

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O ENSINO DA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS
ALUNOS E DOS PROFESSORES:
UM ENFOQUE BASEADO
NOS PCNS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Zélio Luiz Nath

**Constantina, RS, Brasil
2010**

**O ENSINO DA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS
E DOS PROFESSORES:**

**UM ENFOQUE BASEADO
NOS PCNS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

por

Zélio Luiz Nath

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
da Universidade Federal de Santa Maria,
como requisito final para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Mariglei Severo Maraschin

Constantina, RS, Brasil
2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia

**O ENSINO DA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS E DOS
PROFESSORES: UM ENFOQUE BASEADO
NOS PCNS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por
Zélio Luiz Nath

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Mariglei Severo Maraschin, Ms.
(Presidente/Orientadora)

Franciele Ross da Sila Ilha, Ms. (UFSM)

Clovis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 18 de setembro de 2010.

Dedico este trabalho à minha esposa Rosane e às minhas filhas Aline e Caroline, que me deram o incentivo necessário para que eu retomasse meus estudos, nessa nova fase.

Agradeço aos docentes do Curso de Especialização em Gestão Educacional, pelo conhecimento partilhado, especialmente à Prof^a. Mariglei Severo Maraschin, pela competente orientação a mim dedicada;

À minha família, pelo apoio constante;

À direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, por ter aberto as portas para a realização desta pesquisa;

Aos professores e aos alunos participantes, cuja colaboração foi essencial para a concretização deste estudo.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossas palavras.

Rubem Alves

RESUMO

Esta monografia apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar se a maneira como a disciplina de história vem sendo ensinada contempla o que os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* prescrevem como habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino fundamental. Para tanto, o método da pesquisa-ação orientou o presente estudo, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, em Constantina, RS. Em um primeiro momento, contextualizou-se a escola, as turmas e os professores pesquisados, por meio da análise do *Regimento escolar*, bem como de observação *in loco*. Em seguida, aplicou-se um questionário aos alunos pertencentes às duas turmas de 8ª série da referida escola, além de um roteiro de questões aos seus respectivos professores. Os dados coletados foram interpretados com base na discussão feita na fundamentação teórica, em consonância com os *PCNs* de história para o ensino fundamental. Ao longo do estudo, ficou evidenciado que, ao menos de acordo com os sujeitos pesquisados, o ensino de história não tem conseguido contemplar, de forma satisfatória, as competências e habilidades que os *PCNs* preveem para esse nível, evidenciando a necessidade de uma mudança no currículo e na metodologia adotada pela escola para reverter o quadro verificado.

Palavras-chave: ensino; história; Parâmetros Curriculares Nacionais; práticas pedagógicas; gestão escolar.

ABSTRACT

This essay presents the results of a research which had as a main goal to investigate if the way that the subject of history has been taught is according to the *National Curricular Parameters (PCNs)* that prescribe as skills and competences to be developed during the secondary school. Furthermore, the action-research method guided the present work, realized in a school called “Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha”, in the city of Constantina, Rio Grande do Sul. Firstly, the school, the classes and the teachers were contextualized, by means of analysis of the *Internal Regulation*, as well as an *in loco* observation. Secondly, a questionnaire was applied to the belonging students who were part of the two classes from the 8th grade of the reported school, apart from a guide of questions to their respective teachers. The collected data were inspected based in the discussion accomplished in the theoretical substantiation, in consonance with the *PCNs* of History to the secondary school. Moreover, it was told that, at least according to the researched people, the subject of History has not obtained, in a satisfactory way, the competences and skills that the *PCNs* believe to be the best way to teach the students at this level, giving evidence to the necessity of having a change in the course of study and also in the methodology adopted by the school to reverse the verified research.

Key-words: education; history; National Curricular Parameters; capacities; abilities; educational practices; school management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	11
1.1 O Regimento escolar e os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	16
1.1.1 Objetivos gerais da área de história, segundo os <i>PCNs</i>	17
1.1.2 Conteúdos de história: critérios de seleção e organização	17
2 UMA OBSERVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA: MÉTODO, INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA	20
2.1 Conhecendo os materiais e métodos de pesquisa.....	20
2.2 Conhecendo o universo pesquisado: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha	23
2.3 Conhecendo o perfil dos alunos	25
2.4 Conhecendo o perfil dos professores.....	25
3 DOS ALUNOS AOS PROFESSORES: UM OLHAR COMPARATIVO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	26
3.1 O que dizem os alunos e a professora da manhã?	26
3.2 O que dizem os alunos e o professor da tarde?.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33
APÊNDICES	35
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos	36
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores	38
ANEXOS	40
ANEXO A – Termo de consentimento	41

INTRODUÇÃO

Após os estudos teóricos proporcionados, inicialmente, pelo curso de história e, mais adiante, pelo curso de Especialização *Latu Senso* em Gestão Educacional, muitas reflexões têm sido desveladas sobre novos modos de ensinar a história em sala de aula.

Esses novos modos de ensino são contemplados, em certa medida, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, que, como o próprio nome já diz, servem de “base” para a composição dos currículos nas escolas em todo o território nacional. O estudo nos permite, então, sob esse aspecto, avaliar em que medida esses fundamentos teórico-metodológicos podem auxiliar na prática de ensino da história dentro do contexto escolar.

Atualmente, sou professor em uma escola municipal de Constantina¹. Atuo como docente pela primeira vez após o estágio realizado ao final da graduação. Como titular da disciplina de conhecimentos sócio-históricos – que envolve história, filosofia, religião e geografia –, atendo a Educação de Jovens e Adultos (duas turmas) e o Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, tendo uma turma de cada série. Apesar de ser um trabalho desgastante, sinto-me entusiasmado, preocupado em observar o comportamento dos alunos a fim de descobrir a melhor metodologia para proporcionar-lhes uma aula interessante. Assim, à medida que vou conhecendo melhor os grupos, procuro desenvolver momentos de interação, visando a motivá-los para o estudo da disciplina.

Porém, tenho percebido que alguns educandos apresentam-se alheios à realidade da sala de aula, sem conseguir integrar-se às discussões acerca dos conteúdos propostos. Sobretudo, de um modo geral, comecei a verificar que a história, se comparada a outras disciplinas da matriz curricular do ensino fundamental, parece possuir menos “prestígio”, uma vez que, em várias situações, ouvi de alunos, sem que esses percebessem, que “história não reprova”, então não é necessário estudar. Além disso, em contato com outros professores da escola, tomei conhecimento de que, em diversas circunstâncias emergenciais, essa disciplina já fora assumida por profissionais de outras áreas, o que ocorria, igualmente, com outras duas, o ensino religioso e a língua inglesa. Diante dessa constatação, passei a me questionar sobre o(s) motivo(s) que levava(m) a esse aparente descaso dos alunos e dos próprios gestores em relação ao ensino da disciplina de história.

¹ Cabe ressaltar que, por uma questão de distanciamento científico e de ética, o trabalho não será realizado com meus alunos, e sim com turmas de outra escola da cidade.

Uma escola como a acima descrita atende ao que prescrevem os *PCNs*? O que mesmo os *PCNs* prescrevem? De que forma os alunos veem o ensino da história? Em que medida os educandos – e os próprios educadores – consideram esse saber importante? O anseio de responder a essas perguntas, tendo como base o documento acima referido, levou-me a realizar esta pesquisa. Soma-se a isso o desejo de despertar os educadores para a prática das inovações nele sugeridas, a fim de que o educando possa, por meio das aulas de história, tornar-se um sujeito capaz de agir, interpretar seu mundo, compreender os fatos históricos e as demais situações presentes no contexto da aprendizagem e também fora dela.

