

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – Ufac
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – Propeg
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – Med**

CARLOS JOSÉ DE FARIAS PONTES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE RIO BRANCO –
ACRE**

RIO BRANCO

2017

CARLOS JOSÉ DE FARIAS PONTES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE RIO BRANCO –
ACRE**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação, linha de pesquisa em Formação e Prática Docente, na Universidade Federal do Acre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Aline Andréia Nicolli.

RIO BRANCO

2017

CARLOS JOSÉ DE FARIAS PONTES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE RIO BRANCO –
ACRE**

Dissertação de Mestrado apresentada
como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre no Curso de
Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico
em Educação.

Aprovada em 14/11/2017.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Aline Andréia Nicolli.
Universidade Federal do Acre
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ednaceli Abreu Damasceno
Universidade Federal do Acre
Membro Interno

Prof. Dr. Waldir Aparecido
Universidade Federal de Rondônia
Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Alderlandia Maciel
Universidade Federal do Acre
Membro Suplente

Aos meus amados filhos, Yasmin e Yan Carlos, vocês são luz da nossa casa... vocês me inspiram!

Às vítimas de Janaúba: à professora Helley Abreu Batista, que entregou sua vida para salvar seus alunos e aos alunos, crianças ainda, que cheias de sonhos, deixaram a vida dentro de uma escola.

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Mestre, que com Sua infinita sabedoria, me inspirou e segurou minha mão em todos os momentos.

À Helen Pontes, minha linda, amada e dedicada esposa, que esteve ao meu lado, mesmo quando eu estive ausente.

Aos meus pais, Magno e Elma, e aos meus irmãos, Elmagno, Noelma, Nayama e Nazaré, pela força e encorajamento.

À professora Dr. Aline Nicolli, pelas valorosas orientações.

À professora Dr. Ednaceli Damasceno, por demonstrar com sua prática a alegria que existe na ação educativa.

À professora Dr. Lenilda Faria, por mostrar que é possível ser gentil mesmo nos debates mais acalorados.

À professora Dr. Elizabeth Miranda, por ensinar que a educação é palco de muitas lutas.

Aos dois coordenadores do Mestrado em Educação durante esse período, Mark Clark e Andréa Dantas.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFAC, o senhor e as senhoras são verdadeiros heróis.

Aos colegas do Mestrado, que se tornaram amigos, minha eterna gratidão.

Ao amigo Jânio Pablo, parceiro em todos os momentos do mestrado.

À todos os amigos, pela energia positiva que emanaram e que me foi essencial.

À todos os professores dessa nação, que com ou sem condições (e a maioria sem), acreditam que podem fazer um mundo melhor. E fazem.

Aos meus alunos, do passado e do presente, vocês me ensinaram e me ensinam muito, todos os dias.

“O transcurso do processo educativo se parece mais com o voo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala”.

(Jackson)

RESUMO

Esta pesquisa aborda questões acerca das práticas pedagógicas dos professores de História, tendo como problemática o que segue: quais as percepções que os professores de História do Ensino Fundamental II da rede pública estadual, da cidade de Rio Branco, possuem acerca de sua prática pedagógica? Ela foi desenvolvida por nove professores de História do Ensino Fundamental II de escolas da rede pública estadual de Rio Branco, de acordo com a organização da SEE para as escolas, que são os zoenamentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde se deu voz ao professor, buscando compreender desde seu perfil e sua formação, até as percepções que possuem acerca do trabalho docente que realizam. A coleta de dados envolveu trabalho de campo e teve como procedimentos metodológicos a aplicação de entrevista estruturada. Para análise da coleta de dados utilizou-se o método hermenêutico-dialético. O referencial teórico adotado apoiou-se na produção teórica de Bittencourt (2011), Horta (2012), Dias (2008), Fonseca (2003/2006), Nadai (1986/1993), Schmidt (2012), Souza (2008), Vasconcellos (1998), entre outros, no que diz respeito à história do Ensino de História, em Minayo (1994/1996/2006), Lüdke e André (1986), Santos Filho e Gamboa (2013), entre outros, no que se refere aos métodos da pesquisa e Tardif (1991, 1999, 2000), Pimenta (1999, 2002), Hadji (2001), Perrenoud (1999, 2000), Rüsen (2006), Chesneaux (1995), Siman (2003), Cabral (2010) e Schmitt (2011), Huberman (1995), entre outros, no que diz respeito ao perfil dos sujeitos e às práticas pedagógicas. O estudo percebeu que houve muitos avanços, mas há ainda alguns aspectos que precisam ser alterados se de fato quisermos ter um Ensino de História diferenciado e preocupado com a formação cidadã. Destaca-se, ainda, que ficou evidente nesta pesquisa que a muda alguns paradigmas não depende somente do professor.

Palavras-chave: Ensino de História, Práticas Pedagógicas, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research addresses questions about the pedagogical practices of History teachers, with the following problem: what are the perceptions that teachers of History of Elementary School II of the state public network of the city of Rio Branco have about their pedagogical practice? It was developed by nine teachers of History of Elementary Education II of schools of the state public network of Rio Branco, according to the organization of the SEE for schools, which are the zoenamentos. It is a qualitative research, in which the teacher was given a voice, seeking to understand from their profile and their formation, to the perceptions that they have about the teaching work they carry out. The data collection involved field work and had as methodological procedures the application of structured interview. For the data collection analysis the hermeneutic-dialectic method was used. The theoretical reference adopted was based on the theoretical production of Bittencourt (2011), Horta (2012), Dias (2008), Fonseca (2003/2006), Nadai (1986/1993), Schmidt (2012), Souza Vasconcellos (1998), among others, with respect to the History of History Teaching, in Minayo (1994/1996/2006), Lüdke and André (1986), Santos Filho and Gamboa (2013), among others, in (1996), Pimenta (1999, 2002), Hadji (2001), Perrenoud (1999, 2000), Rösen (2006), Chesneaux (1995), Siman (2003) and Cabral (2010) and Schmitt (2011), Huberman (1995), among others, with regard to the subject profile and pedagogical practices. The study realized that there were many advances, but there are still some aspects that need to be changed if we really want to have a History Teaching differentiated and concerned about the citizen's formation. It is also highlighted that it was evident in this research that the change of some paradigms does not depend only on the teacher.

Keywords: Teaching History, Pedagogical Practices, Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPUH	Associação Nacional de Professores de História
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEC	Departamento de Educação e Cultura
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
FMI	Fundo Monetário Internacional
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SBEC	Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos
SEE	Secretaria de Estado de Educação
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Capa do livro <i>Pequena História do Brasil</i>	25
Figura 02	Capa da do compêndio de Seignobos	27
Figura 03	Prova de História do Colégio Fernão Dias	46

LISTA DE GRÁFICOS E QUADRO

Gráfico 01	Gênero	78
Gráfico 02	Tempo de Docência	80
Gráfico 03	Jornada de Trabalho	83
Gráfico 04	Relevância dos Cursos de Especialização	87
Quadro 01:	Divisão do compêndio “Histoire de La Civilisation Contemporaine”, de Charles Seignobos	26

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NO ACRE	17
1.1 História do Ensino de História no Brasil.....	19
1.1.1 A Formação da Nação e o Ensino Tradicional de História (1838-1931).....	20
1.1.2 Os Tempos Modernos e as críticas ao Ensino Tradicional (1931-1964).....	30
1.1.3 A Ditadura Militar e o retrocesso Historicizante (1964-1985).....	39
1.1.4 A Redemocratização e a Nova História (A partir de 1985).....	48
1.2 Breve história da educação e do Ensino de História no Acre.....	58
1.3 Práticas pedagógicas e Ensino de História	65
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, OS ASPECTOS METODOLÓGICOS E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	72
2.1 O perfil dos professores: gênero, tempo de docência, jornada de trabalho e formação.....	78
CAPÍTULO III - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E AS PERCEPÇÕES DOCENTES	89
3.1 O conceito de História e as concepções do Ensino de História e de tempo histórico para os sujeitos de pesquisa.	89
3.2 A gestão em sala de aula: Saberes, metodologias, recursos e avaliação.....	94
3.3 Reflexão, planejamento e algumas percepções.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	122
Instrumento de coleta de Dados.....	122

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa analisar as percepções que professores de História do Ensino Fundamental II das escolas públicas estaduais de Rio Branco, Acre, têm acerca das práticas pedagógicas que desenvolvem.

Por isso, o problema de pesquisa que delineamos foi o seguinte: *Quais percepções os professores de História do Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino tem acerca de suas práticas pedagógicas?*

Para garantir um maior detalhamento do objeto de nossa pesquisa optamos por delinear as seguintes questões de estudo:

(a) Como se constituiu a história do Ensino de História no Brasil e no Acre?

(b) Qual(is) conceito(s), concepção(ões) de ensino e de tempo histórico permeia(m) as aulas na disciplina de História?

(c) As práticas pedagógicas dos professores de História atualmente são influenciadas pela pedagogia tradicional do Ensino de História? e

(d) Quais são as percepções dos professores de História acerca das práticas pedagógicas realizadas no Ensino Fundamental II?

A motivação em desenvolver esse tema junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) origina-se de alguns fatores, dentre eles: da proposta da Linha de Pesquisa – Formação de Professores e Trabalho Docente –, por ser, a nosso ver, um espaço propício para o debate do tema, dada sua amplitude e complexidade; pela nossa experiência como professor de História em escolas públicas e privadas do município de Rio Branco, capital do estado do Acre, há duas décadas; conseqüentemente, pelas nossas próprias inquietações; pelas conversas com professores de História e alunos, que nos levaram a perceber que muitas práticas pedagógicas nas aulas de História não alcançaram ainda, as transformações amplamente debatidas e almejadas a partir da década de 1980, e por perceber que podemos contribuir com uma pesquisa cujo tema volta-se exclusivamente para a reflexão da docência no Ensino de História no estado do Acre.

A história tem demonstrado que o Ensino de História vem passando por um processo de transformação desde que se constituiu enquanto disciplina

escolar, no século XIX. O marco de transformação deu-se na década de 1980, quando a disciplina passou a ser vista como espaço para construção de conhecimentos, por meio da abordagem de conteúdos que pudessem servir de alicerce para a ação do aluno na sociedade em que vivemos.

De fato, o presente trabalho buscou analisar as percepções que professores de História do Ensino Fundamental II possuem acerca de suas práticas pedagógicas, levando em consideração as nuances do Ensino de História a partir da reestruturação da disciplina na década de 1980, quando a disciplina de História passou a ser vista como importante elemento de crítica da sociedade, capaz de formar o cidadão e deixá-lo apto a interferir e transformar sua realidade social.

Sabemos que responder à todas as indagações propostas em nossos objetivos é uma tarefa árdua e com muitas limitações e que mesmo respondendo-as, o tema não se esgota, uma vez que são muitas e infinitas as variáveis e as possibilidades de interpretação.

Dessa forma, investigar as percepções que os professores de História têm de suas práticas pedagógicas, torna-se, a nosso ver, uma possibilidade para contribuir com as discussões já realizadas, bem como ampliar a discussão envolta de um tema tão instigante.

A reflexão acerca das questões que envolvem as práticas pedagógicas e o Ensino de História torna-se importante no campo pedagógico contemporâneo, uma vez que, a prática pedagógica desenvolvida é responsável por demonstrar diversos aspectos relacionados à educação e à docência, como conteúdos, metodologias, formação docente, saberes docentes, avaliação, relação professor-aluno-comunidade, concepções escolares e educacionais etc.

Como demonstra a literatura, encontrar-se enquanto profissional docente implica minimamente em conhecer seu papel na sociedade e reconhecer sua importância e valor. Entretanto, para que esse reconhecimento aconteça, o professor precisa além de conhecer os alicerces teóricos que permeiam e dão sustentabilidade à sua disciplina, precisa ainda conhecer os mais variados aspectos de sua prática pedagógica, refletindo, sobretudo, como sua prática pode contribuir para a formação dos alunos no contexto social no qual se inserem.

O professor de História do Ensino Fundamental II, que atua em escolas da rede pública estadual de Rio Branco, é o sujeito da nossa pesquisa, que tem como pressuposto analisar as percepções que eles têm acerca das práticas pedagógicas que desenvolvem.

Compreendemos que o desenvolvimento desta pesquisa se fez pertinente e justifica-se por ser uma possibilidade real de reflexão acerca da temática, pois ao coletarmos informações e darmos voz ao professor de História do Ensino Fundamental II, estamos, de modo geral, contribuindo com a educação e, mais especificamente, com o Ensino de História, pois passamos a compreender aspectos da realidade e assim possamos, talvez, minimamente, contribuir com sua transformação.

Sendo assim, acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir com o entendimento acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino de História, deixando claro que existem limitações para o alcance de contribuições.

No capítulo 1, intitulado *História do Ensino de História no Brasil e no Acre*, fizemos uma apresentação da trajetória da constituição da disciplina de História no Brasil. Optamos pela apresentação de uma divisão historiográfica que divide a história da disciplina em quatro momentos distintos, apontando aspectos relacionados à prática docente em cada um desses momentos, demonstrando, por fim, como se deu o processo de constituição do Ensino de História no estado do Acre. Para narrar a história do Ensino de História, elemento de discussão em nosso primeiro capítulo, buscamos fundamentar nossas discussões em autores como, Bittencourt (2011), Horta (2012), Dias (2008), Fonseca (2003/2006), Nadai (1986/1993), Schmidt (2012), Souza (2008), Vasconcellos (1998), Campos, Oliveira (2016), entre outros. Os autores demonstram, em seus estudos, a trajetória da disciplina de História, desde a sua gênese, enquanto disciplina, a partir do século XIX, no Brasil, narrando o estabelecimento de uma prática embasada no historicismo e todos os debates e discussões ao longo do tempo para a superação do chamado ensino tradicional de História. E para finalizar o capítulo, abordamos questões acerca das práticas pedagógicas, no Ensino de História, demonstrando quais nortearam nossa pesquisa.

No capítulo 2, *O Processo de Construção da Pesquisa, os Aspectos Metodológicos e o Perfil dos Sujeitos da Pesquisa*, abordamos os aspectos relacionados ao processo de construção da nossa pesquisa, desde a seleção das escolas e dos sujeitos até a escolha dos instrumentos de coleta de dados. Abordamos questões atinentes a nossa metodologia, explicitando que se trata de uma pesquisa qualitativa, por se tratar de uma abordagem mais adequada aos estudos sociais; destacamos que coletamos dados junto aos professores de História do Ensino Fundamental II, de escolas públicas estaduais no município de Rio Branco, Acre, e que baseamos nossa análise de dados no desenho hermenêutico-dialético. Também tratamos de descrever o perfil dos professores investigados, observando aspectos como gênero, tempo de docência, jornada de trabalho e formação. Para termos base teórica relacionada à metodologia utilizada em nossa pesquisa, trabalhamos com autores como Minayo (1994/1996/2006), Lüdke e André (1986), Santos Filho e Gamboa (2013), entre outros. Para analisar o perfil dos professores nos fundamentamos em Cabral (2010), Demartini e Antunes (1993), Huberman (1995), Martins (1996), Candau (1996), Nóvoa (1997).

Por fim, no capítulo 3, denominado *As Práticas Pedagógicas no Ensino de História e as Percepções Docentes*, apresentamos os dados coletados e discutimos diversas questões relacionadas às práticas pedagógicas no Ensino de História, tais como as vivências no cotidiano escolar; os elementos relacionados ao desempenho profissional, desde a sua jornada até as condições de trabalho; formação docente; saberes docentes; as concepções de História e do Ensino de História; a avaliação das próprias práticas pedagógicas, a influência pela história do Ensino de História e, as percepções que possuem acerca de suas práticas pedagógicas. Para nos embasarmos teoricamente recorreremos à autores como Rüsen (2006), Chesneaux (1995), Siman (2003), Tardif (2002), Cabral (2010) e Schmitt (2011).

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NO ACRE

Objetiva-se nesse capítulo apresentar uma narrativa acerca da história do Ensino de História no Brasil e no estado do Acre. Para fins organizativos iniciamos o capítulo com uma introdução que aborda elementos relacionados à composição das disciplinas escolares no currículo, e tratamos de forma geral, da educação jesuítica no Brasil, quando a História ainda não existia enquanto disciplina dentro do currículo escolar. Em seguida dividimos o capítulo em três seções onde a primeira trata da história do Ensino de História no Brasil, que por sua vez está elencado em quatro subseções que buscaram relacionar momentos distintos da disciplina de História com a historicidade brasileira; o segundo tópico, onde narramos a história da disciplina de História no estado do Acre e, a terceira seção onde tratamos de definir e conceituar práticas pedagógicas.

A relevância do estudo insere-se no conjunto de estudos sobre o campo da história das disciplinas escolares, que tem sido objeto de estudos de pesquisadores, notadamente a partir da década de 1980, do século passado, quando se discutia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais por História e Geografia (BITTENCOURT, 2011).

Importante ressaltar que a disciplina nasce para compor um currículo, que como explica Gimeno Sacristán (1998, p. 102) “é resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias (...) que se transforma e se constrói no mesmo”.

Dessa forma entendemos que o currículo não é estático, não é neutro, uma vez que deve ser visto e analisado como um processo, pois como afirma Gimeno Sacristán (1998, p. 16): “De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Ou seja, o que preceitua um currículo acerca do que se deve aprender está sempre inserido em um contexto de uma sociedade e de um tempo histórico.

Assim, a construção do currículo da disciplina de História insere-se em um processo dialético onde a partir de sua análise podemos interpretar e fazer uma melhor leitura dos movimentos responsáveis por sua constituição, bem

como perceber o entrelaçamento do presente e do passado. Por isso, um dos objetivos desta pesquisa, compreender, a partir da percepção dos professores, como algumas práticas pedagógicas do passado ainda influenciam práticas pedagógicas presentes na atualidade.

A História enquanto disciplina escolar surgiu na França (e também no Brasil) no século XIX. No período histórico denominado Brasil Colônia (1500-1822), quando a educação brasileira estava sob a responsabilidade da Igreja Católica, mais precisamente, no comando dos jesuítas (padres da Companhia de Jesus), estes utilizavam o estudo da História a partir de textos clássicos greco-romanos, como Tito Lívio, Xenofonte, Tácito, Tucídides, entre outros, para ensinar Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia (DIAS, 2008).

Entretanto, como observou Fonseca (2006), a História narrada pelos jesuítas, a partir dos textos e autores supracitados, não se constituía em disciplina escolar, pois tinha, na verdade, apenas caráter instrumental, onde os objetivos eram exteriores a ela. Os alunos liam textos históricos, mas com objetivos de aprender outras disciplinas, não História, daí o caráter meramente instrumental.

Os jesuítas ensinavam ler e escrever, transmitiam a doutrina cristã, sobretudo aos povos indígenas, além de dar formação mais elevada aos filhos da elite colonial para posterior formação superior ou eclesiástica em Portugal (CAMPOS, OLIVEIRA, 2016).

Desde os primórdios da educação brasileira ficou clara a separação entre a educação dos filhos da elite e dos filhos das classes populares.

Tanto a educação, de forma geral, quanto os textos com fundamentos históricos, eram muito restritos e diretamente vinculados às ideias religiosas. Podemos afirmar que os primeiros rudimentos da disciplina de História eram uma História Bíblica e Hagiográfica¹, com objetivos claros de auxiliar na catequese e na formação moral de valores católicos (SOUZA, PIRES, 2010).

Pode-se perceber que a História, enquanto disciplina escolar tem uma origem secundária, muito mais voltada para atender os fundamentos de uma

¹ Biografia ou estudo sobre a vida de santos.

educação religiosa do que voltada para interesses da disciplina propriamente dita.

As diretrizes educacionais estabelecidas pelos jesuítas através do *Ratio Studiorum*², que sustentaram a educação formal brasileira de 1549 a 1759 (período de permanência dos jesuítas no Brasil), foram substituídas a partir da Reforma Pombalina (1759), mas os textos de História da Religião e da Antiguidade Clássica continuaram sem caráter formativo histórico e sim, objetivando estudos gramaticais e retóricos (DIAS, 2008).

Praticamente um século depois da Reforma Pombalina, a História não era vista como disciplina autônoma, haja vista, que esse movimento só aconteceu no século XIX, quando, a partir dos interesses da elite responsável pelo projeto de formação da nação (pós-emancipação política), entenderam a importância de uma disciplina que fosse capaz de narrar acontecimentos que eles consideravam importantes para o processo de construção da nação e dos heróis que eles “fabricaram”.

1.1 A história do Ensino de História no Brasil

A História enquanto disciplina escolar autônoma, voltada exclusivamente para os fins históricos e não como um dos elementos voltados para o ensino da língua portuguesa, nasceu no Brasil durante o Período Imperial (1822-1889), em um contexto de preocupação com o caráter formativo do Estado Nacional, no bojo dos debates acerca da formação do sistema educacional para o Império. Na mesma perspectiva de movimentos laicos europeus, influenciados, sobretudo, pelo pensamento liberal francês e, na tentativa de escrever os princípios formadores da recém-nascida nação, onde a História deveria escrever a genealogia da nação que se formara há poucos anos, ou seja,

² *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus. Normalmente é abreviada como *Ratio Studiorum*. O documento era uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, com observações pedagógicas de diversos outros colégios, e o objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. A *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino.

objetivando-se criar uma “história nacional”. A História deveria ser ensinada com intuito de formar no aluno o sentimento de nação, de país verdadeiramente emancipado.

Para fins desse estudo e, visando melhor compreensão dos momentos históricos da trajetória da disciplina de História, trabalhamos uma proposta de periodização onde dividimos a história do ensino de História em quatro momentos significativos, ligando-os à aspectos da História nacional, a saber: 1. A Formação da Nação e o Ensino Tradicional de História (1838-1931); 2. Os Tempos Modernos e as críticas ao Ensino Tradicional (1931-1964); 3. A Ditadura Militar e o retrocesso Historicizante (1964-1985) e 4. A Redemocratização e a Nova História (A partir de 1985).

1.1.1 A Formação da Nação e o Ensino Tradicional de História (1838-1931)

Após a expulsão dos jesuítas (1759), as escolas criadas por eles foram extintas e pelo Alvará de 28 de junho de 1759³, passou a prevalecer o sistema de Aulas Régias, primeiro sistema público educacional e desvinculado da Igreja. Pelo novo sistema, os professores (neste contexto denominados mestres), davam aulas em locais de maior contingente populacional, e de acordo com Moraes e Oliveira (2012, p. 85) “até os dias atuais, não se sabe com exatidão quantas e quais destas aulas funcionaram com regularidade”.

Com o Ato Adicional de 1834⁴, esse cenário educacional começou a ganhar novos contornos, pois ficou determinado que a organização do ensino primário seria responsabilidade das províncias e o ensino secundário e superior ficariam sob responsabilidade do poder central (CAMPOS, OLIVEIRA, 2016).

Logo, a disciplina de História que nasceu na escola secundária, estava à cargo do poder central, que não via a disciplina como um elemento necessário à formação reflexiva, ao contrário, a História enquanto disciplina era uma

³ Em 28 de junho de 1759, D. José I assina o Alvará em que se extinguem todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece novo regime e instituem diretor dos estudos, professores de gramática latina, de grego e retórica, acompanhado das Instruções para os professores de gramática latina, grega e hebraica.

⁴ O Ato Adicional de 1834 foi uma medida legislativa tomada durante o Período Regencial, mais precisamente, durante a Regência Trina Permanente, cujas medidas tomadas buscavam favorecer os interesses dos grupos liberais, bem como conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central.

compilação da História europeia, totalmente desvinculada das questões nacionais.

Tanto é que a oficialização da disciplina de História no currículo escolar brasileiro inseriu-se na formalização da escola secundária, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, quando em seu primeiro regulamento, o Regulamento de 1838, apontava que deveria haver a inserção dos estudos históricos em seu currículo, a partir da sexta série (NADAI, 1993).

A partir da referida inserção nascem algumas preocupações: O que ensinar? Como ensinar? Que materiais poderiam ser utilizados nas aulas? Como seria definido o currículo?

Sem haver uma definição concisa inicialmente, a disciplina de História foi inserida no currículo brasileiro sem materiais próprios, onde dada a influência europeia, sobretudo os pressupostos científicos franceses, os primeiros anos da disciplina de História eram ministrados a partir dos compêndios franceses – alguns traduzidos, outros não –, levando o conhecimento da história a ser visto a partir da ótica europeia. Na verdade, e para ser mais preciso, o currículo de História no Brasil era uma mera compilação da História ensinada/estudada na Europa.

Nadai (1986, p. 146) explica:

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel externamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça do Império, admitiu em suas palavras proferidas na inauguração do Imperial Colégio de Pedro II, em 1838, que a falta de experiência do Brasil, levou, dado à influência exercida pelo pensamento francês no Brasil, à adoção do modelo francês.

Nas décadas seguintes do século XIX e nas primeiras do século XX, as aulas de História ganharam os primeiros compêndios e manuais produzidos no Brasil, como o “*Histoire de la Civilisation*”, de Seignobos e o “*Cours d’ Histoire*”,

de Albert Malet. E isso, que deveria ter sido um elemento de progresso educacional, não representou nenhuma vantagem, uma vez que mesmo produzidos no Brasil, esses manuais continuavam a reproduzir a História a partir da ótica europeia.

Enquanto os professores usavam os compêndios e manuais europeus, ou por estes influenciados, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), formado pela maioria dos professores do Colégio Pedro II, assumiu a missão de organizar e estruturar a disciplina de História, bem como formalizar uma História nacional que pudesse ser difundida pela educação, através do ensino da disciplina de História (FONSECA, 2006).

Objetivava-se assim, criar mecanismos para uma disciplina onde os heróis brancos nacionais e seus feitos extraordinários pudessem configurar como exemplos para a formação de uma nação forte e à caminho do progresso.

De fato, a parceria estabelecida entre o Colégio Pedro II e o IHGB, determinou a estruturação da disciplina, a formação dos programas e a criação de materiais próprios; trabalhos como “*Como Se Deve Escrever a História do Brasil*”, do médico e naturalista alemão Karl Von Martius, que via a História do Brasil a partir da mistura de raças (branco, negro e indígena), salientando o branqueamento da sociedade brasileira como proposta de progresso civilizatório, e a obra de Francisco Vahragem, que teorizou acerca do bom selvagem. Além de intensificar a teoria do branqueamento, foram obras que preconizaram as orientações de como a História deveria ser ensinada no decorrer do século XIX (DIAS, 2008).

