mostrou-se de mãos atadas sem saber como lidar com a situação com o educando. Ela simplesmente deixou de “lado”.

Acredita-se que há diversos fatores a serem estudados e demanda outra pesquisa especificada subjetividade dos educandos, mas em muito contribui as aulas, para este comportamento do educando, pois para o mesmo, assim como a maioria dos estudantes da turma, as aulas de história não estabelecem relações com a vida social dos mesmos. E na hora das atividades os educandos estão desmotivados para estudar e acabam até citando frases irônica como a citada pelo educando do 7º ano no teste avaliativo.

Dentro do contexto do ensino, D2 comenta sobre a seleção dos conteúdos e as possíveis metodologias adotadas em sua prática pedagógica, e ela afirma:

Os conteúdos a gente utiliza como já vem na grade curricular, aí eu me baseio nos PCNs o que eles querem as competências e habilidades que eles pontuam. A gente vê os conteúdos que os próprios livros de História trazem, os que são mais importantes e os que são pré-requisitos para a série subseqüente.(informação verbal)⁴⁷

⁴⁷Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

A afirmação a respeito da seleção dos conteúdos de D2 se aproxima do método adotado por D1, ao afirmar que segue os conteúdos da grade curricular⁴⁸ e os temas que são pré-requisitos para as séries subsequentes, com exceção de se basear nos PCNs para analisar as competências e habilidades. Sobre a metodologia adotada para a socialização dos conteúdos ela afirma.

Eu trabalho desde o tradicional, porque não é, porque que é tradicional que é ruim, desde a aula expositiva, participada, questiono muito eles... a única coisa que eu não fiz ainda a, termo de tecnologia foi levar para o laboratório de informática, por conta que o próprio laboratório da escola ainda não está funcionando. Mas eu busco várias formas de metodologia, dentro da aula, trabalho com cruzadinha, vídeos, imagens, eu gosto muito de trabalhar assim.(informação verbal)⁴⁹

A citação de D2 apresenta dados relevantes de sua concepção de ensino, que na medida que é dialógica em seu discurso ao ver os educandos como sujeitos e ao tentar instiga-los, assim, como também levar em consideração as demais concepções, também aproxima-se da tradicional na prática, ou seja, em sua prática pedagógica. Isto porque a professora diz que utiliza uma metodologia diversificada e afirma que o método tradicional não é ruim, mas mesmo adotando uma metodologia diversificada durante as observações, os educandos não demonstraram tanta afinidade pelas aulas de história. Porém o uso de “novas” linguagens e tecnologias que não são tão novas assim, não garante um método de ensino. Depende da forma como é trabalhado, se for só para ilustrar a verdade histórica da professora e do livro, continua sendo um método tradicional, agora se está aberta a problematização, reflexões pode ser dialógica.

D2, na citação acima, afirma dar aula participativa, questionando, usando vídeo, imagens, cruzadinhas entre outras. Durante as observações foi constatado nas aulas do 7ºano, quando percebeu-se que a professora questionava bastante, como por exemplo - “você entenderam? Estão compreendendo?” -, buscava em alguns momentos a associação com uma realidade próxima dos educandos e utilizou bastante da análise de imagens do livro, hora em que os educandos mais interagiram com a mesma. Mas quando os educandos, em alguns momentos, a questionavam sobre algo que eles estavam com dúvida, ela interpretava como brincadeira de mau gosto e ficava irritada. Nestes aspectos a professora demonstra características da concepção tradicional, pois os

⁴⁸Entende-se por grade curricular as temáticas exigidas, pela propostas pedagógicas para as séries específicas da disciplina no colégio.

⁴⁹Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

questionamentos não provocam reflexão sobre a temática estudada e não estava aceitando os questionamentos dos educandos em alguns momentos.

A avaliação é um processo necessário na relação ensino aprendizagem, mas principalmente como se dá o método e qual a finalidade do mesmo, D2 ao comentar sobre como valia seus educandos comenta:

Existem três tipos de avaliações: a avaliação diagnóstica, no momento que agente questiona se o aluno está aprendendo ou não, a formativa em que a gente vai vendo aquelas respostas que eles dão nos exercícios, é... do modo que eles procedem e a somativa. Eu busco fazer estes três tipos de avaliação. Mas sempre como o Estado pede sempre a somativa, geralmente a gente já deixa mais para dizer que, estão aprendendo ou não por meio de escrita. Mas eu acho que dá para agente perceber que os alunos estão aprendendo ou não pela participação deles, na sala de aula.(informação verbal)⁵⁰

Na citação acima, a professora deixa claro que é necessário avaliar os educandos das diversas maneiras e assume que: “dá para a gente perceber que os alunos estão aprendendo ou não, pela participação deles, na sala de aula.” Mas a mesma diz ser uma exigência do Estado que os professores realizem as avaliações somativas e escritas. Em contrapartida, acredita-se que o professor tem autonomia para avaliar o aprendizado dos educandos da maneira que julgue necessário. O próprio PPP – 2013, do colégio Polivalente afirma que os professores devem desenvolver sua prática pedagógica com autonomia. Assim sendo, D2 pode adotar métodos qualitativos de avaliação da aprendizagem por meio da participação dos educandos e somar junto com as demais atividades, dando a média final, e não só avaliações escritas, como foi percebido nas observações.

Os métodos qualitativos de avaliar a participação dos educandos, por sua vez, requer mais tempo e dedicação do docente, que por sua vez não dispõe de tempo, assim como também do método do professor: se o mesmo não abre espaço para problematizações e conseqüentemente participação dos mesmos, não tem como avaliar o aprendizado baseado na participação das aulas.