Diante do exposto, este trabalho traz como temática o ensino da história na perspectiva dos alunos e dos professores de uma escola pública: um enfoque baseado nos *PCNs* de ensino fundamental. Assim, o objetivo geral do estudo consiste em investigar se a maneira como a disciplina de história vem sendo ensinada contempla, na opinião desses sujeitos, o que os *PCNs* prescrevem como habilidades e competências a serem desenvolvidas nesse nível de ensino. Como objetivos específicos, selecionam-se: desenvolver o conceito do estudo da história como uma ciência social; observar os objetivos, as competências e as habilidades adotadas para a disciplina de história na 8ª série do ensino fundamental, informações que constam nos *PCNs* do mesmo nível de ensino; dar “voz e vez” aos alunos, por meio de um questionário aplicado nas turmas de 8ª série da escola investigada, com o intuito de averiguar em que medida essa disciplina foi relevante em sua vida escolar e em sua vida prática, bem como quais competências e habilidades foram adquiridas; verificar qual a opinião dos professores de história no que se refere a esses mesmos tópicos; examinar como acontece o processo de ensino numa escola que abandonou o velho e aderiu a um novo padrão pedagógico e que tem como paradigma um projeto de “Escola Cidadã”; e, finalmente, conhecer os meios e recursos utilizados pelo docente no ensino dessa disciplina.

Com vistas a alcançar tais objetivos, o trabalho, de natureza bibliográfica, ampara-se no método da pesquisa-ação, estruturando-se em três capítulos. No capítulo inicial, intitulado “O ensino de história na teoria”, serão apresentados os referenciais teóricos, com base, principalmente, nos estudos de Caimi, Machado e Diehl (2002) sobre o ensino de história no contexto atual, encerrando com uma breve explanação do *Regimento escolar* em comparação com os *PCNs* de ensino fundamental.

No segundo capítulo, denominado “O ensino de história na prática”, serão apresentados os materiais e os métodos de pesquisa a serem utilizados; o universo pesquisado – isto é, a escola – e os sujeitos participantes do estudo: as duas turmas de 8ª série e os seus respectivos professores de história.

Em seguida, no terceiro capítulo, os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa serão analisados e comparados com o que os *PCNs* apontam como habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo desse nível de ensino. Desse modo, será comparada a teoria com a prática, examinando o resultado da observação feita na escola, com a finalidade de verificar se os métodos e recursos utilizados no ensino são suficientes para oferecer as habilidades e competências previstas, suprir as dificuldades e motivar os educandos.

Afinal, no atual paradigma de ensino proposto pelos *PCNs*, os limites do ensino devem ultrapassar a mera memorização de datas e nomes históricos, a fim de que o aluno possa relacionar os conteúdos com o tempo presente, contemplando, de maneira significativa, as novas possibilidades proporcionadas pela aprendizagem.

1 UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Como se sabe, o objeto de ensino na aula de história é o estudo das situações históricas. Por esse motivo, pode-se afirmar que o ensino de tal disciplina deve proporcionar ao aluno a oportunidade de ligar os fatos passados às questões contemporâneas, que condigam com o seu universo, para que este possa entender o momento presente e desenvolver um adequado raciocínio histórico.

Em sua obra *O livro didático e o currículo de história em transição*, Caimi, Machado e Diehl revelam que,

De um modo geral, [...] os professores, no senso comum ou não, desejam, através do ensino de história no ensino fundamental, possibilitar aos alunos condições de se situarem no espaço e no tempo, de desenvolverem a noção de processo histórico numa perspectiva de totalidade, para que possam compreender a realidade. Enfim, pensam que a história deve dar elementos para que o aluno perceba e compreenda o meio em que vive, para nele agir com criticidade e responsabilidade. (2002, p. 207-8)

Verifica-se, nesse sentido, o escopo de situar o educando para que ele se torne capaz de compreender as diversas situações com que se depara no cotidiano escolar e em toda a sociedade.

Conforme os mesmos autores, a história é um instrumento intermediário da realidade, capaz de proporcionar mudanças de identidade no processo temporal, devendo, pois, representar algo útil na vida do educando e oportunizar uma nova perspectiva de caráter emancipatório frente à complexidade do mundo em que vive. Diante de tal constatação, ressaltam os teóricos que o contexto atual tem exigido maior escolarização das pessoas, de forma que as escolas devem buscar metodologias de ensino-aprendizagem voltadas à formação do sujeito crítico: “o perfil do trabalhador hoje necessário à produção capitalista de ponta é aquele que possua uma certa capacidade de análise crítica da realidade, ou seja, que combine o raciocínio dedutivo e o indutivo”. (ROCHA apud CAIMI, MACHADO e DIEHL, 2002, p. 208)

Diante disso, cabe à escola e aos gestores desenvolver formas de ensino-aprendizagem dotadas de um conjunto de habilidades e competências que capacitem o aluno a viver em sociedade, instrumentalizando-o a resolver e enfrentar problemas, bem como a participar, de

forma democrática, da vida política. Para tanto, o professor deve estar consciente de que as transformações educacionais exigem esforço, dedicação e compromisso. Caimi, Machado e Diehl evidenciam, a esse respeito, que se deve

[...] refletir em termos de quais tendências da história possibilitariam um ensino de história mais motivador, comprometido com os sujeitos envolvidos e promotor de uma aprendizagem significativa. Essa é uma questão frágil porque nenhum conhecimento ou teoria são absolutos; dessa forma, não se pode afirmar categoricamente que determinada tendência da história é adequada ou não. O que se pode fazer é buscar as categorias (tempo/espaço), os conceitos e os princípios metodológicos de cada tendência que possibilitem *superar* ou *amenizar* o atual esvaziamento do ensino. (2002, p. 211, grifo dos autores)

As palavras acima podem ser relacionadas ao que afirma Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*. Conforme Freire, o professor, ao entrar na sala de aula, deve estar consciente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas dar oportunidades e possibilitar a construção desse conhecimento:

É esta percepção do homem e da mulher como seres programados para aprender e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura nacionalista. (2007, p. 145)

Em razão disso, Caimi, Machado e Diehl defendem que,

Quando se pensa em novas possibilidades teórico-metodológicas ao ensino de história, deve-se, em primeiro lugar, conceber o currículo dentro de uma concepção progressista, ou seja, um currículo que valorize o pensamento, as necessidades da comunidade escolar, que pense sua estruturação (conteúdos-atividades) dentro dos pressupostos do construtivismo-interacionismo (Piaget, Vygotsky, Ausubel), o qual parte do princípio de que a aprendizagem é um processo de construção que se origina no indivíduo mediatizado pelo meio que o cerca e de suas relações com outros indivíduos. (2002, p. 213)

É importante ressaltar que ao professor cabe esse papel de mediador, motivo pelo qual deve estar consciente de que a sociedade também tem outros meios para desenvolver as competências e habilidades para o trabalho pedagógico no espaço escolar. Na visão do aluno, o conhecimento social é visto como uma atividade mediada pela prática educacional desenvolvida pelo professor. Ele, o educando, deposita a confiança em seu mediador, esperando, através dele, conhecer a história das ações políticas, sociais, econômicas e humanitárias.

