

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE
POTENCIALIDADES E LIMITES NO USO DE ALGUNS
MATERIAIS E METODOLOGIAS

PRISCILLA PEREIRA MÉDICI

PRISCILLA PEREIRA MÉDICI

ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre potencialidades e limites
no uso de alguns materiais e metodologias

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel em História, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio de Almeida.

Uberlândia, Setembro de 2006.

PRISCILLA PEREIRA MÉDICI

ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre potencialidades e limites
no uso de alguns materiais e metodologias

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Christina da Silva Roquete Lopreato

Prof. Dra. Maria de Fátima Ramos Almeida

Prof. Dr. Antônio de Almeida

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a minha vovó Euza Paniago Souza que tanto me ajudou e incentivou para chegar ao final dessa jornada, ensinando-me conceitos de luta, perseverança, confiança e competência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela inteligência
a mim oferecida...

Agradeço aos professores,
orientador, amigos e colaboradores
por terem dispensados
conhecimentos técnicos para que
eu pudesse coletar informações
fundamentadas para a dissertação
deste trabalho monográfico.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1 O ensino de História e seus suportes: livro didático, currículo e normatizações oficiais	15
Capítulo 2. O ensino de História frente aos procedimentos didático-pedagógicos: das teorias à realidade da sala de aula	36
Conclusão.....	55
Bibliografia.....	59
Anexos.....	62

RESUMO

Este trabalho científico teve como fundamento a busca da realidade do ensino de história diante da utilização do livro didático na cidade de Uberlândia; o qual está inserido num campo de pesquisa a nível institucional da esfera municipal, estadual, pública e particular. Através das fontes de pesquisa pode-se constatar que o educador atual tem a necessidade de buscar no construtivismo e na ludoterapia recursos diversificados para que o processo ensino-aprendizagem seja satisfatório e empreendedor no que se refere à construção cognitiva, emocional, social, didática e de conhecimentos críticos do sujeito aprendiz. No entanto, esta realidade não pode ser assim diferida na esfera pública porque a variável financeira subjulga a qualidade de ensino.

Palavras-chaves: livro didático; ensino de história; educador atual; LDB em história.

Ficha Catalográfica

Médici, Priscilla Pereira, 1979.

ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre potencialidades e limites no uso de alguns materiais e metodologias.

Priscilla Pereira Médici – Uberlândia, 2006.

Orientador: Antônio de Almeida

Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui Bibliografia.

Palavras- Chaves: livro didático; ensino de história; educador atual; LDB em história

INTRODUÇÃO

Inicialmente deve-se considerar que a história é como o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação, um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também no mundo em que gostaríamos de viver.

O tema discutido neste estudo científico é **ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre potencialidades e limites no uso de alguns materiais e metodologias**, tendo como referência empírica o contexto educacional da cidade de Uberlândia e a transmissão/cultural e ideológica do conteúdo ministrado aos alunos das escolas públicas (e privadas) deste município. Dessa forma, passamos a um breve relato que contém esse trabalho em seus contextos políticos e sociais (década de 90 aos dias atuais), no sentido de entender melhor a evolução dos resultados do ensino de história junto aos alunos e professores.

A primeira escola procurada foi o Colégio Kepler - Associação Educacional Johann Kepler, tendo como respondente a professora pedagoga com especialização em Psicopedagogia, a senhora Cristina Souza Defensor. A segunda escola foi a Escola Estadual Bueno Brandão, com a professora Denise Oliveira Gonçalves. A terceira escola foi a Escola Estadual Domingos Pimentel, com as professoras Maria de Lourdes S. Rosa e Cátia Rodrigues da Costa. A quarta escola foi o cursinho Nacional-Sistema de Ensino, com o Professor Sandro Vital da Luz. A quinta escola foi a Escola Municipal Dr. Gladson Guerra de Rezende, com as professoras Selma Prata da Silva, Thaise de Souza Lemos e Deise Lizani. A sexta escola foi a Escola Estadual Afonso Arinos com a professora Marlúcia S. de Araújo. Para se ter uma efetividade maior na questão do ensino de história em Uberlândia, o Colégio Unimega disponibilizou o seu ensino fundamental para a argüição de tal tema junto a duas professoras e uma coordenadora pedagógica.