Nota-se que para D2 a avaliação tem a finalidade perceber o aprendizado dos educandos, mediante a nota obtida nas atividades. A professora não menciona em sua fala, a avaliação como uma forma de refletir o método e possivelmente desenvolver metodologias que possibilitem, quando necessário, um maior aprendizado dos

⁵⁰Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

educandos como sugere a concepção dialógica. A perspectiva metodológica percebida nas observações, por sua vez, aproxima-se do método tradicional de avaliação ao avaliar seus educandos só por atividades escritas e não possibilitar opção de avaliações por parte dos educandos. Acrescenta-se ainda que, ao ser questionada como se sentia quando um aluno contrapunha a suas ideias, D2 responde sorridente e desacreditada:

Ai! Ai! Se ele se contrapôsse sempre! Que eu ia pesquisar buscar. Olha eu estou errada, vamos ver porque que eu estou errada. Estou certa olha aqui porque que eu estou certa. Infelizmente este aluno nem sempre ocorre, porque tudo que ele acha que tudo que o professor diz, é fonte verdadeira absoluta, então a gente não tem esse contrapor-se a aquilo que a gente diz, às vezes uma vez ou outra, diz: “Professora isso assim, assim é isso mesmo?” Mas não contestando, não isso não aconteceu desta forma, isto aconteceu assim é raro agente encontrar isso. Mas se encontrar ótimo! Vamos pesquisar vamos ver onde é que está o erro onde é o acerto. Então é assim que a gente quer, que o conhecimento não é pronto e acabado, a gente vai construindo e professor nenhum sabe tudo.(informação verbal)⁵¹

Nota-se a forma como o educando vê os conteúdos apresentados, que são verdades absolutas, não confronta, não tem dúvida, o professor está sempre certo. Por que será que o educando tem essa visão? Não seria porque os próprios conteúdos são explicados pelos professores como verdade, ou, porque a professora não “planta” a dúvida, para instigar o estudante a pesquisar? A concepção de D2 está em parte de acordo com a concepção de Rüsen (2011), na medida em que considera que os estudantes devem ser mais questionadores. Porém, quando considera a divergência do aluno de forma oral tentando analisar quem está certo, ou quem está errado, expõe ter uma concepção de verdade única da história e, portanto tradicional. Além disso faltou uma maior reflexão no que se refere às possíveis causas do comportamento passivo dos educando diante das versões históricas explicadas pelo próprio professor em forma de conteúdos do livro didático.

De acordo com as observações das aulas e as análises das falas de D2, é possível notar aspectos de duas das concepções de ensino apontadas por Cerri em sua categorização, ou seja, aspectos tradicionais e dialógicos. Sendo que na prática prevaleceu mais os métodos tradicionais de ensino. Tais concepções influenciam tanto na prática pedagógica quanto na percepção da professora sobre o aprendizado dos educandos e a percepção dos educandos sobre a história e as aulas de história.

⁵¹Informação verbal prestada pela professora D2 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

4.3 EXPERIÊNCIAS DE D3 NO ENSINO DE HISTÓRIA

Mesmo quando não se tem uma formação em História, é necessário um conhecimento aprofundado da história e do ensino da mesma. O professor deve estar ciente dos objetivos a serem alcançados e atender a demanda de aprendizado dos estudantes, além de procurar adquirir conhecimentos e debates atuais no componente curricular, ou seja, está sempre atualizando-se. Cerri defende que:

Se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde a fora da escola, então, o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos. É sim um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo [...]. (CERRI, 2011, p.18)

Tendo em vista o papel do professor de história apontado por Cerri,⁵² na citação acima, é interessante tomar conhecimento da concepção de D3 sobre, qual seria o papel do professor de história:

Situar o aluno dentro de sua época, tentando colaborar na sua ação de cidadão, trazendo as ferramentas que ele precisa, de conhecimento de História em determinados locais, determinadas épocas, para que isso venha servir como ferramenta na sua ação cidadã.”(informação verbal)⁵³

Mesmo, D3 não tendo formação específica em história, sua concepção de ensino condiz em parte com Cerri (2011); ao associar o ensino de história com a formação cidadã dos sujeitos, tal concepção se aproxima da genético/dialógica.

D3 também fala como tem sido a sua experiência no ensino de história no Polivalente. “Tem sido um ensino com socialização de experiências, exposição de conteúdo do livro, a socialização do que se tem de experiências de aluno e professor, debates, atualização, comparações...”(Informação verbal concedido por D4 em: 07 de

⁵² O papel do professor de História segundo Cerri(2011) é “ identificar os quadros de consciência histórica oculta dos sujeitos”, de maneira problematizada e aproximada da realidade vivida pelo educando, para facilitar o diálogo entre a consciência dos sujeitos e as concepções dos professores.

⁵³ Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

outubro de 2013) O depoimento de D3 revela de forma superficial suas experiências no colégio, portanto partimos para a prática da docente em sala de aula, para compreender como procede este processo no dia a dia.

Fazendo um cruzamento entre concepção e prática de ensino, durante as observações foi perceptível um momento em que a professora conseguiu dialogar com parte dos educandos e possibilitar a socialização em sala sobre o racismo, mas que não conseguiu manter a interação dos educandos com a aula ao aproximar-se do método tradicional de correção de exercício, sem aproximação da realidade dos mesmos e sem problematizações, além da demonstração de falta de domínio da temática, realizando apenas perguntas e ditando as respostas na correção – educandos ouvem e copiam a resposta.

Já na turma do 1º ano B, nota-se um descrédito da turma em relação a professora. Isso porque, ao chegar à turma, a professora solicita a atividade proposta para casa na aula anterior, pede que alguém leia a questão e responda. A maioria não fez a atividade e os educandos fazem de conta que não ouviram sua solicitação. Um estudante lê a questão, que era aberta e sobre o racismo. De todos os estudantes presentes, só uma estudante se dispõe a comentar, e os demais ficam em silêncio.

Dentro da temática história da África, a professora discute o racismo, abrindo espaço para um diálogo aproximado dos educandos e conta experiências quando pesquisava a população do Maracujá, fala como eram tratados os negros em Coité quando iniciou a pesquisa na UNEB. No meio da explicação, um educando chega falando alto, entra na discussão e demonstra ideias racistas em sua fala - fica chamando um colega de “nego” e dando risada do colega durante a aula, e comenta: “eu não quero ser negro não”. Refere-se aos negros como coisa “ruim”, num racismo explícito, porém o mesmo não se percebia como tal. A professora tenta conscientizá-lo, mas sua intervenção não surte efeito. D3 volta para o livro e começa a buscar trechos no livro para explicação.