A fim de avançar nesse sentido, o professor, por ser um sujeito inacabado, assim como o aluno, deve estar aberto a inovações educacionais, sendo capaz de intervir, decidir e romper com estereótipos que alienam, superando determinadas condições históricas que repercutem em todo o meio social. Uma dessas condições consiste na visão fragmentada que pautou, até muito recentemente, a educação em nosso País, conforme revela o Plano de Desenvolvimento da Educação, documento do Ministério da Educação:

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (BRASIL, p. 7)

Concorrendo com essa análise, tem-se a reflexão de Brito², segundo a qual “a gestão democrático-participativa se contrapõe a uma administração hierárquico-piramidal, cujo processo decisório restringe-se a alguns”. Conforme a autora, essa é “uma organização cuja divisão técnica do trabalho converge, para a organização escolar, princípios, métodos e técnicas de uma administração empresarial, já superada”.

Portanto, as transformações educacionais não acontecem apenas pelas mãos de alunos e professores, abrangendo toda a comunidade escolar, de forma especial os gestores, que devem assumir a “condução dos projetos, inclusive, os inovadores” (BRITO). Além disso, para que tais mudanças de paradigmas se tornem possíveis, são necessários planejamentos que ultrapassem os limites de uma sala de aula, sendo que o estudo dos conteúdos escolares deve variar de acordo com a realidade do aluno, a fim de que ele se sinta apto a compreender e

² BRITO, Regina Lucia Luz de. **Reorganização curricular**: gestão, cultura e clima da escola. Material xerografado sem indicação de número de páginas.

desenvolver as atividades propostas. Desse modo, ainda de acordo com Brito, “não raro [...], faz-se necessário reconhecer e gerir uma reformulação curricular, a qual, com certeza, deva estar em permanente gestação na cultura das organizações escolares”, na medida em que “o currículo tem vida”.

A qualidade da aprendizagem é, pois, fruto do diálogo na escola, a qual valoriza as várias vozes de seus integrantes que fazem e estudam a história, associando-a à aprendizagem como um todo, por ter o poder de avaliar, analisar, romper e construir novos padrões culturais na educação. Não há dúvidas, portanto, de que a qualidade na aprendizagem é fruto do dialogismo proporcionado pela instituição de ensino, a qual, sem distinção de classe social ou raça, tem como objetivo a valorização dos educandos. Esses, por sua vez, podem encontrar diante de si a oportunidade de avançar no conhecimento cultural, construindo novos padrões na história de suas vidas e contribuindo para o bom êxito da vida em sociedade.

Teoricamente, pode-se dizer que progressos significativos já estão sendo incluídos no ensino dos conteúdos escolares referentes ao ensino de história e, como consequência, refletindo de maneira benéfica na aprendizagem. Tudo isso vem ocorrendo graças às inovações docentes e à interação aluno/ professor, conforme orientam os PCNs, entre outros documentos-base.

Durante muito tempo, essa disciplina foi estudada isoladamente, disseminando ideias excludentes em nome de uma sociedade capitalista e ideologicamente dominadora. Felizmente, hoje muitas escolas ultrapassaram os limites autoritários, do livro didático, abriram novas portas, inserindo-se num novo modelo pedagógico, passando a valorizar o aluno e sua bagagem cultural, motivando-o na participação de uma aprendizagem inclusiva e significativa. Por outro lado, Caimi, Machado e Diehl, em sua reflexão, apontam a existência de uma lacuna no atual modo de ensinar história:

A história, como é apresentada, representa ir ao passado e lá ficar movendo-se até chegar lentamente ao tempo vivido do aluno, ou seja, os professores e os autores dos livros didáticos divulgam ideias de que estudar história é importante para entender o presente. Contudo, a forma pela qual estão estruturados os livros didáticos, os programas de conteúdos [...] leva o aluno a ficar três anos ou quatro anos esperando para refletir sobre o seu tempo, isso quando sobra tempo. Poder-se-ia ir fazendo relações entre o passado que se está estudando e o presente? De fato, pode-se, porém esse é um exercício mental bastante exigente até mesmo para o adulto; assim, imagina-se que seja quase impossível que os alunos na média de idade de 11 a 14 anos, com carências conceituais de tempo entre outros, consigam fazê-lo de forma significativa. (2002, p. 218-9)

Com vistas a uma alternativa capaz de suprir a lacuna que detectam, os autores acreditam que “uma possibilidade que merece uma atenção especial seria o estudo por temática”, tendo em vista que tal estratégia poderia proporcionar “uma visão da história na longa duração, capaz de captar todos os níveis da sociedade da qual foi retirada” (2002, p. 218). Além disso, acreditam os autores que

[...] a história estudada por temáticas possibilite uma aprendizagem significativa, de acordo com a teoria ausubeliana, viabilizando uma construção de conhecimentos, pois é vista por um prisma de graduação de complexidades – partindo dos princípios (conceitos) mais gerais-relevantes até chegar aos específicos (2002, p. 219).

A disciplina de história, como uma ciência social presente na educação escolar, desenvolvida de acordo com o acima exposto, contribui para que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender e interpretar o mundo em que vivem, buscando o conhecimento de suas origens, sua história de vida, tornando-se seres autônomos, capazes de emitir seus próprios juízos no que diz respeito aos fenômenos sociais e culturais. Assim, diante de um ensino que visa a atender as reais necessidades dos alunos em sua formação educacional, mudanças são compartilhadas com o educando com vistas a uma nova formação cultural, política e ideológica.

A ciência histórica representa um produto social institucionalizado, o qual tem o poder de organizar criticamente a memória, relacionando-a com o passado, o presente e o futuro. O pensamento histórico cotidiano, através de suas estratégias, deixa de ser uma disciplina isolada, inserindo-se na mudança estrutural do conhecimento, de modo a atender as necessidades da temporalidade e de um novo fazer pedagógico na prática de ensino, principalmente nas escolas que deixaram de seguir o modelo tradicional e inseriram-se num novo paradigma de escola cidadã. Entre tais modificações, está o modo de avaliar o aluno, que deixa de ser por nota, passando ao parecer descritivo.

Hoje, o ensino de história no meio escolar deve proporcionar ao aluno mudanças no entendimento do contexto social, ofertando novas possibilidades para o futuro. Desse modo, a escola deve trabalhar com o que realmente é condizente com as necessidades dos alunos, estimulando-os para que participem das aulas com interesse, fazendo com que se tornem sujeitos do seu tempo, criadores de sua história, e também com que contribuam para a construção de uma nova prática pedagógica.

1.1 O Regimento escolar e os Parâmetros Curriculares Nacionais

O *Regimento* da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha refere que, quanto à organização curricular, os componentes básicos e complementares do currículo seguirão a base comum nacional fixada na legislação vigente, a realidade e as necessidades sociais locais. Além disso, salienta-se que, segundo o documento da escola, esses mesmos componentes serão desenvolvidos na concepção didático-metodológica crítica, com ênfase às dimensões sócio-históricas e ambientais e lúdico-culturais. Desse modo, passa-se a descrever a proposta dos *PCNs* quanto aos objetivos da disciplina de história, no ensino fundamental.

De acordo com o anunciado no texto introdutório do referido documento,

A proposta de história, para o ensino fundamental, foi concebida para proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos estudantes, como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento. O texto apresenta princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano.

O documento está organizado em duas partes. Cada uma delas pode ser consultada de acordo com o interesse mais imediato: aprofundamento teórico, definição de objetivos amplos, discernimento das particularidades da área, sugestões de práticas, possibilidades de recursos didáticos, entre outros.