Interessante perceber que as obras admitiam a mistura das raças (branca, indígena e negra), mas deixavam claro que a raça superior e grande responsável pelo progresso da nação era a branca, uma vez que todas elas demonstravam a importância do “branqueamento” da civilização como pressuposto para seu crescimento. E isso era transmitido nesses manuais como verdade absoluta, cabendo aos alunos a assimilação de tais conteúdos, sem questionamentos, sem reflexões.

O Ensino de História começou a demonstrar os primeiros sinais de mudança a partir do Decreto nº 1.556, de 17 de novembro de 1855, quando o Colégio Pedro II, aprovou um novo regulamento, modificando o Ensino

Secundário, que foi dividido em dois ciclos, denominados, respectivamente, Estudos de Primeira Classe e Estudos de Segunda Classe (BRASIL, 1855).

Os Estudos de Primeira Classe, relacionados ao primeiro ciclo, deveriam ter duração de quatro anos, sendo frequentado por todos os alunos do Colégio. Ao término do primeiro ciclo os alunos optavam por requerer um certificado de conclusão de curso que lhes serviria para ingressar em um instituto de formação técnica, sem precisar fazer novos exames. Entretanto, poderiam também optar em continuar os estudos, entrando no segundo ciclo ou Estudos de Segunda Classe, por um período de três anos, os alunos recebiam ao final do ciclo (ou sétimo ano) o título de Bacharel em Letras, o que lhes garantiria o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior (BRASIL, 1855).

No que diz respeito ao Ensino de História, o Decreto preceituava em seu artigo 1º que os alunos de Primeira Classe teriam História Moderna e História Nacional; e os de Segunda Classe teriam História Antiga e História da Idade Média. Vê-se que pelo referido decreto, a disciplina de História passou a ter uma sistematização e organização, aparecendo em todas as classes do modelo vigente do ensino secundário.

No que concerne à escola primária ou de “primeiras letras”, destinada a ensinar “ler, escrever e contar”, a inserção da História deu-se por meio de textos de História do Brasil para o ensino de leitura, ou seja, não havia o interesse nas narrativas históricas, mas sim, os textos eram voltados para o ensino de leitura, e, também para a formação de um senso moral e de deveres pátrios. Textos como “a Constituição do Império e História do Brasil” eram voltados para a construção de uma ideia de nação associada à pátria, bem como para a formação moral e cívica (BITTENCOURT, 2011).

Importante perceber que o Período Imperial (1822-1889), diferentemente da Era Pombalina (1750-1777), é intensamente marcado pela “parceria” entre Igreja e Estado, sendo essa parceria responsável pela organização do currículo que, conseqüentemente, resultou na formação de um currículo onde a história ensinada buscava atender os princípios religiosos católicos e a elevação de uma moral que exaltasse o Estado e demonstrasse a importância da fidelidade e obediência ao Imperador.

Sobre a relação entre Igreja e Estado neste período, Souza (2008, p. 54) afirma que “as escolas de primeiras letras mantinham o ensino da leitura e da

escrita restrito à decodificação da língua vernácula e associado à apreensão da doutrina cristã e dos valores morais religiosos”.

Existia uma via de mão dupla, na relação estabelecida entre Igreja e Estado, cheia de interesses e intenções, posto que o Estado permitia a participação do Clero na educação e, conseqüentemente, nas instituições estatais; enquanto à Igreja preparava um currículo baseado na obediência à Igreja e ao Imperador. Vê-se assim, a educação no cerne dos interesses políticos.

Tamanha era a intromissão da Igreja que segundo Fonseca (1998) independentemente de se lecionar História sagrada ou História profana, elas acabavam se fundindo em uma só, pois, os objetivos das duas eram praticamente os mesmos, uma vez que isso ocorria porque às disciplinas relegava-se a função de formação moral das crianças e jovens, seja por princípios cristãos seja pelo conhecimento de fatos notáveis do império.

Interessante perceber que independente do interesse ou da História lecionada, as aulas de História durante o período imperial brasileiro, nada mais eram do que um conjunto de nomes e datas para decorar, levando os alunos a não entenderem por que estudavam História, uma vez que a falta de nexos com o presente não formava alunos pensantes do seu papel na história, nem tampouco permitia que se percebessem como sujeitos históricos, constituindo, assim, aquilo que se denomina de Ensino de História Tradicional ou História Historicizante.

Por História Historicizante entende-se que seja a História influenciada pela Escola Metódica de Ranke e baseada nos pressupostos epistemológicos positivistas, que privilegia o estudo dos fatos passados, geralmente apresentados em sequência linear e progressiva, e transmitidos de forma que os alunos possam praticar apenas a memorização, sem se preocupar com a reflexão (FONSECA, 2003).

No contexto da sala de aula, os professores de História pautavam suas práticas pedagógicas nas aulas expositivas, com leituras de textos e infundáveis questionários que deveriam ser respondidos pelos alunos. Os questionários apresentavam uma série de perguntas, que admitiam uma única resposta objetiva que, na maioria das vezes, solicitavam a indicação de datas

comemorativas, nomes de personalidades ilustres que deveriam ser memorizados pelos alunos, em um exercício mecânico de “decoreba”.

Um bom exemplo que temos dessa prática foi a obra de Joaquim Maria de Lacerda, intitulada *Pequena História do Brazil*. A obra apresenta um conjunto de perguntas e respostas, com datas, acontecimentos e nomes de heróis, visando simplesmente, como já descrito, os enfadonhos exercícios de memorização.

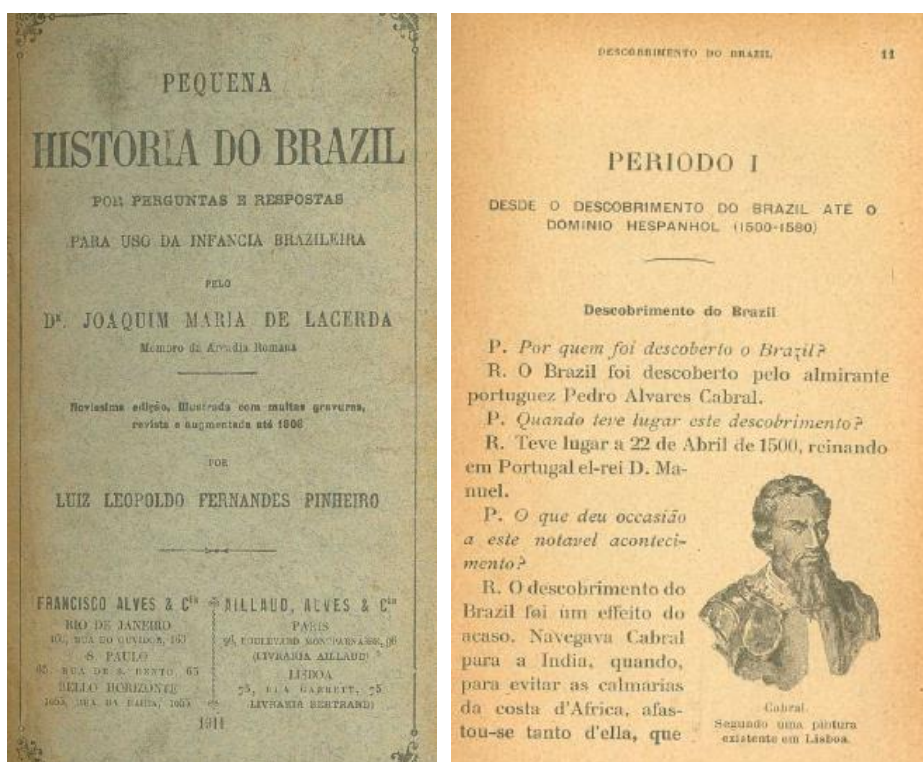


Figura 01: À esquerda, capa do livro *Pequena História do Brazil* de Joaquim Maria de Lacerda e à direita, página do capítulo intitulado *Descobrimto do Brazil*. A obra de perguntas e respostas preconizava perguntas que valorizam unicamente a memorização de nomes e datas.

No entanto, cabe perceber que isso não se dá por obra do acaso, muito pelo contrário, essa prática demonstra a preocupação das autoridades em afirmar a existência de uma nova nação, em demonstrar que existia um país livre, autônomo, independente, com uma “história” para contar. E ainda mais: um país com uma história de “heróis brancos” para contar.

A transição do Império para a República (1889) trouxe consigo uma “aura” de mudanças e transformações, principalmente por que o Estado rompia com a Igreja e a laicização era tema corrente. Acerca desse tema, Horta (2012, p. 81) afirma que:

A República, que se instala no Brasil em novembro de 1889, encontra a Igreja enfraquecida e incapaz de negociar um novo pacto que viesse a substituir o regime do Padroado e a sua situação de religião oficial do Estado, que lhe havia sido atribuída pela Constituição de 1824. O Estado republicano rompe com o regime do Padroado e proclama-se leigo. Entre os dispositivos dessa Constituição, para garantir a plena separação entre a Igreja e o Estado, estava a introdução do ensino leigo nas escolas públicas.

Entretanto, no que concerne à disciplina de História, o regime leigo, infelizmente, não gerou avanços, pois a História ensinada continuou refletindo aspectos eurocêntricos e as práticas pedagógicas continuam pautadas no uso dos livros-textos, utilização dos “pontos” e prática dos questionários, privilegiando a memorização como pressuposto básico nos processos de ensino e de aprendizagem.

O compêndio *Histoire de La Civilisation Contemporaine*, de Charles Seignobos, de 1890, é exemplo disso. A obra, dividida em vinte capítulos, trata da história da Europa, como podemos observar no quadro abaixo:

Nº do Capítulo	Conteúdo do Capítulo
01º	A Europa do século XVIII a partir da Revolução Francesa
02º	Os regimes coloniais europeus no século XVIII
03º	Movimentos reformistas ocorridos na Europa no século XVIII
04º	A Revolução Francesa
05º	O trabalho na Revolução Francesa
06º	Lutas na Europa ocasionadas pela Revolução Francesa
07º	O Consulado e do Império
08º	Lutas de Napoleão Bonaparte com os impérios europeus
09º	Reestruturação Europeia
10º	Governo Constitucional na Europa
11º	Governo Francês de 1848 à 1875
12º	Transformações na Europa depois de 1848
13º	Desmembramento do Império Otomano
14º	O Novo Mundo
15º	Os povos europeus fora da Europa
16º	Artes, Letras e Ciências na Europa no século XVIII
17º	Indústria, Agricultura e Comércio na Europa
18º	Reformas Econômicas na França e na Europa
19º	Democracia e Doutrinas Sociais
20º	Conclusão

Quadro 01: Divisão do compêndio “Histoire de La Civilisation Contemporaine”, de Charles Seignobos.

De todos os capítulos supracitados apenas o capítulo décimo quarto, intitulado *Novo Mundo*, trata de um tema de interesse da História do Brasil, com o subtítulo *Le Brésil*. Em um pouco mais de uma página, a história do Brasil foi narrada a partir da ótica europeia, começando a partir de 1808, com a Família Real Portuguesa veio para o Brasil.

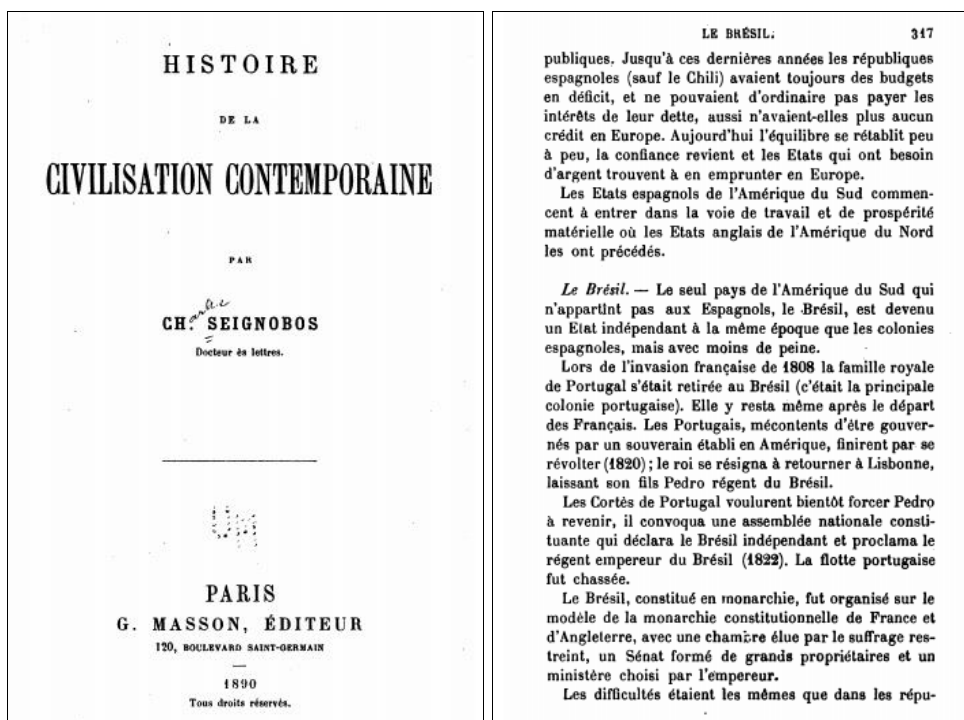


Figura 02: À esquerda, capa da do compêndio de Seignobos e à direita, único capítulo que trata da História do Brasil.

Somente a partir de 1892, quando os deputados discutiram pela primeira vez as possibilidades de reformar a instrução pública brasileira, previram que deveria haver um plano de estudos que privilegiasse também conteúdos históricos brasileiros. Temendo uma volta da monarquia e preocupados com a constituição da nacionalidade, os deputados trataram de elaborar um plano educacional que privilegiasse a formação da nação republicana, por isso fora criada a disciplina de “Educação Cívica e Moral da Pátria”, que permitiria aos alunos estudar a biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e do Brasil Império e a história da Proclamação da República (NADAI, 1986).

Mais uma vez, evidencia-se o claro interesse da elite brasileira com vistas à uma educação e um Ensino de História que atendessem aos seus

interesses; já que a preocupação centrava-se na manutenção de seus interesses e privilégios enquanto classe dominante, pois a História deveria mostrar os feitos dos grandes heróis e acontecimentos realizados por essa elite.

Por meio do Decreto nº 293, de 9 janeiro de 1895, foi criado o Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estado. Por este regulamento, surgiram as disciplinas de História do Brasil e História Universal, para serem trabalhadas da primeira a sexta série, ficando História do Brasil da primeira a terceira série e História Universal da quarta a sexta série. O estudo da História do Brasil elencava conteúdos que contemplavam desde as Grandes Navegações Marítimas até a Proclamação da República. Para História Universal trabalhava-se desde a pré-história, passando pelas civilizações da Antiguidade, sobretudo Grécia e Roma, até a Revolução Francesa (NADAI, 1993).

Temos assim, o primeiro currículo específico da disciplina de História no Brasil. Entretanto, percebe-se que continuavam as preocupações com questões de datas e nomes de personalidades e o método de ensino centrava-se na transmissão de conhecimentos acabados para os alunos decorarem.

Dessa forma, nem professores nem alunos refletiam acerca dos conteúdos históricos, já que ensinar História era simplesmente transmitir aos alunos nomes e datas, já elaborados em livros-texto e os alunos não alcançavam uma melhor compreensão da importância da História para o conhecimento do mundo e da sociedade em que viviam.

Apesar do Ensino de História não ter mudado de forma considerável na transição do século XIX para o XX, percebe-se que a República inaugura uma forte preocupação com o civismo, levando a criação e ensino de biografias de “homens notáveis” que se dedicaram à formação da pátria (SOUZA, PIRES, 2010).

Mudou o regime, mas a preocupação continuou a mesma. Se durante o Império a preocupação era com datas e heróis que formassem o ideário de uma nação, na era republicana nada mudou, pois as datas e os heróis deveriam continuar enaltecendo o civismo, a nação e agora, a República. Ou seja, as aulas, independente da classe, objetivam disseminar um sentimento de nação próspera, feita por homens de bem, que queriam o bem de toda a população; mero engodo.

Bittencourt (1990, p. 67) sobre o currículo de história nos primeiros anos do século XX, explica que:

Em matérias como História e Geografia, o desenvolvimento dos sentimentos de nacionalidade faziam parte das finalidades explícitas. Não por acaso, os programas indicavam para o ensino da história a leitura da biografia dos grandes homens da vida nacional, visando à educação cívica pelos bons exemplos. O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre a independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro.

Um bom exemplo que temos do material utilizado nas aulas de História no início do século XX é a obra *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel de Macedo. A obra dividida em lições organizava-se da seguinte forma: cada lição era formada por um texto; depois do texto tinha uma explicação; em seguida tinha um quadro sinóptico (uma síntese em tópicos do que fora visto no texto) e por último os questionários, com as perguntas para os alunos responderem no caderno e em seguida decorarem.

Apesar do distanciamento das relações entre Estado e Igreja, após a Proclamação da República, esta última buscou, nos primeiros anos do século XX, fazer ajustes para que os princípios cristãos católicos chegassem à sociedade e, foi partindo desse pressuposto que esses princípios foram se inserindo no âmbito educacional, como podemos observar no movimento de “reação católica” preconizado pelo bispo dom Sebastião Leme, ao assumir a Arquidiocese de Olinda, em 1916.

O bispo demonstrava que apesar do Brasil ser um país de maioria católica, a população vivia “asfixiada”, uma vez que o regime republicano leigo, negava todos os princípios católicos. Dizia que essa situação além de humilhante era a maior responsável pela crise moral na qual estava imersa a nação. Em 1921, Dom Leme foi transferido para a Arquidiocese do Rio de Janeiro e, a partir da capital, reunindo um grupo de intelectuais católicos, promoveu o lançamento da revista *A Ordem* (1921) e a criação do Centro Dom Vital (1922). O Centro Dom Vital tornou-se um centro difusor das ideias da

Igreja e da tentativa de conseguir colocar “emendas católicas” na Constituição (HORTA, 2012).

Vê-se bem que a Igreja que havia perdido muito do seu poder com o advento da República, buscava de todas as formas reconquistarem o poderio e o prestígio. E a educação era uma possibilidade grande de reconquista do *status quo*, uma vez que a divulgação de suas matérias em revista e pelo Centro, alcançavam diversas camadas da população que passavam a apoiar as ideias por ela lançadas.

A Igreja não conseguiu lograr grandes vitórias, mas parcialmente alcançou alguns dos seus objetivos, onde podemos destacar sua participação na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, onde conseguiu fazer valer a proposta de ter uma disciplina de Ensino Moral em todos os institutos de educação, pautado nos princípios religiosos, no respeito às crenças e na solidariedade, e também em 1928, quando o governador de Minas Gerais, Antônio Carlos, autorizou a introdução do ensino religioso em todas as escolas do estado (HORTA, 2012).

Observa-se assim, que tanto o Ensino de História, o Ensino Religioso e o Ensino Moral, buscavam a formação de um determinado tipo de cidadão com identidade comum, independente da classe que pertencesse. Ou seja, uma forma de moldar as crianças e os jovens em torno de uma ideia de sociedade sem conflitos, sem diferenças de classes e harmonicamente homogênea: ilusão que, infelizmente, até hoje, alguns programas querem demonstrar.

Para fins de conclusão dessa primeira fase, mesmo no período republicano, as aulas de História continuaram voltadas para a celebração das festas cívicas, para a exaltação dos nomes de homens importantes, como D. Pedro, Tiradentes, Duque de Caxias e outros; para o respeito aos símbolos nacionais; para o sentimento de patriotismo e legitimação do imaginário sociopolítico e para o cultivo da memória nacional. Enfim, eram para esses objetivos que serviam as aulas e a disciplina de História.

1.1.2 Os Tempos Modernos e as críticas ao Ensino Tradicional (1931-1964)

Este período foi marcado por críticas e tentativas de ruptura com o Ensino Tradicional de História. Perpassou toda a Era Vargas (1930-1945), bem

como todo o Período Populista (1945-1964), concluindo com o Golpe Militar de 1964.

A década de 1930, inaugurada politicamente, no Brasil, pela denominada Revolução de 1930⁵, deu início à Era Vargas e contemplou um movimento em defesa de uma educação voltada para a formação do cidadão, como pressuposto para o progresso e o desenvolvimento do país.

Esse movimento educacional previa a difusão da escola, a formação de professores e a renovação pedagógica, formando nesse contexto um tripé, que caminhou para a consolidação do código disciplinar da História no Brasil, uma vez que foi a partir dele que nasceram demandas de produção e difusão de elementos da cultura escolar, como manuais didáticos tanto para alunos, como manuais didáticos da História para formação de professores, sendo que essas publicações tornaram-se documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares e da disciplina de História (SCHMIDT, 2012).

A Era Vargas (1930-1945) caracterizou-se por várias transformações ocorridas no campo político, econômico, social e educacional, sendo este último campo marcado por duas importantes reformas: a Reforma Francisco Campos, em 1931 e a Reforma Gustavo Capanema, em 1942.

Logo após a tomada do poder, Vargas criou, ainda em 1930, no início do Governo Provisório⁶ (1930-1934), o Ministério da Educação e Saúde Pública, e nomeou como titular da pasta o jurista Francisco Campos, que através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, instituiu um conjunto de reformas para a educação brasileira.

A indicação de Francisco Campos representou, entre outros aspectos, a continuidade da “parceria” entre o Estado e a Igreja, como demonstra o decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931, que Francisco Campos tornou facultativo o ensino religioso nas escolas públicas de todo o país (XAVIER, 1999).

O propósito firme da Igreja em fazer parte do cenário político-econômico da nação continuava e, dado seu apoio ao golpe de Vargas, logo, após assumir

⁵ Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, pôs fim à República Velha e pôs Getúlio Vargas na chefia do novo Governo.

⁶ O período que vai do Golpe de 1930 até a renúncia de Vargas em 1945, denomina-se Era Vargas e a historiografia divide esse período em três fases: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

a pasta da educação, Francisco Campos passou a declarar facultativo o ensino religioso nas escolas públicas, ou seja, se não era matéria obrigatória, pelo menos não era proibida. Vê-se claramente o jogo de interesses políticos presentes na educação em um claro retrocesso, afinal a escola laica preceituada pelos republicanos chegava ao fim.

Palma Filho (2005, p. 63) esclarece que:

Cabe lembrar que a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da igreja católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso, principalmente, no ensino primário.

No que concerne ao Ensino de História, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por relativos avanços, pois nesse contexto a disciplina passa por algumas mudanças, dada as já citadas reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), além do movimento denominado Escola Nova.

Com a Reforma Francisco Campos, o estudo de História passou a servir de instrumento para educação política (DIAS, 2008), e houve um esforço no sentido de retomada do estudo da História da Civilização, com a integração dos conhecimentos da História Geral e do Brasil. Essa integração se daria por meio da velha prática do estudo da biografia de personagens ilustres – onde se percebe um elemento de permanência –, mas estimulou-se o uso dos recursos audiovisuais (FONSECA, 2006) – onde se percebe um elemento de avanço –, demonstrando um ecletismo entre o currículo humanista e o currículo científico e formando o que Chervel (1990) chamou de humanidade científica.

O Ensino de História a partir da Reforma Francisco Campos, passou por uma tentativa de renovação metodológica, particularmente no que se referia às possibilidades de atuação do professor que deveria motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (praticamente a permanência do estudo da vida das grandes personalidades, dos heróis nacionais, considerados condutores de homens), o privilégio dos fatos

econômicos, além da valorização dos aspectos éticos. Podemos perceber dessa maneira um avanço na história da disciplina.

Segundo Bittencourt (1990), a Reforma Francisco Campos foi de grande relevância para o Ensino de História, pois a disciplina ganhou maior extensão em currículo até o momento, estando presente nas cinco séries do curso secundário fundamental e na primeira série do curso complementar pré-jurídico.

Nesse contexto nasceu o movimento denominado Escola Nova, que teve seu desenvolvimento no início da década de 1930. A Escola Nova surgiu como uma alternativa de reconstrução educacional voltada para atender as necessidades da época, valorizando aspectos sociais e humanos, e, criticando, o modelo de escola tradicional. O escolanovismo percebia o descompasso da educação com as atualidades da ciência e da tecnologia e, por isso, passaram a propor uma escola mais eficiente, com modelos educacionais que levassem o aluno a se sentir realizado, percebendo sua existência e sua interação com o mundo.

O contexto do surgimento da Escola Nova ocorreu em um momento de intensa disputa ideológica no campo político, econômico e educacional no Brasil e no mundo. No Brasil, as divergências ideológicas deram-se entre os políticos da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e os políticos da Ação Integralista Brasileira (AIB).

Os políticos da ANL eram, sobretudo, intelectuais liberais, socialistas e comunistas, escolanovistas, e tinham como liderança principal, o revolucionário comunista Luiz Carlos Prestes; enquanto que os políticos da AIB eram conservadores de diferentes matizes ideológicas e católicos, tendo como principal líder, Plínio Salgado.

Reunidos na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, no Rio de Janeiro, esses políticos deveriam apresentar diretrizes para elaboração de um projeto educacional para o Brasil; no entanto, o abismo ideológico não permitiu que chegassem a um acordo. Dessa forma, os participantes ligados ao movimento Escola Nova encarregaram um de seus intelectuais, Fernando de Azevedo, à missão de elaborar um documento à luz das ideias escolanovistas. O documento ficou pronto em 1932 e recebeu o nome de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (PALMA FILHO, 2005).

O Manifesto teve por objetivo oferecer diretrizes voltadas para uma grande reforma educacional, onde a nova educação rompesse, sobretudo, com as práticas pedagógicas tradicionais, visando uma educação que integrasse o aluno à sociedade, preparando-o para a vida real; uma escola mais voltada para a ação prática do que para as teorias.

Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Delgado Carvalho, entre outros (ao todo, o Manifesto foi assinado por 26 autores), considerados expoentes da Escola Nova no Brasil, trouxeram nesse contexto uma visão educacional baseada nos estudos do filósofo e educador norte americano John Dewey, que valorizava uma educação que privilegiasse valores éticos.

Como não é de se estranhar, o Ensino de História então vigente foi alvejado de críticas a partir do Manifesto dos Pioneiros, pois os intelectuais escolanovistas entendiam que a História ensinada até então, preocupava-se apenas com os grandes acontecimentos, com os fatos considerados históricos a partir do ponto de vista da elite, com as grandes personalidades políticas, como sujeitos históricos elencados pela elite e com a preocupação exclusiva com aspectos relacionados à economia.