O problema a ser estudado e analisado é verificar se o professor na atualidade está preparado para enfrentar o mercado de trabalho de uma maneira competente de tal forma que os aprendizes tenham base teórica e didática para se tornarem futuros profissionais críticos e formadores de opinião. Sobre a problematização, VIEIRA (1989)¹ neste trabalho partimos da conceituação de que a pesquisa “*é o movimento constante que vai do empírico à teoria e vice-versa., demandando a elaboração ou reelaboração de noções, conceitos, categorias de análise, porque, tais elementos, por mais abstratos que seja, surgem de engajamentos empíricos e do diálogo com as evidências*”.

LE GOFF (1976) ao falar do estudo dos objetos físicos mediante a necessidade de estudar a arqueologia dimensionada à história, levanta uma questão muito importante que também será levado em consideração neste estudo científico: “*A reconstrução dos modos de vida ainda é uma arte de que não se pode julgar a não ser pela estima que se tenha pela competência e pela honestidade da pessoa que é responsável pela reconstrução*” (LE GOFF, 1976:5). O mesmo acontece com a responsabilidade, na relação ensino aprendizagem, por parte de professores, diretores, supervisores, no que se refere ao condicionamento da construção do conhecimento dos aprendizes. Sabe-se que o ensino de história também pode ser comparado a uma obra de arte, pois há possibilidades de discussões e entendimento do nosso patrimônio cultural, social e político.

Ao lidarmos com as entrevistas, compreendemos como Samuel que as fontes orais

*“são importantes não apenas como uma fonte de informação mas também pelo que faz para o historiador que entra no campo como um fiscal invisível. Pode ajudar a expor silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador (...) o tecido celular ressecado, que, quase sempre é tudo o que tem em mãos. Serve como uma medida de autenticidade, um lembrete compulsório de que as categorias do historiador devem afinal, corresponder ao feito da experiência humana e serem constituídas por ela, caso elas tenham força explicativa”.*²

Diante das fontes orais buscou-se verificar a historicidade de cada sujeito pesquisado, respeitando o seu valor e a sua importância. De acordo com PORTELLI (1997)

¹ Vieira, Maria do Pilar Araújo e outros. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

² SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v.9, no.19, 1990,p.237.

*“cada pessoa é uma amálgama de grande números de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência”*³.

FONSECA (1993) discute as mudanças ocorridas com a história no seio da política educacional brasileira, no momento histórico vivido pelo país nas últimas décadas, bem como os desdobramentos decorrentes desse processo. A qualificação dos professores, um dos focos principais deste estudo monográfico, está associada a discussão da educação, através do processo de ensino e aprendizagem, requerendo planejamento e execução deste processo, para que o mesmo seja investido de autoridade institucional. Na visão de Fonseca, a desqualificação operada pela licenciatura e pela maior perda de controle sobre o processo de ensino no interior da escola aprofundou a desvalorização profissional do docente e sua conseqüente proletarização. Esta desvalorização pode ser apreendida também dado o processo de massificação das escolas, acentuado nos últimos anos, o que tem provocado sem dúvida uma degradação de seus componentes e, também, uma busca em termos de organização profissional.

“a organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores públicos a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida e com patrão chamado Estado. A nova consciência e nova prática dos trabalhadores da Educação é de se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais”. (FONSECA, 193:33)

Portanto, o deliberado projeto de desqualificação do professor de História, estrategicamente implementado por setores do Estado e empresas do campo educacional, foi acompanhado de um processo de resistências individuais e organizadas nos diversos momentos desse período histórico. A intervenção dos setores organizados deu-se de formas diversas, sempre na perspectiva de revalorização do profissional e do resgate da qualidade do ensino de 1º, 2º. e 3º. graus. Constata-se que o setor privado da educação é quantitativamente majoritário no campo do ensino superior, porém qualitativamente inferior em relação ao ensino praticado pelas Instituições Públicas (com honrosas exceções).

No caso do professor de história da rede pública, ao entender que é tido como um trabalhador do governo e que o seu salário não condiz com a sua necessidade de

³ PORTELLI, Alessandro. **“Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na historia oral”**. Revista Projeto História: Revista do Programa de Pós Graduandos em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 15, EDUC. Ed. PUC-SP, 1997, pp.13-49.

sobrevivência, a decisão de mudar para a rede particular de ensino é uma aspiração, através da qual ele sonha que conseguirá sanar suas necessidades e dificuldades, ou seja, terá maior oportunidade de um crescimento real tanto no âmbito profissional, quanto como sujeito como receptor.