Na primeira parte, analisam-se algumas concepções curriculares elaboradas para o ensino de história no Brasil e apontam-se as características, a importância, os princípios e os conceitos pertinentes ao saber histórico escolar. Também *estão explicitados os objetivos gerais da área para o ensino fundamental*. São eles que sintetizam as intencionalidades das *escolhas conceituais, metodológicas e de conteúdos*, delineados na proposta.

[...] Os *conteúdos* são apresentados de modo a tornar possível recriá-los, *considerando a realidade local e* ou questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 1996, p. 4, grifo nosso)

Tendo em vista o enfoque deste trabalho, na subseção a seguir, serão analisados alguns aspectos pertinentes à primeira parte dos *PCNs*, a fim de destacar, sobretudo, alguns objetivos da área de história no que se refere ao nível de ensino em pauta.

1.1.1 Objetivos gerais da área de história, segundo os PCNs

Conforme exposto na parte inicial dos *PCNs*, ao longo do ensino fundamental, a expectativa é de que, gradativamente, os alunos possam observar e compreender sua realidade, posicionando-se e agindo de forma crítica e criteriosa. Para tanto, estes deverão estar habilitados a:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permita localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1998, p. 43)

Cabe ressaltar que, por sua pertinência em relação ao problema de pesquisa, optou-se por adaptar o fragmento acima na composição do questionário aplicado aos alunos e professores, verificando em que medida tais objetivos demonstram ter sido alcançados até o final do ensino médio – etapa em que esses educandos se encontram.

1.1.2 Conteúdos de história: critérios de seleção e organização

Considerando-se a impossibilidade de se estudar a história de todos os tempos e de todas as sociedades, faz-se necessário estabelecer, com base em critérios bem definidos, que conteúdos devem ser ensinados pela escola. De modo geral, tal seleção vem sendo feita

visando a temas relevantes para o momento histórico da atual geração, atendendo a uma tradição de ensino, constantemente rearticulada e reintegrada de acordo com cada contexto.

Conforme o documento, transcrito na íntegra,

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados [...] parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina de História nacional e de outros lugares. (1996)³

O trecho acima recomenda, pois, que os conteúdos devem ser propostos com base na história do cotidiano do aluno, ou seja, o seu tempo e o seu espaço, vinculando-a a uma conjuntura mais ampla, ou seja, os contextos históricos.

Sem perder de vista os objetivos destacados anteriormente, os conteúdos previstos nos *PCNs* foram selecionados, de acordo com o mesmo referencial, a partir da ideia “de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte”. Nesse sentido,

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (BRASIL, 1998, p. 46)

A proposta privilegia, assim, “estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas”. (BRASIL, 1996)

³ Documento virtual, sem indicação de número de página.

Além disso, questões vinculadas à predominância do estilo de vida urbano sobre o rural e à imposição do ritmo industrial sobre o ritmo natural são problemas comuns à maioria da população brasileira, a exemplo de todos os indivíduos na atualidade. Esses problemas, presentes também na realidade local dos alunos, “são temáticas comuns às múltiplas realidades nacionais”, sendo, portanto, de interesse geral. Diante disso,

O estudo dos problemas urbanos, na contemporaneidade, orienta, assim, a possibilidade de escolhas de grandes eixos temáticos sobre as questões locais, inserindo-as em dimensões espaciais de maior grandeza e dimensões temporais amplas, que abarcam a possibilidade de diálogos múltiplos entre o presente e o passado. (BRASIL, 1996)

Haja vista a diversidade de conteúdos passíveis de estudo, cabe aos professores fazer as escolhas dos temas que pareçam mais significativos em determinados momentos ou a determinados grupos de alunos ao longo da escolaridade, como “história das relações sociais, da cultura e do trabalho”, no presente e no passado.

Por fim, observa-se que “os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional”, o que, ao menos de acordo com seu *Regimento*, é realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha.

2 UMA OBSERVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA: MÉTODO, INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a concretização deste trabalho, alguns critérios, explicitados a seguir, foram utilizados como linha norteadora do processo de pesquisa.

Após a produção da resenha dos livros selecionados como suporte teórico, apresentada no capítulo anterior, entrou-se em contato com a coordenação e direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, localizada em Constantina (RS), obtendo-se o consentimento por escrito para a realização desta pesquisa na referida instituição (ANEXO A). Também foi solicitado, à pessoa responsável, acesso ao *Regimento escolar*, documento com base no qual será apresentada, ainda neste capítulo, uma breve contextualização da escola.

A fim de verificar qual a percepção dos alunos e dos professores da referida instituição quanto ao ensino de história, optou-se pela aplicação de questionários específicos às turmas de 8ª série do ensino fundamental e aos educadores dessa disciplina, instrumentos que constam ao final do trabalho, na seção destinada aos Apêndices (A e B). Com vistas a ampliar sua capacidade de análise, o pesquisador fez-se presente em dois períodos de aula em cada turma, observando, sobretudo, a metodologia envolvida nesse contexto e a reação dos alunos ao tipo de abordagem didática.

2.1 Conhecendo os materiais e métodos de pesquisa

Esta pesquisa norteia-se pela aplicação de questionário com perguntas estruturadas aos alunos pertencentes às turmas de 8ª série da escola investigada e aos seus respectivos professores. A aplicação do referido instrumento de pesquisa dá-se pelo próprio pesquisador, por ocasião de sua ida à sala de aula para empreender a observação da prática docente-discente.

Para tanto, o método empregado consiste na pesquisa-ação, que se origina como pesquisa psicológica de campo cujo objetivo consiste em uma mudança de ordem psicossocial (BARBIER apud GOMES). Segundo Barbier (apud GOMES), tais pesquisas pressupõem

“uma ação deliberada de transformação da realidade”, possuindo um duplo objetivo, que são modificar a realidade e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos acerca dessas mesmas modificações. De acordo com Gomes, pode-se definir a pesquisa-ação como “uma modalidade de investigação participativa (assim como a pesquisa participante e a observação participante) cuja característica mais importante é a de ser um instrumento de análise e reflexão da vida social”.

Já na concepção de Thiollent (1998, p. 14), “esse é um tipo de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Nessa associação, estão envolvidos, de modo cooperativo, os pesquisadores e os participantes que representam a situação ou o problema em pauta. A pesquisa-ação caracteriza-se, pois, como um método de pesquisa no qual o pesquisador assume mais do que responsabilidade de assistir os atores envolvidos através da geração de conhecimento; ele também se torna responsável pela aplicação desse conhecimento gerado. (MACKÉ apud GODOI; BANDEIRA DE MELO; SILVA, 2006; MATHIASSEN apud LINDGREN et al., 2004). Assim, segundo Lindgren et al. (2004 apud GOMES), a pesquisa-ação consiste em um método intervencionista que possibilita ao pesquisador testar hipóteses sobre o fenômeno de interesse, implementando e acessando as mudanças no cenário real.

Thiollent (1988, p. 15) avalia que, na pesquisa-ação, cabe ao pesquisador exercer um papel ativo no equacionamento dos dados coletados e dos problemas identificados, bem como no acompanhamento e na avaliação das ações. Desse modo, pode-se considerar que a pesquisa-ação requer certa aproximação entre pesquisador e pesquisados, em uma relação construída com base nos seguintes princípios: em primeiro lugar, todos são sujeitos da pesquisa; em segundo lugar, deve-se discutir e negociar, no decorrer do estudo, a inserção do pesquisador no cotidiano da comunidade pesquisada; e, por último, as decisões quanto às ações a serem desencadeadas devem caracterizar-se pela colaboração coletiva.