O Manifesto criticava ainda o fato da escola e do Ensino de História se distanciar da realidade social do aluno, uma vez que a “democracia moderna” não podia desinteressar-se da vida social, nem tampouco, dos problemas da comunidade.

Por isso, o Manifesto defendia uma escola voltada para o enfrentamento dos problemas da sociedade moderna (FERNANDES, 2008).

Vê-se aqui que a educação formal escolar pretendida pelos pioneiros escolanovistas, visava uma educação capaz de tirar o aluno da inércia provocada pelos estudos baseados unicamente em conteúdos teóricos tão valorizados pela escola tradicional, para torná-los capazes de apreender conhecimentos para serem utilizados na prática, ou seja, no dia a dia de suas comunidades, em uma interação lógica entre os conhecimentos escolares e a prática em sua realidade social.

Em 1934 foi promulgada a nova Constituição do Brasil, e com ela iniciou o segundo período da Era Vargas, denominado Governo Constitucional (1934-1937). Nesse período Francisco Campos assumiu a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal e Gustavo Capanema assumiu o cargo

de Ministro da Educação, permanecendo na pasta até 1944. Importante ressaltar a permanência de Capanema à frente do ministério por dez anos, o que o faz vivenciar dois períodos da Era Vargas: todo o Governo Constitucional e praticamente todo o período do Estado Novo (1937-1945).

Durante o Governo Constitucional prevaleceu os ideais contidos na reforma Francisco Campos. Somente em 1942 – já no Estado Novo – Capanema introduziu sua reforma educacional com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que ficou conhecida como Reforma Capanema (SCHMIDT, 2012).

A Reforma Capanema redefiniu a organização do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: no primeiro ciclo, o ginásial, com duração de quatro anos, e no segundo ciclo, os alunos poderiam optar pelo curso clássico ou pelo científico, ambos com duração de três anos (ABUD, 1993).

Com relação ao ensino de História, o avanço foi que em todo o ensino secundário, independentemente do ciclo, era ofertada a disciplina de História. Entretanto, dada às mudanças políticas do país, com a inserção do regime ditatorial, o Estado Novo, os avanços pretendidos pela Escola Nova, não lograram êxito.

A segunda metade da década de 1940, marcada pelo fim da Era Vargas (1945) e também pelo término da Segunda Guerra Mundial (1945), inaugurou no Brasil o período histórico denominado República Populista (1945-1964). Para o Ensino de História, esse período caracterizou-se, entre outros aspectos, como sendo o período de continuidade da crítica à história historicizante, dada, entre outros aspectos, pela influência da Escola dos *Annales*⁷, que criticava

⁷ Movimento que pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do *establishment* histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores. Era uma “escola” unificada apenas aos olhos de seus admiradores externos e seus críticos domésticos, que perseveravam em reprovar-lhe a pouca importância atribuída à política e à história dos eventos. Nos últimos vinte anos, porém, alguns membros do grupo transferiram-se da história socioeconômica para a sociocultural, enquanto outros estão redescobrimo a história política e mesmo a narrativa. Conceito IN: Burke, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

profundamente a história linear, os grandes acontecimentos e o estudo biográfico das grandes personalidades.

Sobre a importância dos *Annales* para o Ensino de História, Pereira (2014, p. 03) descreve que:

O ideal de um Ensino de História civilizador, positivista, também foi abalado pelas novas abordagens propostas pelos historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) em 1929, com a publicação dos “*Annales d’Histoire Économique et Sociale*”. A partir de então a própria concepção de tempo histórico passa a ser problematizada. O tempo já seria mais linear, progressivo na organização social. Tradições “esquecidas” pela História positivista são identificadas e compreendidas por meio de uma possível simultaneidade de tempos históricos, de maneira que o diferente não é mais visto como atrasado. Estabelece-se uma profunda crítica à produção da História a partir de grandes acontecimentos históricos e grandes personalidades políticas.

Os últimos anos da década de 1940, toda a década de 1950 e os primeiros da década de 1960, foram marcados pelo crescimento industrial brasileiro e pelo ingresso de grande quantidade de alunos nas escolas, dada as necessidades de um operariado alfabetizado e com habilidades técnicas, capaz de dar continuidade ao progresso econômico do país, inauguraram uma nova forma de pensar a educação e o Ensino de História, pois, a partir desse contexto, passou-se a ter uma visão de que o cidadão deveria aliar os conhecimentos históricos políticos à história econômica, pois assim, poderia perceber o grau de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Dessa forma, as obras de autores como Celso Furtado, Caio Prado Júnior e Karl Marx passam a ser constantemente utilizadas como base para a compreensão da disciplina de História (MATHIAS, 2011).

Percebe-se que todas as transformações no cenário urbano, político, econômico e social do Brasil, aliado às ideias divulgadas pelos *Annales*, bem como as obras dos autores supracitados vão contribuir para uma nova visão da disciplina de História, contribuindo assim, para que importantes passos fossem dados para o alcance de uma História mais reflexiva, mais voltada para a compreensão de mundo dos alunos e para sua autonomia intelectual.

Bittencourt (2011, p. 82-83), sobre a História neste período, explica que:

Nas décadas de 50 e 60 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934 (...).

A crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do País. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A “genealogia da nação” encontra-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão.

Pela primeira vez, em mais de um século do seu nascimento, a disciplina de História passou a ter relevância e significado para aqueles que a estudavam. As aulas passaram a ter um viés reflexivo; passa-se a buscar muito mais o significado dos fatos históricos para a sociedade, para a comunidade como um todo, do que simplesmente a simples “memorização” dos fatos, dos nomes completos dos sujeitos históricos e das datas decorativas. Os professores almejam a intelectualidade dos alunos, e as práticas pedagógicas voltam-se para levar o aluno a pensar. A História, agora, poderia e deveria ser ensinada para esses fins. Os ares dos tempos modernos sopravam a favor da educação.

O Programa de História Geral e do Brasil e as Instruções Metodológicas, publicadas pelo Colégio Pedro II, apontam bons exemplos de como a disciplina de História havia passado por um processo, digamos assim, de evolução e compreensão dos seus verdadeiros objetivos. O programa da década de 1950 primava por uma perspectiva de conhecimento que valorizava o mundo ocidental através de aspectos sociais e culturais, preocupado com uma pedagogia moderna que proporcionasse a ligação do passado com a evolução do presente; o professor ao ensinar deveria usar as palavras adequadas para

reproduzir os sentimentos humanos de cada época, e havia ainda uma preocupação clara de não se transmitir a História por meio de exercícios de memorização, como demonstra a Ata da reunião de 19 de agosto de 1954, onde o professor Mello e Souza solicita que professores evitem ditar aulas ou mandem seus alunos lerem os textos do livro (SANTOS, 2012).

Pode-se considerar como avanços: fim dos questionários; aulas mais dinâmicas; relação passado/presente; fim dos ditados e das leituras prolongadas e cansativas; valores humanos; utilização de palavras apropriadas para compreensão dos alunos; enfim, um ensino de História com sentido, com verdadeira razão de ser e de existir.

A criação em 1953, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino (Cades), contribuíram sobremaneira para o avanço da disciplina de História com ações que promoviam a publicação de periódicos e manuais voltados para a formação complementar dos professores de História. As publicações eram realizadas por professores de História que vislumbravam novas perspectivas metodológicas como o emprego de unidades didáticas no Ensino de História, visitas à museus, utilização de documentos históricos na sala de aula e propostas de se criar ensinos de histórias autônomos, como por exemplo, o Ensino de História da Bossa Nova (SCHMIDT, 2012).

Apesar da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases) não ter proporcionado grandes avanços para educação brasileira, sem dúvida, o cenário dessas últimas décadas foi propício para o avanço da disciplina de História.

O Golpe Militar de 1964, no entanto, acabou com o sonho proporcionado pelos escolanovistas e pelos *Annales* no Brasil e como muito bem coloca Mathias (2011, p. 44): “o Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador”.

Infelizmente, a partir do Golpe de 1964 com a instituição da Ditadura Militar no Brasil, a educação e o ensino de História, viveram momentos fortemente marcados pelo retrocesso, pois todos os avanços alcançados até

esse período foram aniquilados, riscados dos programas educacionais até a Abertura Política⁸, em meados da década de 1980.

1.1.3 A Ditadura Militar e o Retrocesso Historicizante (1964-1985)

Iniciamos a introdução desta subseção com a tese de Gimeno Sacristán (1998) de que a formação de um currículo não é estático, e nos reportando a lição de Fonseca (2003, p. 15) quando esclarece que é “importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaço de saber e poder”. Nessa perspectiva, o Regime Militar no Brasil (1964-1985) demonstrou significativos exemplos que constata as afirmativas ora citadas, uma vez que as medidas coercitivas impostas pelos governos militares explicitaram como a educação foi utilizada como elemento de poder para o alcance dos seus objetivos.

Cerezer (2009, p. 02) explica que:

A educação brasileira do período do regime militar sofreu profundas reformas que buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964.

O governo militar, fortemente caracterizado por tomar medidas de cunho centralizador e coercitivo, sobretudo, a partir de 1968, com o Ato Institucional Nº 5 – AI-5 – onde a violência, a repressão e a perseguição aos setores sociais que não se alinhavam ao projeto social por eles definidos seria uma constante, a educação de forma geral e o ensino de História, especificamente, passariam por um grande retrocesso a partir das medidas restritivas impostas, como programas curriculares reformulados, textos redigidos por militares, retorno da História tradicional e ordem social apresentada como condição essencial para o progresso (PEREIRA, 2014).

Ora, a educação e o ensino tradicional não privilegiam a reflexão, o debate, a criatividade, a inovação, nem muito menos, a autonomia intelectual. Necessário se faz perceber o interesse dos militares em uma educação

⁸ Referência ao fim do período da Ditadura Militar no Brasil, quando um presidente civil foi eleito (1985).

tradicional, pois para eles a educação deveria estar voltada para a formação de seres autômatos, sem capacidade reflexiva, pois assim, não poderiam “perceber” os horrores cometidos pelos ditadores e pelas instituições por eles criadas.

A proposta educacional ditada pelos militares voltava-se exclusivamente para garantia do controle social. A formação deveria ser mecânica e desligada da realidade dos alunos. O conhecimento que os alunos recebiam era voltado para sua uniformização e sua conduta devia ser condizente com a ordem estabelecida pelos militares, sem contestação, sem criatividade, sem críticas ao sistema (CEREZER, 2009).

Os militares buscaram a homogeneização por meio da criação de leis que garantissem o controle social. A partir dessa ótica, foram criadas leis educacionais que atendessem a essa expectativa, como a obrigatoriedade de disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB).

Em 1968 foi criada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro, que marcou a política educacional, pois foi responsável pela reforma universitária, que como explicou Fonseca (2003, p.17): “tinha objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior”, e dispôs entre outros aspectos, sobre o fim da disciplina de História na Escola Primária⁹ e no Ginásio (ficando a disciplina restrita somente ao Colégio), e a oficialização da disciplina de Estudos Sociais nas escolas brasileiras (SCHIMIDT e CAIINEL, 2004).

O fim da disciplina de História na escola primária demonstra claramente as intenções do projeto nefasto proposto pelos ditadores, pois a disciplina de Estudos Sociais trataria dos aspectos organizativos da comunidade, como o bairro, a rua, a família unicelular, entre outros, passando para os alunos uma

⁹ Pela Lei n.º 4.024, de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, a estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja: Ensino pré-primário, composto de escolas maternais e jardins de infância; ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos (ambos compreendiam o ensino secundário) e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o Ensino superior.

ideia de sociedade harmônica, sem conflitos, sem pobreza, sem jogo de interesses, sem exploração das classes, sem opressão etc.

Pela mesma lei, a disciplina de Estudos Sociais substitui História e Geografia no ensino primário e passa a constituir disciplina obrigatória no currículo. Entretanto, é importante salientar que o projeto para a criação dessa disciplina já permeava o cenário educacional desde o início do século XX, por meio de forte influência norte-americana, tendo base mais sólida a partir de 1934 com a criação do Programa de Ciências Sociais, do Departamento de Educação do Distrito Federal, que mencionava a matéria de Estudos Sociais para os primeiros cinco anos da escola elementar, além de sua inserção como matéria para alunos da Escola Normal. Delgado Carvalho, diretor do referido programa, publicou em 1957, a obra *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*¹⁰, onde explicava que a disciplina de Estudos Sociais mesmo pertencendo ao campo das Ciências Sociais, interessava-se pelo ensino e “vulgarização” dos resultados dos estudos científicos, ou seja, os Estudos Sociais deveriam ter funções práticas, instrutivas e úteis, levando o aluno a compreender o meio social em que vive (FERNANDES, 2008).

Compreender o meio social em que vive significava conhecer os aspectos da organização social, sem debates ou discussões. Para os militares a disciplina de Estudos Sociais cumpria seu papel ao ensinar para os alunos a “harmonia” que era a sociedade; sem conflitos, sem contestações... quando na verdade o que estava em voga era a mais nefasta estratégia de controle social.

Outro mecanismo de controle utilizado pelos militares, por meio da educação foi a criação do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, onde os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, estabelecem a disciplina Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória em todas as escolas do Brasil. O objetivo foi disposto no artigo 2º do referido decreto:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da

¹⁰ CARVALHO, Delgado. *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*. 2. ed, Rio de Janeiro: Agir, 1970.

- pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
 - c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
 - d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
 - e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
 - f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
 - g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
 - h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

O artigo supracitado demonstra as finalidades dos militares ao criarem uma disciplina voltada exclusivamente para imposição de valores que eles consideravam necessários para a sociedade. Vê-se no artigo aspectos ufanistas, como o culto à Pátria, aspectos religiosos, para demonstrarem que se importavam com questões ligadas à Deus, aspectos que cerceavam a liberdade, quando falavam em “liberdade com responsabilidade”, aspectos que levassem os alunos à compreensão da organização política e econômica do país, aspectos que moldassem os alunos como exercícios de atividades cívicas e, por fim, explicitavam que a disciplina deveria levar os alunos à obediência à Lei. Enfim, Educação Moral e Cívica, serviu como elemento de apoio ao projeto militar de controle social.

Em outras palavras, a obrigatoriedade da disciplina voltada para o civismo significa a imposição dos valores ideológicos do Regime Militar, uma vez que a extinção de disciplinas como Filosofia e História (ou sua drástica diminuição de carga horária), teria clara função de diminuir a possibilidade de senso crítico da população, ou seja, diminuindo a capacidade de pensar da população, os militares almejavam acabar com problemas de contestação ao regime ditatorial (VEDANA, 1997).

Fica bastante óbvio perceber que História e Filosofia eram disciplinas escolares “prejudiciais” ou “perigosas” para o projeto ditatorial militar, uma vez que a primeira dava conta da história e os professores poderiam contar aos seus alunos aspectos relacionados ao Golpe de 1964, levando os alunos a

refletirem sobre o processo político em que estavam inseridos; a segunda, como sendo uma disciplina voltada para o pensamento, a análise e a reflexão, não era vista com bons olhos, pois alunos pensantes e reflexivos representavam uma ameaça ao sistema.

Um aspecto relevante da estratégia formulada pelos militares foi a criação do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou o funcionamento e organização dos cursos de licenciatura curta no terceiro grau, onde criou-se o curso superior de Estudos Sociais. Não restam dúvidas que as licenciaturas curtas tinham por objetivo formar professores menos qualificados, pois formados à “toque de caixa” não teriam formação suficiente para ser críticos, para contestarem; logo, por ser acríticos, formariam cidadãos igualmente acríticos e esse era o objetivo dos militares: atacar a formação do professor limitando-lhe sua capacidade de contestação ou criticidade (PLAZZA, 2008).

A formação dos professores é um aspecto altamente relevante quando tratamos de práticas pedagógicas, uma vez que é na formação que o professor aprende aspectos da natureza teórica da disciplina que vai lecionar, como também apreende aspectos pedagógicos do saber fazer em sala de aula. Logo, atacar a formação do professor tornou-se uma estratégia aplicada pelos militares, pois como já dito, as licenciaturas curtas formavam os professores em pouco tempo, não dando espaço para reflexões e críticas ao sistema.

Fonseca (1995, p. 26) explica que:

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração.

O professor com formação superior em Estudos Sociais estaria habilitado à ministrar aulas para as disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no Primeiro Grau e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), História e Geografia no Segundo Grau.

O ensino de Estudos Sociais baseava-se em uma perspectiva voltada para a integração do estudante aos meios sociais, como ficou estabelecido em seus objetivos descritos no parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação: “a integração espaciotemporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se a Terra e (...) à experiência através dos tempos”.

Das diversas estratégias utilizadas pelos militares para a imposição dos conteúdos que achavam convenientes para a manutenção da “ordem” por eles estabelecida foi a adoção de livros didáticos, que deveriam ser utilizados na íntegra pelos professores.

Sobre os livros didáticos, Pereira (2014, p. 08) explica que:

Os conteúdos destes livros abarcam todos os aspectos possíveis da vida social. Em todos os capítulos os livros procuravam interferir tanto no que diz respeito aos valores, proporcionando a formação de comportamentos, quanto nas questões relacionadas à política e à economia. Tentava-se formar ideias favoráveis ao processo político em curso. Buscava-se convencer os estudantes de que os militares eram os únicos capazes de consolidar uma suposta forma de democracia, onde não havia espaço para contestação de qualquer natureza. Os conteúdos relacionados com as questões econômicas afirmavam que todos os brasileiros, das diversas regiões do país, participavam da construção do “Brasil grande potência” e também desfrutavam dos lucros do desenvolvimento econômico.

Vê-se na utilização dos livros didáticos o ápice da estratégia de estrangulamento das atividades pensantes e críticas tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Os professores tinham uma formação curta, ou seja, rápida, em outras palavras, uma má formação; disciplinas foram criadas para moldar o comportamento dos alunos, outras foram retiradas ou suprimidas do currículo e em última instância, a obrigatoriedade da utilização do livro didático, representando a volta dos livros-textos, onde tudo pronto

(altamente revisado pelos órgãos do governo) cabia ao professor apenas transmitir para os alunos o que já estava ali, pronto, acabado, sem espaço para reflexões, discussões, debates ou críticas.

No governo do presidente Garrastazu Médici, foi elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A nova Reforma Educacional colocou a obrigatoriedade de escolas para crianças e jovens de 7 a 14 anos, e dividiu a Educação básica em dois ciclos: primeiro grau, da 1ª à 8ª série e o segundo grau, com três anos, voltado para habilidades técnicas, eliminado o exame de admissão.

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais estendido à todas as oito séries do então primeiro grau e a permanência da disciplina de História, apenas no então segundo grau, objetivava desenvolver nos alunos noções de pátria, nação, valorização dos heróis nacionais, supervalorização do Estado, além de estudos relacionados a casa, a rua, o bairro, a cidade, o estado, o país etc.

Brasil (1998, p. 26) explica que:

Os Estudos Sociais contemplavam os chamados pré-requisitos de aprendizagem, apresentando a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas, o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, sequência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear, foi sistematicamente utilizada como referência para organizar progressivamente os acontecimentos e os períodos históricos.

Observa-se que a utilização do verbo “integrar”, não se dá por mero acaso, mas sim, fica explícito que o que se pretendia era que o aluno fosse inserido em seu meio, compreendendo-o como parte dele e não como ser crítico que percebesse a importâncias das mudanças e necessárias transformações da sociedade.

Durante este período, os alunos continuaram tendo que decorar fatos, nomes e datas; as aulas continuaram meramente expositivas, com professores falando em um monólogo exaustivo e enfadonho; havia grande utilização dos

livros didáticos; professores escrevendo no quadro negro (ou lousa), parágrafos e textos inteiros e os alunos copiando, em silêncio, para depois decorarem o conteúdo. Prática também comum era a utilização do método do questionário, onde os alunos copiavam as perguntas, respondiam, decoravam e depois faziam as avaliações (vide figura 05, na página seguinte). Quanto mais perto as respostas tivessem do que estava no livro ou fora escrito no quadro, maior seria a nota obtida.

A professora Rosa Maria dos Santos em entrevista cedida à Pereira (2014, p. 7), sobre os livros didáticos, explica: “Os livros didáticos se caracterizam por ser textos de respostas e questionários, que não possuíam leitura informativa, consistindo-se apenas um texto para exercícios”.

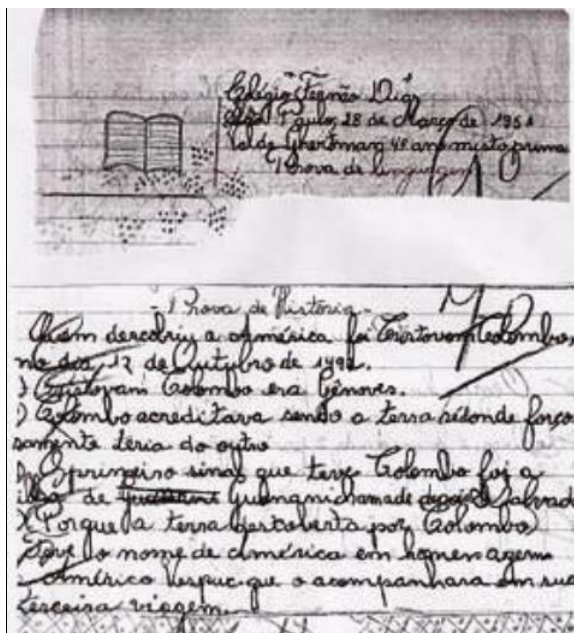


Figura 03: Prova de História do Colégio Fernão Dias. 1951.

Observa-se, pela prova acima, que nenhuma das questões, voltou-se para a compreensão do fato ou do contexto em que o fato ocorreu, mas sim, privilegiou-se apenas a memorização do fato, da data, do nome do personagem histórico.

Evidencia-se nesta prova o grande retrocesso que tratamos desde o início desta seção, pois as tentativas de aulas de História que privilegiasse a reflexão, o debate, a criatividade e a autonomia, ocorridas a partir do movimento escolanovista, foram suprimidas e não havia diferença entre as

aulas e as práticas pedagógicas da década de 1960 para as aulas ocorridas no século XIX. Enfim, o que houve foi um retorno da História historicizante, conforme o modelo tradicional de ensino.

Os professores usavam livros didáticos, cadernos para questionários, provas avaliativas. Os alunos decoravam, por exemplo, cinquenta questões para fazer uma prova. A prova poderia conter dez questões. O aluno decorando as cinquenta questões passadas previamente no “questionário”, alcançaria a nota máxima.

De acordo com Pereira (2014, p. 9):

Com a ditadura, a escola pública passa a ser é um dos aparelhos ideológicos do Estado que a utiliza visando a difusão da ideologia dominante da qual compartilha. Tal processo se efetiva na prática, ou pelo menos deveria, uma vez que o Estado cumpre a tarefa de traçar diretrizes e compor modelos educacionais que direcionam os professores e administradores da escola no sentido que lhes é interessante. A própria utilização do livro didático é uma alienação ideológica, pois a maioria desses livros estão muito distantes, em seus conteúdos, da realidade e mesmo da região dos alunos que utilizamos. É válido lembrar que, é neste período que o livro didático passou a ser utilizado como principal ferramenta metodológica na difusão dos saberes. A educação ideológica é usada pelo Estado para manter o poder de Estado.

Entrelaçados em um viés positivista, onde o pesquisador interpreta os fatos buscando apenas recuperá-lo e colocá-lo à mostra, os professores, inspirados por esta teoria, ensinavam História aos seus alunos sob a mesma ótica: sem julgamentos, sem interpretações, sem reflexões. O professor com essa visão nada mais era do que um docente técnico, reproduzidor ou transmissor de conhecimentos pré-elaborados.

Sobre esse aspecto Contreras (2002, p. 102) salienta que:

(...) O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalização se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz. (...)

O professor técnico seguia à risca as ordens estabelecidas pelas instituições de ensino dos governos militares. Para eles, não havia a necessidade de questionamento dos temas tratados em sala de aula, uma vez que nessa linha de visão positivista, os conteúdos não eram para ser questionados, mas sim transmitidos, simplesmente repassados aos estudantes.

Enfim, os militares criaram todas as possibilidades e mecanismos possíveis para o controle da sociedade e da educação, seja através da perseguição e da formação dos professores com a criação de cursos de licenciatura curta, da adoção de livros didáticos sem visão reflexiva, da censura que coibia a criatividade, das palavras que poderiam ser ditas ou não, entre outros aspectos.

Os anos do Regime Militar no Brasil caracterizaram-se por um claro retrocesso no campo educacional, em um atraso de mais de vinte anos, mas não apagou o desejo das mentes intelectualizadas e criativas, que logo após a abertura, iniciaram um novo caminho para a educação e para o ensino de História.

1.1.4 A Redemocratização e a Nova História (A partir de 1985)

O fim da ditadura militar no Brasil, em meados da década de 1980 e o início da década de 1990, foram marcados no campo político, pela redemocratização brasileira, no campo educacional, pela emergência de uma educação com mais valores democráticos, e no campo específico da disciplina de História, pelas mais diversas críticas que pediam o fim da disciplina de Estudos Sociais e a extinção dos métodos de ensino baseado na memorização.

A crítica aos Estudos Sociais foi acompanhada por dois movimentos: o primeiro pedia a volta do Ensino de História, e o segundo, sua renovação, ou seja, uma História mais engajada em atender os interesses da sociedade pós-regime militar. Neste contexto surgiram várias propostas curriculares para o Ensino de História em diferentes estados brasileiros (SCHMIDT, 2012).

Em outras palavras essa nova visão da disciplina de História suscitava aulas que rompessem com métodos do monólogo docente, com a utilização do

livro didático como única ferramenta de estudo, com a prática do uso dos questionários, e sim aulas que levassem os alunos à reflexão da sua realidade social.

Faz-se necessário lembrar que o movimento de renovação do Ensino de História não se deu apenas no Brasil, mas estava ocorrendo também em Portugal, Espanha, França e Inglaterra (BITTENCOURT, 2004). No Brasil, o movimento de renovação ocorreu paralelo ao movimento de reabertura política (1985), em um contexto de manifestações populares, de organizações sindicais e pela difusão do pensamento de historiadores da Nova História Francesa, da Nova Esquerda Inglesa, da Nova História Cultural e da Escola de Budapeste. Nomes de historiadores consagrados como Jacques Le Goff e Pierre Nora, da Nova História, Edward Thompson, Eric Hobsbawm e Christopher Hill, da Nova Esquerda Inglesa, e Michel de Certeau e Pierre Bourdieu, entre outros, da Nova História Cultural, apontam para um ensino de História com novas abordagens, novas temáticas e novos métodos; e também Agnes Heller, representando a Escola de Budapeste (DIAS, 2008).