A professora na mesma aula afirma “que os povos da África sobre influência árabe escravizaram e dominavam o comércio para o tráfico”, cabia neste momento uma problematização e a quebra de alguns mitos sobre escravidão, comércio e culturas dos povos africanos. Neste aspecto, acredita-se que demonstra carência de um estudo mais específico e atualizado da historiografia africana defendida atualmente, para uma atualização dos discursos atuais para a discussão da temática. A concepção de história

da África da depoente mantem-se fundamentada numa historiografia próxima da concepção tradicional.

Tais aspectos observados como a carência de domínio de conteúdo e argumentação, assim como também omissão de alguns mitos da história da África é reflexo da necessidade de uma formação do professor, que por sua vez influencia no dia a dia das aulas de história.

Aprofundando a discussão a respeito do ensino, D3 foi questionada quanto às referências teóricas e a seleção dos conteúdos nos planejamentos, quando ela comenta:

Trabalhamos os conteúdos dos livros de História. Obtidos em planejamento em grupo (...). Nós, nos reunimos nos ACs, na semana pedagógica, temos o planejamento anual (...). Combinamos as estratégias, combinamos tudo. É assim nós fazemos tudo em conjunto, como eu sou menos experiente do grupo já que eu não tenho uma formação específica, eu procuro uma orientação dos que tem uma formação melhor, e nós discutimos alguns conteúdos que tenham a ver com a realidade dos alunos e uma sequência lógica. (...) Eu procuro não desautorizar assim aleatoriamente o livro didático que a gente escolheu. Porque quando a gente escolhe a gente já vê os conteúdos, e a sequência dos conteúdos. É claro que a gente vai injetando coisas novas, documentários e filmes que tem alguma relação com o assunto. Eu, em primeira mão, não iria selecionando conteúdo, o momento da seleção é o momento da escolha do livro didático que a gente vai vendo a lógica dos conteúdos. (informação verbal)⁵⁴

Diante do comentário da depoente é evidente que a escolha do livro é o fator principal das aulas de história, porque é o livro que vai direcionar a explicação das aulas. Mas D3 demonstra-se conservadora em relação a sequência do conteúdo do livro, assim como também procura não distanciar-se da visão do autor, quando fala que: “Eu procuro não desautorizar assim aleatoriamente o livro didático que a gente escolheu. Porque quando a gente escolhe, a gente já vê os conteúdos e a sequência dos conteúdos”. Ou seja, nas aulas de D3 o livro é o guia, até porque é o material que os educandos têm em mãos. Entretanto, ao fazer uso deste livro ela não vem fazendo as relações de tempo, apontando por meio de problematizações possíveis aspectos omitidos pelo livro ou até mesmo reafirmações de mitos, ou seja, instigando a consciência crítica dos educandos.

Quando questionada a respeito de como trabalha os conteúdos e como avalia os educandos, a professora comenta:

⁵⁴ Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Eu costumo muito desenvolver muito leitura, debate, bate-papo, conversa informal sobre o assunto, exposição de vídeos, documentários que for possível selecionar para enriquecer o assunto. As avaliações eu valorizo muito o debate, testes, provas e seminários.(informação verbal)⁵⁵

Em sua concepção apresentada de forma sucinta, a professora, assim como D1 e D2, demonstra um perfil de professor amigável, que procura dialogar, romper com as barreiras entre escola e sociedade, com seus educandos, assim como também propõe o Projeto Político Pedagógico do colégio. Entretanto, tal método de ensino e objetivos não são alcançados durante as aulas observadas, e diante dos comentários dos educandos, percebe-se que D3 apresenta dificuldades para dar aulas: “ela é uma ótima pessoa, mas não sabe explicar o conteúdo da disciplina... Tento, mas não consigo aprender quase nada. Acho que deveria procurar outros métodos para ensinar”(aluna 9º ano).

O que se percebe é que mesmo a professora tendo uma concepção dialógica, na prática prevalece o método tradicional, que acaba influenciando no ensino e no aprendizado. Nas avaliações, a professora afirma valorizar o debate, mas durante as observações foi visto apenas a realização de atividades escritas, e pouco diálogo entre a turma e a professora. Os educandos também falam que ela costuma avaliar com provas, testes e trabalhos, até porque se não há participação assídua da turma em debates, não tem como D3 avaliar seus educandos por meio de debates durante as aulas.

D3 avalia a sua prática pedagógica nas aulas de história como boa, e relata sobre a dificuldade de manter a atenção dos educandos ao uso de tecnologia (celulares, tablets):

Boa! (pausa na fala) Não fosse pela dificuldade de disciplina que é comum a categoria, a dificuldade de manter os alunos atentos, porque a gente acaba tendo como vilão as novas tecnologias, que poderia está ajudando, mais que infelizmente não estão por causa da indisciplina dos alunos, de está usando celulares e outros aparelhos em sala de aula.(informação verbal)⁵⁶

A discussão e reflexão da professora refletem as preocupações atuais dos professores mediante ao uso desordenado dos recursos tecnológicos dos educandos em horário de aula. Mas a mesma não se atenta para a “raiz da questão”, que está presente em todas as turmas observadas até o momento de D1, D2, D3: a falta de envolvimento

⁵⁵Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

⁵⁶Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

dos educandos nas aulas pode ser sintomática de que a História ensinada continua sem sentido e sem importância para eles.

Para Shimidt (2005, p. 57) “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos.” Já para D3, o papel do professor de história em sala de aula é: “Situar o aluno dentro de sua época, tentando colaborar na sua ação de cidadão”, ou seja, tanto D3 quanto Shimidt defendem em teoria o que deve ser a prática pedagógica, que se deve estabelecer uma relação de sentido, deve ser direcionados a possibilitar que os sujeitos envolvidos no processo, possam interagir em sociedade conscientes de seus direitos e deveres de cidadãos, propiciados pela percepção e reflexão das ações do homem no tempo enxergando-se como sujeitos da história.

Para tanto, isso demandaria a formação de sujeitos críticos e autônomos, que questionem e intervenham na realidade em que vivem. Mas nas observações das turmas (9º ano, 1º ano) da professora D3 não foram percebidas problematizações das temáticas ou uma metodologia que contribua para esta formação. D3 entrava na sala e logo começava ou com correção de atividade ou exposição de conteúdo do livro, sem utilização de recurso, a não ser os recursos humanos. Em alguns momentos procurava dialogar com exemplos próximos da realidade dos educandos, mas eles pouco interagiam com a mesma: a maioria ficava no celular, ou saía da sala, como é o caso da turma do 9º ano, na qual ao ser solicitada a atividade, muitos começaram a sair e a professora fala: “Não estou liberando não viu, é pra fazer a atividade na sala”.