Conforme Gomes, Thiollent resume os principais aspectos da pesquisa-ação nos tópicos a seguir:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT apud GOMES).

Como todo método de pesquisa, a pesquisa-ação também pode assumir diferentes configurações, de acordo com o objeto de investigação, com a postura do pesquisador e dos pesquisados diante da investigação e com os objetivos propostos. Segundo Gomes, são quatro os tipos de pesquisa-ação:

- Pesquisa-ação de diagnóstico que procura elaborar planos de ação;
- Pesquisa-ação participante, onde o pesquisador se envolve com os membros da comunidade através de colaboração mútua;
- Pesquisa-ação empírica que consiste na acumulação de dados de experiências através do trabalho cotidiano com a comunidade envolvida;
- Pesquisa-ação experimental, que exige um estudo controlado da eficácia relativa de técnicas diferentes em situações sociais praticamente idênticas.

Diante do exposto, fica evidenciado que o tipo de investigação a ser feita neste estudo consiste na pesquisa-ação de diagnóstico, uma vez que se procura evidenciar a percepção que os alunos e os professores da escola pesquisada têm a respeito do ensino de história.

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação requer que se estabeleçam e se cumpram algumas etapas ou fases. De acordo com Stringer (1996), a pesquisa-ação compreende uma rotina composta por três ações principais: observar, para reunir informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os dados; e agir, implementando e avaliando as transformações adotadas. Já conforme Thiollent (1997), dentro dessa mesma ideia, pode-se dividir o processo de pesquisa-ação em quatro principais etapas: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação.

Segundo o autor, a primeira etapa possui grande importância, uma vez que é responsável por encaminhar as fases subsequentes. Além disso, esta possui um aspecto interno, relacionado ao diagnóstico da situação e das necessidades dos atores, ou seja,

pesquisadores e pesquisados; e um aspecto externo, pois tem por objetivo divulgar propostas e obter o comprometimento dos participantes e pesquisados. Ainda nessa etapa, destaca-se a necessidade de se definir o grupo de pesquisados, informando-lhes sobre os objetivos do estudo e a metodologia empregada. Neste estudo especificamente, esta fase corresponde ao momento de aplicação de um questionário às turmas e aos professores, através de um breve enunciado localizado no cabeçalho do instrumento de pesquisa, bem como de um esclarecimento verbal feito por mim diante dos sujeitos, explicando a sua finalidade.

Na sequência, segundo Thiollent (1997), existe a fase principal, em que se analisam os dados coletados e as observações feitas, pensando-se em ações capazes de transformar a realidade em prol de sua melhoria. No caso desta pesquisa, essa etapa corresponde à reflexão sobre as respostas aos questionários aplicados, a ser realizada no capítulo 3, com base nas teorias recuperadas no primeiro capítulo.

De acordo com o mesmo autor, as fases seguintes são orientadas pela ação e pela avaliação. Nesse ponto, os dados levantados poderão servir de suporte para orientar novas possibilidades para a prática pedagógica na escola pesquisada e, quiçá, em outros contextos.

2.2 Conhecendo o universo pesquisado: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Terezinha está localizada na cidade de Constatina, ao norte do estado do Rio Grande do Sul. A escola mantém em funcionamento a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de oito anos – e de nove anos de duração para alunos que ingressaram no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2006 – e a Educação de Jovens e Adultos.

A instituição se concebe, segundo consta de seu *Regimento*, no paradigma da Escola Cidadã, e, além do prescrito na legislação vigente, tem o objetivo “de ser um espaço educativo de direito social, de construção de novas aprendizagens e conhecimentos, de fortalecimento das relações sociais próprias à infância e adolescência e de desenvolvimento pessoal e comunitário.”

Como princípios orientadores do processo educativo, destacam-se: o desenvolvimento das potencialidades humanas; a inclusão, a igualdade e a democracia; a vida e os valores humanistas; o acesso ao conhecimento, sua construção e reconstrução com base no contexto,

nas experiências de vida, nos interesses e necessidades dos educandos e da comunidade e na relação teoria-prática; o desenvolvimento sustentável e solidário da comunidade; a consciência ecológica acerca da vida e do Planeta Terra; o diálogo, o respeito às diferenças e o trabalho coletivo.

Nesse contexto, o Plano de Estudos, assim como o Plano de Trabalho, é elaborado pelos professores em consonância com a Proposta Pedagógica da escola e aprovado pela mantenedora, no caso, a Prefeitura Municipal. No que se refere ao regime escolar, a instituição adota o seriado anual: para o ensino fundamental de oito anos – 1ª a 8ª série; para o ensino fundamental de nove anos – 1º a 9º ano. Quanto ao calendário escolar, a escola perfaz 200 dias letivos, distribuídos em 800 horas.

A metodologia de ensino da escola se desenvolve em conformidade com o projeto político-pedagógico, cuja concepção dialética parte da prática, vai à teoria e retorna à prática. Partir da prática, nessa perspectiva, significa perguntar, problematizar a prática. As necessidades práticas levam à busca do conhecimento teórico que é capaz de elucidar e desvelar o problema. Assim, retorna-se à prática com referenciais elaborados, podendo nela intervir com maior competência. Em outras palavras, parte-se do conhecimento prático, busca-se o conhecimento técnico e constrói-se o conhecimento emancipatório. Ainda, na concepção metodológica dialética, cabe construir o planejamento de ensino a partir do tema gerador, tendo em vista a interdisciplinaridade, com referencial no educador brasileiro Paulo Freire.

No que se refere à avaliação, o *Regimento escolar* observa o seguinte:

A avaliação processual, integrada e educativa, procurando objetivar necessidades e dificuldades com a finalidade de reorientar o trabalho pedagógico do professor e da escola, as aprendizagens e atitudes do educando e da turma na perspectiva crítico-emancipatória. Esta avaliação dar-se-á:

- I – com prevalência dos elementos qualitativos sobre os resultados quantitativos;
- II – de forma participativa, envolvendo o professor, o educando e os pais ou responsáveis;
- III – com estratégias coletivas, individuais, orais e escritas. (2006, p. 6)

O Conselho escolar da escola pesquisada é composto por membros de todos os segmentos da escola: pais, alunos, professores e serventes. De natureza consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora, estabelece-se em segmento de apoio à equipe diretiva

da escola, que, por sua vez, é constituída pelo Diretor, Vice-Diretor, Secretário e Coordenador Pedagógico.

2.3 Conhecendo o perfil dos alunos

Os alunos participantes deste estudo são provenientes de duas turmas de 8ª série da escola Santa Terezinha, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde.

A fim de garantir o sigilo quanto à sua identidade, os alunos da manhã serão designados, simplesmente, AM1, AM2, AM3, e assim sucessivamente. Já os alunos da tarde serão citados como AT1, AT2, AT3, e assim sucessivamente.

A turma da manhã é composta por 18 alunos, sendo seis do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idade entre 13 anos (a maioria) e 14 anos. Essa é, portanto, uma turma onde predominam os meninos, sendo homogênea quanto à faixa etária. A turma da tarde, por sua vez, compõe-se por 17 alunos, nove do sexo feminino e oito do sexo masculino, com a idade predominante situada nos 14 anos. Esse constitui, então, um grupo equilibrado quanto ao gênero e à faixa etária.