Dessa forma, foram esses historiadores com suas visões de uma história que rompesse com o tradicionalismo, com uma história voltada para valores eurocêntricos, que desvinculasse os fatos históricos apenas dos aspectos políticos e econômicos, que visse a história ensinada para além dos aspectos mnemônicos, alicerçado aos acontecimentos em âmbito internacional, que vão contribuir para que uma nova página do ensino de História fosse escrita.

Sobre as novas correntes historiográficas, Britto (2016, p. 05) explica que:

Essas correntes da historiografia possibilitaram uma renovação do saber histórico escolar, no sentido de oferecer novas perspectivas de redimensionamento do sentido da história e dos objetivos e finalidades desta, como disciplina escolar. É a possibilidade que se cria de um ensino mais plural, que permite a construção de identidades para que as pessoas se reconheçam como sujeitos individuais e coletivos. O ensino volta-se ao desenvolvimento do espírito crítico, ao trabalho com as diferentes memórias e estabelece como objetivo fazer com que os indivíduos assumam a sua condição de sujeitos históricos.

A história das mentalidades, do cotidiano e da cultura, tornam-se temas relevantes para o Ensino de História. E a produção de livros didáticos e paradidáticos passam a evidenciar aspectos relacionados à Nova História (FARIAS JÚNIOR, 2013).

A Nova História, história ligada aos *Annales* e fortemente caracterizada por contrapor os ideais do “paradigma” tradicional, influencia historiadores e professores de história a partir das décadas de 1980 e 1990. É a Nova História que fará críticas contundentes ao método tradicional, deveras utilizado pelos militares durante o Regime Militar no Brasil.

Para o paradigma tradicional a História diz respeito somente a política e a economia, esquecendo assim o papel da igreja, da arte, da ciência etc.; pensa-se a história apenas a partir da narrativa dos acontecimentos, enquanto a Nova História preocupa-se com a análise das estruturas; vê-se sempre a história a partir de cima, ou seja, pelo feito de grandes homens, estadistas, heróis, generais etc.; compreende-se que a história só pode ser contada a partir da análise de documentos escritos; a história é objetiva, cabendo ao historiador, através de sua neutralidade, apresentar os fatos aos leitores como eles aconteceram, sem juízos de valor (BURKE, 1991).

As críticas estabelecidas pela Nova História partiram do princípio de que o conhecimento escolar passa a se efetivar a partir da problematização das experiências cotidianas de alunos e professores, onde se busca valorizar as práticas sociais e culturais locais. Os alunos precisam conhecer sua história a partir do seu cotidiano, daquilo que vivenciam.

Foi, assim, a partir desse conhecimento que o Ensino de História passou a valorizar atividades escolares como pesquisas sobre a comunidade local e a sociedade como um todo; inclusão de temas que são discutidos a fim de melhor conhecimento da estrutura e do funcionamento da sociedade atual; trabalhos que se voltam para o resgate da ação dos homens como sujeitos produtores de sua história; nova consciência e valorização de culturas, tradições, lutas, novas noções de classe, sistemas de valores, entre outros.

Importante lembrar que no Brasil esse movimento realizou-se contando com a participação de professores de História e de educadores, e intensa participação de associações científicas como a Associação Nacional de Professores de História (Anpuh), a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos

(SBEC) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP), que se tornam excelentes espaços para repensar o Ensino de História (SCHMIDT, 2012).

O ensino de História fez surgir calorosos debates tanto no que dizia respeito ao ensino, às práticas e os métodos, como no que tratava especificamente dos conteúdos a serem trabalhados.

Por exemplo, um debate importantíssimo para o avanço da disciplina de História e que dividiu os professores, foi sobre a questão dos conteúdos, pois, para uns as escolas populares deveriam fornecer os mesmos conteúdos transmitidos nas escolas de elite; enquanto que para outros, baseados na pedagogia de Paulo Freire, entendiam que a escola não deveria simplesmente transmitir conteúdos valorizados pela elite, mas sim transmitir conteúdos significativos, que incorporassem parte do conteúdo tradicional, mas que os alunos avançassem sendo aptos a fazerem uma leitura do mundo social, econômico e cultural, de forma que os conteúdos pudessem transformar em instrumentos capazes de levar os alunos às ações que interferissem no mundo em que viviam (BITTENCOURT, 2011).

Esse pensamento, ligado à Paulo Freire, visou uma disciplina de História que pudesse levar os alunos a entender por que estudam História e como esta pode auxiliá-los na compreensão de sua realidade social, bem como de que maneira os conteúdos apreendidos podiam auxiliá-los a interferir em sua realidade.

Fruto desse debate, a década de 1990 foi responsável por alguns avanços tanto no campo educacional, de forma geral, como no ensino de História, no campo específico. Dessa forma, trataremos da nova LDB (1996) e da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 foi substituída pela nova LDB, através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo então Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

Silva e Fonseca (2010, p. 16) acerca da nova LDB explicam que:

Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no Ensino de História, conquistadas no processo de lutas

na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Destacamos algumas realidades dos anos 1990: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores. Além disso, depois da LDB de 1996 foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental.

O texto da LDB, Lei 9.394/95, apontou diretrizes que podem se configurar como respostas do Estado às perguntas feitas anteriormente. Em forma de lei, o documento oficial expressa o *que* da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória "História". O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: "as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro", conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB.

Entretanto, faz-se necessário lembrar o contexto em que a nova LDB foi lançada e também porque foi lançada. Tanto a nova LDB, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são oriundos de um processo de construção que envolve diretamente as exigências estabelecidas pelos órgãos financiadores internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. A Conferência aconteceu graças à uma convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BIRD).

A partir desse ano, diversos debates foram realizados em todo país, com a participação de alguns especialistas na área educacional, e fruto desses debates foi realizada em 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos, onde o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Decenal de Educação

para Todos (1993-2003). E dando continuidade ao plano, em 1997 foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Antes de continuarmos com a narrativa acerca do desenvolvimento da disciplina de História, cabe aqui ressaltarmos os verdadeiros interesses dos referidos órgãos internacionais na educação dos países em desenvolvimento.

Óbvio se faz dizer que por trás dos interesses em financiar a educação e os setores sociais dos países em desenvolvimento, o que os órgãos internacionais queriam (e ainda querem) é que as nações desenvolvam um sistema educacional voltado para atender às suas necessidades econômicas de produção, trabalho e exploração, voltados para incorporação dessas nações ao capitalismo e ao mundo globalizado, na condição de nações periféricas, capazes de ofertar, sobretudo, mão de obra barata.

Os PCNs, criados em conformidade com a LDB 9.394/96, afirmam que o papel fundamental da educação está no “desenvolvimento das pessoas e das sociedades (...) e no despertar do novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 05).

Objetiva-se assim, uma educação que possa formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e com condições de ingressar no mercado de trabalho. Sem dúvidas, a educação deve formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, com condições de compreender e intervir em seu meio social, entretanto, essa formação de acordo com os ditames dos órgãos internacionais, a formação da cidadania deve estar voltada para que as pessoas possam ingressar no mercado de trabalho, que também não seria um problema, caso o interesse fosse atender a própria nação.

Entretanto, somos sabedores que os interesses dos organismos financiadores são outros, uma vez que, a verdade escamoteada, esconde seus verdadeiros interesses: formar trabalhadores para atender o mercado mundial, ou seja, o capitalismo, a globalização.

Zanlorense e Lima (2009, p. 03) explicam:

(...) Considerando o compromisso assinado frente à proposta de “Educação para Todos”, o Brasil lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e passa

a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) originaram-se através de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, a partir do pedido do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A Fundação, a partir dos estudos de propostas curriculares estaduais e municipais elaborou uma versão preliminar de currículo nacional e iniciou uma série de debates por todo país, com o intuito de haver a participação da sociedade, como professores e representantes das secretarias de educação (MACEDO NETO, 2012).

Entretanto, cabe lembrar, que apesar dessa visão democrática supracitada, onde a Fundação quis ouvir a sociedade, na prática a participação foi bem pequena, uma vez que tanto a Fundação elaborou a primeira versão, como deu poucos prazos para a participação dos professores e representantes das secretarias de educação, o que prejudicou a participação efetiva e democrática da sociedade.

Macedo Neto (2012, p. 3) esclarece que:

A falta de um maior envolvimento da sociedade na elaboração do documento revela uma contradição, pois embora o documento apresente uma proposta comprometida com a cidadania, sua elaboração não resultou de uma experiência verdadeiramente democrática. Embora os PCNs falem em flexibilidade na seleção dos conteúdos, prevaleceu a afirmação de uma estrutura de organização curricular hierarquizada e centralizadora.

Os PCNs organizam o currículo a partir de quatro ciclos no Ensino Fundamental. Nosso estudo centra-se no que os PCNs chamam de 3º e 4º Ciclos, que correspondem às quatro séries do Ensino Fundamental II, sendo os 6º e o 7º anos correspondentes ao 3º Ciclo, e os 8º e 9º anos correspondentes ao 4º Ciclo. Os parâmetros elaboram o currículo e orientam como os professores podem trabalhar e não há a obrigatoriedade de seguir ao “pé da letra” o referido PCN.

Quanto à disciplina de História, os PCNs traçam toda a trajetória do ensino de História no Brasil e fazem duras críticas ao ensino tradicional de

História, como uso do livro didático de forma acrítica, ensino meramente reprodutivista e conteúdos isolados e sem relação com a realidade do aluno. Para os PCNs o ensino de História deve ser crítico, levando o aluno à reflexão do cotidiano e à construção da consciência histórica.

Dessa forma e de acordo com os PCNs (Brasil, 1998, p. 43) são objetivos da disciplina de História:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

A disciplina de História, a partir da LDB nº 9.394/96 e da elaboração dos PCNs, passou a ter uma nova visão, pois parte-se da compreensão de que os alunos possuem conhecimentos históricos e que passa, portanto, a ser papel da escola e do professor, reelaborar esse conhecimento informal, transformando-o em saber histórico escolar.

Mathias (2011, p. 47) demonstra que:

Tanto a NLDB como o PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional

comum que servisse ao processo educacional. Seguindo a cartilha da Organização das Nações Unidas, o PCN pregava uma cultura da paz e da tolerância e defendia uma cidadania igualitária com base na noção de grupo social. Tencionava-se abordar a pluralidade cultural com o fito de criticar o “mito da democracia racial” de Karl Von Martius. Visto como marca da identidade nacional brasileira, a pluralidade cultural reconhecia e valorizava a contribuição dos vários grupos minoritários estabelecidos no Brasil.

Enfim, a partir de 1985 e no decurso da década de 1990, salientamos que a disciplina de História deu um salto gigantesco em sua trajetória histórica, tanto nos aspectos metodológicos, como na formação de seu currículo; entretanto, Nadai (1993, p. 159) nos chama atenção para o fato de que ainda vivemos uma “crise da história historicista”.

Nesse contexto de mudanças no ensino de História, o novo milênio deu ênfase às rupturas e buscou inserir na Educação Básica, através da disciplina de História, conteúdos ligados à História da África e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil e História dos povos indígenas no Brasil. Estamos nos referindo à Lei 10.639/2003 e à Lei 11.645/2008, respectivamente.

Em 2003, no intuito de inserir a temática da importância e da cultura africana no Brasil, bem como, pelo reconhecimento de uma nação multicultural e multirracial, que se faz transparecer dentro e fora da escola, foi criada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, visando incluir no currículo oficial da Educação Básica brasileira, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, História e Cultura Afro-Brasileira.

Não pairam dúvidas acerca da importância dessa temática para o currículo de História das escolas públicas e privadas brasileiras, uma vez que a partir da obrigatoriedade da lei, professores e alunos passaram a ter mais contato com a cultura africana e com esse contato, mais possibilidades de se reconhecer e valorizar a importância para a formação da cultura brasileira.

Em 2008, a Lei nº 11.645, de 10 de março, reafirma a importância da cultura africana para o Brasil e dispõe também a obrigatoriedade dos estudos relacionados aos povos indígenas, partindo do mesmo princípio da Lei 10.639/2003, ou seja, o reconhecimento das nações indígenas para a formação cultural brasileira.

Dessa forma, percebemos que apesar de todas as críticas supracitadas, a década de 1990 e a primeira década de 2000, representaram um período de avanços para a História ensinada, com os mais variados aspectos de desenvolvimento para a disciplina de História, onde dentre elas, podemos citar: reconhecimento de que há vários saberes escolares e que a ciência histórica não é somente aquela produzida na/pela academia, pois a História é viva e acontece na comunidade, no partido, na igreja, na família etc.; percepção de que a utopia da história tradicional que queria ensinar a História Universal à todos os alunos é uma falácia; aceitação de um currículo baseado em temas, seja com uma visão marxista dialética da história, seja a abordagem a partir do cotidiano, da micro história; reconhecimento de que o conteúdo não pode ser ensinado de forma isolada e mais vale trabalhar menos conteúdos reflexivos do que extensos conteúdos que privilegiem apenas a memorização; reconhecimento da importância da interação professor/aluno e percepção de que a historicidade deve ser resgatada a partir dos próprios alunos; compreensão de que professores e alunos são sujeitos históricos e portanto, são agentes que estão o tempo todo interagindo na sociedade, e viabilização do uso de múltiplas fontes, objetivando assim o resgate de diferentes tradições históricas.

Quanto às práticas pedagógicas, os métodos de ensino e os recursos didáticos, os professores passaram a ter grande liberdade, e é exatamente, a partir desse momento, que os professores de História passam a ter a possibilidade de abolir totalmente as práticas pedagógicas do ensino tradicional de História, pois o campo de estudos se mostrou (e vem se mostrando) extremamente favorável para aulas mais dinâmicas e criativas.

Apesar das transformações supracitadas, o ano presente (2017) inaugura um período de retrocesso, aflição e insegurança para professores de História (e de outras disciplinas), pois a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, omite em seu texto a obrigatoriedade da disciplina de História, bem como geografia, filosofia, sociologia, dentre outras, sendo consideradas disciplinas obrigatórias apenas língua portuguesa, língua inglesa e matemática.

Professores de História de todo o país entendem a importância dessa disciplina no currículo formal e claro, sua importância para uma formação intelectual plena de estudantes do Ensino Fundamental. A própria história do ensino de História, ainda presente e viva na memória de muitos professores, demonstra o retrocesso que foi a supressão da disciplina de História durante a Ditadura Militar.

1.2 Breve história da educação e do Ensino de História no Acre

Uma vez pertencente ao Brasil, devido a assinatura do Tratado de Petrópolis em 17 de novembro de 1903, o Acre tornou-se oficialmente Território Federal do Acre, ou seja, um território sem autonomia política. Pelo decreto nº 5.188, de 7 de abril de 1904, foi organizado administrativamente em departamentos, ficando dividido inicialmente em três departamentos administrativos: Departamento do Alto Acre, Departamento do Alto Juruá e Departamento do Alto Purus. Cada departamento era administrado por um prefeito nomeado diretamente pelo Presidente da República e subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Exteriores (SOUZA, 2002).

A divisão departamental ficou até o ano de 1920, quando os departamentos foram extintos pelo decreto nº 14.383, onde se instituiu a partir desse momento a unificação territorial, onde permaneceu na condição de Território até 15 de junho de 1962, com a elevação à categoria de Estado.

Quanto à educação, durante o período departamental, os prefeitos dos três departamentos não pouparam esforços para fazer funcionar um sistema minimamente adequado ao que preceituava os padrões republicanos, visto que o Acre nasceu como território brasileiro nos primeiros anos da era republicana.

Os esforços para criação e manutenção dos sistemas escolares nos departamentos, tornaram-se tarefas complexas, uma vez que não havia comunicação entre os departamentos, havia grande dispersão populacional, pois a maioria da população habitava nos seringais e não nas sedes departamentais (que por sua vez, não passavam de pequenas vilas), poucos recursos e ausência de professores com formação e/ou minimamente qualificados (LIMA, 2012).

Apesar das enormes dificuldades que enfrentaram, cada um dos prefeitos departamentais, buscou implantar escolas, pois viam a necessidade de atacar o analfabetismo e de difundir a instrução primária, objetivando educar a população pelo menos nos aspectos de ler, escrever e contar.

Importante lembrar que os governantes precisavam de mão de obra minimamente qualificada; os políticos locais queriam elevar o então Território em Estado emancipado e para isso precisavam demonstrar esforços no sentido de qualificação da população.

Lima (2012, p. 22), referindo-se ao Senhor Gregório Thaumaturgo, prefeito do Departamento do Alto Juruá, explica que:

O administrador identificou a instrução como um dos meios mais eficientes para se alcançar o progresso, e ao mesmo tempo, retirar os habitantes do estado de 'primitivismo' em que se encontravam os habitantes do Alto Juruá.

Vê-se que o prefeito entendia a importância da educação como algo capaz de “civilizar” a população, ou seja, em sua visão, a população acreana daquele período vivia em estado de barbárie, em condições primitivas. Outro aspecto que se percebe do trecho supracitado, é que a educação teria, além de papel civilizador, a incumbência de colocar o Acre nos “trilhos” do progresso, por qual estava o restante do país. À educação foi relegado o dever do progresso, como se ela sozinha fosse capaz de tamanha missão. Dessa forma, a educação acreana, desde os seus primórdios sempre foi convergente aos aspectos educacionais pretendidos pelos administradores republicanos.

De acordo com Ginelli (2008) o Departamento do Alto Acre, com sede em Rio Branco, teve sua primeira escola primária em 1904, fundada pelo prefeito Rafael A. da Cunha Mattos, e em 1º de maio de 1915 foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar, denominado “24 de janeiro”, mas logo mudado para “7 de setembro”. Em Xapuri, os documentos demonstram a criação da instrução pública somente a partir de 1914; se houve instrução antes acredita-se ser muito precária. O primeiro Grupo Escolar foi criado em 1915 e chamava-se “06 de Agosto”; em 1918 o Grupo passou para a Casa Branca (local onde Plácido de Castro organizou a revolução) e passou a se chamar Grupo Escolar “Plácido de Castro”.

O prefeito do Departamento do Alto Juruá, Gregório Thaumaturgo de Azevedo, criou em 1904, na sede do Departamento, Cruzeiro do Sul, a escola “Visconde de Rio Branco”, escola pública mista de ensino primário e no mesmo dia, 28 de setembro de 1904, fundou uma escola para adultos e três meses depois organizou o Ensino Primário no Departamento, pelo decreto nº 17 de 26 de dezembro de 1904 (GINELLI, 2008).

Percebe-se que os esforços dos administradores públicos pautavam-se no objetivo de formar trabalhadores para o mercado de trabalho, onde suas metas estavam vinculadas à ideologia capitalista de formação de mão de obra para a produção.

Dadas às distâncias geográficas e as dificuldades de manutenção e fiscalização entre os departamentos do Território Federal, em 23 de outubro de 1912, foi criado o Departamento de Tarauacá, desmembrado do Departamento do Alto Juruá. Muitas escolas foram fundadas no novo departamento como cita Ginelli (2008, p. 85):

O novo Departamento de Tarauacá começou logo com a criação de novas escolas como consta nas Resoluções de seu Prefeito (...). Como exemplo cita-se a criação das escolas “Senador Arthur Lemos” no rio Jaminuá, em 28 de abril de 1913, da Escola “Justiniano de Serpa” no seringal Paraíso, sempre em 1913. Encontram-se também resoluções de subvenções às escolas particulares, criadas pelos proprietários de seringais ou pelos pais das crianças.

No Departamento do Alto-Purus, com sede administrativa em Sena Madureira, havia poucas escolas, em relação à extensão de seu território. Somente o centro e as periferias de Sena Madureira eram atendidos pela Instrução Pública. A maioria das escolas era formada por escolas isoladas, sem prédios próprios e com funcionamento precário em todos os aspectos, desde a falta de higiene até a ausência de professores com formação (LIMA, 2012).

Quanto ao ensino de História durante o Período Departamental (1904-1920) evidencia-se que em todos os departamentos, todos os programas de ensino se voltavam para a constituição de saberes necessários à formação do

cidadão acreano e cabia nessa formação a inserção de conteúdos humanistas, entre eles, o Ensino de História.

No Departamento do Alto-Juruá, Craveiro Costa, diretor da instrução Pública, elaborou um programa que continha a disciplina de História Pátria. O programa preconizava que:

HISTÓRIA PÁTRIA, não pelo processo decorativo, que tira a esse estudo o interesse que ele deve despertar às crianças, de contos ligeiros sobre os principais episódios da nacionalidade e da vida de seus homens (Regulamento do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, Cruzeiro do Sul, 1918, citado por Ginelli, 2008).

Observa-se a partir do Regulamento que apesar de ocupar-se com questões pátrias voltadas para o aprendizado de episódios da História do Brasil e da vida de heróis, homens ilustres, o método preceituava o fim do processo decorativo, sendo, de certa forma, algum avanço para o desenvolvimento da disciplina de História.

O Departamento do Alto-Purus, no ano de 1914, mudou seu programa educacional de modo que as orientações pedagógicas se adequassem às orientações modernas vindas da capital e dos grandes centros. Diante desse pressuposto, o ensino passa a se desenvolver a partir de cinco eixos: educação física, intelectual, artística, moral e cívica. Portanto, as disciplinas curriculares deveriam ser transmitidas de forma que os referidos eixos fossem contemplados. Assim, visando o eixo moral e cívico, a disciplina de História do Brasil, de acordo com o Regulamento de 1914, deveria ser trabalhada nos dois anos do curso complementar¹¹ (LIMA, 2012).

Em 1920, através do decreto nº 14.383, de 1º de outubro, os departamentos foram extintos e o Acre tornou-se Território Unificado, passando a ser administrado por um governador, indicado diretamente pelo Presidente da República. O primeiro governador do Acre, Epaminondas Jácome, criou para os assuntos educacionais o Órgão Central da Instrução Pública. O órgão era administrado por um diretor, sendo o primeiro José Lopes de Aguiar.

¹¹ Curso Complementar: Visando diminuir a heterogeneidade e o grande número de alunos na mesma classe, Luiz Alves do Santos, diretor da Instrução Pública do Departamento do Alto Purus, propôs a divisão do Ensino Primário em dois: Curso Elementar e Curso Complementar. O primeiro com três anos e o segundo com dois anos.

De acordo com (Ginelli, 2008) a primeira modalidade do Órgão Central chamava-se “Diretoria Geral do Interior e da Instrução Pública”. Isso demonstra que o diretor tinha uma dúplici função e não tinha autonomia própria suficiente para colocar em prática suas competências. Em 1930, o diretor do órgão deixa a atribuição de Diretoria do Interior que passa a denominar-se Diretoria da Educação, Estatística e Biblioteca. Dessa forma no ano de 1939, o jornal “O Acre” anuncia em 12 de fevereiro a criação do Departamento de Geografia e Estatística e a Diretoria de Educação, Estatística e Biblioteca é extinta, passando a denominar-se Departamento de Educação e Cultura (DEC).

A unificação territorial não minimizou os problemas relativos à educação, pois os relatórios demonstram grande número de alunos sem frequentarem as escolas; grande número de analfabetos; população dispersa; falta de recursos econômicos para criação e manutenção das escolas etc.

No que concerne ao ensino de História, o primeiro programa criado pelo Órgão de Instrução Pública preconizava a existência de um currículo para o ensino primário que continha a disciplina de História do Brasil e particularmente História do Acre (LIMA, 2012). Percebemos aqui um grande avanço, pois pela primeira vez a história local passava a fazer parte do currículo.

Pelo regulamento do ensino primário de 1926, a disciplina de História do Brasil e História do Acre aparecem nos currículos do terceiro e quarto anos. Na década de 1930, durante o governo de Hugo Carneiro e direção da Instrução Pública de Pedro de Mattos, esse expediu orientações para que professores não abusassem de exercícios de memorização (LIMA, 2012), o que de certo modo, colabora e demonstra avanço da disciplina.

Uma das grandes novidades ocorridas na área educacional durante o Território Unificado foi a criação de escolas de nível secundário, onde os governantes criaram cursos secundários científicos, normais e técnicos, nos municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira e Xapuri. E a disciplina de História aparece no currículo de alguns desses cursos.

Em 1962, a antiga reivindicação de políticos acreanos, desde a resolução que transformou o Acre em Território Federal em 1904, enfim, foi atendida e o Acre, pela Lei nº 4.070, de 15 de junho, assinada pela Presidente da República, João Goulart, foi elevado à categoria de Estado da Federação.

A partir dessa data a história da educação e do Ensino de História no Acre segue o decurso dos acontecimentos nacionais, como retrocesso educacional a partir do Regime Militar (1964-1985), imposição das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), fim a disciplina de História no 1ª Grau, entre outros.

Da mesma forma, com a abertura política e a criação da LDB nº 9.394/1996, o Ensino de História no Acre, bem como no restante do país, passou por um processo de mudança, seja por força da nova LDB, seja pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997, seja pela implementação do Referencial Curricular de História, criado pela Secretaria de Estado de Educação do Acre.

O governo do Estado do Acre, em 2004, por meio de sua Secretaria de Estado de Educação (SEE), em conformidade com a Nova LDB, com os PCNs e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, instituída em 1998 pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou um documento denominado Referencial Curricular, voltado para atender o Ensino Fundamental em todas as suas disciplinas.

O Referencial Curricular de História foi criado com o objetivo de, segundo ele, contribuir com uma formação mais ampla, onde os alunos pudessem aprender de forma mais dinâmica.

O referido documento esclarece que (ACRE, 2004, p. 12):

O Ensino de História (...) deve envolver os alunos no processo de aprendizagem, que, como num jogo de “sedução”, desperte neles o querer saber mais sobre o conhecimento histórico enquanto material substancial a ser apreendido de forma sistematizada na escola, pois só assim poderão optar por atitudes críticas e transformadoras e assumindo formas de participação social e política coerente com seu modo de ser e viver.

A proposta do Ensino de História, a partir do Referencial Curricular, passou a ser vista como um ensino onde o aluno pudesse perceber os conteúdos históricos a partir da sua realidade e como um elemento não pronto, cristalizado, mas sim, como referência para problematização do presente e como elemento de construção da sua realidade.