Dessa forma, entende-se que o trabalho no sistema de produção capitalista é voltado para a produção de mercadorias, coisas, e, por isso, as relações se dão entre coisas, objetos; embora tenha um discurso de se valorizar o trabalho como condição da dignidade humana e a harmonia e solidariedade entre as categorias sociais.

Analizando a questão do aprendiz, na visão de FONSECA (1993), pode-se afirmar que através dos programas de ensino, dos livros didáticos, uma única imagem de história impõe-se ao silêncio da criança frágil e pobre do terceiro mundo, por isso, o conteúdo dos conhecimentos históricos transmitidos, depende do profissional de história, da sua posição frente ao saber histórico, frente às abordagens e frente ao fazer histórico.

A justificativa dessa monografia está relacionada a tentativa de entender os fatos ocorridos atualmente diante do histórico educacional da década de 90, os quais eram norteados por transformações sócio-econômicas, direitos trabalhistas, avanço econômico e ensino técnico.

Quanto aos métodos e procedimentos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica por consistir na busca de informações e coleta de dados a partir da literatura já conhecida sobre o tema da Educação no Brasil, bem como a busca de relatos de casos ocorridos. As fontes para a pesquisa bibliográfica constituem-se de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico.

Dessa forma, passamos a um breve relato do período a ser pesquisado em seus contextos políticos e sociais: Década de 90 aos dias atuais.

No primeiro capítulo foi discutido “O ensino de história e seus suportes: livro didático, currículo e normatizações oficiais”, onde foi enfatizado a questão da importância social, econômica, curricular e profissionalizante deste instrumento. Onde também demonstra as potencialidades e limites dos recursos utilizados dentro e fora de sala de aula.

No capítulo seguinte; intitulado “O ensino de história frente aos procedimentos didático-pedagógicos: das teorias à realidade da sala de aula”, onde discutisse as teorias sobre construtivismo, ludoterapia, e apresenta-se diálogos com os professores, através de entrevistas, para demonstrar o uso dessas teorias dentro da sala de aula.

Para concluir, algumas considerações finais mostram, de forma resumida, as implicações políticas, econômicas, sociais e culturais que decorreram dessas mudanças na educação.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS SUPORTES: LIVRO DIDÁTICO, CURRÍCULO E NORMATIZAÇÕES OFICIAIS

O livro didático: potencialidades e limites

De acordo com FONSECA (2003) o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar.

O livro didático surge como material impresso destinado ao processo de aprendizagem ou formação, no mundo, já no século XVII. Mas o volume de obras só aumenta a partir de meados do século XIX., conforme nos informa Oliveira (1984). Este fato estaria vinculado ao maior número de conhecimentos, à divisão e sistematização das ciências, à crescente discussão sobre técnicas de ensino e teorias de aprendizagem, mas, sobretudo, à necessidade que se impunha à expansão capitalista de preparo dos recursos humanos através de treinamento técnico, militar e industrial. Difunde-se, no mundo ocidental, a utilização de livros complementares aos textos bíblicos entre os alunos de classes abastadas. Até então, a *Bíblia* era a obra mais vendida para ensino e também a mais barata. A prática dos exames públicos, em especial a partir do início do século XX, condicionou o uso do livro didático entre toda a população estudantil, nivelando o ensino.

Nesse sentido, o livro didático tem sido visto, em todos os países, como o instrumento fundamental para a homogeneização, capaz de, conforme Oliveira (1984) dar uma base comum, um conjunto de informações que confira unidade à classe de alunos. Por extensão, ao homogeneizar sucessivas classes etárias homogeneiza também a sociedade. Na mesma linha de raciocínio, Eco (1980: 43) afirmava que: “(...) a banalização e a unidimensionalização dos temas nos livros didáticos decorrem da necessidade do mundo capitalista de padronizar tudo e submeter todos à lógica e ao ritmo de sua produção”. Nesta perspectiva, o livro didático passa a ser uma peça da engrenagem da produção e reprodução dos sistemas.