Diante do discurso do método, D3 aproxima da concepção dialógica, enquanto que na prática aproxima-se da tradicional. A professora, assim como D1 e D2, acaba por não conseguir aproximar concepção e prática.

Ao ser questionada como se sente se um educando contrapõe as suas ideias, ela comenta com entusiasmo:

Eu me sinto muito bem, eu me sinto valorizada, por estranho que pareça eu me sinto valorizada, porque quando um aluno se contrapõe a uma ideia que eu coloco do autor, significa que ele tem outra ideia, se ele se contrapõe a uma, é porque ele tem outra. E aí eu vou buscar entender, fazer com que a turma venha entender a ideia do aluno. Daí a construção do conhecimento nasce do contraponto.(informação verbal)⁵⁷

⁵⁷Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

É evidente que a professora deixa transparecer nas entrelinhas de sua fala que não é comum um educando se posicionar contrariamente a um professor em sala, mas se isto ocorresse ela se sentiria bem, e que a partir da oposição de ideia o estudante teria outra ideia além da do autor. Neste aspecto D3 ignora a consciência histórica dos educandos, e ainda mostra-se passiva em seu discurso mediante a opinião do educando, na medida em que afirma que vai fazer “com que a turma venha entender a ideia do aluno”, ou seja, aceita a versão do educando como verdadeira, ao invés de, com senso crítico, analisar a versão e problematizar em sala, socializando com os demais, para assim promover a construção do saber proposta pela própria depoente em sua aproximada da concepção dialógica, a professora adere ao método tanto dialógico quanto ao tradicional, na medida em que ouve o educando, mas age como sujeito passivo mediante as versões, assumindo sua concepção metodológica tradicional.

D3 demonstra constrangimento pela falta de formação em história, e desejo ao mesmo tempo de ter uma formação específica, mas acusa falta de tempo e condições financeiras para realizar uma especialização.

Eu não me sinto muito a vontade de ser uma professora leiga de história. Se eu pudesse, eu teria feito uma graduação ou uma especialização na área, vivo procurando tempo. Eu sei que tem uma agora, fui informada que vai ter uma especialização em história da África, e eu estou com muita vontade, mas as condições não me permitem, questão de ordem financeira que no momento tem outras prioridades.(informação verbal)⁵⁸

A reflexão da mesma reflete a rotina diária dos professores com longas jornadas de trabalhos, que resultam em falta de tempo para estudos e pesquisas, assim como também para planejarem, sem mencionar as correções de atividades avaliativas, que acabam tomando os fins de semana e o descanso dos professores deixando a margem da integração social do mesmo. Para Shimidt (2005, p.55) o professor em “seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, é dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural”.

4.4 DESAFIOS ENTRE CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA COM D4

⁵⁸Informação verbal prestada pela professora D3 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

Diante dos muitos anos de trabalho no colégio, D4 comenta como tem sido sua experiência de ensino de História:

Não é muito diferente de minha experiência como professora. Eu tenho experiência como professora, já sou professora há 34 anos, então não é muito diferente. O que muda é o alunado, por exemplo, o aluno de uma turma ele tem um perfil diferente de outra turma, como tem um perfil diferente de outros professores, você foi minha aluna você sabe que eu mantenho a sala com uma norma de funcionamento, regras, disciplina, a gente conversa, brinca, mas eu não entrego espaço pra eles se sentirem o dono do pedaço, no sentido de dar o valor que quiser dar. Então não tem muita diferença em ser professor de História de outra disciplina não. (informação verbal)⁵⁹

D4 demonstra não perceber modificações em sua concepção ou em sua metodologia, ao afirmar que: “Eu tenho experiência como professora, já sou professora há 34 anos então não é muito diferente, o que muda é o alunado”. Ao mencionar o ensino de História, a mesma não percebe diferença, aparentando ignorar a especificidade dos objetivos do ensino da história, tal aspecto remete-se a educação tradicional, que sob a influência do tecnicismo, mantinha a rigor sua metodologia, pautada numa didática de ensino Universal que não dialoga com a historiografia e teoria da história.

Ao mencionar sua postura no papel de professora a depoente afirma: “mas eu não entrego espaço pra eles se sentirem o dono do pedaço, no sentido de dar o valor que quiser dar” (Informação verbal concedida por D4 em 07 de outubro de 2013). Mediante a isto, um educando da mesma afirma que: “ela costuma ser muito rígida, temos até medo de perguntar algo para tirar dúvidas, pois a mesma responde com ignorância brutalidade” (fala de uma aluna do 9º ano, nas observações de 03/04/2013). Esta característica da professora demonstrada pela educanda aproxima-se da educação tradicional de ensino, que o professor é visto como o centro das atenções e detentor do saber, e portanto sente-se incomodado quando um educando questiona-o.

Ao ser questionada sobre o papel do professor de história, D4 comenta:

(reflete) principalmente ajudar a formar consciência, isso é o que interessa, é fundamental, quebrar barreiras, trabalhar que o homem independentemente, indiferentemente de sua preferência, etnia, condição social, credo religioso ou sua ideologia tem que respeitar, conviver com as diferenças e principalmente tentar harmonizar esta convivência. Acho que a História caminha por isso aí:

⁵⁹ Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

informar, porque quanto mais informado você é menos ignorante você é também. (...) Na hora que você tem informação você tem necessariamente a obrigação de rever os seus preconceitos. (informação verbal)⁶⁰

A afirmação de D4 pode refletir-se sobre a maneira como atua em sala de aula, tentando “formar consciência” à medida que traz “informações” ignorando a consciência histórica que o educando já tem, entretanto, de acordo com a concepção dialógica defendida por Rüsen o educando deve construir sua consciência mediante ao estudo, e com as experiências vividas pelos mesmos. A depoente apresenta sua versão, mais o educando possivelmente pode ou não “formar consciência” com base na concepção do professor, e dependendo da metodologia adotada o educando pode construir uma concepção alienada das temáticas abordadas em sala. A história também informa porém as informações trazidas nas aulas durante as observações do ensino fundamental eram insuficientes para estimular o pensamento crítico reflexivo dos educandos.