De acordo com o Referencial Curricular, o Ensino de História tem os seguintes objetivos (Acre, 2004, p. 28):

Desenvolver valores, habilidades e conhecimentos que ajudem os educandos a compreender a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa.

Propiciar conhecimentos que possibilitem aos educandos refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região, à nação e ao mundo.

Contribuir para a construção de cidadãos participantes, críticos, livres e responsáveis.

Problematizar as relações socioculturais, desmitificar os preconceitos, tabus, estereótipos, xenofobias e racismos que permeiam a cotidianidade das sociedades.

Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.

Vê-se que os referenciais curriculares estavam em total consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Buscou-se também, a partir da publicação do Referencial Curricular, vincular ensino e pesquisa, de modo que os alunos (sujeitos em processo de construção do conhecimento) tivessem uma postura de “pesquisador”, ou seja, que ao coletarem dados pudessem questionar a realidade no intuito de buscar sempre a reflexão dos fatos (ACRE, 2004).

Essa visão de ensino e aprendizagem, quando e se levado à cabo, leva o professor a (re)pensar sua postura, sua prática, pois cabe a ele, através de sua prática pedagógica, problematizar os conteúdos, criando condições que levem os alunos a pensar sobre eles, e não simplesmente reproduzi-los.

Importante percebermos que existe um hiato entre o que se propõe um documento dessa natureza e o que verdadeiramente se pratica, por isso, buscamos nessa pesquisa, ouvir o professor, compreender como ele pensa o ensino de História e como ele percebe suas próprias práticas pedagógicas, pois foi o seu olhar e a sua percepção que nos conduziu às conclusões a qual chegamos.

1.3 Práticas Pedagógicas e Ensino de História

A literatura demonstra que são muitos os conceitos relativos às práticas pedagógicas. À priori, quando se fala em prática pedagógica, lembra-se quase que imediatamente da rotina em uma sala de aula ou das metodologias utilizadas pelo professor para ministrar sua aula.

De forma geral, as práticas pedagógicas têm relação com o supracitado, entretanto, não é apenas isso, pois, a prática pedagógica é multidimensional, polifônica e mutável (CABRAL, 2010).

É multidimensional, pois suas dimensões envolvem os conteúdos ensinados pelo professor, as metodologias que o professor utiliza para transmitir os conteúdos, o planejamento realizado previamente, os saberes docentes, a avaliação dos alunos, a auto avaliação, a relação professor-aluno-comunidade, a reflexão que ele realiza de sua prática, as concepções de educação, ensino e escola que o professor possui, entre outros.

É polifônica porque não pode ser vista por apenas um de seus aspectos, mas sim, o conjunto de todas elas; a prática pedagógica é na verdade, um conjunto de práticas, que vão desde o ato de pensar uma aula até a reflexão que poderá ser feita após a aula.

E é mutável por que podem ir se moldando em conformidade com a maturidade do próprio professor e com o próprio tempo.

Dessa forma, são muitos os conceitos pertinentes às práticas pedagógicas. Para fundamentarmos nossa pesquisa apontamos alguns conceitos que nos foram determinantes para chegarmos a compreensão das práticas pedagógicas abordadas nessa pesquisa.

Fernandes (1999, p.159) concebe prática pedagógica como sendo uma

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

A prática pedagógica é assim, uma inter-relação entre os sujeitos, ou seja, uma interação real entre o professor e o aluno, onde o conhecimento é construído como um processo, pois, dessa forma, como explica Cavalli (2006), a prática pedagógica passa a ser um lugar onde também se produz conhecimento, onde a experiência docente seja um saber e também um conhecimento.

Carvalho (2001) explica que a prática pedagógica pode ser vista e interpretada como fruto de determinações externas, mas não apenas, uma vez que também se pode associá-la a decisões que ocorrem no próprio processo do fazer da escola e do professor e que não são questionáveis, pois os agentes da prática nem sempre possuem claramente todas as percepções, mecanismos e dispositivos que orientam suas decisões. Em outras palavras, nem sempre, toda prática pedagógica é totalmente racional ou consciente. Há uma inter-relação entre o racional e o espontâneo.

Isso demonstra que há nas práticas pedagógicas muitos aspectos relacionados à subjetividade docente; o professor ao planejar e executar uma aula, não irá seguir apenas preceitos técnicos ou racionais, pois utilizará também mecanismos relacionados à sua cultura, à forma que aprendeu, ao seu modo de ver o mundo etc.

Vasquez (1977) esclarece ainda mais essa ideia quando explica que prática pedagógica pode ser criadora e repetitiva. A prática criadora é considerada mais consciente, racional, pois, possui objetivos claros que buscam transformar uma realidade; enquanto que a prática repetitiva é realizada de forma mais mecânica, espontânea.

As práticas pedagógicas são o tempo todo esse misto de práticas criadoras e repetitivas. Há aspectos da prática docente que são mecânicos, que se realizam espontaneamente pelo que o professor já sabe fazer; da mesma forma há uma busca de fazer melhor, de tentar transformar o mundo através de práticas melhor elaboradas.

Bernstein (1996) classifica todas as práticas pedagógicas existentes em dois grandes grupos: Práticas Visíveis (relacionadas às práticas pedagógicas tradicionais ou conservadoras) e Práticas Invisíveis (relacionadas às práticas pedagógicas progressistas).

As Pedagogias Visíveis relacionam-se às práticas que focam no desempenho dos alunos. São práticas onde os professores estabelecem critérios e a partir destes observam se os alunos alcançam as metas por ele estabelecidas. É uma prática pedagógica centrada na fala dos professores; o desenvolvimento dos alunos é dividido em fases etárias, onde em cada fase, o aluno deve adquirir um determinado número de conhecimentos; há uma hierarquia rígida entre o professor e os alunos e os espaços da escola são bem demarcados. As Pedagogias Invisíveis deslocam seu olhar para o aluno (e não para seu desempenho), pois o aluno é considerado ator principal na construção do seu próprio conhecimento. A fase etária não é o mais importante, o tempo de aprendizagem e os espaços escolares são mais flexíveis e há mais atividades em grupo, privilegiando a solidariedade e a coletividade. Por focar mais no aluno, entende-se que as Pedagogias Invisíveis voltam-se mais para a diversidade dos alunos e das culturas (BERNSTEIN, 1996).

Da mesma forma que a análise de nossa pesquisa demonstra, entre os professores, diferentes níveis de consciência e espontaneidade, as falas também demonstram que os professores, tanto entre si, como em si próprios, demonstram em suas práticas pedagógicas, tanto práticas visíveis quanto invisíveis, pois oscilam entre elementos dos dois grupos.

Um aspecto relevante e conceitual da prática pedagógica é que o professor não é um mero reproduzidor de conteúdos e também não ensina simplesmente a sua disciplina. A prática pedagógica engloba muito mais que isso, trata de questões de compreender o ser humano como um todo, no seu sentido gnosiológico, como explica Freire (1996, p. 33):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

A educação escolar não pode ser vista apenas como centro difusor de informações, ou seja, de conteúdos para formação de um aluno autômato, um

técnico profissional. Preceitua-se uma educação que entenda e valorize o aluno em seu todo, em sua integralidade; um aluno que compreenda os conteúdos, que saiba como aplica-los em sua realidade, que tenha suas virtudes, crenças e processos artísticos elevados e melhorados no ambiente escolar.

Apesar de parecer óbvio ou redundante, o professor ensina aquilo que sabe e o que aprende tanto na formação quanto na sua experiência. Esse conhecimento que os professores adquirem chama-se saberes docentes.

Pimenta (1999) explica que são três os saberes da docência, a saber: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Todos esses saberes são importantes para a formação e para a prática pedagógica dos professores, pois, os saberes são elementos intrínsecos à prática docente, uma vez que o professor ensina e pratica o que sabe e o tempo todo esse saber da experiência pode tronar-se novo saber.

Os saberes da experiência são aqueles adquiridos no cotidiano docente; saberes que chegam ao professor através de sua própria experiência e pela experiência de outros colegas de trabalho. Os saberes do conhecimento advém daquilo que os professores sabem, mas que não sejam meras informações, e sim, conhecimento que deve ser classificado, analisado e contextualizado. O professor deve dar significado ao conhecimento; é sua tarefa levar o aluno a compreender o conhecimento dando significado para sua vida material, social e existencial, ou seja, as informações devem ter significado para a vida prática dos alunos. Os saberes pedagógicos relacionam-se aos conhecimentos que os professores possuem sobre educação e sobre suas próprias práticas pedagógicas; este saber estar relacionado ao seu saber-fazer, é aquilo que ele aprende fazendo, ou melhor, saberes que ele aprende com sua própria prática (PIMENTA, 1999).

Vê-se, dessa forma, que os saberes são oriundos de diversas fontes, e que o professor não é mero transmissor de informações, pois sua gama de saberes é multidimensional.

Tardif (2002, p. 36) salienta importante compreensão acerca dos saberes:

(...) A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Percebe-se que os saberes são múltiplos e que podem fazer parte do conjunto de conhecimento dos docentes, saberes apreendidos na formação, mas também na experiência, no seu cotidiano na gestão da sala de aula. Importante lembrar ainda que os saberes se complementam e não se negam, ou seja, todos são importantes e imprescindíveis para a prática docente.

Outro aspecto determinante da prática pedagógica é o planejamento, uma vez que este orienta as ações pensadas pelo professor. No planejamento o professor executa o passo a passo do seu cotidiano, deixando explícito o que quer, qual o seu objetivo e que caminhos irá percorrer para alcançar a meta planejada.

Diante de alguns conceitos dados, relacionados às práticas pedagógicas, e como objeto de nossa investigação, que são as práticas pedagógicas dos professores de História do Ensino Fundamental II da rede pública estadual de Rio Branco, investigamos aspectos relacionados ao perfil do professor e também como práticas pedagógicas os conceitos que os professores têm de História, as concepções de ensino e de tempo histórico; os saberes docentes, as metodologias e os recursos utilizados em sala de aula; a avaliação dos alunos; a reflexão da prática, o planejamento e a própria avaliação.

No que diz respeito à avaliação dos alunos, importante perceber que há diferentes formas de avaliar e, essa avaliação depende da concepção de educação que o professor, a escola e o sistema abordam.

A pedagogia tradicional sempre privilegiou uma avaliação com ênfase na quantidade (aqui podemos compreender quantidade de conteúdos apreendidos, ou “decorados”) e na classificação. A avaliação é uma nota, que é dada, geralmente a partir de uma prova.

Entretanto, as últimas décadas, demonstram uma evolução na educação no que concerne ao aprimoramento dos processos avaliativos, como, a

chamada concepção formativa de avaliação, que de acordo com Allial (et all.) (1986, p. 14) essa avaliação é

uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Quanto ao ensino de História, compreendemos que as práticas pedagógicas devem estar voltadas para levar os alunos a compreender a sociedade em que vivem e qual o seu papel como ser humano nessa sociedade. E essa compreensão deve chegar aos alunos através de debates, contextualizações, uso de novas metodologias de ensino, como, por exemplo, o uso de novas tecnologias, de novas mídias e de novas fontes de informação. A prática docente deve levar o aluno à valorizar aspectos de sua própria cultura, de sua região e de sua localidade, sem deixar os alunos alheios ao mundo como um todo.

Dada as mudanças propostas para o Ensino de História a partir de meados da década de 1985, como já citado no Capítulo 1, as práticas pedagógicas no ensino de História, devem estar pautadas muito mais na reflexão e compreensão do mundo atual, revisitando o passado como mecanismo de compreensão do presente, do que na prática tradicionalista de memorização de datas e fatos históricos.

Enfim, para alcançarmos os objetivos da nossa pesquisa tratamos das seguintes práticas pedagógicas do professor de História do ensino fundamental: O conceito de História e as concepções que os professores possuem acerca do Ensino de História e de tempo histórico; a atuação em sala de aula, com análise dos seus saberes, das metodologias por eles utilizadas, quais recursos utilizam em suas aulas e como procedem em suas avaliações;

também verificamos como refletem acerca de sua prática, como planejam e como se percebem enquanto docentes de História.

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, OS ASPECTOS METODOLÓGICOS E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

Neste capítulo objetivamos descrever todo o processo de construção de nossa pesquisa, demonstrando que buscamos, não apenas utilizar métodos e técnicas oriundos da pesquisa científica, mas, sobretudo, refletir acerca do objeto e problema investigado na pesquisa. Assim, para fins de compreensão da realização da pesquisa, explicitamos o que nos levou a refletir sobre o tema das práticas pedagógicas na disciplina de História; apresentamos o objeto de estudo investigado, a abordagem de pesquisa, as questões que nos propusemos a responder para alcançar o caminho percorrido para seleção dos sujeitos; bem como o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados coletados.

O ponto de partida para realização desta pesquisa foi minhas reflexões acerca do Ensino de História, sobretudo, no que concerne as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dessa disciplina. Como docente da disciplina de História há duas décadas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas de Rio Branco, Estado do Acre, e por meio do diálogo com profissionais da área, ouvindo alunos e em contato com a literatura de autores que tratam da historiografia do Ensino de História, onde apontam caminhos que levam a superação do ensino tradicional, é que percebemos a necessidade de reflexão, questionamento e investigação das práticas pedagógicas em História presentes na atualidade nas salas de aula das escolas públicas estaduais de Rio Branco.

O presente estudo mantém o foco na identificação das percepções que os professores possuem acerca das práticas pedagógicas que desenvolvem. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido com base no seguinte problema de pesquisa: Quais percepções os professores de História do Ensino Fundamental II, das escolas públicas estaduais de Rio Branco, têm acerca de suas práticas pedagógicas?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções que o professor de História, do Ensino Fundamental II, de escolas públicas estaduais de Rio Branco, Acre, têm da sua prática pedagógica.

Perceber o professor como protagonista de sua ação pedagógica para investigar sua prática, ouvindo sua voz nesta pesquisa, nos levou a compreensão da dimensão tanto da sua atuação como dos desafios enfrentados por essa atuação, pois foi a partir da análise das percepções que possuem acerca de suas práticas, objeto de estudo do nosso trabalho, que passamos a perceber que aspectos de suas práticas estão acompanhando ou não as discussões inerentes ao ensino de História na atualidade, no sentido de práticas pedagógicas mais inovadoras, dinâmicas e transformadoras.

Outrossim, foram as percepções docentes que nos levaram a perceber permanências e avanços nas práticas pedagógicas em relação ao ensino tradicional, uma vez que autores como Bittencourt (2011), Dias (2008), Fonseca (2003/2006), Nadai (1986/1993), Schmidt (2012), Souza (2008), Vasconcellos (1998), Campos, Oliveira (2016), entre outros, demonstram a trajetória da disciplina de História, desde a sua gênese, enquanto disciplina, a partir do século XIX, na França e no Brasil, narrando o estabelecimento de uma prática embasada no historicismo e todos os debates e discussões ao longo do tempo para a superação do chamado ensino tradicional de História.

Visando responder a questão de nossa pesquisa e buscando atingir o objetivo geral, elencamos as seguintes questões de pesquisa: (a) Como se constituiu a história do Ensino de História no Brasil e no Acre? (b) Qual(is) conceito(s), concepção(ões) de ensino e de tempo histórico permeia(m) as aulas na disciplina de História? (c) As práticas pedagógicas dos professores de História atualmente são influenciadas pela pedagogia tradicional do Ensino de História? e (d) Quais são as percepções dos professores de História acerca das práticas pedagógicas realizadas no Ensino Fundamental II?

A literatura que trata da história do Ensino de História no Brasil, e que nos embasou teoricamente, nos levou a fazer uma divisão histórica da disciplina em quatro momentos distintos, iniciando pela inserção da disciplina de História no currículo formal, dando início ao que denominamos pedagogia tradicional do ensino de História; depois demonstramos como a disciplina deu seus primeiros passos no sentido de avanços, onde foram feitas duras críticas à pedagogia tradicional; em seguida narramos o retrocesso da disciplina ocasionado pelo Golpe Militar de 1964 e por último, as novas tentativas de uma História que até hoje busca romper com a pedagogia tradicional, fruto de

debates e discussões a partir da década de 1985, sobretudo, após o fim da ditadura militar.

Como procedimentos metodológicos, nos propusemos a realizar uma pesquisa qualitativa, com levantamento de dados sobre a percepção da prática pedagógica de professores de História no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de escolas públicas estaduais de Rio Branco, Acre.

Optamos por uma abordagem qualitativa, pela sua maneira de tratar com o objeto, onde o foco baseia-se na experiência individual (SANTOS FILHO, GAMBOA, 2013) e os procedimentos não se baseiam em respostas imediatas ou unilaterais (MINAYO, 2006). Como afirmam Minayo, Assis e Souza (1994, p. 82), a “abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”.

Lüdke e André (1986, p. 13) explicam com propriedade que:

A pesquisa qualitativa (...) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Partindo desses pressupostos, selecionamos os sujeitos a partir da definição de professores de História do Quadro de Professores da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre (SEE-AC), com atuação na zona urbana da cidade de Rio Branco.

O recorte abrangeu as escolas estaduais de Rio Branco que ofertam o Ensino Fundamental II. Para tanto, importa dizer que a Secretaria de Estado de Educação (SEE) organiza a distribuição das escolas em zoneamentos. Assim sendo, Rio Branco possui nove zoneamentos, da seguinte forma denominados: Centro, São Francisco, Quinze, Bosque, Tancredo Neves, Belo Jardim, Universitário, Baixada I e Baixada II. Selecionamos para fins dessa pesquisa, uma escola de cada zoneamento e um professor da disciplina de História de cada escola. Sendo assim, realizamos entrevistas com 9 (nove) professores da disciplina de História em 9 (nove) escolas de Ensino Fundamental II, que foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

Como instrumento de coleta de dados, optamos pela entrevista. A entrevista é um instrumento de coleta de dados qualitativos, que demonstra consonância com a abordagem por nós escolhida. A entrevista pode ser estruturada e semiestruturada, entretanto, optamos pela técnica da entrevista estruturada, uma vez que formulamos as perguntas previamente, onde de acordo com Minayo (1994) a “entrevista não significa uma conversa despresticiosa e neutra, pois se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa (...)”.

Dessa forma, destacamos que a opção pela entrevista estruturada segue a linha de pensamento da autora supracitada, pois realizamos as entrevistas com os professores a partir de questões elaboradas previamente e com os propósitos muito bem definidos por nós, sem nenhum pensamento de neutralidade.

Para análise dos dados coletados, buscamos propostas que estivessem em conformidade com a abordagem qualitativa e, por isso, utilizamos, o método hermenêutico-dialético, por entendermos que sua articulação fundamenta bem os estudos qualitativos e a proposta de nossa pesquisa.

O método hermenêutico-dialético possibilita, a nosso ver, uma melhor compreensão das falas dos atores sociais uma vez situadas em seu contexto e como corrobora Minayo (1994, p. 77): “Essa compreensão tem, como ponto de partida, o *interior da fala*. E, como ponto de chegada, o *campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*”.

É mister explicar que para esse método não há consenso nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que compreende que o conhecimento é sempre produzido numa relação dinâmica entre a consciência daqueles que o praticam e a experiência que vai surgindo na realidade concreta (MINAYO, 1994).

Levamos também em consideração, a concepção de Gomes (1998) que afirma que em Ciências Sociais não chegamos à realidade total, apenas nos aproximamos dela, por isso não podemos reduzir a realidade aos dados de pesquisa.

Entretanto, Minayo (1996, p. 231) explica sobre o método hermenêutico dialético que:

(...) É o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida.

Dessa forma, a pesquisa nos aponta alguns dados da realidade concreta, mas não dados totais, por isso não podemos afirmar que nossa pesquisa represente uma totalidade concreta da realidade, uma vez que buscamos nos aproximar da realidade e não apontá-la como um dado concreto e acabado.

Minayo (1996, p. 227) sobre o método hermenêutico dialético, explica que:

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico.

Para a mesma autora, a análise de dados a partir do método hermenêutico dialético se dá a partir de quatro níveis: **NÍVEL DE ENCONTRO COM OS FATOS EMPÍRICOS**: baseia-se no encontro com os fatos surgidos durante a pesquisa de campo; é o estudo da realidade em toda sua dinâmica. **ORDENAÇÃO DOS DADOS**: compreende a sistematização de todos os dados recolhidos. **CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS**: segundo Minayo, aqui é preciso se compreender que os dados não existem por si só, eles são construídos a partir do questionamento que fazemos sobre eles, com base nos fundamentos teóricos. **ANÁLISE FINAL**: é o momento onde se estabelece a articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa, para encontrar os fundamentos às questões e objetivos formulados (MINAYO, 1994).

Assim, começamos nossa visita às escolas de ensino Fundamental II em Rio Branco, em busca de professores (sujeitos) que estivessem dispostos a ser sujeitos da pesquisa. Havia zoneamentos e escolas, onde após conversarmos com a direção ou a coordenação, prontamente éramos atendidos e os professores nos recebiam com alegria, dispostos a colaborar com nossa pesquisa. No entanto, houve escolas em alguns zoneamentos onde sentimos

uma relativa resistência dos professores e até da coordenação, mesmo quando explicávamos que na escrita da pesquisa não iríamos citar nem seu nome nem o nome da escola.

A resistência nos fazia recomeçar a busca por uma nova escola, por outro professor de História disposto a conceder entrevista, onde recomeçavam as explicações para direção, para coordenação e para os docentes as finalidades da nossa pesquisa.

Na realização das entrevistas, elencamos perguntas, que de forma geral, estariam agrupados em três blocos de perguntas com fins específicos, sendo o primeiro bloco de perguntas voltado para conhecer o perfil do professor, onde nos interessamos em saber o tempo de docência, a jornada de trabalho, o número de turmas com que trabalha, além de aspectos da formação inicial e continuada.

O segundo bloco voltou-se para aspectos relacionados à disciplina de História, como questões de concepção de História e de tempo, entre outros, e no terceiro bloco, optamos por perguntas relacionadas às percepções que os professores possuem das suas práticas pedagógicas, onde indagamos, entre outras perguntas, as seguintes:

- Com quais metodologias você trabalha?
- Que recursos didáticos você utiliza em suas aulas?
- Você utiliza o livro didático? Como? Com que frequência?
- Você utiliza questionários? Por quê? Com qual frequência?
- Você já fez aulas externas? Por quê? Como foi?
- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?
- Você considera que suas aulas levam os alunos a intervir em sua realidade social? por quê?
- Você reflete sempre sua prática pedagógica? De que forma? Qual o resultado disso?
- Você considera que sua experiência é relevante para sua prática pedagógica? Por quê?
- Há algum momento para os professores trocarem experiência na escola?

- Normalmente, como você planeja uma aula? Quando é que uma aula dá certo?
- Como você avalia sua prática pedagógica? Está satisfeito?
- Você percebe que é importante mudar sua prática? Por quê?

De forma geral, desenvolver a presente pesquisa nos permitiu perceber alguns aspectos gerais acerca da temática de estudo e responder, de alguma forma, as questões que tínhamos nos propostos, vejamos:

(a) Qual(is) conceito(s), concepção(ões) de ensino e de tempo histórico permeia(m) as aulas na disciplina de História?

(b) As práticas pedagógicas dos professores de História atualmente são influenciadas pela pedagogia tradicional do Ensino de História? e

(c) Quais são as percepções dos professores de História acerca das práticas pedagógicas realizadas no Ensino Fundamental II?

2.1 O perfil dos professores: gênero, tempo de docência, jornada de trabalho e formação

Os dados coletados nos permitem perceber que, quanto ao gênero, a maior parte dos professores de História do Ensino Fundamental II, são professoras, ou seja, profissionais do sexo feminino como aponta o Gráfico 1, abaixo.

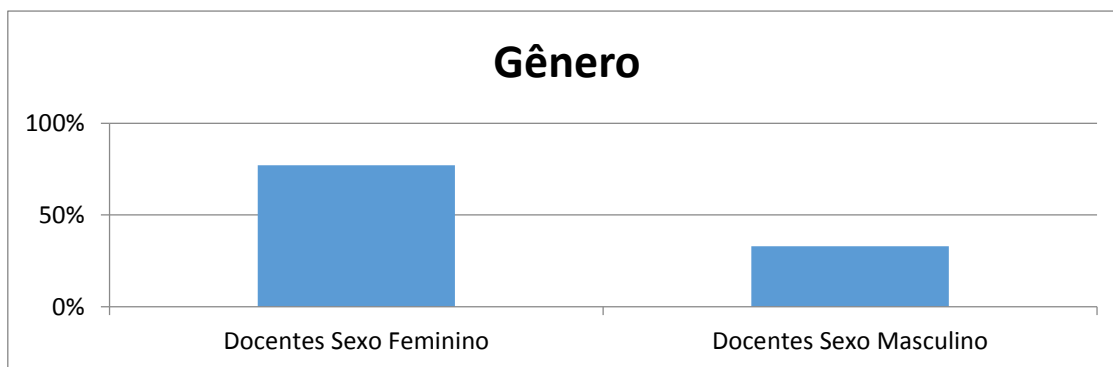


Gráfico 01: Gênero

Dos nove professores entrevistados, sete eram professoras e apenas dois eram professores, o que perfaz um universo de 67% de professoras e apenas 33% de professores.

Os dados de nossa pesquisa demonstram consonância com outras pesquisas na área de educação em todo o Brasil, uma vez que os levantamentos quantitativos demonstram que em toda Educação Básica há predominância de professoras. Brasil (2016) demonstra que 81,1% dos professores da Educação Básica era composto por mulheres, contra a apenas 19,9% de professores do sexo masculino.

Esse fenômeno, denominado *feminização do magistério*, nasceu no Império e teve crescimento a partir da criação das escolas normais, da abolição da escravidão no Brasil e da industrialização. As moças eram incentivadas à entrar no mercado de trabalho, sobretudo, no magistério, pelo fato de que sendo mulheres, tendo uma essência doméstica e maternal, teriam um jeito melhor para a lida com as crianças.

Cabral (2010, p. 191) explica que:

As mulheres passaram a ser encaixadas nesse mercado de trabalho, contudo ainda persistia a ideia de que isso ocorria por elas serem consideradas mais aptas a cuidar de crianças, enquanto os pais trabalhavam, e, ao mesmo tempo, serem capazes de assumir os compromissos da casa. Assim, o magistério é associado às mulheres por estas apresentarem características consideradas importantes para o ofício de ensinar: são mais generosas, as funções do magistério se assemelham às de mãe, dispõem de habilidades mais específicas e, portanto, podem ser mais eficientes no cuidado com as crianças.