No Brasil, até o século XIX, os livros vinham de Portugal. A escassez de material fazia com que o país e seus professores usassem cartas (cartilhas) como material básico

de leitura. Após 1808, com a vinda da família real e proliferação de escolas, houve impulso para a produção de literatura didática, mas predominou a importação de material estrangeiro, sobretudo francês, pela inexistência e/ou precariedade da indústria gráfica nacional e pelo alto custo dos livros aqui produzidos.

A partir das primeiras décadas do século XX, os movimentos modernista e nacionalista tiveram papel decisivo no surgimento de uma política para o livro didático no país, que se concretizou no Estado Novo. Freitag (1987:24)⁴ defende a tese de que o livro didático no Brasil seja: “... *uma consequência direta da Revolução de 30, quando se desenvolve no país uma política educacional progressista com pretensões democráticas, com aspiração de um embasamento científico*”.⁵

Em 1937, foi criado o INL – Instituto Nacional do Livro, órgão subordinado ao Ministerio da Educação. Em 1938, o Decreto Lei 1006/38 definiu o livro didático como “*compêndios que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares*” e criou a CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático para examinar e julgar os livros didáticos, indicar obras de valor para tradução e outras atividades conexas. Implantou-se, oficialmente, o controle político-ideológico, coerente com o pensamento expresso por Capanema, ministro da Educação durante o Estado Novo, para quem “... *a Educação não é neutra, mas precisa ser conduzida pelas diretrizes do sistema que representa as bases da nação. Por isso, a Educação deve estar sob a proteção, o controle e a defesa do Estado*”.⁶

A partir de 1964, o programa MEC/USAID (1964-69), de fortes reflexos sobre a educação nacional e constituído por uma série de acordos, resultou na criação da COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático e gerou denúncias (feitas por instituições de ensino e seus representantes) a respeito do controle americano sobre o mercado livreiro e o controle ideológico sobre o processo educacional. A COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático foi extinta em 1971, sendo criado o PLID – Programa do Livro Didático, sob responsabilidade do INL – Instituto Nacional do Livro, que perdurou até 1976 quando passou à FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar. A esta fundação cabia definir as diretrizes de produção, distribuição editorial e outras, pertinentes ao livro didático.(MEC, 1987).

A partir dos anos 80, segundo o MEC, alguns setores do espaço acadêmico

⁴ FREITAG, B., et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília:INEP, 1987.

⁵ Castrogiovanni, 2001:143)

⁶ Castrogiovanni, 2001:105)

produtores de histórias e formadores de profissionais encarregados de ensiná-la, frequentemente associados aos interesses do capital, aliam-se à indústria cultural, que paulatinamente participa do debate acadêmico e aponta rumos para a história/mercadoria ali produzida. A indústria editorial brasileira é modernizada, onde o livro didático torna-se uma das mercadorias mais vendidas e assume a forma do currículo e do saber em nossas escolas. As editoras acompanham e participam da transformação na pesquisa historiográfica acadêmica e no ensino de 1º. e 2º. graus, renovando os tradicionais livros didáticos de História e através dos lançamentos dos livros chamados paradidáticos. (MEC, 1987).

Em 1985, foi instituído o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático pelo Decreto 91.542/85. O programa que tem recursos do salário-educação, visa universalizar o atendimento aos alunos de escolas públicas e estabelecer a análise, seleção e indicação do livro didático. No cerne deste programa tem sido tentada a descentralização administrativa, com indicação do livro didático a ser adquirido pelo Estado para uso dos professores. A noção de que o professor, teoricamente, pode indicar o livro didático vai de encontro à realidade.

A descentralização pensada para a aquisição do livro didático esbarra na produção editorial, ainda extremamente centralizada, e nas dificuldades técnicas e operacionais de muitas secretarias de educação para gerenciar esta operação. Até o momento, e apesar da disposição federal de repasse dos recursos do PNLD em nível estadual, apenas São Paulo e Minas Gerais adquirem livros didáticos fora da compra centralizada. (MEC, 1997).