Na observação das aulas nas turmas do 9º ano A e B, a professora entrou nas salas em silêncio iniciou suas aulas sempre com introdução do conteúdo, ou correção do mesmo. Sem problematização e aproximação da realidade dos alunos e sem estabelecer relações entre passado e presente. Durante as aulas os educandos pouco conversavam ou ficavam no celular, mas também não interagiam com a temática exposta pela professora - ficavam dispersos.

No 9º ano, a professora explica o conteúdo e depois divide a turma em trios para fazerem atividade, então a professora fala; “o que eu quero de vocês agora”. Logo em seguida, uma estudante sussurra: “liberar”. No canto da sala, outro educando comenta sobre a professora: “ela só está brincando porque a menina (observador) está aqui, se ela não tivesse ela estaria xingando”, de onde pode-se concluir que na maioria das aulas ministradas a professora não costuma cultivar uma relação amigável com seus educandos. Esta barreira afetiva possivelmente é uma das razões da pouca participação dos alunos nas aulas. Esta postura se aproxima ao método tradicional de ensino em que o professor não permite a participação assídua dos educando e mantém um perfil autoritário, considerando-se o centro da atenção na sala de aula.

Outro exemplo: um educando do 9º ano, diz que não está vendo nada interessante e D4 responde: “mau humor, má vontade é seu sobrenome, você não acha nada

⁶⁰Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

interessante”. Ou seja, a professora vê a colocação do educando como uma afronta a seu método de ensino, que no momento, era leitura para responder atividade do livro didático. Neste aspecto, a professora demonstra em sua prática uma das características da concepção tradicional e contradiz o que tinha dito na entrevista ao afirmar que “é fundamental, quebrar barreiras, trabalhar que o homem independentemente, indiferentemente de sua preferência, etnia, condição social, credo religioso ou sua ideologia tem que respeitar, conviver com as diferenças e principalmente tentar harmonizar esta convivência”. Mesmo defendendo uma educação dialógica, em sua concepção de prática pedagógica o professor é o dono da verdade, sabe o que é certo e errado e o educando não deve opinar em sua metodologia.

A professora ignora a afirmação do educando que visa apontar que as aulas não estão o envolvendo e que o mesmo não está aprendendo e os objetivos da professora, citados anteriormente, não estão sendo alcançados. Quando o diálogo é estabelecido, a professora responde desta maneira. A reflexão do educando requer da professora uma autoanálise da metodologia de ensino, para que possa pensar em métodos mais interessantes para a prática pedagógica.

A percepção que D4 tem dos educandos, é a mesma que os professores de outras disciplinas falam a respeito: que tem uns que são mais atentos ou presentes e há um descaso no geral na escolarização formal, como a mesma afirma:

O aluno de História que eu ouço pelos colegas não é muito diferente do aluno de Português, Geografia, Matemática. É como qualquer outro tem uns que se identificam, são mais atentos ou que são mais responsáveis, estão mais presentes, e no geral, eu não diria em relação à História mais ao conhecimento formal, eu percebo assim um descaso muito grande pela escolarização formal. Não há um interesse dos alunos... (silêncio... refletindo) pelo conhecimento institucionalizado. (informação verbal)⁶¹

A falta de interesse, o descaso pelo conhecimento formal institucionalizado, notado pela professora é refletido nas reflexões dos professores e estudiosos atuais: “O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e do aluno.” (GIMENO SACRISTÁN, 2005. In SOBRINHO 2010, p. 1). A proposta do autor é que o professor perceba as transformações e acompanhe-as na maneira de pensar e de agir enquanto professor, o que nem sempre é possível, pois o que se pratica a muito

⁶¹Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

tempo cria “raízes” e são difíceis de arrancar por completo, a exemplo as “ramas” da educação tradicional a que fomos submetidos desde a infância.

Ao ser questionada se segue alguma corrente historiográfica específica no ensino, D4 comenta:

Eu procuro trabalhar com os construtivistas, mais abertos ao diálogo, eu abro possibilidades para o diálogo com a realidade e os historiadores mais tradicionais e de modo geral o livro da escola porque na medida em que a gente escolhe o material vai também por este ponto de vista, o que é que ele (autor) propõe? Qual é a postura dele? Em que direcionamento, que linha teórica ele vai, e a gente está sempre procurando está mais harmonizado com o que está mais próximo de um diálogo de uma conversa. (...) Específica não, eu vou mais pelo diálogo, abre-se mais o diálogo para a troca de experiência, para a interação. (Informação verbal)⁶²

D4 em seu comentário demonstra falta de clareza sobre as correntes historiográficas, pois a professora não cita-as, e a única que cita é pedagógica e não historiográfica, fator que é preocupante em virtude da mesma ter uma formação recente em História. O discurso da entrevistada aproxima-se da concepção dialógica de ensino, e condiz com os objetivos da história, mas sente-se a falta deste diálogo durante as aulas observadas no ensino Fundamental II, pois a professora apresenta a sua versão para os educandos, os educandos ouvem e mesmo a professora fazendo questionamento a respeito da temática, não questionam nem interagem com a discussão.

Quando questionada quanto à seleção dos conteúdos e a metodologia de aplicação, D4 comenta:

Os critérios de seleção dos conteúdos são complicados, por exemplo, quem trabalha com oitava série, a gente já pega o livro que trabalha uma sequência didática... Por exemplo, na oitava série o que aborda? História do Brasil o que, que abordam lá: República Velha Era Vargas, 1ª Guerra, 2ª Guerra, trabalha com o populismo, tem uma imensidade de conteúdo, mais a gente não pega o livro para seguir de “cabo a rabo”, até porque se fosse fazer isso, não trabalharia 50% dos conteúdos dos temas propostos. E aí a gente ainda tem que olhar o seguinte: Por exemplo, há uma valorização de determinado conteúdo em detrimento de outro. A questão regional está muito fora, não é abordado por muitos, a questão do Cangaço na Bahia quase não são abordados, aí a gente tem a oportunidade de aprofundar. (informação verbal)⁶³

A seleção dos conteúdos da professora é bem parecida com a D1, D2 e D3 todas se remetem ao livro e seus conteúdos. Nenhuma afirma ter o compromisso por trabalhar

⁶²Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

⁶³Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

todo o livro, até porque segundo elas não há tempo suficiente. Mas afirmam que devem seguir uma sequência, o que lembra muito a linearidade, da história tradicional.