2.4 Conhecendo o perfil dos professores

São participantes deste estudo os dois professores que atendem às turmas de 8ª série na disciplina de história. Com vistas a garantir o sigilo quanto à sua identidade, serão tratados como Professora do turno da manhã e Professor do turno da tarde.

A Professora do turno da manhã tem 28 anos de idade, é graduada em História desde 2003 e especialista em Ciências Sociais desde 2005. Atualmente, está realizando seu segundo curso de pós-graduação em nível de especialização, dessa vez em Gestão Educacional, com término previsto para 2011. Atua como docente de História há 10 anos, estando na escola pesquisada há seis anos.

O Professor do turno da tarde tem 40 anos de idade, é graduado em Filosofia desde 1996 e especialista em Ciências Sociais, Geografia e História desde 2005. Atua como docente de História há 12 anos, estando na escola há nove anos.

3 DOS ALUNOS AOS PROFESSORES: UM OLHAR COMPARATIVO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 O que dizem os alunos e a professora da manhã?

Quando questionados sobre *a importância de saber história nos dias de hoje*, dos 18 alunos da manhã, 16 responderam ser “indispensável”; um aluno revelou ser-lhe “indiferente” e outro preferiu não se manifestar. Nessa questão, quem marcasse a primeira opção deveria justificar sua opinião. Desse modo, 11 alunos responderam “porque posso compreender melhor alguns fatos que ocorrem hoje”; nove alunos revelaram acreditar que essa disciplina os torna “mais críticos frente aos acontecimentos” e cinco a consideraram importante, “porque, ao assistir a filmes, minisséries, ou ao ler algum livro, esse é um conhecimento bastante exigido para minha compreensão do que é narrado/ apresentado”; mais cinco menções foram feitas ao “futuro no trabalho”. Por fim, quatro alunos destacaram outros motivos que não haviam sido expostos pelo questionário: “para saber como foi no passado” (AM3); “porque nós vamos ter um conhecimento maior” (AM9); “para saber como era antigamente” (AM14); “porque posso compreender alguns fatos que ocorreram no passado” (AM15).

Na opinião da professora da manhã, *nos dias de hoje, saber história é “indispensável” “porque”, por meio dessa disciplina, seus alunos “podem compreender melhor alguns fatos que ocorrem hoje” e também “porque a pessoa pode tornar-se mais crítica frente aos acontecimentos”*. A profissional não acrescentou outras utilidades e não considerou todas as opções válidas, deixando de marcar os itens a seguir: “porque é importante para o futuro no trabalho” e “porque, ao assistir a filmes, minisséries, ou ao ler algum livro, esse é um conhecimento bastante exigido para a compreensão do que é narrado/ apresentado”.

Na segunda questão – *graças às aulas de história, você pode dizer que passou a –*, foram obtidas 10 menções por parte dos alunos da manhã a “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade dos povos e indivíduos como uma forma de fortalecer a democracia”; oito a “verificar a existência de diferentes níveis da vida coletiva (social, econômico, político, cultural, artístico, religioso) e a “localizar no passado explicações para algumas questões do presente” – leis políticas (AM4); política, jeito de governar (AM12); o que os grupos sociais fizeram, trabalhos a desempenhar (AM16); racismo (AM18) –; sete menções a “conhecer personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como

heroicas, de poder de decisão política (como reis, rainhas e rebeldes)” – Luiz Carlos Prestes (AM3); Hitler (AM4, AM6, AM11, AM18), Getúlio Vargas, Hitler, Luiz Carlos Prestes, Stalin (AM13) –; quatro a “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade dos povos e indivíduos como uma forma de fortalecer a democracia e a “reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço”; duas a “identificar o próprio grupo do qual faz parte”. Mais duas alusões foram feitas a “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles”. Por fim, apenas um aluno da manhã marcou “questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade como um todo”.

Graças às aulas de história, a professora da manhã acredita que *os seus alunos passam, efetivamente, a*: “verificar a existência de diferentes níveis da vida coletiva (social, econômico, político, cultural, artístico, religioso)”; “identificar o próprio grupo do qual faz parte”; “localizar no passado explicações para algumas questões do presente – dando como exemplo “democracia, liberdade de expressão, direitos iguais” –; “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles”; “reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço”.

Ainda segundo a professora, *por meio das aulas, os alunos deveriam ser habilitados a* “conhecer personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política”; “questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade como um todo”; “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade dos povos e indivíduos como uma forma de fortalecer a democracia”, mas, infelizmente, a realidade que se apresenta é diferente, às vezes, por falta de interesse dos alunos ou pela carência de materiais didáticos inovadores.

De acordo com as suas expectativas e necessidades, 14 alunos consideram ter aprendido “o suficiente” dessa disciplina; quatro, “muito”, e um mesmo aluno ficou, em sua

resposta, entre “o suficiente” e “pouco”. Nenhuma menção foi feita a “muito pouco”. Na avaliação da professora, seus alunos aprendem “muito” no que se refere a essa disciplina.

A turma foi perguntada *sobre os recursos que costumam ser utilizados nas aulas de história em sua escola*. Do total de alunos, 17 responderam “filme”; 15, “livro didático”; dois, “livro de literatura”; um, “música”. Salienta-se, aqui, que apenas dois alunos fizeram referência ao diálogo como ferramenta didática: “explicações, tirando dúvidas” (AM9); “a conversa” (AM13). Em sua resposta, a professora revelou utilizar-se de todos os recursos mencionados no questionário, com exceção do “livro de literatura” – o que, contudo, contradiz uma de suas alunas, que marcou o referido material em sua resposta. A professora acrescentou à sua resposta o uso de “documentários” e “teatro”. Aqui, cabe ressaltar a possibilidade de se realizar trabalhos interdisciplinares com o profissional de Letras da escola, aliando história e arte na construção do conhecimento de ambas as áreas.

Por fim, ao serem interrogados *quanto ao número de períodos voltados ao ensino de história na escola*, as respostas dos alunos revelaram uma divisão de opiniões: exatamente metade do grupo considera dois períodos semanais insuficientes, e o restante pensa que essa realidade está adequada para atender às suas necessidades nessa disciplina. Nesse ponto, torna-se importante transcrever alguns comentários feitos pelos educandos que acham pouco dois períodos semanais: “porque as [aulas de] histórias são longas e seriam melhor mais períodos” (AM2); “porque as aulas são muito boas e a professora explica bem” (AM3); “gostaria de ter três períodos” (AM5); “devia ter três” (AM6); “é uma aula de conhecimentos do passado e eu gosto” (AM13). Também na opinião da professora a quantidade não está adequada à demanda: “Não. Porque acabamos apressando o conteúdo por falta de tempo”.

No questionário voltado aos professores, havia uma última parte com uma pergunta, que, respondida afirmativamente, desdobrava-se em outra: *Consegue desenvolver trabalhos interdisciplinares com seus colegas? Quais?*. A professora afirmou quanto a esse aspecto: “Sim, pois planejamos coletivamente, com temas atuais e sempre relacionando os fatos passados com os atuais”. “[Conseguo desenvolver] Todas”. Ressalta-se, porém, que na última indagação a professora preferiu não especificar que atividades são desenvolvidas interdisciplinarmente.