O livro didático é uma ferramenta poderosa para o professor por ser um instrumento concreto, através do qual o aprendiz, tem contato com as variadas temáticas esternadas. No entanto, é preciso compreender que o processo ensino aprendizagem exige espaços definidos para um conhecimento didático, para uma fixação teórica e para uma participação crítica em relação ao conteúdo programado. Essa participação crítica faz com que o aluno além de estudar os conteúdos tenha condições e abertura para emitir opiniões, justificativas e sugestões, diante dos temas propostos para estudo e reflexão. Face a essa perspectiva mais, ampla, para alguns autores o livro didático é um instrumento que traz informações voltados aos interesses estatais prioritariamente. Freitag (1987)⁷, em análise sobre a política do livro didático no Brasil, nos últimos 20 anos, parte da premissa de que a política sobre o livro didático

tem se mantido ao longo dos anos, isto é, tem cunho estatal; e está no contexto da política educacional global. Para esta autora, ao longo da história do livro didático no país não se identificam instituições (igrejas, sindicatos, editoras) envolvidas nesta discussão. Apenas o Estado tem tratado de definir o material a ser utilizado no processo ensino-aprendizagem. Técnicos e burocratas do Estado, nem sempre qualificados e sempre não-legitimados, têm estabelecido normas e diretrizes para a produção e distribuição dos livros didáticos. A organização de grupos de trabalho plurais, como tem acontecido recentemente, representa uma saída para o problema apontado. Segundo a mesma autora, as análises sobre a política do livro didático têm tido como fontes de consulta as normatizações do Estado (leis, decretos, pareceres) e a produção crítica sobre livros didáticos elaborada por professores, políticos e intelectuais. Ela entende que a pauta da discussão tem girado em torno de três questões principais: centralização ou descentralização das políticas sobre o livro didático; apoio à produção em quantidade ou em termos de qualidade; fornecimento gratuito a todo o aluno ou apenas ao aluno carente. A questão da qualidade comporta uma dificuldade técnica e teórica de definição e, conseqüentemente, de elaboração de critérios de avaliação.

Na crítica à ampla distribuição do livro didático aos alunos carentes, o ponto mais constante de discussão tem sido o do caráter assistencialista do Estado, o que esconderia o descompromisso oficial para com a educação, uma vez que a legislação educacional se mantém praticamente a mesma, dependente do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos conselhos estaduais (CEEs). A partir dos pareceres emitidos por estes conselhos são elaborados, nas secretarias estaduais de educação, os guias curriculares. Esses têm servido a autores e editoras como suporte para a produção de livros didáticos. Até 1985, essas obras foram submetidas a comissões específicas (CNLD ou COLTED).

O livro descartável de amplo uso na década de 70 e na primeira metade da década de 80, tem sido visto como associado ao despreparo do professor para gerenciar sua aula: lidar com os alunos, controlar a disciplina, preparar o conteúdo e corrigir os trabalhos.

Segundo Schaffer (2001) e Placo (2001)⁸, o livro didático nestas condições,

⁷ FREITAG, b. ET AL. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

⁸ SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org) et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 3ª. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001, p.133-147. PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. **Correntes Psicológicas Subjacentes à Didática do Ensino**: Em foco o professor do ensino superior. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001

tomou conta do espaço pedagógico devido às limitações dos professores e representou para as editoras venda garantida. Metade dos livros vendidos no país tem sido de livros didáticos. Eles representam uma grande circulação de dinheiro, com produção em grande escala. Dos livros didáticos distribuídos pelo Estado, nos últimos anos, cerca de 90% é produzido por apenas uma dezena de editoras, que têm o livro didático como mercadoria de sua sustentação econômica.

Pesquisas realizadas pelo MEC sobre a escolha do livro didático nas instituições de ensino estaduais e municipais pelo Ministério da Educação e Cultura no início dos anos 90 indicavam que nem sempre era o professor usuário quem escolhia o livro didático e, quando o fazia, não assentava sua opção numa análise criteriosa. Havia, porém, um nível elevado de satisfação com o livro em uso. Isto decorria, provavelmente da semelhança entre os conteúdos programáticos do plano de aula e do livro didático que se fazia ou, porque o professor elaborava seu plano a partir do livro didático ou pelo programa-sugestão do guia curricular, no qual também se baseava o autor. Raramente o professor comparava várias obras antes de fazer sua indicação e mais raramente ainda estabelecia uma intenção de uso para a obra que seria utilizada. Poucos eram os que participavam de discussões sobre o assunto ou que se dispunham a uma reflexão, buscando uma melhora de qualidade no seu desempenho. Pelo MEC, esta é uma das razões pela qual as editoras têm conseguido boa penetração entre os professores ao encaminharem os títulos que dispõem para comércio. As orientações que hoje emanam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto a um currículo aberto e flexível e quanto a uma nova concepção de aprender, deverão comportar alterações significativas na relação professor *versus* escolha do livro didático. (MEC, 1997).