A feminização do magistério se deu também porque os salários para professores eram baixos, o que afastava os homens de quererem atuar no magistério, mas também é importante dizer que, quando os homens se tornavam profissionais no magistério, entretanto, o salário era mais alto e eles tinham facilidade de promoção, diferentemente das mulheres, que tinham suas promoções prejudicadas, sendo, forçadas, na maioria das vezes, permanecerem em sala de aula, ganhando os mais baixos salários a vida toda.

Segundo Demartini e Antunes (1993) os homens tinham privilégios na área educacional, uma vez que como eram considerados como melhores

líderes, logo ascendiam a cargos de direção, inspeção, funções técnicas e administrativas, professores da Escola Normal, enfim, promoções de diversas formas, tendo como principal objetivo, levar os professores homens para outros espaços, além do ensino elementar, tido como espaço feminino de educação.

No Estado do Acre as condições para feminização do magistério não foram muito diferentes. O estado, que teve suas origens sociais e econômicas, nos seringais, precisou da força masculina para produção gumífera, ficando a tarefa de ensinar e educar as crianças, para as mulheres.

Hoje, o Estado do Acre, tem na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a maioria do seu quadro formado por professoras, ou seja, docentes do sexo feminino (ACRE, 2017). Diferentemente do Ensino Superior, que tem sua maioria formada por docentes do sexo masculino, pois como afirma Brasil (2016, p. 04) “tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens”.

Outro dado fundamental para nossa pesquisa foi o tempo de docência dos professores, pois muitas das falas estão diretamente relacionadas a esse fator.

Não nos interessamos em identificar a faixa etária dos professores, uma vez que consideramos mais importante, para fins desta pesquisa, os anos de experiência. Dessa forma, relacionado ao tempo de docência, nossa pesquisa apontou que 67% dos professores já estão na carreira docente acima de 15 anos, ficando apenas 33% com menos de 15 anos de profissão.



Gráfico 02: Tempo de Docência

Muitos estudos já foram realizados sobre o tempo de atuação docente, mas para fins de nossa pesquisa, optamos em seguir o caminho proposto por Huberman (1995), pois percebemos que os ciclos por ele utilizados convergem com os dados coletados e a preocupação do autor em estudar a carreira dos professores através de ciclos da vida profissional, demonstra como o professor age e percebe cada fase de sua carreira profissional.

Os ciclos, fases ou estágios da profissão docente relacionam-se há muitos fatores e depende dos acontecimentos de cada trajetória individual, pois são essas condicionantes que determinarão sua maturidade, sua forma de pensar, compreender a profissão e agir (HUBERMAN, 1995).

Neste sentido, e de acordo com Huberman (1995), a primeira fase é denominada de *exploração*, como o nome indica, é a fase em que o professor entra na carreira docente e busca se situar, explorar, conhecer os aspectos relacionados à profissão docente; essa fase relaciona-se aos três primeiros anos de docência.

Em nossa pesquisa, nenhum dos sujeitos entrevistados está nessa fase, já que todos estão acima de cinco anos.

A segunda fase chama-se *estabilização* e transcorre entre os quatro e seis anos de profissão. Esse ciclo é caracterizado pelo anseio do professor em se tornar autônomo, capaz de tomar decisões próprias, criar um estilo pessoal de dar aula.

Dos nove professores entrevistados, três estão nesse ciclo, totalizando como exposto acima, apenas 33%. As falas dos sujeitos demonstram aspectos de algumas características inerentes a essa fase, tanto no que concerne à questão da autonomia que o professor já começa a buscar, quanto no estilo pessoal de dar aula. Vejamos duas das três falas dos sujeitos nessa fase:

Quando planejo uma aula tenho que trazer para escola para mostrar para a coordenadora. Às vezes, ela entende o que eu quero e ainda me auxilia, mas tem vezes que, acho, que ela não entendeu onde quero chegar, qual é o meu objetivo. Aí acho chato ter que ficar explicando, explicando... por mim mesmo gostaria de ter mais liberdade para executar minhas aulas. (P9)

A escola trabalha com provas e trabalhos, mas dependendo do pedido do professor pode-se trabalhar apenas com trabalhos. O ano passado fiz isso, apenas

trabalho e foi muito produtivo, muito proveitoso, pois vi que para os alunos foi melhor até do que a prova. (P5)

A terceira fase do ciclo proposto por Huberman (1995) chama-se de *diversificação* ou *questionamento*. Esse é o último ciclo e corresponde ao período entre sete e vinte e cinco anos, tem como principais características o amadurecimento da profissão, quando o professor já se sente seguro em sua prática. Entretanto, percebe-se que há grupos distintos, pois de um lado encontram-se professores ainda na busca de se superar enquanto profissional, buscando novas experiências, métodos e práticas pedagógicas, ou seja, a diversificação; e de outro, um grupo de professores, que diante de tantos problemas enfrentados pela profissão docente, tais como baixos salários, desvalorização profissional, precariedade, limitações institucionais, entre outras, optam pela saída da profissão, pedindo para sair da sala de aula para execução de trabalhos na área administrativa, como secretaria, direção etc., enquanto completa os anos para a aposentadoria, ou seja, o questionamento. As três falas a seguir corroboram com exemplos do que foi supracitado:

A experiência é muito importante; o tempo vai passando e a gente vai se sentindo mais segura. Lembro que quando comecei a primeira vez que entrei numa sala como professora, que cheguei em sala, e vi aquele monte de cadeira, falei: “gente, o que vou fazer?” Hoje não, hoje eu não tenho medo de nenhum menino. A experiência te dá segurança. Seja no conteúdo, seja no trabalho com os alunos. E essa segurança o professor consegue passar para os alunos. O aluno “manja” quando o professor sabe ou não sabe. (P3)

Eu hoje percebo que mudei muito do primeiro ano que dei aula até hoje. Eu tinha uma visão e hoje tenho outra. Hoje me sinto mais segura. A experiência foi me moldando. (P6)

Além da questão financeira, não sinto mais, de quando eu comecei para agora, eu não sinto mais aquele respeito que havia, a troca que havia entre o professor e o aluno, parece que se perdeu dentro desse processo de ética, não é questão de ser valorizado ou não, antes eu lembro, a gente tinha o maior respeito pelo professor; isso vai de desestimulando, você não consegue reverter isso... não sei se é falta da família na escola, parece que eles deixaram de ser educados pela família para serem educados pelo celular, pela televisão e pelo *facebook*; muito difícil, eu olho e digo: “não, eu já contribuí,

profissionalmente não me sinto valorizada e por isso estou buscando mudar, buscando outra área para trabalhar. (P1)

Quanto à jornada de trabalho, dos nove professores entrevistados, seis trabalham em apenas um turno; dois trabalham em dois turnos em escolas diferentes e apenas um trabalha em dois turnos na mesma escola. Assim, nossa pesquisa identificou que 57% dos professores possuem uma jornada de trabalho de apenas um turno e 43% em dois turnos.

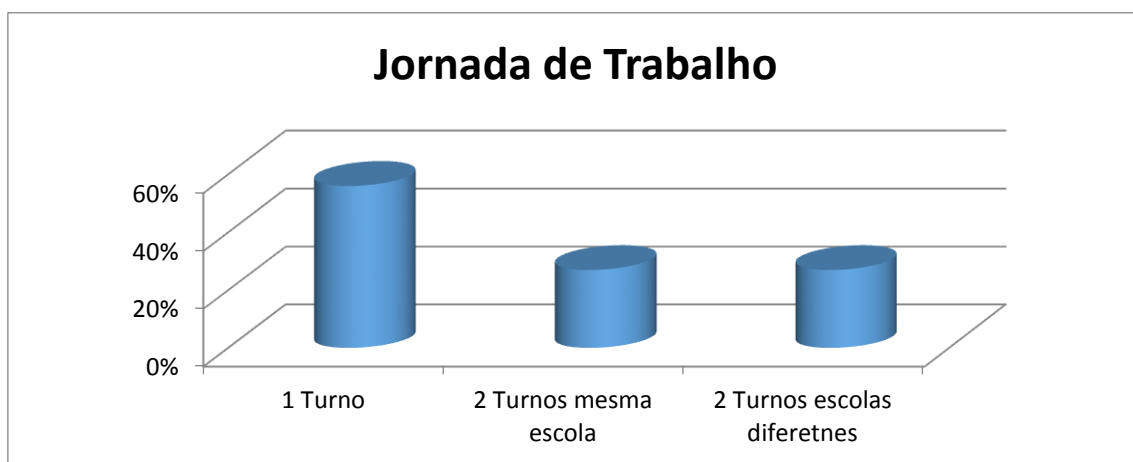


Gráfico 03: Jornada de Trabalho

Os dados apontam para um aspecto relevante, uma vez que fica claro nos depoimentos que os professores que estão em sala de aula em mais de um turno demonstram além do óbvio, como maior cansaço, sobrecarga, desânimo, que não possuem estímulo para melhorar a prática pedagógica, como demonstra a fala do sujeito descrita abaixo:

Não existe esse negócio de fazer por amor, vamos ser realistas, a gente precisa comer, se sentir útil; mas assim, o trabalho do professor é muito árduo, as vezes, é muito desgastante; eu que já estou há mais de 15 anos em sala de aula e eu venho acompanhando a transformação que vem ocorrendo de comportamento em sala de aula; eu percebo assim, que antes nós tínhamos alunos que... o jovem gosta de chamar atenção, de mostrar o seu domínio, ser engraçadinho, ser o palhaço da turma, mas de uns tempos pra cá sinto que eles estão agressivos, mais pedantes, diferentes, difícil... difícil... eu vejo o professor, a profissão de professor, eu não vejo um futuro muito bom não. (P1)

No que diz respeito à formação, investigamos aspectos que relacionam a formação inicial e continuada com às práticas pedagógicas, já que entendemos que a formação é, sem dúvida, um dos aspectos mais significativos da vida profissional e do saber docente, uma vez que é através da formação que os professores encontram suportes necessários para basilar sua conduta e para encontrar elementos capazes de melhorar sua prática pedagógica.

Assim, no universo dos nove sujeitos investigados, todos fizeram formação inicial no curso regular de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Acre (UFAC), tendo obtido a formação entre os anos de 1983 e 2014.

Dos nove sujeitos entrevistados, apenas um teve formação no início da década de 1980, e os oito restantes, formaram-se a partir da década de 1990, o que demonstrou maiores condições de compreensão ao tratarmos de assuntos referentes à renovação do Ensino de História.

Quando perguntados sobre a relevância da sua formação inicial para o contexto das práticas pedagógicas para sua atuação em sala de aula, os nove sujeitos entrevistados se queixaram de que a universidade não conhece a realidade escolar, pois, entendem que há um distanciamento grande entre o que eles consideram a “escola dos livros” e a “escola do dia a dia”.

Esse distanciamento é fruto, entre outros fatores, do enclausuramento que coloca a comunidade teórico-acadêmica fora do âmbito escolar. Ou seja, professores universitários vivem distantes dos problemas enfrentados pela escola pública de educação básica (MARTINS, 1996).

Dessa forma, todos os professores investigados demonstraram que o curso de graduação não os preparou para a atuação em sala de aula, uma vez que perceberam que as aulas práticas foram insuficientes para garantir qualidade de ensino nos primeiros anos da profissão. Vejamos cinco falas que representa muito bem o aspecto ora abordado:

Um dos aspectos, pra mim, que é relevante, que me faz falta até hoje, é a questão metodológica mesmo. Como trabalhar, como tornar uma aula atraente para os alunos. Até hoje eu sinto muito dificuldade nesse sentido. (P1)

Questões básicas do dia a dia do professor, como preencher uma pajela, registrar um relatório bimestral; manuseio e trabalho com o livro didático, coisa que a gente só vai aprender mesmo quando já está em sala; e professores que não estavam preparados para a disciplina, como por exemplo História da África. (P2)

Disciplinas insuficientes para realidade da sala de aula. O curso apesar de ser licenciatura não difere muito para o curso de bacharelado e deveria haver algumas diferenças, com uma prática mais voltada para o ensino. Algo que fica a desejar é que não há um bom suporte técnico. Para quem tá iniciando fica difícil. (P5)

O curso é muito carente nas disciplinas pedagógicas, falta mais investigação e mais aplicação. A gente sai da Ufac despreparado mesmo. Na verdade o curso deixa a desejar tanto na teoria quanto na prática. A prática a gente vai pegando no decorrer da experiência. No primeiro ano que eu dei aula, eu senti muita dificuldade mesmo, porque a teoria não levou a minha realidade. Depois fui pegando o ritmo. Mesmo tendo disciplinas como Didática e Estágio Supervisionado, a gente vê que não condiz com a realidade de um professor numa sala de aula. (P6)

Precisa ter mais acesso a escola; o tempo foi muito curto; a gente dava uma aulinhas no curso pré-vestibular; as aulas eram muito superficiais. Fomos ao Colégio de Aplicação, onde dei uma aula. Isso é insignificante para a compreensão do universo da sala de aula. (P7)

As orientações oficiais que norteiam a oferta de cursos de licenciatura em História passaram por um amplo processo de reformulação a partir da década de 1980, pelos motivos já explicados no Capítulo 1, sobretudo, a partir do fim da ditadura militar no Brasil, pois, além da extinção do curso de Estudos Sociais, o curso de História fora objeto de discussões e debates acerca da renovação das aulas tradicionais, onde os profissionais ansiavam, entre outras práticas, deixar para trás as aulas que focavam nos fatos, na repetição, na memorização e na exaltação dos nomes dos heróis nacionais e seus feitos, sem juízo de valor e crítica.

A formação docente passou a perceber os desafios enfrentados pelo mundo globalizado, tecnológico e em constante transformação, onde a escola também deve perceber essas transformações e buscar se adequar a essa nova realidade. Realidade que também serve para o professor, pois, agente da

escola, deve receber uma formação e ter uma prática que esteja de acordo com essas transformações.

Os nove sujeitos investigados demonstraram ter consciência dessa mudança e da necessidade de mudar a prática, vejamos três falas, das nove a nós concedida:

(...) a História, a disciplina de História, ela tem que ser muito dinâmica, porque a própria História tá mudando conceitos, é então não tem como ficar batendo na mesma tecla, no mesmo método... tem que andar, tem que mudar. (P1)

O ano passado eu percebi que havia duas turmas que se eu continuasse com aquela prática, com os mesmos métodos, não ia conseguir atingir meu objetivo. Então falei com a coordenação e quando mudei, no final do bimestre, percebi que houve uma melhora. (P2)

Quando comecei dar aula achava que os alunos tinham que aprender tudo direitinho, tudo decorado. Dava muitas aulas expositivas e obrigava meus alunos aficar prestando bem atenção em mim, quando falava. Mas depois vi que isso tudo era perda de tempo; percebi que podia obrigar os alunos a olharem para mim, mas além dos resultados das provas serem muito ruins, eu percebia que eles não gostavam nem um pouco das minhas aulas. Quando mudei minha prática comecei ver novos resultados. Ainda estou mudando, mas já sinto os alunos mais motivados. (P9)

Quanto à formação continuada os professores citaram duas possibilidades: cursos de especialização e cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. Nenhum dos professores entrevistados possui cursos *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Dos nove sujeitos investigados apenas dois ainda não são especialistas. Dos sete que possuem especialização pode-se perceber que: 29% dos professores entendem que para sua prática pedagógica a especialização foi muito relevante; 42% consideram a especialização apenas relevante e 29% consideram, para a prática pedagógica, a formação em um curso de especialização pouco relevante.

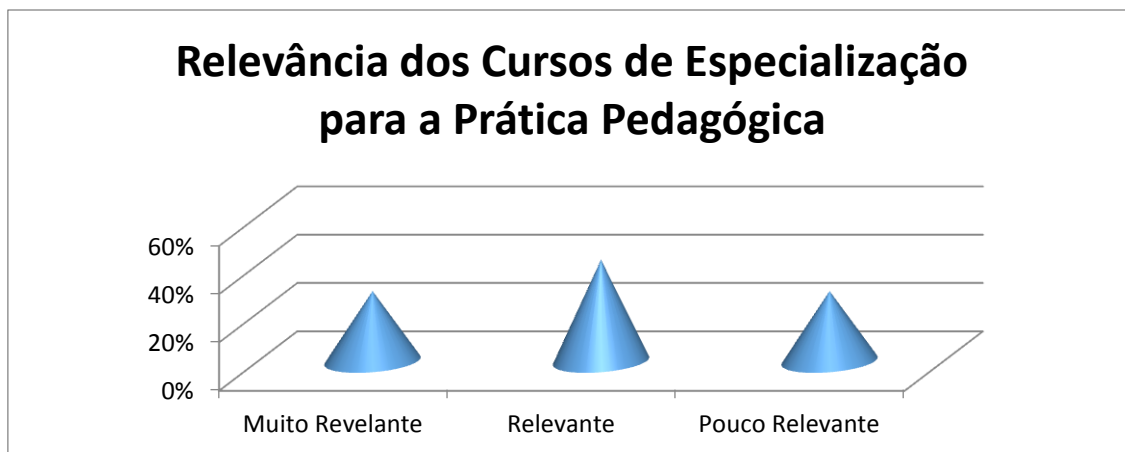


Gráfico 04: Relevância dos Cursos de Especialização para a Prática Pedagógica

Percebemos que diferentemente do curso de formação inicial, onde como dito anteriormente, todos os professores demonstraram que o curso de graduação não os preparou para a atuação em sala de aula, para os cursos de especialização, os professores apontam diferentes graus de relevância para sua prática. Esse fenômeno pode ser explicado, entre outros fatores, pelo fato de que a maioria dos cursos de especialização feita pelos professores são cursos voltados para a área de pedagogia, como psicopedagogia, por exemplo.

Quanto à segunda categoria de cursos de formação continuada, que são os cursos oferecidos pela SEE, os nove professores enumeram aspectos positivos. Abaixo as falas de dois sujeitos dos nove investigados:

Ultimamente a formação da SEE tem sido bem voltada mesmo para nossas necessidades. Eu até admirei a última formação que teve porque antes era bem geral e agora foi bem específica, bem voltada para cada área. (P3)

A SEE oferece os cursos de Formação Continuada, que são bem interessantes. Percebo que hoje os cursos da área de História estão bem melhores do que antigamente. Há uma troca boa com professores que dão o curso, sinto que eles tem contribuído com nossa formação. (P7)

Importante perceber que a formação continuada acontece não somente por meio da oferta de cursos, mas também se desenvolve dentro da própria escola, pela troca de experiência e pelos saberes que os docentes vão apreendendo ao longo da carreira.

Os saberes da experiência são primordiais para formação e para mudança da prática pedagógica, pois são, em parte, responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional do professor (CANDAU, 1996; NÓVOA, 1997; TARDIF, 2002).

Como nota-se abaixo, três professores dos nove sujeitos entrevistados percebem com clareza esse aspecto:

A experiência, de certa maneira, me auxilia no dia a dia; considerando que a experiência está sempre sendo repensada, mas ela só é possível por que ela existe. A experiência te leva a conhecer alguns atalhos. Te mostra que tem coisas que você pode fazer e outras que não pode fazer de jeito nenhum. (P5)

Eu hoje percebo que mudei muito do primeiro ano que dei aula até hoje. Eu tinha uma visão e hoje tenho outra. Hoje me sinto mais segura. A experiência foi me moldando. (P6)

Quando a gente tem a experiência, você tem uma base para fazer diferente. O experiente é mais flexível. A gente percebe melhor as limitações do aluno. A experiência nos faz ver o quanto é importante vê por outros ângulos, ter um novo olhar. (P7)

Todas as falas supracitadas apontam para a mesma direção, demonstrando que, segundo os sujeitos de pesquisa, são pelos saberes apreendidos e pela experiência que se tornam melhores profissionais, que aprendem, que se tornam mais flexíveis, com condições de perceber que precisam mudar a prática, que podem estar sempre aprendendo, que podem olhar a educação por outros ângulos.

CAPÍTULO III - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E AS PERCEPÇÕES DOCENTES

Objetiva-se com esse capítulo descrever a análise realizada ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa. Dessa forma buscamos perceber como os professores conceituam História e quais as concepções do ensino de História e de tempo histórico eles atuam em sala de aula; no que concerne às ações pedagógicas do saber-fazer, buscamos conhecer como os professores concebem seus saberes docentes, que métodos e recursos utilizam em sala de aula, como avaliam seus alunos, como refletem suas práticas, como realizam o planejamento e para concluir a análise, fizemos um levantamento a respeito das permanências e rupturas na prática pedagógica no Ensino de História.

3.1 O conceito de História e as concepções do Ensino de História e de tempo histórico para os sujeitos de pesquisa

No que diz respeito ao conceito de História e para que serve a História ensinada em sala de aula, é comum entre os professores investigados a resposta pronta de que a História é uma ciência que nos ajuda a compreender o presente.

Desse modo, Rüsen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve ser um aprendizado limitado à aquisição do conhecimento histórico, como uma série de fatos objetivos. Ou seja, o conhecimento histórico não significa apenas acúmulo de fatos históricos, de uma quantidade de informações relacionados à acontecimentos do passado. O conhecimento histórico é muito mais um mecanismo responsável por levar o sujeito a criar arranjos mentais capazes de fazê-lo compreender que é parte integrante do mundo em que vive, de sua realidade social.

Os professores investigados demonstraram possuir essa compreensão, como podemos observar abaixo, em três falas dos nove sujeitos investigados:

A História serve para muitas coisas, mas principalmente para esclarecer nossos alunos do que nós vivemos hoje. E para falar do hoje a gente volta *no* passado. (P6)

O conceito é aquele que nós conhecemos desde o tradicional *né*? A História tem esse poder, essa flexibilidade, dessa relação constante entre passado, presente e futuro. Eu sempre falo para os meus alunos: Não tenham apatia pela História. Por que nós não temos como explicar o presente sem olhar para o passado. É no passado que nós encontramos muitas explicações para os acontecimentos presentes e o que a gente pode prevê futuramente para o nosso país e para o mundo. (P4)

O ensino da História teria que ser um ensino da prática social, da orientação, não política partidária, mas política como ciência, como vivência, *entendeu*? E como forma de orientar os alunos a verem as coisas além do que aparenta ser; seja na política, seja nas questões sociais, que não se deixem influenciar pelo pensamento de outras pessoas, que sejam capazes de formar seu próprio pensamento. (P1)

As falas demonstram aspectos relevantes da nova forma de ver o ensino de História, haja vista que os nove professores entrevistados, compreendem que a História não é uma ciência pronta e não deve ser vista apenas do ponto de vista factual, mas sim, deve ser analisada e interpretada para conhecer a sociedade em que vivemos, levando-se sempre em consideração que o fato histórico é uma construção e depende da ótica de quem o narra e o interpreta. Como explica Chesneaux (1995, p. 67):

Os fatos históricos são cognoscíveis cientificamente, mas essa exigência deve levar em conta seus caracteres específicos. Por um lado, os fatos históricos são contraditórios como o próprio decorrer da história; eles são percebidos diferentemente (porque ocultados) segundo o tempo, o lugar, a classe, a ideologia. Por outro, escapam à experimentação direta por sua natureza passada; são suscetíveis apenas de aproximações progressivas, sempre mais próxima do real, nunca acabadas nem completas.

Assim, os sujeitos da pesquisa, compreendem a importância do letramento em História, ou seja, buscam levar os alunos a serem capazes de utilizar o conhecimento histórico para compreender o mundo, para ler, interpretar, criticar e interagir conscientemente o mundo em que vivem. Vejamos três falas dentre os nove sujeitos entrevistados:

Busco sempre lembrar o aluno aquelas perguntas: “o que estudar e *pra* quê estudar?”. *Pra* ele ter consciência do que ele está estudando, *pra* quê que aquele conteúdo vai auxiliar na vida dele, na realidade dele. Eu sempre tenho essa preocupação. (P4)

Eu vejo que alguns alunos acabam se tornando críticos; tem alunos que buscam até outras fontes para participar, para demonstrar que estão compreendendo o tempo presente. (P6)

Precisamos passar para eles que eles fazem parte da sociedade e precisam ser críticos para poder intervir. Alguns alunos fazem bem isso, outros não querem nada, mas é nossa luta. Vamos continuar tentando. (P8)

No que diz respeito à questão das concepções do ensino de História, os professores afirmam que trabalham com concepções de ensino ligadas à tendências historiográficas como Marxismo (Dialética), História Crítica, Nova História, História Cultural e História Social Inglesa. Nenhum dos professores investigados em nossa pesquisa afirmou ter uma concepção de ensino voltada à pedagogia tradicional.

História crítica, social-crítica. (P1)

Concepção da Escola dos Annales. (P2)

História Crítica. (P3)

Eu insisto muito com a concepção marxista, com a concepção dialética. (P4)

História Social Inglesa. (P5)

História da realidade. (P6)

Eu não me preocupo com isso não. (P7)

Concepção humanista. (P8)

História Cultural. (P9)

Todas as concepções citadas pelos professores estão ligadas às pedagogias escolanovista, progressista, construtivista, entre outras. Vertentes que visam o desenvolvimento dos alunos no sentido de sua autonomia, com

aulas muito mais centradas no aluno que no professor, que buscam a criticidade e a cidadania dos alunos.

Com relação às concepções de tempo histórico, observamos que os professores, dada a complexidade do tema, confundem os conceitos formais relacionados à essas concepções, como podemos observar em quatro falas dos nove sujeitos investigados:

Eu gosto de levar lá e trazer pra cá; por exemplo, se você pegar a História do Brasil, parece que a gente vive eternamente num ciclo que não consegue sair; por exemplo, nesse momento, nós estamos vendo Era Vargas; eu vou trazer lá atrás, mas mostro aqui na frente pra eles; por que que hoje ainda estamos assim? (...) Eu gosto de fazer o tempo do acontecimento do fato, mas trazendo para o presente. (P1)

Não vejo a história linear, eu acredito que é um vir e volta muito grande; eu acho que a cronologia é importante, o aluno precisa se situar; então vejo que trabalho com a cronológica. (P3)

O que traz mais a nossa realidade. Gosto de fazer nexos do presente com o passado. Alguns alunos não gostam de história porque não entendem para que serve a História na nossa vida, então busco sempre fazer os ganchos para que eles compreendam a importância da História para compreendermos o mundo atual. (P6)

Apesar do livro trabalhar com a concepção cronológica e linear da História, eu não trabalho assim, prefiro trabalhar com temas que tenham mais a ver com a realidade dos alunos. (P7)

Como já mencionado e, perfeitamente perceptível nas falas supracitadas, as questões relacionadas ao tempo são de imensurável complexidade, entretanto, trata-se de ferramenta indispensável para o trabalho do professor de História, uma vez que é seu papel ensinar os alunos a leitura histórica e o letramento histórico torna-se impossibilitado sem que haja uma compreensão mais clara acerca do tempo. Em outras palavras, os alunos precisam aprender a pensar historicamente.