3.2 O que dizem os alunos e o professor da tarde?

Ao responderem a primeira questão, os 17 alunos da tarde foram unânimes: *nos dias de hoje, saber história é “indispensável”*. Em relação aos motivos pelos quais isso é *indispensável*, obteve-o o seguinte resultado:

- “porque me torna uma pessoa mais crítica frente aos acontecimentos” – oito menções;
- “porque, ao assistir a filmes, minisséries, ou ao ler algum livro, esse é um conhecimento bastante exigido para minha compreensão do que é narrado/apresentado” – seis menções;
- “porque posso compreender melhor alguns fatos que ocorrem hoje” – quatro menções;
- “porque é importante para meu futuro no trabalho” – apenas três menções;
- “por outro(s) motivo(s). Qual(is)?” – ninguém quis comentar.

Aqui, observa-se uma diferença entre as duas turmas, tendo em vista que o grupo da manhã acrescentou outras razões para se saber história, ao passo que este se limitou às disponíveis no instrumento de coleta. Questionado, o professor também respondeu que *saber história nos dias de hoje é “indispensável”*, considerando todas as justificativas válidas, isentando-se, porém, de acrescentar outras razões.

Na segunda questão – *graças às aulas de história, você pode dizer que passou a –*, foram obtidas apenas três menções dos alunos da tarde a “conhecer personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política (como reis, rainhas e rebeldes)”; 10 menções a “verificar a existência de diferentes níveis da vida coletiva (social, econômico, político, cultural, artístico, religioso); apenas uma a “identificar o próprio grupo do qual faz parte”; nove alusões foram feitas a “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles”; apenas um aluno selecionou “reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” e, finalmente, três afirmaram “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade dos povos e indivíduos como uma forma de fortalecer a democracia”. O professor responsável pelo grupo, por seu turno, considerou válidos todos os itens oferecidos pelo instrumento de pesquisa, sem oferecer, no entanto, exemplos.

Levando em conta as suas expectativas e necessidades na área de história, ao longo do ensino fundamental, 15 alunos consideram ter aprendido “o suficiente”; dois ter aprendido “muito”; salientando que nenhum sujeito avaliou ter aprendido “pouco” ou “muito pouco”. Diferentemente da sua colega, o professor considera que seus alunos aprenderam “o suficiente” da disciplina que ministra.

No que se refere aos recursos utilizados nas aulas de história, 16 alunos fizeram referência ao “livro didático”; 15 a filmes e nenhum a “música” ou “livro de literatura”, como recursos metodológicos. Embora tenham tido oportunidade, ninguém fez comentários extras nesse item. É importante corroborar as respostas oferecidas pelos alunos com a versão do próprio professor, que admite trabalhar tendo como base apenas o “livro didático”, aliado a “filmes”, o que também pôde ser observado nos períodos assistidos pelo pesquisador. Isso mostra que o grupo matutino está exposto a recursos mais variados em comparação com o da tarde, o que deixa claro que, nas turmas observadas, os alunos agem de acordo com seus interesses, embora o método usado pelo professor seja o mesmo para todos os educandos. Em relação aos professores consultados constatou-se que cada um tem sua própria metodologia para ministrar o conteúdo.

Ao final, arguidos sobre o número de períodos destinados ao ensino de história, os alunos consideraram, por unanimidade, esse número suficiente, o que pode demonstrar estarem menos motivados em relação ao grupo do turno inverso no que se refere ao estudo da disciplina. Destacam-se aqui alguns de seus comentários: “depende do interesse de cada aluno, e é também importante que o aluno se dedique em casa, como: assistir reportagens que estão relacionadas ao assunto [tratado] em aula” (AT3); “se forem bem aproveitados, é suficiente” (AT9). Já para o professor, esse “tempo é pouco”, o que não o impede, entretanto, de desenvolver trabalhos interdisciplinares com seus colegas, como, por exemplo, aqueles relacionados ao “meio ambiente”, à “economia”, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise do *Regimento escolar*, em comparação com o que sugerem os PCNs e com os dados obtidos nos questionários, este trabalho permitiu detectar a carência de uma reflexão que busque uma metodologia mais adequada para o processo de ensino, o que se estende aos recursos didáticos e ao alcance dos objetivos propostos para a disciplina de história.

Tal carência pôde ser confirmada tanto pelos alunos quanto pelos professores, por meio de suas respostas à questão que os interrogava sobre os recursos que costumam ser utilizados na sala de aula, em que o livro didático apareceu soberano. Ressalta-se que essa informação foi confirmada pela observação *in loco* empreendida pelo pesquisador. Desse modo, foi possível perceber que a prática ainda se encontra muito “presa” à utilização desse material, talvez por falta de uma metodologia mais apropriada, a ser repensada e reelaborada pela escola como um todo, o que deve se reproduzir em outras disciplinas.

Outro aspecto sobre o qual se pode repensar está relacionado ao lugar de desprestígio que a história parece estar recebendo nas escolas, uma vez que são reservados apenas dois períodos semanais a essa disciplina, o que, inclusive, é motivo de reclamação para alguns alunos, a exemplo de AM18: “muitas vezes não tem aula nos dias desses períodos”.

Ficou evidenciado, ainda, que os educandos, em sua maioria, ainda depositam na atuação dos educadores a esperança de sucesso nos estudos. Isso ocorre, também, no contexto pesquisado, uma vez que alguns alunos participantes fizeram comentários acerca da prática e da formação de seus professores: “[...] as aulas são muito boas e a professora explica bem” (AM3). Referente ao aspecto construtivista da aprendizagem, foi possível perceber que os alunos chegam a relacionar sua parcela de responsabilidade para com a aprendizagem: “porque história é explicação e exige atenção, concentração [...]” (AM16).

No que se refere à falta de entusiasmo dos alunos em relação às aulas – percebida nos momentos de observação por meio de muita conversa paralela, pouca participação dos alunos, tornando-se a aula “monopolizada” pelo discurso do professor –, verificou-se, nos questionários aplicados, que isso talvez se dê pela baixa porcentagem de sujeitos que se preocupam com a aquisição de conhecimentos históricos para beneficiarem-se no mundo do trabalho. Não se pode esquecer, nesse sentido, que, na fase da adolescência, os indivíduos costumam ser pragmáticos e, na maior parte das vezes, somente se dedicam àquilo que irá

“servir para alguma coisa”. Então, o que parece estar em jogo é a velha questão: “aprender para quê?”. Assim, é preciso definir, de forma mais adequada, o que a disciplina em pauta pode oferecer aos alunos, a fim de que estes possam encontrar sentido em estudá-la.

Ainda no que se refere ao tema da motivação, percebeu-se – tanto por meio dos questionários quando pela observação – que os alunos da tarde não demonstram muito entusiasmo no que se refere à disciplina, pois, de modo geral, se limitaram a marcar as questões objetivas, sendo que poucos deram exemplos e fizeram comentários sobre as perguntas, o que, contudo, não se aplica ao grupo do turno inverso. Isso pode demonstrar maior envolvimento destes últimos com a disciplina, em comparação com os demais. Nesse sentido, como se pôde observar e comprovar com as respostas, os recursos utilizados pela professora, por serem mais variados, podem estar fazendo a diferença na motivação dos alunos para a aprendizagem e situações a ela vinculadas, como é o caso desta pesquisa.