Por outro lado, parece permanecer a idéia de Schaffer (2001) de que, mesmo que o professor atentasse para a defasagem entre o conteúdo do livro que usa e a realidade objetiva que vivencia, ele não conseguiria articular a situação, retraindo o material que utiliza, seja por despreparo real, seja por comodismo. Desta forma, o livro didático continua assumindo o comando da aula e a palavra definitiva. De auxiliar do processo passa a ser o modelo. Se seu conteúdo ideológico é tão significativo, ele se deve mais à desinformação do professor que ao mérito do contexto. De modo geral, o professor brasileiro não lê ou lê muito pouco. Portanto, não haverá melhoria nos livros didáticos sem que haja investimento na qualificação e valorização do professor.

Do ponto de vista do aluno, o livro didático é muitas vezes o único livro que a criança recebe, o primeiro e o último que lhe cai nas mãos. Pode funcionar como

estímulo para dar seguimento a leitura ou como barreira para novos contatos. A atual discussão sobre o livro didático, que vem sendo feita no Brasil, segue uma tendência que se verifica há mais tempo em outros países.

Contudo, considerando uma série de fatos, entre os quais o de que a maioria das crianças provêm de lares em que os adultos foram alfabetizados, mas têm pouco ou nenhum contato com leituras posteriores, não entendendo efetivamente o que lêem nem mesmo em jornais, alguns autores ao analisarem as críticas apresentadas aos livros didáticos posicionam-se pela procura, nos textos didáticos, de uma cultura universal, de uma linguagem culta, dos padrões estéticos da grande literatura. Apesar dos problemas que apresenta, o livro didático permitiria a passagem da cultura oral à escrita, bem como o contato formal, regular, com a língua oficial do país.

Currículo e Profissão no ensino de História

A preocupação com o currículo, nos dias de hoje, pode ser notada por meio das inúmeras reformas curriculares dos diferentes graus de ensino que se formulam em vários países. O planejamento do currículo no âmbito profissional aparece em função da necessidade de descrever os pontos relevantes a serem trabalhados na relação ensino aprendizagem, sendo importante para dimensionar e direcionar a capacidade de absorção dos assuntos e temas trabalhados diante das adversidades e capacidade de raciocínio dos aprendizes. No ensino de história entende-se que essa afirmação é importante no sentido de obter resultados satisfatórios junto aos alunos na fase de formação crítica e opinativa por parte destes, os quais estão inseridos em uma comunidade/sociedade que respira os resquícios de uma longa história política, educacional, social e cultural.

Como ponto de partida de qualquer projeto de formação, o currículo é a expressão de conflitos e consensos que são construídos a partir da definição das suas políticas e práticas.

De acordo com Silva (1999)⁹, o currículo é uma prática de significação que se expressa em meio a conflitos e relações de poder, contribuindo para a produção de identidades sociais.

“O currículo deve ser entendido numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola. Qualquer teorização que envolva o currículo deve compreender que os saberes

⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

escolares resultam de uma seleção feita a partir de um universo muito mais amplo de saberes". (MOREIRA E MACEDO, 2002,p. 59)¹⁰.

Ressaltando a complexidade e a importância do currículo, Willinsky (1998)¹¹ afirma que o mesmo deve centrar-se no conhecimento e na problematização da construção das categorias (cultura, raça, nação, classe social), com base nas quais nossas identidades se constituem, para que o estudante venha a entender os significados das diferenças que separam uns indivíduos de outros.

"Se os currículos nos tornam o que somos, nos constroem como "devemos" ser construídos, cabe pensar que identidades estão sendo produzidas pelos atuais currículos, tanto das escolas como dos cursos que formam o professorado. Cabe pensar que identidades gostaríamos de ver produzidas e que medidas precisaremos tomar para produzi-las". (MOREIRA E MACEDO, 2002.p.8)¹².