Quanto a esse aspecto, Siman (2003, p. 119) explica que:

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o

presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. Como desenvolver nos alunos esse modo de pensar? Advogamos a favor da ideia de que devemos introduzi-los o mais cedo possível nessa tarefa, pois o seu desenvolvimento não é inato e, muito mais cedo do que pensamos, as crianças podem, por meios diversos, iniciarem-se em modos de pensar a História.

Na verdade, apesar da construção do conceito de tempo histórico ser algo de cunho altamente abstrato, faz-se necessário, pois, para que se alcancem os objetivos de compreensão da história, os alunos conhecem questões relacionadas ao tempo, tais como: tempo natural cíclico, tempo biológico, tempo psicológico, tempo cronológico, entre outros, para a partir desses, compreender questões mais complexas como tempo histórico e estruturas de curta, média e longa duração. Levando sempre em consideração que na passagem do tempo coexistem permanências e rupturas e que esses aspectos são produtos da ação humana.

A análise de nossa pesquisa demonstra que os professores conhecem esses conceitos, compreendem essas questões, entretanto, na prática cotidiana, no fazer da sala de aula, trabalham com a concepção de tempo cronológico, principalmente, por seguirem as orientações dos livros didáticos.

Dos nove sujeitos entrevistados, duas falas demonstram bem o que constatamos:

Na realidade eu me apego a todos os artifícios cronológicos; não me apego só a uma concepção não. (P4)

Nós temos um planejamento e trabalhamos com o livro didático que narra a história cronologicamente. Então fica mais fácil pegar esse caminho. Até já fiz diferente, mas hoje, prefiro seguir o tempo cronológico mesmo. (P9)

Dessa forma, e a partir das falas dos sujeitos investigados, compreendemos que as aulas de História são permeadas por uma concepção de tempo histórico linear e cronológico.

3.2 A sala de aula: Saberes, metodologias, recursos e avaliação

A prática pedagógica envolve múltiplos saberes. Os professores ensinam aquilo que sabem e como explica Tardif (2002) isso pode até parecer algo banal, entretanto, um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.

Desse princípio, aparentemente óbvio, desdobram-se várias questões extremamente pertinentes quando relacionadas à prática pedagógica, tais como: que saberes os professores ensinam? Ensinam saberes de outros ou produzidos por eles mesmos? Onde adquirem saberes? Como selecionam os saberes que devem ensinar? Qual o seu papel na produção de conhecimentos?

Dessa forma, os saberes docentes tornam-se imprescindíveis para a prática pedagógica, pois é somente a partir deles que a profissão docente acontece.

Diante do exposto, percebemos que os professores investigados, compreendem essa multiplicidade dos saberes e os nove sujeitos investigados demonstraram aspectos relevantes sobre de onde adquiriam saberes necessários para sua prática pedagógica, além da formação inicial e continuada. Explicitamos abaixo a fala de três sujeitos, que denota bem o que estamos explicando:

Leituras individuais. Mesmo com o tempo corrido procuro ler uns quatro a seis livros por ano e também busco suporte da internet, que o livro didático não contempla o referencial, vídeo-aula também. (P2)

Leituras, filmes, documentários, do próprio cotidiano. Hoje, o maior desafio é conseguir fazer com que esse conteúdo mais acadêmico, mais científico, se torne compreensível no dia a dia para os alunos. Então qualquer programação de televisão acaba sendo muito útil, por associação, relação. (P5)

Internet, leitura de livros, experiência de outros professores, experiência de projetos de outros professores. (P6)

Observa-se que, no geral, os professores compreendem que há diferentes formas de adquirir saberes, uma vez que as respostas acentuam para uma percepção de que o tempo todo o professor está dentro de um processo de formação e constante aprendizagem.

Como explica Tardif (2002) e Pimenta (1999) que os saberes são variados, advindos de diversas fontes, como a prática e a experiência, que se tornam saberes especializados quando observados e questionados pelo professor.

Voltando-se ainda mais para a questão do saber-fazer em sala de aula, indagamos aos professores questões relacionadas às metodologias e os recursos utilizados por eles ao ministrarem suas aulas, já que esses são elementos primordiais do trabalho docente, haja vista que estão interligados diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que as metodologias e os recursos didáticos devem estar articulados de modo que os alunos possam compreender os objetivos que os professores almejam alcançar.

Os professores entrevistados apontaram diferentes metodologias, onde demonstramos seis falas do total de nove professores entrevistados:

Gosto de trabalhar com leitura de imagem, debates, produção textual, desenho e seminários. (P2)

Trabalho com diferentes textos; música, poesia, resumo, esquema-resumo. (P3)

São inúmeras: contextualização, debate, pesquisa, seminário, roda de conversa, análise de documento, de vídeo, filmes; eu insisto muito em filme nacional, pois a lei prevê que se trabalhe pelo menos um filme nacional por mês. (P4)

Normalmente são variadas; dependendo do conteúdo a abordagem é diferente. Trabalho com aulas dialogadas. Dou muitas aulas expositivas. Com muita regularidade. (P5)

Muita leitura, pesquisa, textos produzidos por eles. (P6)

Principalmente leitura. Uso o livro como base e trago textos para sala de aula. Trabalho com leitura, interpretação. Mudo o método de acordo com a turma. Trabalho com monitoramento, onde os alunos melhores auxiliam os outros. O quadro eu uso muito pouco. (P7)

Um aspecto extremamente relevante que percebemos nas falas dos sujeitos da pesquisa, é que todos apontam à necessidade de diferentes metodologias. Bordenave e Pereira (2007) explicam a necessidade que os docentes têm de diversificar e experimentar novos métodos, pois a alternância leva os alunos a melhor compreensão e não saturação de métodos.

Acerca desse assunto Cabral (2010, p. 308-309) explica que:

A seleção de metodologias e de recursos didáticos é um processo que implica na capacidade de reflexão do professor alicerçada numa formação teórica consistente. (...) Especialmente no que diz respeito aos recursos didáticos, os mesmos precisam ser simples, de fácil manejo, de manipulação acessível e, sobretudo de qualidade. Tanto as metodologias quanto os recursos precisam ser atrativos e despertar a curiosidade dos alunos.

Quanto aos recursos utilizados, os professores indicam, de forma geral, o uso de livros didáticos, de recursos de multimídia, como datashow, utilização de filmes e músicas, entre outros. Observemos quatro falas dos nove sujeitos investigados:

Eu utilizo pra gente ler o conteúdo que tá previsto, analisar algumas imagens, mas principalmente, o livro didático eu uso como objeto questionador; durante as aulas e as leituras a gente faz uma comparação com o que tá no livro e o nosso dia, fazendo um paralelo e os alunos conseguem perceber, dialogam, dizem o que o livro poderia trazer... uso o livro didático em duas das três aulas que tenho por semana. (P2)

Geralmente uso mais os textos, pois as atividades do livro, acho muito complexas; por isso sempre procuro trazer uma atividade pronta, como caça-palavras, cruzadinhas, tudo que chama mais atenção dele né? Uso o livro uma média de duas vezes por semana. (P3)

Não como único recurso, mas utilizo. Olha, o livro didático, é quase uma frequência em decorrência por conta da escola, porque temos que trabalhar textos e aí o

livro didático é o primeiro instrumento. Tem semana que eu não uso, mas tem semana que de três aulas, uso pelo menos duas vezes por semana. (P4)

Uso maciçamente o livro didático que a escola escolheu. A equipe de História se reuniu e escolheu esse livro, nós compreendemos que ele era uma boa ferramenta e junto com esse livro atividades para abordá-lo. Pelo menos duas vezes na semana, já que tenho três horários por semana. (P5)

Nota-se que as falas apontam para uso constante do livro didático. Além das quatro falas supracitadas, todos os professores explicaram que usam o livro didático em pelo menos duas de suas três aulas semanais, ficando um tempo mínimo para a utilização de outros recursos e metodologias mais dinâmicas.

Importante também perceber que os professores, embora expressem o uso constante do livro, explicitam que não é a única ferramenta utilizada, que usam pela necessidade dos textos, mas que trabalham com outros textos também; esclarecem que usam ainda para interpretação das imagens, entre outros. Esse aspecto aponta para uma mudança de paradigma, pois o livro didático na atualidade, diferentemente do passado, já não é mais utilizado como um manual ou cartilha, mas sim, como um dos recursos utilizados para o letramento histórico.

Sobre o uso do livro didático, Bittencourt (1997, p. 73) explica que:

Para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições, inclusive no uso que se faz dele em sala de aula.

Importante perceber que o livro didático, em si, não é bom nem mau; ele não age sozinho, ele não fala por si. O livro é um recurso didático-pedagógico utilizado pelo professor, pois, é esse quem dá vida ao livro. São as escolhas dos capítulos, as formas utilizadas pelo professor para trabalhar o conteúdo e os exercícios, as leituras realizadas tanto pelos professores como pelos alunos, a utilização das imagens etc., é que de fato serão fundamentais para que se

alcance os objetivos do livro, do professor e de forma geral, dos objetivos do Ensino de História.

Quando indagados sobre o uso de questionários, dos nove professores investigados, apenas dois afirmaram não utilizar esse recurso didático, vejamos a fala de quatro dos sete que afirmaram fazer uso do recurso dos questionários:

Faço questionários com perguntas subjetivas e também para os simulados. O meu questionário não é aquele estudo dirigido, são questionários com questões abertas e discursivas, porque esse é o maior desafio pra mim, que é instigar a interpretação, a articulação, é cansativo, porque os alunos são muito resistentes. Para articular a oralidade é muito difícil. E a História pede isso. A oralidade é muito importante. Até para a vida futura deles. Vai ser um vereador que não fala? Um deputado que não fala? Um advogado que não fala? Não tem como, então aqui que ele tem que começar. Aqui no Ensino Fundamental eles já tem que desenvolver, eles não gostam, mas tem que desenvolver. (P4)

Uso principalmente para orientar a leitura dos alunos. Às vezes no início de um capítulo, de um conteúdo eu elaboro umas questões na expectativa de que os alunos ao responder as questões, leiam partes importantes que eu quero que eles analisem no texto. Seria uma espécie de leitura dirigida. E também a cada término de conteúdo. (P5)

Eles mesmos constroem os questionários, mas tem turmas que funciona e tem outras que não. Sempre utilizo para eles estudarem para as provas. Os questionários servem para a prova. (P6)

Utilizo porque é uma forma da gente avaliar se o aluno esta conseguindo o aprendizado. Sempre que termino um conteúdo já passo o questionário para verificar se realmente ele conseguiu absorver o conteúdo. (P8)

Não há dúvidas de que o recurso dos questionários demonstra uma estagnação e/ou permanência de antigas práticas pedagógicas tradicionais. É um retrocesso, ou melhor, é como se o tempo e as transformações não tivessem ocorrido.

Percebemos que os professores afirmam que ainda utilizam os questionários, entretanto, buscam adequá-lo à nova realidade, experimentando

novas possibilidades, como, por exemplo, questionários elaborados pelos próprios alunos e questionários com questões abertas e discursivas.

Para nós, esse recurso deveria ser abolido das práticas pedagógicas em aulas de História, pois, além de ser um recurso ultrapassado, demonstra apenas aspectos tradicionais da lógica de memorização de conteúdos por parte dos alunos.

Também questionamos aos professores quanto a realização de aulas fora do espaço escolar, pois entendemos esse recurso, como um elemento inovador, capaz de suscitar amplas possibilidades de conhecimento e prazer pela História por parte dos alunos. Dos nove professores entrevistados, apenas três afirmaram realizar aulas externas; um disse já ter feito, mas hoje, pelo tamanho da responsabilidade, não faz mais, e cinco afirmaram nunca ter lançado mão dessa possibilidade. Vejamos as falas dos três que já afirmaram que já fizeram ou ainda fazem aulas externas:

Nessa escola ainda não, mas já fiz, até de barco já andei com meus alunos. Já fui ao Seringal Bom Destino com meus alunos. Experiência muito boa. É uma aula inexplicável, os alunos participando de uma História viva, com as evidências ali aos olhos dele. (P4)

Esse ano mesmo, nós fomos à UFAC, visitamos o museu de paleontologia e os laboratórios de botânica. Estávamos trabalhando pré-história e como o homem se relaciona com a natureza, então nós levamos para que eles tivessem um conhecimento diferente. Consideramos que foi algo muito produtivo. (P5)

Já fomos no museu Povos da Floresta; já fizemos uma visita no bairro onde conversamos com os comerciantes, eles fizeram gravações. Foi bem interessante. (P7)

Almeida (2015, p. 10) argumenta que:

A aula de campo é o maior potencial de transformação social, contribuindo para que os alunos sejam agentes transformadores da sociedade na qual estão inseridos. Precisamos percorrer o caminho entre a escola que temos e a que queremos. Cada aluno tem sua luz própria, a nossa função como profissional de História, é fazer com que essa luz brilhe. Se formos capazes de formar pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes estamos no caminho certo.

As aulas externas, ou aulas de campo, realizadas em ambientes diferentes da sala de aula, possibilitam novas e diferentes leituras, seja dos objetos de um museu, por exemplo, seja da arquitetura de um prédio, seja de documentos antigos ou leitura de objetos não escritos. As aulas externas, bem elaboradas, são responsáveis por grande aprendizado e crescimento intelectual. Todos os professores que relataram experiências fora dos muros da escola, afirmaram ter sido aulas maravilhosas, de grande riqueza para todos, alunos e professores.

Quanto à questão da avaliação, os sujeitos da pesquisa demonstram tanto aspectos da avaliação tradicional, com características quantitativas e classificatórias, e isso se dá, principalmente, em decorrência do sistema, pois a SEE exige que realizem provas, quanto da avaliação formativa, onde buscam alternativas diferenciadas que visem uma avaliação mais voltada para a compreensão do processo.

Os depoimentos evidenciam características das duas formas de avaliar aqui citadas. Observemos quatro falas dos nove sujeitos investigados que demonstram os aspectos das duas formas de avaliação empregadas no cotidiano escolar nas aulas de História:

Contínua, durante o bimestre, avaliando a participação nas aulas, nos debates, no posicionamento, a produção dos textos, realização das atividades. A escola exige que tenha prova, onde são 7 pontos de prova e 3 de trabalho. (P2)

De maneiras variadas, com várias atividades que são avaliativas, com questões ao final da aula para avaliar o conteúdo, isso serve como avaliação, além de resumos, relatórios, eles mesmo elaboram perguntas a partir dos textos, o que seria uma forma de questionar o que está lendo, e dependendo do bimestre, uma atividade que eu considero diferente, como teatro, paródia, jogos. Por exemplo, no primeiro bimestre criamos a *Trilha Histórica*, onde eles criaram todo o jogo; eles construíram um tabuleiro, criaram perguntas e depois esse material seria utilizado como parte da revisão para a prova, além de já valer nota. A escola trabalha com provas e trabalhos, mas dependendo do pedido do professor pode-se trabalhar apenas com trabalhos. O ano passado fiz isso, apenas trabalho e foi muito produtivo, muito proveitoso,

pois vi que para os alunos foi melhor até do que a prova. (P5)

Prova e trabalhos. Todos os trabalhos em sala de aula valem 50% da nota, e eu avalio tudo. Os outros 50% tem que ser de prova, pois é a norma da escola. (P1)

O Estado tem um tipo de avaliação onde são 5 pontos de prova e 5 pontos de trabalhos e caderno, onde avaliamos o aluno todo dia. (P3)

Martins (2011, p. 9) explica que:

As avaliações fazem parte dos elementos que configuram o currículo, na perspectiva aqui utilizada. Elas têm, portanto, um potencial de desempenhar uma função que auxilie o professor de história a conquistar seus objetivos em relação ao ensino da sua disciplina. Elas são, portanto, práticas curriculares. As avaliações constituem também, um instrumento que permite a construção do conhecimento e não apenas a verificação de aprendizagem. A avaliação deveria atuar como ferramenta propiciadora, também, de construções de significados para os professores sobre suas práticas, mas ela parece caminhar por uma lógica exterior aos muros escolares, mas que se reproduzem nestes. Nesse sentido, o seu potencial é esvaziado e seus usos continuam a, contraditoriamente, afastá-las dos objetivos gerais da educação, dos objetivos históricos e dos objetivos específicos em relação ao ensino de história.

Os depoimentos citados acima apontam para caminhos que nos levam a compreender três aspectos importantes de como as avaliações estão sendo realizadas: primeiro, vê-se, com clareza, que as provas representam aspecto central no processo avaliativo. Como já citado, a prova é uma exigência da SEE e, logo, da escola, fazendo com que a maioria do professorado não encontre (ou busque) outras alternativas; há professores categóricos ao afirmarem que a escola exige prova e eles não vão contrariar isso; segundo, apesar dos professores afirmarem que a avaliação é contínua, há escolas em que os pontos que estão fora da prova representam apenas 30%, o que inviabiliza uma avaliação mais formativa, mais voltada para a formação integral do aluno; e, terceiro, percebemos que há professores, com uma visão mais ampla no entendimento avaliativo e, por isso, buscam alternativas que permitam durante o processo desenvolver novas alternativas, como por

exemplo, a fala do professor 5, que afirma ter bimestre que não fez uso da prova escrita, optando por atividades mais dinâmicas que envolveram muito mais os alunos, e chegando a afirmar que o trabalho desenvolvido foi muito proveitoso e que reconhece que foi até melhor do que simplesmente uma prova.

3.3 Reflexão, planejamento e algumas percepções

Refletir acerca da prática pedagógica, das ações tomadas em sala de aula, tornou-se um dos elementos essenciais para a prática docente. O professor que reflete acerca de sua prática torna-se melhor profissional, pois além de perceber o que precisa melhorar, percebe que sua experiência, é em si, um produto de conhecimento com capacidade de produzir novos conhecimentos.

Sobre a importância da prática reflexiva, Schmitt (2011, p. 60) corrobora:

Acredita-se, assim, na necessidade de buscar subsídios teóricos, numa perspectiva intercultural, para orientação de práticas, a fim de ampliar as possibilidades de contribuir com a formação dos estudantes e suas potencialidades de agir no mundo como sujeitos emancipados. Contudo, este é um processo de longo prazo, que deve ser incorporado desde a formação inicial dos professores. Trata-se, portanto, da busca por novos conhecimentos, do interesse, da dedicação, do planejamento, da “prática-reflexiva” e do “desejo” por parte dos mesmos de ultrapassar o paradigma das práticas educativas tradicionais, descontextualizadas, “impossibilitadas” de permitir que os estudantes atribuam sentido e significado ao que lhes é proposto, na busca da formação autônoma, crítica e criativa.

Quando indagados acerca da importância de refletir sobre a prática, todos os professores demonstraram consciência dessa prática, entretanto, podemos dividi-los em dois grupos: o primeiro grupo reflete pela necessidade de melhorar sua prática, de se tornar um melhor profissional; o segundo grupo foca sua atenção nos resultados, no que diz respeito as notas, ou seja, se as notas foram boas, se os resultados não foram os esperados, ele sente a necessidade de refletir.

Dos nove professores investigados quatro demonstraram interesse em refletir para melhorar a prática, é o que chamaremos de primeiro grupo. Vejamos:

Em todo final da minha aula faço essa reflexão; a gente sente quando as coisas fluíram ou não; o aluno de hoje mudou muito. Eu digo que o aluno de dez anos pra hoje mudou muito. Hoje é muito complicado conseguir uma disciplina; chega dar até pena de alguns alunos que querem alguma coisa, mas tem muito barulho, mas a gente vai fazendo o que dá. Às vezes percebo que a falha tá na gente, o texto não foi bem, a prática não foi boa; outras vezes a gente vê que eles não querem mesmo. (P3)

Às vezes a gente dar uma aula e pensa que tá “abafando”, mas na verdade pode está é “sufocando”. (P4)

Reflito todos os dias. Quando eu vejo que um aluno não desenvolve, quando eu vejo que uma turma não produz. Muitas vezes eu busco ver o aluno e chegar nesse aluno para ver de que forma posso auxiliá-lo. As vezes o problema é com o aluno, problemas familiares; quando vejo que é problema é comigo, aí busco outras formas de ensinar para auxiliá-lo. (P6)

Busco refletir sempre, na verdade, todos os dias, pois a cada aula planejada e executada, vejo possibilidades de refletir. Fico muito feliz quando vejo que os alunos estão felizes, que demonstram que aprenderam, que sabem de algo a mais. (P9)

Os quatro depoimentos descritos acima demonstram uma preocupação com o aluno e, não com o resultado das notas. Isso demonstra níveis mais altos de reflexão com a prática docente. É a prática-reflexiva voltada para o desejo de mudança, para além das práticas tradicionais.

O segundo grupo, composta por cinco sujeitos, demonstram interesse em refletir a prática quando os resultados quantitativos ficaram abaixo da média esperada. Observemos:

Geralmente eu faço essa reflexão quando eu vejo o mapeamento das notas. Aí eu digo “*opa, pera lá*”, tem alguma coisa errada, será que é comigo? Onde é que eu tô falhando? Onde é que eu posso mudar? Como eu posso ajudar? É nesse sentido. (P1)

Principalmente a partir do fechamento de bimestre, a partir das minhas avaliações; por exemplo, o ano passado eu percebi que havia duas turmas que se eu continuasse com aquela prática, com os mesmos métodos, não ia conseguir atingir meu objetivo. Então falei com a coordenação e quando mudei, no final do bimestre, percebi que houve uma melhora. (P2)

Em alguns momentos mais que em outros, por exemplo, nos períodos de avaliação, das provas... Durante as apresentações de trabalho e muitas das vezes ao final do dia. Dependendo do dia, paro para pensar a abordagem e a recepção dos alunos, tanto o que eu fiz quanto aquilo que foi provocado na aula. E como resultado, após a tristeza, a maioria das vezes, a busca por uma alternativa. (P5)

Após cada aula, após os resultados avaliativos. O resultado é quando a gente dar uma aula e vê o olho do aluno brilhando, ou quando ele fala e você vê que ele entendeu, que ele chegou aonde almejamos. (P7)

No resultado dos questionários, das provas. Sempre reavaliando para ver onde preciso mudar para alcançar melhor meus objetivos. (P8)

Os depoimentos acima evidenciam preocupações com as notas. É óbvio, que esse tipo de reflexão também tem sua importância e é necessária para a mudança da prática docente. Entretanto, as mudanças aqui não estão em consonância com aquilo que Schmitt (2011, p. 61) chamou de “uma abordagem reflexiva que atribui valor ao processo de construção do conhecimento”, pois na verdade, o professor que reflete para melhoria da nota, está mais interessado em aspectos avaliativos tradicionais, que na possibilidade de transformação dos alunos.

No que diz respeito ao planejamento, todos os professores investigados explicitaram que compreendem sua importância e, por ser um dos deveres do professor, todos entregam planejamentos para a coordenação, onde juntos debatem acerca do que o professor planejou. Há também em todas as escolas visitadas momentos para o planejamento coletivo, chamado de planejamento horizontal. Apesar desse momento, alguns professores, declararam que preferem realizar seus planejamentos em casa. Vejamos três falas que ilustram bem o pensamento dos nove sujeitos investigados:

Planejo normalmente em casa. Apesar de ter o momento na escola, eu me acho “perturbada” na escola, prefiro fazer em casa e depois trago para a coordenação, que aprova ou me dá algumas orientações. (P6)

Tem o planejamento da escola e tem o que faço sozinho. Sempre planejo pensando no meu aluno, como ele vai reagir diante daquela aula. (P7)

Planejo, primeiramente, a partir do referencial, onde desenvolvo um plano de curso; geralmente planeja a aula para duas semanas, onde entrego um plano quinzenal para a coordenação. Faço leitura, leio o conteúdo do livro que é o que os alunos tem mais acesso; depois faço pesquisa na internet, principalmente de imagens que o livro didático não trás; procuro fazer atividades e avaliações que não sejam apenas a leitura do livro e as atividades, que fujam da realidade apenas do livro didático. (P2)

Fica claro que o ato de planejar é também um ato de reflexão, pois refletindo sobre sua atuação os docentes podem perceber onde e como podem mudar e melhorar sua prática.

No que diz respeito à mudar a prática, os nove professores investigados foram unânimes em afirmar essa necessidade. Observemos três falas dentre os nove sujeitos entrevistados:

Sempre. Por que a História, a disciplina de História, ela tem que ser muito dinâmica, porque a própria História tá mudando conceitos. Então não tem como ficar batendo na mesma tecla, no mesmo método... tem que andar, tem que mudar. (P1)

Tudo muda o tempo todo e *aí* a gente tem que está pronto pra aprender. Eu nunca acho que já sei demais. Eu acho que aprender é sempre maravilhoso. Essas formações o povo reclama pra caramba, eu acho é bom. (P3)

Tem uma frase que eu gosto muito que diz que “um animal satisfeito dorme”. A satisfação leva a estagnação. Infelizmente trabalhamos com uma estrutura escolar do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI. A dificuldade é enorme nesse sentido. As mudanças estão muito velozes e é muito difícil da gente acompanhar. Não dá pra usar a mesma aula por mais de três anos. Tudo muda o tempo todo. (P5)

Transformar a prática pedagógica é, não somente mudar a forma, mas as concepções, as metodologias, os paradigmas; é sair da “zona de conforto” e reconhecer que o mundo está mudando o tempo todo, como deixa claro o professor 5.

Após perguntarmos se os professores entendiam que era importante mudar a prática pedagógica, indagamos também se havia obstáculos que impediam que mudassem. Todos os investigados responderam que sim e citaram obstáculos externos a eles, a saber: o sistema, a falta de recursos, a indisciplina dos alunos e o baixo salário.