Com base nesta pesquisa-ação, foi possível verificar, portanto, a necessidade de pequenas mudanças em contextos menores, começando, por exemplo, pela prática dos professores em sala de aula, com a introdução de outros recursos e com uma revisão nas habilidades que os alunos precisam possuir ao final do ensino fundamental. Além disso, os gestores precisam estar conscientes quanto ao papel da escola como formadora de futuros profissionais, deixando mais clara, aos educadores, principalmente, a relação entre os conteúdos nela ensinados e o mundo do trabalho, emprestando uma porção de “utilidade”, “pragmatismo” ao estudo para que os alunos se dediquem mais a essa tarefa. Soma-se a isso a necessidade de se vincular a área da história à arte literária, por exemplo, desenvolvendo trabalhos interdisciplinares nesse sentido. Sobre isso, especificamente, destaca-se a relevância da realização de futuras pesquisas que deem ênfase à questão da interdisciplinaridade, aprofundando a relação entre a história e as demais disciplinas com vistas à formação de um sujeito crítico e transformador.

Assim, amparando-se nas constatações feitas com a ajuda dos alunos, deve haver uma significativa reflexão por parte da direção e dos professores, a fim de que haja maior comprometimento com a atual *Proposta Político-pedagógica* e o *Plano de estudos* da escola, que parecem atender o que recomendam os *PCNs*. Isso tudo para que a disciplina de história ganhe, na mentalidade dos sujeitos envolvidos nesse contexto, o lugar que merece, alcançando, efetivamente, os objetivos para os quais foi criada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. 1996. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm>>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 maio 2010.

. BRITO, Regina Lucia Luz de. **Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola**. Material xerografado

CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2. ed. Passo Fundo: Editora UPF, 2002.

CALL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). Tradução de Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Pesquisa-ação: conceitos e aplicação – uma alternativa metodológica para a pesquisa em educação**. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/Delineamento%202009/8A_ULA_PESQUISA_ACAO_14DEZ04.doc>. Acesso em: 20 abr. 2009.

GUAZZALLI, César Augusto Barcellos. **Questões de teoria e metodologia da história. História no final do milênio: para quê?** Porto Alegre: Ed. Universidade; UFRGS, 2000.

STRINGER, E. T. **Action research: a handbook for practitioners**. Sage, 1996.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

Este questionário faz parte de uma pesquisa que estuda a forma como o ensino de história é visto por alunos e professores. Para ampliar nossa visão, queremos saber de você, ALUNO, qual a sua opinião a respeito da existência e da importância dessa disciplina na sua escola e na sua vida. Agradeço pela participação!

Sexo: () F () M Idade: _____

Por favor, marque com um **x** a(s) resposta(s) mais adequada(s) à sua situação/ opinião. Quando necessário, você poderá marcar mais de uma resposta para a mesma questão (desde que uma não invalide a outra):

Na sua opinião, nos dias de hoje, saber história é:

- 1) () indispensável
- 2) () desnecessário
- 3) () indiferente

Se você marcou a primeira opção, diga por que, nos dias de hoje, é indispensável saber história:

- 4) () porque posso compreender melhor alguns fatos que ocorrem hoje.
- 5) () porque, ao assistir a filmes, minisséries, ou ao ler algum livro, esse é um conhecimento bastante exigido para minha compreensão do que é narrado/ apresentado.
- 6) () porque é importante para meu futuro no trabalho.
- 7) () porque me torna uma pessoa mais crítica frente aos acontecimentos.
- 8) () por outro(s) motivo(s). Qual(is)? _____

Graças às aulas de história, você pode dizer que passou a:

- 9) () conhecer personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política (como reis, rainhas e rebeldes). Ex.: _____
- 10) () verificar a existência de diferentes níveis da vida coletiva (social, econômico, político, cultural, artístico, religioso).
- 11) () identificar o próprio grupo do qual faz parte.
- 12) () localizar no passado explicações para algumas questões do presente.
Ex.: _____
- 13) () conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.
- 14) () reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.
- 15) () questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade como um todo.

- 16) () valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade dos povos e indivíduos como uma forma de fortalecer a democracia.

De acordo com as suas expectativas e necessidades, você considera que aprendeu dessa disciplina:

- 17) () muito
18) () o suficiente
19) () pouco
20) () muito pouco

Que recursos costumam ser utilizados nas aulas de história em sua escola?

- 21) () música
22) () livro didático
23) () livro de literatura
24) () filme
25) () outro(s)? Qual(is)? _____

Você acha suficiente 02 períodos semanais para aprender história na escola?

- 26) () sim. Por quê? _____
27) () não. Por quê? _____

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores

Este questionário faz parte de uma pesquisa que estuda a forma como o ensino de história é visto por alunos e pelos professores. Para ampliar nossa visão, queremos saber de você, PROFESSOR, qual a sua opinião a respeito da existência e da importância dessa disciplina na vida dos seus alunos. Agradeço pela participação!

Sexo: () F () M Idade: _____

Formação:

() Graduação em _____ Período: _____ - _____

() Pós-Graduação – especialização em _____ Período: _____ - _____

() Pós-Graduação – mestrado em _____ Período: _____ - _____

Outro: _____ Período: _____ - _____

Há quanto tempo atua como docente de história? _____

Há quanto tempo atua nessa escola? _____

Por favor, marque com um **x** a(s) resposta(s) mais adequada(s) à sua situação/ opinião. Quando necessário, você poderá marcar mais de uma resposta para a mesma questão (desde que uma não invalide a outra):

Na sua opinião, nos dias de hoje, saber história é:

- 1) () indispensável
- 2) () desnecessário
- 3) () indiferente

Se você marcou a primeira opção, diga por que, nos dias de hoje, é indispensável saber história:

- 4) () porque é possível compreender melhor alguns fatos que ocorrem hoje.
- 5) () porque, ao assistir a filmes, minisséries, ou ao ler algum livro, esse é um conhecimento bastante exigido para a compreensão do que é narrado/ apresentado.
- 6) () porque é importante para o futuro no trabalho.
- 7) () porque torna a pessoa mais crítica frente aos acontecimentos.
- 8) () por outro(s) motivo(s). Qual(is)? _____

Graças às aulas de história, você acredita que os seus alunos passam, efetivamente, a:

- 9) () conhecer personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política (como reis, rainhas e rebeldes). Ex.: _____
- 10) () verificar a existência de diferentes níveis da vida coletiva (social, econômico, político, cultural, artístico, religioso).

- 11) () identificar o próprio grupo do qual faz parte.
- 12) () localizar no passado explicações para algumas questões do presente.
Ex.: _____
- 13) () conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.
- 14) () reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.
- 15) () questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade como um todo.
- 16) () valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade dos povos e indivíduos como uma forma de fortalecer a democracia.

De acordo com as expectativas e necessidades, os alunos aprendem dessa disciplina:

- 17) () muito
- 18) () o suficiente
- 19) () pouco
- 20) () muito pouco

Que recursos você costuma utilizar nas aulas de história que leciona?

- 21) () música
- 22) () livro didático
- 23) () livro de literatura
- 24) () filme
- 25) () outro(s)? Qual(is)? _____

Você acha suficiente 02 períodos semanais para ensinar história na escola?

- 26) () sim. Por quê? _____
- 27) () não. Por quê? _____

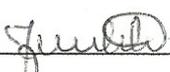
ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informada, de forma clara, detalhada e por escrito, acerca dos objetivos propostos e dos procedimentos da pesquisa realizada pelo professor pesquisador Zélio Luiz Nath.

Na condição de Diretora da instituição que serve de universo de pesquisa e ciente da idoneidade dos dados, autorizo a citação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha na monografia intitulada “O ensino da História na perspectiva dos alunos e dos professores: um enfoque baseado nos PCNs de ensino fundamental”.



Professora Jaceli B. Bastaman
Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha
Constantina, RS

Constantina, 08 de junho de 2010.