Há, ainda, história regional/local, que faz parte da construção da identidade histórica dos sujeitos e que é excluída nos livros didáticos e de certa forma, embora seja englobada nas aulas de história, como pontuou a professora, não é prioritária, pois a prioridade são os conteúdos programados para unidade e para as séries subsequentes. Quanto à metodologia adotada para lecionar os conteúdos selecionados, D4 comenta:

Sempre começo com uma conversa com eles. Essa conversa geralmente é dirigida, mais pode ser de uma notícia, de um fato ou um texto referente ao tema ou uma leitura de imagem (...). Eu vou dialogando. Esta discussão dialogada pode ser breve ou mais longa, dependendo de como eles interajam e respondam aquilo que você propõe e cai no vácuo. Aí, você tem que ir para a exposição, oriento leitura ou uma leitura socializada, ou individual possa ser em sala de aula ou possa ser extraclasse, escolho nos livros didáticos deles, eu listo (atividades). Eu imagino que eu utilizo de uma maneira boa, mas eu gasto mesmo o livro didático sempre. Eu sempre me reporto a isto, eu faço jogos, oriento atividades em duplas, trios, quartetos, faço trabalhos, eu trabalho com vídeos, trabalho com dramatização, com jogos. Eu considero minha metodologia bem dinâmica, não é todo dia que eu faço isso (risos). (informação verbal)⁶⁴

O comentário de D4 reflete a rotina diária da mesma em sala. Durante a observação foram percebidos estes aspectos frequentemente, inclusive o uso do livro que é exigido pela professora, para realização de leituras e execução de atividades em classe. Durante as observações na turma do 2º ano B do ensino médio realizadas no dia 04/12/2013, no fundo da sala tinha dois colegas um estava com o celular, ambos sem fazer a atividade em classe que a professora solicitou. A professora chega à carteira e pergunta pelo livro, e o educando diz que não trouxe o livro, D4 questiona ao educando: “vem fazer o que além de “encher o saco”? O educando não responde nada e junta com outros colegas para realizar a atividade solicitada. A atitude do educando está pautado na obediência a autoridade da professora e não na motivação de realizá-la.

Ainda sobre as observações na turma do 2º ano B, do lado de fora tem um educando que é integrante da turma ele chega escondido olha a aula na porta e senta do lado de fora da sala, no chão do corredor do colégio. Os colegas convidam-no para entrar, porém ele fala: “eu já estou em recuperação véi, fazer o quê?”. Nesta fala o educando mostra-se desanimado e desenganado, não vê importância nas aulas de

⁶⁴Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

história, pois para o mesmo não faz sentido assistir aula. Só o professor poderia tentar contornar a situação, tendo um diálogo amigável com o educando. Mas isto não acontece.

Em seu discurso D4 reafirma que “acha ótimo” quando um educando contrapõe a suas ideias e que:

Quem dera isso acontecesse todo dia! Triste é que isto acontece de vez em quando, que alguém tem uma informação que bate e diz: “mais o que eu li não é isso não, eu ouvi tal coisa que não é desse jeito não!” Eu valorizo aí eu peço para colocar para o pessoal, não me sinto constrangida, pelo contrário, eu me sinto gratificada.(informação verbal)⁶⁵

Nas impressões apresentadas na concepção aproximadamente dialógica demonstra a rotina diária da ministração das aulas marcadas pela falta de assiduidade de participação e debate entre professor/aluno e os demais colegas da turma. Em sua fala demonstra uma maneira flexível de produção do conhecimento mediante o debate de ideias, mas pode-se concluir que infelizmente tal concepção tem que sair do ideário do professor e chegar à consciência crítica dos educandos.

Houve um momento no 3º ano, durante a aula de D4, que os educandos participaram. Foi quando um dos bolsistas do PIBID⁶⁶ estava na turma, e interveio na aula, problematizando a corrida armamentista. Os educandos sentem-se provocados e apresentam suas opiniões a respeito da temática, D4 também vai acrescentando e orientando a discussão em sala. Então mediante a reação dos educandos quando provocados, conclui-se que é necessário um maior espaço para problematizações nas aulas de história.

Sobre como D4 avalia os educandos, a mesma narra da seguinte maneira:

Tanto no que diz a avaliação formal em alguns momentos da unidade. Eu verifico nas atividades do cotidiano em sala de aula na qualidade de uma resposta, é uma pergunta bem interessante que o aluno fez, eu sempre valorizo muito eu sempre falo “olha gente “fulano” perguntou tal e tal coisa o que é que vocês acham disso?” Aí às vezes um tem opinião outros não tem. Entendeu bem? Se não eu procuro outra maneira de esclarecer. Tanto pode ser prova como pode ser teste, apresentação de trabalho, exercício extraclasse, pode ser uma pergunta feita por eles, pode ser até o interesse do aluno, aí eu combino com eles logo no começo da unidade eu aviso: “esta

⁶⁵Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

⁶⁶Programa Institucional de Iniciação à Docência.

unidade vai ter três ou quatro avaliação vou avaliar, tal coisa, tal coisa...”
Ficam previamente avisados.(informação verbal)⁶⁷

Quando D4 fala em avaliar os educandos baseado na participação, respostas durante as aulas quando questiona os educandos, pode se considerar como uma avaliação complicada, visto que a participação nas aulas de história é a mínima possível, como foi percebido nas observações. Quanto ao tipo de avaliação, D4 fala superficialmente, mas durante as observações foi perceptível o uso de seminário, apresentação de discussão em grupo, elaboração de paródias, provas e testes.

Mediante as análises das concepções historiográficas totalmente relacionadas ao ensino no Colégio Polivalente percebe-se relevantes contradições entre discurso e prática no ensino de História e o educando fica no “fogo cruzado” com o resultado desta mistura entre concepções e práticas. Conforme o PPP do colégio Polivalente: “Há ainda antagonismos gritantes, da visão de mundo da escola, família e outros, resultando em relacionamento conflitante onde invariavelmente o aluno é culpado pelo seu fracasso”(Projeto Político Pedagógico – Colégio Polivalente de C. do Coité, 2013, p. 7).