Indagamos também se ao avaliarem a própria prática pedagógica se sentiam satisfeitos,

Não tô; eu gostaria de ver mais, assim... as vezes quando eu encerro o ano, eu olho assim e digo: “será que eu não poderia ter feito mais por aquela determinada turma?” ou quando eu vejo os alunos emitindo opiniões tão frágeis, fúteis... aí eu digo: “eu falhei”... “eu falhei com esse”. (P5)

Avalio que poderia ser melhor. Porque eu percebo que poderia me esforçar mais, poderia estudar mais, me preparar mais pra ministrar as aulas e acabo não fazendo isso, porque eu opta por outras coisas, por que tenho minha família, tenho a igreja e tenho que me dedicar também pra essas coisas. (P2)

Não estou totalmente satisfeita, acho que poderia ser melhor. Me considero uma pessoa esforçada, não falto, não chego atrasada, sou atuante, gosto de participar das discursões. (P4)

Não estou totalmente satisfeita, não podemos nos achar 100 %, assim somos nós e os alunos também. Tem dia que a gente sabe o conteúdo, mas não consegue passar, transmitir o conhecimento para os alunos. (P4)

Interessante perceber que quando falamos em satisfação, muitos dos investigados apontam falhas em si, se culpam, sentem que poderiam ser melhores profissionais, que poderiam estudar mais, se dedicar mais etc. e, na pergunta anterior, todos os obstáculos eram alheios a eles.

Uma das dimensões mais importantes da educação escolar diz respeito à aprendizagem que os alunos apreendem e praticam em sua vida, em seu

cotidiano. Sobre a importância do professor nesse aspecto, Schmitt (2011, p. 61) explica que:

O professor vai ao encontro das necessidades do estudante, mediando para que este encontre sentido e significado para o seu aprendizado. Isso se torna possível quando o docente também encontra sentido na sua própria prática.

Pensando nesse aspecto, perguntamos aos sujeitos investigados se eles acreditavam que o professor de História tem condições de tornar o aluno crítico suficiente a ponto de fazê-lo, de alguma forma, intervir em sua realidade social.

Acredito que devemos trabalhar pra isso; por mais que pareça sonho, utopia; mas eu acho que o nosso papel é esse; por mais que todos nos chamem de louco, mas nosso papel é esse, senão perde até o sentido. (P3)

Em 25 anos de sala de aula, vejo alunos meus que hoje são advogados, diretores de escola, tenho aluno que já foi vereador. Então vejo que tem essa possibilidade de levar os alunos a serem lideranças. Alguns alunos aprendem a se tornar questionadores. (P4)

Não é a coisa mais fácil do mundo, mas acredito sim. Por que se não acreditasse, acho que já tinha deixado de ser professor. A História nos possibilita mostrar para os alunos que eles precisam ter mais consciência dos seus atos, que precisam ser pessoas melhores, que o mundo se torna melhor quando eu luto para ser uma pessoa melhor. Já vi alunos meus colocando na prática muitas coisas que ensinei para eles. Isso muito me alegra. (P9)

Os depoimentos assinalam que os professores percebem que a História ensinada não é apenas uma série de conteúdos para memorização, mas sim para aplicação na vida, no cotidiano dos alunos.

Em seguida, indagamos se eles consideram que as aulas que eles ministram levam os alunos a intervir em sua realidade social e por quê.

Eu tento, mas eu tenho que levar em conta também o comportamento dos alunos de uns tempos pra cá que tem mudado bastante; eu sinto eles muito, na linguagem deles, tipo: “não tô nem aí”, isso não me interessa”, “não vai me fazer diferença”. (P1)

É o sonho da gente né? A gente trabalha nessa perspectiva, mas a prática do aluno lá fora a gente não acompanha; agora na sala as vezes a gente percebe sim, quando eles vem reclamar, exigir alguma coisa que eles acham que tem direito; acredito que isso é nós. (P3)

Até porque eu tenho esse cuidado de sempre lembrar o aluno aquelas perguntas: “o que estudar e pra que estudar?”, pra ele ter consciência do que ele está estudando, pra quê que aquele conteúdo vai auxiliar na vida dele, na realidade dele. Eu sempre tenho essa preocupação. (P4)

Alguns sim, os que tem interesse. Eu vejo que alguns alunos acabam se tornando críticos; tem alunos que buscam até outros fontes para participar, para demonstrar que estão compreendendo o tempo presente. (P6)

Embora essa pergunta tenha aproximação com a anterior, percebemos que as respostas mudam de conjuntura, por que deslocam o centro da possibilidade do professor levar o aluno a intervir, para o aluno intervir. Assim, observamos respostas mais céticas, onde a maioria dos professores responderam que depende dos alunos.

E para finalizar nossa análise, no intuito de compreender a percepção dos professores no que concerne a sua prática e seu perfil profissional, perguntamos se ele(a) se considera um professor tradicional, marxista, crítico, progressista ou outro e por que.

Tradicional eu não sou, tenho certeza que não sou; mas das outras opções eu sou um pouco de cada, depende da aula, do conteúdo. Eu acredito que as pessoas tem que aprender a pensar por si, por isso tento não influenciar com minhas ideias, com meu pensamento. (P1)

Um professor crítico, porque sempre procuro questionar o que está sendo produzido na sala junto com o aluno; questionando as instituições, seja o Estado, a Escola, a prática da rotina da escola, porque temos que ficar numa sala fechada? Por que tem que bater o sino pra você entrar e sair; por que não podem entrar na escola com uma roupa que não seja a farda; eu sempre procuro fazer esse tipo de reflexão com os alunos na sala de aula. (P2)

Tradicional não, não me acho tradicional. Acho que um pouco de cada. O tradicional tem muitas técnicas, que no meu ponto de vista, devem ser aproveitadas, como a

questão dos valores éticos, estéticos, como o civismo, nós estamos na semana da independência e o aluno não sabe cantar o hino. Acho que o civismo deveria continuar, não a questão dos heróis, sou contra exaltar heróis, mas resgatar valores que se perderam, eu sou a favor que se resgate, mas eu sou assim a favor da educação moderna, bem interpretada, porque o método que se apresentou há uns vinte anos, com o sócio construtivismo, ele é um método equivocado, na hora de se passar pra prático o sócio-interacionismo se perde na mão de muitos educadores, pois os alunos chegam no Ensino Médio escrevendo casa com z, sem saber escrever e interpretar um texto. (P4)

Progressista, embora tenha momentos de conservadorismo, porque tem alunos que querem até enfrentar a gente. Aí tenho que mostrar as regras e o porque dessas regras. (P7)

Em sua grande maioria, os professores se percebem como críticos e alguns, enfatizam, que podem ser todos ou um pouco de cada, menos tradicional, mesmo que em algum momento da entrevista, tenham afirmado ter práticas conservadoras ou inspiradas em práticas pedagógicas tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um estudo para compreender aspectos acerca das práticas pedagógicas no Ensino de História, de forma a identificar as percepções que os professores de História do Ensino Fundamental II possuem de sua prática, foi de extrema importância, pois representou um mergulho com olhar apurado para a nossa própria trajetória como professor de História ao longo de duas décadas e nos faz perceber aspectos de suma importância, para refletir e responder algumas questões, a saber: Como se constituiu a história do Ensino de História no Brasil e no Acre? Quais conceitos de História, quais concepções de ensino e de tempo histórico permeiam as aulas de História? As práticas pedagógicas dos professores de História atualmente são influenciadas pela pedagogia tradicional do Ensino de História? Quais são as percepções dos professores de História acerca das práticas pedagógicas realizadas no Ensino Fundamental II?

Dessa forma, nosso ponto de partida foi conhecer quais percepções o professor de História do Ensino Fundamental II, da rede pública estadual do Acre, tem acerca de sua prática pedagógica. Os dados coletados nos fizeram perceber vários aspectos que se entrelaçam à prática pedagógica, dentre eles, destacam-se questões que envolvem a formação inicial e continuada, os saberes docentes, as metodologias, o planejamento, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nossa primeira indagação buscou descrever como se constituiu a História do Ensino de História no Brasil e no Acre e para responde-la dividimos a História em quatro momentos distintos, elencando aspectos das práticas pedagógicas docentes em cada um dos períodos abordados. O primeiro chamamos de Formação da Nação e o Ensino Tradicional de História (1838-1931): onde a História nasceu enquanto disciplina, com características eurocêntricas e desvinculada das questões nacionais; objetivava exaltar os heróis brancos nacionais e seus feitos extraordinários, para que pudessem configurar como exemplos para a formação de uma nação forte e à caminho do progresso; as aulas eram realizadas através de manuais com questionários para memorizar nomes e datas.

O segundo denominamos Os Tempos Modernos e as críticas ao Ensino Tradicional (1931-1964), onde a iniciou um grande movimento de críticas e tentativas de ruptura com o Ensino Tradicional de História. Percebe-se nesse período três acontecimentos cruciais para as mudanças no Ensino de História: a Reforma Francisco Campos (1931), a Reforma Gustavo Capanema (1942) e o movimento denominado Escola Nova. Foi com essas reformas e o movimento escolanovista que a disciplina passou a estar presente em todas as séries do curso secundário e demonstrou grande avanço, pois, pela primeira vez, pensou-se que a História deveria levar os alunos à reflexão da sua realidade e não simplesmente os estudos dos heróis, dos grandes feitos e das datas para memorização.

No terceiro denominado de Ditadura Militar e o Retrocesso Historicizante (1964-1985), nota-se que tanto na disciplina de História, como na educação como um todo. O governo militar, fortemente caracterizado por tomar medidas de cunho centralizador e coercitivo, passou a reprimir e a perseguir os setores sociais que não se alinhavam ao projeto social por eles definidos e, a educação de forma geral e o ensino de História, especificamente, passaram por um grande retrocesso a partir das medidas restritivas impostas, como programas curriculares reformulados, textos redigidos por militares, retorno da História tradicional e ordem social apresentada como condição essencial para o progresso.

O quarto momento chamamos de A Redemocratização e a Nova História (A partir de 1985), onde a disciplina de História volta a ter um significado mais reflexivo para se pensar o mundo e a a sociedade em que vivemos. A História enquanto disciplina passa a ter uma nova visão, suscitando aulas que rompessem com métodos do monólogo docente, com a utilização do livro didático como única ferramenta de estudo, com a prática do uso dos questionários, e sim aulas que levassem os alunos à reflexão da sua realidade social.

Neste contexto vimos nascer a nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que privilegiam uma educação e um currículo de História mais voltado para o “desenvolvimento das pessoas e das sociedades (...) e no despertar do

novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 05).

No estado do Acre, depois de uma luta muito grande por parte dos administradores locais para implementar a educação com escolas e professores de qualidade, a partir da segunda metade do século XX, a disciplina de História segue o mesmo percurso do restante da nação. A partir da nova LDB (1996) e do lançamento dos PCNs, surge o Referencial Curricular de História objetivando contribuir com uma formação mais ampla, onde os alunos pudessem aprender de forma mais dinâmica.

Em seguida buscamos compreender quais conceitos de História, quais concepções de Ensino de História e quais concepções de tempo histórico permeiam as aulas de História e a análise dos dados coletados nos mostrou que os sujeitos investigados possuem um conceito de História amplo, que foge das características do ensino tradicional de História, pois compreendem a importância do letramento em História e buscam levar os alunos a serem capazes de utilizar o conhecimento histórico para compreender o mundo, para ler, interpretar, criticar e interagir conscientemente com o mundo em que vivem.

Em relação às concepções de Ensino de História, os professores afirmaram que trabalham com concepções de ensino ligadas à tendências historiográficas como Marxismo (Dialética), História Crítica, Nova História, História Cultural e História Social Inglesa. Percebemos que as concepções citadas estão ligadas, prioritariamente, as teorias educacionais escolanovista, progressista e construtivista. Teorias que visam o desenvolvimento dos alunos no sentido de sua autonomia, com aulas muito mais centradas no aluno do que no professor e que, em última instância, buscam a criticidade e a cidadania dos alunos.

Com relação às concepções de tempo histórico, observamos que os professores, dada a complexidade do tema, confundem os conceitos formais relacionados as concepções, embora conheçam os conceitos e compreendam as questões relacionadas ao tempo histórico. Entretanto, na prática cotidiana trabalham com a concepção de tempo cronológico, principalmente, por seguirem as orientações dos livros didáticos.

Buscamos também compreender aspectos sobre as práticas pedagógicas dos professores de História e de que forma elas ainda são

influenciadas pela teoria tradicional de educação. Aqui se faz possível identificar uma contradição, posto que a análise dos os conceitos de História e de Ensino de História nos deram indícios de filiações mais críticas, construtivistas, enquanto que, em diversos momentos, dada às falas, fora possível perceber que as práticas pedagógicas ainda pautam-se maciçamente na utilização do livro didático e na crença de que aulas expositivas ainda representam o principal meio de permitir aos alunos o acesso ao conhecimento. Além disso, nota-se que utilizam sistematicamente os questionários e que, por vezes, não conseguem levar os alunos a compreender por que estudam História ou como eles podem, a partir dos conteúdos, intervir em sua realidade social.

As percepções e considerações acerca das práticas pedagógicas foram muitas, mas devido a natureza do trabalho e objetivos que nos propusemos a investigar, optamos por tratar apenas dos aspectos que julgamos ser os mais relevantes, dentre eles, destacamos os seguintes: saberes docentes, as metodologias, o planejamento, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação às metodologias, as falas dos sujeitos desta pesquisa apontam, unanimemente, para a necessidade de utilização de diferentes metodologias. No entanto, por outro lado, quando tratam da sua prática evidenciam a constante utilização das aulas expositivas, ainda que salientem que suas aulas são muito dialogadas. Os professores expressaram também o uso constante do livro, explicando que não é a única ferramenta utilizada, que usam pela necessidade dos textos, mas que trabalham com outros textos. Alguns afirmaram que ainda mantém a prática do uso de questionários, mas buscam adequá-lo à nova realidade, experimentando novas possibilidades, como, por exemplo, questionários elaborados pelos próprios alunos e questionários com questões abertas e discursivas.

No que diz respeito ao planejamento, todos os professores investigados explicitaram que compreendem a importância desta prática, seja para melhor aprimoramento de sua prática, seja para atender a necessidade da escola, já que é seu dever entregar os planejamentos para a coordenação pedagógica da escola. Nota-se assim que o planejamento pode estar sendo realizado muito mais para cumprir uma obrigação perante a escola, do que pela relevância que

possui em termos de organização prévia da aula e possibilidade de constante reflexão sobre necessidade e possibilidade de inclusão de novos textos, metodologias, recursos nas aulas para atender as especificidades de cada turma de alunos.

Em relação as avaliações dos processos de ensino e de aprendizagem nota-se na fala dos sujeitos que dada a exigência da SEE e da escola, avaliam os alunos bimestralmente por meio da realização de provas, que ainda representam aspecto central no processo avaliativo. Há professores categóricos ao afirmarem que a escola exige prova e eles não vão contrariar isso, mas também há professores que afirmam que a avaliação é contínua e possibilidade para o professor observar melhor o aluno numa perspectiva integral. Esse dado é importante porque nos permite perceber que há professores, com uma visão mais ampla no que se refere aos processos avaliativos e, por isso, buscam alternativas que permitem durante o processo desenvolver novas alternativas, onde percebem e reconhecem que existem atividades mais efetivas e eficientes do que a prova.

Quanto à importância acerca da reflexão constante sobre sua própria prática, todos os professores demonstraram consciência sobre a necessidade de fazê-lo, entretanto, alguns indicam que a reflexão é necessária para promover melhoras, para se tornar um melhor profissional; e outros indicam ser necessário para obtenção de melhores resultados, no que diz respeito ao desempenho, ou mais especificamente, as notas dos alunos. Ou seja, acreditam que se as notas foram boas, está tudo bem e, dessa forma, a auto avaliação se faz dispensável, enquanto que se os resultados não foram os esperados, terá a necessidade de se autoavaliar.

A análise dos dados coletados nos apresentou um cenário extraordinário daquilo que chamamos de “permanências e avanços” no Ensino de História, quando comparados, especialmente, com anos passados quando predominava o ensino tradicional de História.

Não há dúvida que as contradições são muitas e que as permanências e avanços coexistem no mesmo espaço. Os professores entrevistados, em sua totalidade, demonstram características contraditórias de ação e prática pedagógica, pois estão o tempo todo inseridos em processo de melhoria de

suas aulas, realizando práticas pedagógicas que oscilam do tradicional ao moderno.

As permanências são oriundas de mais de um século de uma prática voltada para a memorização, para a “decoreba” de fatos e de nomes de heróis, desvinculados da realidade vivenciada pelos alunos. As permanências são vivenciadas ainda por professores que aprenderam dessa forma e se propõem apenas a reproduzir as práticas de outrora nas salas de aula de hoje.

Percebemos permanências quando da utilização do livro didático na maior parte das aulas da semana, no fato de que a maioria das aulas são expositivas, no pouco tempo destinado para assistir e debater um filme, na continuidade de uma visão de história linear, na aplicação de provas bimestrais, no uso frequente de questionários, na falta de prática de pesquisas e no baixo número de aulas realizadas em ambientes externos à escola.

Por outro lado, faz-se necessário destacar os avanços, dentre eles: novas visões e novos conceitos de História; novas abordagens nas concepções do Ensino de História e de tempo histórico; aulas, embora expositivas, mais pautadas no diálogo e na construção da cidadania; utilização de questionários, com possibilidade de construção coletiva e com questões abertas; compreensão de que os conteúdos não podem ser apenas memorizados, mas sim, compreendidos e contextualizados com fatos da vida cotidiana; consciência de que existem formas de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem ainda melhores que provas; utilização de metodologias e de recursos diversificados; consciência de que os alunos possuem saberes e que juntos podem transformar informações em novos saberes; percepção de que os alunos precisam ter aulas mais dinâmicas para gostarem e entenderem a História, os motivos pelos quais ela é ensinada e acima de tudo, a percepção de que o conhecimento é um construto social que advém de muitas fontes, não somente da escola e dos conteúdos abordados pelos professores.

Enfim, é visível o esforço que os professores, sujeitos desta pesquisa, fazem para melhorar sua prática e fazer o melhor, mesmo quando as mudanças não dependem só deles.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. **O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931.** *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993.

ACRE. **Referencial Curricular de História.** Secretaria de Educação e Cultura. 2004.

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ALMEIDA, M. G. B. **Desbravando Horizontes: A Importância das aulas de campo no Ensino de História.** 2013.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho.** São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 1993.

BRASIL. Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855. **Regulamento para o imperial Collegio D Pedro Segundo.** 1855.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas. **Censo da Educação Superior.** 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases para educação.** LEI Nº 9.394/1996.

BRASIL. **Professores do Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros.** Brasília: MEC, 2016.

BRITTO, J. M. O. **O ensino de história: do saber a ser ensinado ao saber ensinado.** Evidência, Araxá. 2016.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989** / Peter Burke; tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CABRAL, G. G. **Formação de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre.** 414 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010.

CAMPOS, M. I. B. OLIVEIRA, A. S. S. de. **Antologia escolar brasileira do século XIX: a presença do autor no preâmbulo.** Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, A. M; GIL PEREZ, D. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensinar e ensinar Didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

CAVALLI, S. C. **As práticas pedagógicas na formação do professor e na construção de sua identidade.** Universidade Tuiuti do Paraná (UTP): Curitiba, 2006.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor.** São Paulo; Cortez. 2002.

CEREZER, O. M.. **Educação e dominação social: o ensino de história no regime militar brasileiro.** Fênix Revista de História e Estudos Culturais. Julho/ Agosto/ Setembro de 2009. Vol. 6 Ano VI nº3. 2009.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, 1990.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIAS, S. F. **A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR (1990)/Sueli de Fátima Dias.** – Londrina, 2008.

FARIAS JUNIOR, J. P. **Ensino de história: trajetórias de uma disciplina na educação básica.** 2013.

FERNANDES, A. T. C. **Estudos sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX.** Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

FERNANDES, C. M. B. **Refletindo sobre uma travessia de pesquisa práticas pedagógicas em movimento.** UNISINOS. GT: Didática. 1999.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Caminhos da história ensinada.** 9. ed. Campinas, Papyrus. 2006.

_____. **Didática e prática de ensino de história: reflexões e aprendizado.** Campinas/São Paulo. Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GINELLI, G. **História da educação acreana.** Rio Branco: UFAC/DE. Volumes I. 1982.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).** 2.ed; ver. – Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E. M.; NASCIMENTO, L. M.; ALBUQUERQUE, L. B. A. (Orgs.). **Moderno/Contemporâneo: reflexões sobre a educação.** Curitiba: Appris, 2012.

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

MACEDO NETO, M. P. **Currículo e ensino de história nos documentos oficiais: desafios e possibilidades da história ensinada no estado da Paraíba.** Espaço do currículo. V. 5, nº 1, pp. 81-92, Junho a Dezembro de 2012.

MARTINS, A. M. **Formação contínua de professores: parceria universidade e rede estadual de ensino.** Revista Faculdade de Educação. São Paulo:[s.n.], 1996.

MATHIAS, C. L. K. **O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica.** História Unisinos. Vol. 15 Nº 1. Janeiro/Abril. 2011.
MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

____. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Editora Hucitec, 9. ed. revista e aprimorada, 2006.

MINAYO, M.C.S; ASSIS, S.G; SOUZA E. (Orgs.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, C. C.; OLIVEIRA, C. C. **Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, jan./jun. 2012 .

NADAI, E. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais da História e o ensino temático.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 85 /fev. 86. 1986.

____. **O ensino de História do Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set.92 /ago. 93. 1993.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PALMA FILHO, J. C. **A educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A era Vargas.** História da Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2005.

PEREIRA, J. S. **O ensino de história durante a ditadura militar (1964-1985).** Anais da XXV Semana de Ciências Sociais. 2014.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PLAZZA, R.. **O ensino de história durante a ditadura militar.** Universidade Estadual de Maringá. Paraná. 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1978.

RÜSEN, J. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.

SANTOS, B. B. M. **A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica**. Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh – Rio. 2012.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, Cortez. 2013.

SCHMIDT, M. A. M. S. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização**. Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre. v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012.

SCHMIDT, M. A.; CAIINEL, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMITT, M. Â. **Ação-Reflexão-Ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo**. Protestantismo em Revista. São Leopoldo, RS. 2011.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. DOSSIÊ: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE. Rev. Bras. Hist. vol.30 nº 60, São Paulo, 2010.

SIMAN, L. M. C. **Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios par o ensino e a aprendizagem**. Campinas: Alínea Editora, 2003.

SOUZA, C. A. A. **História do Acre: novos temas, nova abordagem**. Rio Branco. 2002.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo, Cortez, 2008.

SOUZA, R. J.; PIRES, J. R. F. P. **Os desafios do ensino de História no Brasil**. Professores em Formação. ISEC/ISED, n. 1. 2º sem de 2010.

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

VAZQUES, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VEDANA, L. M. **A educação em SC nos anos 60**. Esboços. Florianópolis. v. 5, n 5, dez. 1997.

VERDUM, P. **Prática pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCNs no Brasil**. GT: História e Sociedade nos campos Gerais-PR. 2009.

APÊNDICE

Entrevista Aplicada aos Professores de História da Rede Estadual de Ensino

Prezado (a) Professor(a),

Estou realizando uma pesquisa intitulada: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE RIO BRANCO – ACRE**, sob orientação da Prof^a. Dra. Aline Andréia Nicolli, pela Universidade Federal do Acre. O resultado da pesquisa subsidiará a elaboração da Dissertação de Mestrado. Solicito por gentileza, que responda com precisão as questões abaixo. Reitero não ser necessária a identificação do(a) professor(a) nem da escola.

Entrevista

1 – Tempo de docência:

- Menos de 5 anos
- 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- mais de 15 anos

2 – Jornada de trabalho

- 1 turno
- 2 turnos na mesma escola
- 2 turnos em escolas diferentes
- 3 turnos
- 1 turno em sala de aula e outro turno em função administrativa

3 – Com quantas turmas trabalha?

4 – Seu contrato é:

- Efetivo
- Temporário

5 – Formação Inicial:

Ano de formação: _____

- Licenciado em História – Curso Regular
- Licenciado em História – EAD
- Licenciado em Estudos Sociais
- Licenciado em Ciências Sociais
- Licenciado em outra área. Qual? _____

Licenciado em outra área com Pós- Graduação

6 – Para sua prática pedagógica, a formação inicial foi:

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante

7 – Aponte 3 (três) lacunas deixadas pela formação inicial, em relação à prática pedagógica

1. _____

2. _____

3. _____

8 – Formação Continuada:

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

9 – Para sua prática pedagógica, a formação continuada foi:

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante

10 – Além da formação inicial e continuada, de onde mais você adquire saberes necessários para sua prática pedagógica?

11 – Para que serve a História ensinada?

12 – Qual o melhor conceito de História?

13 – Qual o objeto de estudo da História?

14 – Com qual concepção de História você trabalha?

15 – Com qual concepção de tempo histórico você trabalha?

16 – Com quais metodologias você trabalha?

17 – Que recursos didáticos você utiliza em suas aulas?

18 – Você utiliza o livro didático? Como? Com que frequência?

19 – Você utiliza questionários? Por quê? Com qual frequência?

20 – Você já fez aulas externas? Por quê? Como foi?

21 – Durante as aulas você indaga o conhecimento que os alunos possuem acerca do conteúdo que vai introduzir? O que você compreende dessa prática?

22 – Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

23 - O número de aulas de História é suficiente para trabalhar a proposta curricular?

24 – Você considera que suas aulas levam os alunos a intervir em sua realidade social? por quê?

25 – Você acredita que o professor de História tem condições de tornar o aluno crítico suficiente a ponto de fazê-lo, de alguma forma, intervir em sua realidade social?

26 – Você percebe que seus alunos gostam das aulas de História? Exemplifique.

27 - No seu entendimento, o que é o trabalho do professor de História hoje?

28 – Você tem praticado pesquisa? Com que regularidade? Que tema você está pesquisando?

29 – Você reflete sempre sua prática pedagógica? De que forma? Qual o resultado disso?

30 – Você considera que sua experiência é relevante para sua prática pedagógica? Por quê?

31 – Há algum momento para os professores trocarem experiência na escola?

32 – Normalmente, como você planeja uma aula? Quando é que uma aula dá certo?

33 – Como você avalia sua prática pedagógica? Está satisfeito?

34 – Você percebe que é importante mudar sua prática? Por quê?

35 – Há obstáculos que impedem a mudança de sua prática? Quais?

36 – Você se considera um professor tradicional, marxista, crítico, progressista ou outro? Por quê?