⁶⁷Informação verbal prestada pela professora D4 em entrevista concedida em: 07 de outubro de 2013

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações paradigmáticas ocorridas nas ciências, na educação, assim como também na História cooperaram para a melhoria do processo de ensino de História no Brasil. Mediante os estudos pós-década de 1970, nota-se um aprofundado e diferenciado olhar voltado para o ensino e sua função na formação cidadã. As concepções historiográficas identificadas por John Rüsen na educação histórica Alemã e por Luiz Fernando Cerri, no Brasil, cooperaram para a compreensão e identificação das mesmas e estabelecer uma relação com o ensino de História lecionado.

No referencial bibliográfico estudado, seja do ensino de História ou da educação histórica, é posto em cheque o ensino numa perspectiva a margem da realidade prática dos sujeitos nas instituições de ensino. Eles apontam, descrevem e problematizam os resultados obtidos no ensino durante o tempo, mas permanecem abstratos em estratégias concretas que possibilitem a realização da teoria no ambiente escolar. Por sua vez, os professores estão cheios de teorias e por vezes não conseguem colocá-las em prática, pois tais teorias discutem muito o como deve ser, mas não sugerem caminhos que guiem de maneira crítica e reflexiva a construção e ampliação de consciências e ações na sociedade em que os sujeitos convivem.

Durante o andamento da pesquisa, foi percebido que seria interessante que tivesse aplicado questionários para os educandos, para verificar a perspectiva deles das aulas de história. Entretanto, não foi possível implementar esta metodologia em virtude de tal percepção se dá após encerrada a coleta dos dados, já no processo de escrita, não havendo tempo hábil. Tal aspecto pode ser explorado em caráter aprofundado em futuras pesquisas.

Dentro da realidade social do Colégio Polivalente, foi possível perceber que nele o ensino de história permanece ligado a estrutura tradicional de ensino, voltada para formação cidadã, para o mercado de trabalho, assim como também preparar os jovens para competir, na lógica do sistema capitalista, onde os responsáveis pelo possível mal desempenho nas disciplinas são os educandos, pois segundo a perspectiva são eles que devem se esforçar para aprender e passar de ano.

Ao focar na construção das concepções dos professores e a sua relação com o ensino, é evidente que assim como a educação histórica defende que as consciências são formadas das experiências vividas pelo homem, sejam elas formais ou informais, sabe-

se que, o que se aprende desde a infância não se transforma rapidamente, acaba por deixar suas marcas. E na educação não é diferente: a concepção que se adquire, fica na memória, mas na hora de se materializar conta-se mais com as experiências nas quais estão acostumados a ver e realizar, como percebido neste trabalho.

A concepção dos professores, em sua maioria, dialoga com as concepções teóricas tanto do ensino de história quanto na educação histórica, sendo identificado durante as pesquisa que as percepções giram em torno da Concepção Dialógica, mas que em sua prática de ensino, apesar de ter incorporados novos instrumentos nas aulas e avaliações, mantém-se tradicionais.

As concepções, por sua vez, encontram “passeando” entre o viés da historiografia da didática tradicional e em alguns casos crítica, mas, que na sua prática, assim como na bibliografia, permanecem distantes da realidade social dos educandos. Este, por sua vez, talvez seja o maior desafio dos professores do colégio Polivalente de Conceição do Coité: conseguir atender a todas as demandas exigidas pela educação, mediante a falta de tempo e até o momento sem uma formação continuada que os ajudem a superar estes desafios.

Portanto entende-se que das concepções apresentadas, a que mais se adequa a realidade escolar na atualidade, é a concepção genética/dialógica, por ver a história em como ciência em construção e constituir-se da produção coletiva do diálogo, além de buscar aproximações com os sujeitos em suas complexidades, e na medida em que sugere ao professor um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares assim, como também, por exibir o homem como sujeitos da história e possuidor de consciência, vendo a história como orientação para a vida em sociedade.

Entretanto, para dar conta desta demanda de reflexão e mudança de postura pedagógica destes professores, é notória a necessidade de melhor qualidade de ensino, com formação continuada, uma redução da carga horária - já que os professores vivem sufocados mediante a tantas obrigações profissionais que nem dispõem de tempo para o lazer e cuidar da própria saúde, principalmente os que trabalham os três turnos. Deste modo elas teriam mais tempo para, especializar-se e melhorar os planejamentos e as metodologias a serem adotadas nas aulas, mais tempo para pesquisa, melhor qualidade de vida e trabalho.

Mas para conseguir alcançar modificações relevantes para o ensino é necessário primeiramente que o professor queira fazer diferente, conscientizar-se que o professor pode estabelecer estes diálogos problematizados entre a história ciência e a vida

cotidiana dos educandos em sociedade. Basta o professor se enxergar como sujeito capaz de mediar ideias, versões, que ampliem a consciência histórica e possibilite o pensar historicamente nos educandos.

Conclui-se que se tem muito que fazer na construção do pensar historicamente, que a cada dia venhamos refletir sobre as atitudes e ações em sociedade. O ensino de história não é como o de qualquer outra disciplina, tem o dever de estimular criação de concepções e direcionar ações tanto no presente, quanto no futuro, sem perder de vista as raízes da construção do conhecimento histórico que é a reflexão e o diálogo entre passado e presente. Contudo espera-se que esta pesquisa contribua de maneira positiva para maior reflexão e possíveis transformações no ensino de história, tantos pelos professores entrevistados, como pela coordenação pedagógica e direção do colégio, uma vez que feita a leitura provoque inquietações para um pontapé inicial em ações futuras, além de dar visibilidade a temática e instigar outras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. A. . A USAID, a GuerraFria, o regime militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil. *Revista Ciência & Desenvolvimento*, v. 2, p. 87-101, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: (História) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e concepções historiográficas**. Espaço Plural. Ano X. Nº 20. 1º Semestre 2009. P.(149-154)

_____. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2011

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus. 2003. Cap.3 e 4 p. 39- 53.

HABERMAS, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, Beacon Press. InPINTO. José Marcelino de Rezende. *A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escola*. Programa de Pós-graduação em Psicologia - FFCLRP-USP. Ribeirão Preto Feb./Aug. 1995. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 19 de fevereiro de 2014.

LOPES, Silva Jaqueline . A sala dos espelhos o contexto em que as representações foram forjadas (p.37). In **Na sala dos espelhos**: Professores de História entre representações e identificação com a profissão. Feira de Santana : UEFES Editora , 2013.

MARTINS, Estevão Resende. Historicidade e consciência histórica. In RÜSEN, Jörn. Org. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 7- 10.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. Layola. São Paulo. 1996

MAGALHÃES. Eli. *Notas sobre Habermas, a razão comunicativa e a tensão entre universalidade e particularidade*. Postado em 23 de julho de 2009. Disponível em:<http://antesquixote.blogspot.com.br>. Acesso em 18 de fevereiro de 2014.

MICELI, Paulo. Por outras Histórias do Brasil. in PINSK, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato**. Ed. 12. São Paulo: Contexto, 2006.

MIRA, Marília Marques. ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. texto produzido para IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia de 26 a 29 de Outubro de 2009- PUCPR. Disponível em:

www.marcelo.sabbatini.com/arquivos/neotecnicismo.pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2014

MONTTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história: Entre Saberes e Prática** - Rio de Janeiro: Manuad X, 2007. Cap. 3 p. (81-1RÜSEN, Jörn. Org. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. P. 23 a 77.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, v. 01, 1996. (resumo)

NADAI, Elza. O Ensino de História e a pedagogia do cidadão. in PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato**. Ed. 12. São Paulo: Contexto, 2006.

PINSKY, Jaime e Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conteúdos, práticas e propostas**. São Paulo, ed. 3. Contexto, 2005. p. 17-48.

_____ (org). **O ensino de História e a criação do fato**. Ed. 12. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. (1,2,3, 7).

RÜSEN, Jörn. Org. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. P. 23 a 77.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre ciências**. Ed. Edições afrontamento, Porto. 1985, 7ª edição 1995. p. (5 – 58)

SHIMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA Isabel. GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In RÜSEN, Jörn. Org. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11 - 21.

_____. *A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula*. In. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. E col. **O saber histórico na sala de aula** /10 ed. São Paulo: Contexto, 2005. – (Repensando o ensino).

SOBRINHO, Antonio Fávero. **O aluno não é mais aquele! E agora, professor?** A transfiguração histórica dos sujeitos da educação - **Anais** do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. P. (1-18)

FONTES

Depoentes	D1	D2	D3	D4
Data/local de nascimento	26/05/1980 Conceição do Coité	Data não informada. Local: Conceição do Coité	20/08/1969 Conceição do Coité	Data de nascimento não informada. Local: Cachoeira
E.Civil/Quant. De filhos	Casada 1filha	Casada 3filhos	Casada 1filha	Solteira Não possui filhos
Escola que lecionou	Divino Mestre (2003 a 2014); Escola Senhor do Bomfim(2004); Colégio Estadual Rio Branco(2005); Colégio Polivalente de C. do Coité(2005 a 2014)	ExtintoWecelêncio; Escola Camilda Mascarenhas; Colégio Estadual Polivalente de C. do Coité (2003 – 2014)	Rede Municipal de Ensino (1993); Escola João Paulo Fragoso (2003); Colégio Polivalente (2003-2014)	Colégio Polivalente de C.do Coité (1987-2014)
Turmas que leciona	Fundamental II (7º, 8ºano) e Ensino Médio(1º e 2ºano), EJA (Educação de Jovens e Adultos)	Lecionou Magistério. Atualmente: Ensino fundamental: (Língua portuguesa e História) Ensino Médio.	Artes; Língua Portuguesa; História. Ensino Fundamental II e Médio.	Ensino normal; Fundamental II (7º e 8º ano); Ensino Médio

Data e local de conclusão de curso superior	Letras(UNEB)1998-2001; História-EAD (UNEB) 2009-2013; Pós-Graduação em História Contemporânea RHMÁX	Pedagogia(1992) Psicopedagogia (2001); História (UNEB - 2013)	Letras - Língua Portuguesa (2005 - UNEB)	Pedagogia (UFBA - 1980) História (PUC - 2010);
--	---	--	--	--

PPP do Colégio Polivalente de Conceição do Coité 2005

PPP do colégio Polivalente de Conceição do Coité 2013

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1 – Identificação

- I. Nome?
- II. Data e Local de nascimento?
- III. Estado Civil? Filhos?
- IV. Escolas em que lecionou e tempo?
- V. Ensino Médio /Local e curso que já lecionou?
- I. VIII. Ano/Local/Curso (os) de conclusão do Ensino superior?
- II. IX. Local em que trabalha atualmente?
- III. IX. Onde mora?

3 - Escolha da profissão:

- I. Por que ser professor de história?
- II. Alguém ou algo influenciou na sua escolha? Como?

4- Formação Profissional:

- I. Como foi sua formação?
- II. Durante a graduação você já queria ser professor?
- III. Quais disciplinas/áreas com as quais mais se identificava e por quê?
- IV. Quais as leituras teóricas que você considera mais relevantes dentre as que fez durante a sua formação?

5- Sobre a disciplina história:

- I. Qual o sentido em se estudar história hoje?
- II. Quais saberes que você acha importante que um professor tenha para ensinar história?
- III. De que modo se constrói o conhecimento histórico?
- IV. Como tem sido o ensino de História no Colégio Polivalente durante a sua regência?
- V. Sente necessidade de mudança no ensino de história no colégio? O que, e por quê?

6- O exercício profissional:

- I. No período que vem lecionando história como tem sido sua experiência em sala de aula?
- II. Qual o papel do professor de história?
- III. Como você vê o aluno de História atualmente?
- IV. Que referências teóricas embasam sua prática profissional?
- V. Segue alguma corrente historiográfica específica?
- VI. Que referências você usa para preparar suas aulas?

- VII. Como você seleciona os conteúdos? Quais os critérios?
- VIII. Como você trabalha o conteúdo? Que tipo de atividades você desenvolve?
- IX. Como você avalia se os alunos estão aprendendo?
- X. Como se sente quando um(a) aluno(a) contrapõe as suas ideias referente a determinado conteúdo?