O currículo carrega também a identidade de onde ele é ministrado. Observando por meios práticos, nota-se que a diferença entre os diversos cursos de história existentes em diversas cidades está pautada no currículo da instituição. Apesar de todos esses currículos seguirem uma ordem lógica com referência na LDB (Leis de Diretrizes e Bases) 9.394/96, cada instituição tem uma identidade própria, um currículo próprio, construído a partir de discussões que visam formar o profissional, destacando-o como preparado para a inserção no mercado de trabalho. Assim sendo, o MEC não supervisionava a execução de planejamento curricular nas instituições de ensino.

Já no início do século, o ensino da História tinha ocupado a atenção de alguns dos maiores pensadores educacionais de nossa época. Assim, Piaget, por volta dos anos trinta, sustentava que as crianças tinham claras dificuldades para entender os conteúdos históricos devido às limitações gerais que impõe seu desenvolvimento intelectual. Por exemplo, num dos raros trabalhos que dedicou a este tema, mostrava que crianças de nove a dez anos tinham uma representação muito inadequada dos acontecimentos ocorridos em tempos passados. Também no início do século, John Dewey, um importante pensador educacional da América do Norte, afirmava o seguinte, ao ocupar-se da função da história no ensino elementar: *"Seja o que for a história para o pesquisador, para o educador deve ser uma sociologia indireta"*. Posteriormente, este mesmo pensador argumentava que os alunos, na escola elementar, não podem compreender a história em seu significado completo e que, portanto, esta deve ser

¹⁰ COUTINHO, M.T.C & MOREIRA, M. **Psicologia da Educação** 6 ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

¹¹ WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 2a ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

ensinada como um instrumento auxiliar das ciências sociais. Não há dúvidas de que, neste tipo de argumentação, encontraram apoio as decisões que, décadas mais tarde, em muitos países, substituíram o ensino da História pelo das Ciências Sociais.

Qualquer que seja a opinião sobre as idéias destes dois clássicos da educação, o certo é que a pesquisa psicológica e educativa não prestou, desde então, suficiente atenção ao tema por isso a dificuldade, na atualidade, possamos dizer que as posições de Piaget e Dewey se encontrem antiquadas ou fora de vigência. De fato, se comparamos a pesquisa das últimas décadas sobre a compreensão e ensino da História com a que foi levada a cabo, num contexto internacional, sobre Matemática e Ciências Naturais (Física, Química, Biologia, etc.), podemos observar uma diferença assombrosa, em termos de recursos, publicações, livros, congressos, etc., a favor destas últimas disciplinas. A este respeito, se pode dizer que, neste terreno, reproduziu-se a freqüente valorização social segundo a qual as Ciências Naturais e a Matemática são consideradas de maior importância que as Humanidades e as Ciências Sociais. Portanto, devido à escassez de pesquisas, é necessário reconhecer que há um bom número de problemas a respeito para os quais não temos ainda nem sequer respostas experimentais. E isto pode ser dito tanto de nosso país como do contexto internacional. Não obstante, nas últimas décadas, foram feitos alguns trabalhos, tanto teóricos quanto aplicados, que levaremos em consideração mais adiante.

De acordo com Carretero (1997:81)¹³,

“a história é o estudo do passado e supõe um tipo de conhecimento diferente do conhecimento sociológico. Provavelmente, isto pareça óbvio para as pessoas relacionadas com o tema, mas, talvez, suas implicações educativas não sejam tão claras. Compreender a história significa poder estabelecer relações de influência, tanto de alguns fatos com outros em um mesmo tempo como de alguns fatos com outros ao longo do tempo. Ou seja, compreender a história implica fazer análises tanto sincrônicas (inter-relações das variáveis sociais num mesmo momento) como diacrônicas (interrelação dos fenômenos sociais ao longo do tempo)”.

Sendo assim, e após considerar a discussão acima dissertada, podemos compreender que o principal objetivo do professor de história é saber responder a essa pergunta com dignidade e ética: como mantermos a atenção dos alunos em sala de aula? Mais do que isso, como conseguir que as aulas de História sejam populares, que os alunos não fiquem ansiosos pelo toque do sinal, que a conversa não se interrompa?

¹² idem.

¹³ CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

Como conseguir que as aulas sejam lembradas, mesmo quando o antigo aluno já não está nos bancos escolares, por cidadãos que trabalham nos mais variados campos, como algo que marcou suas vidas e que ficou em sua alma? Isso tudo não é tão difícil e muitos de nós já experimentamos a agradável sensação de, ao nos apresentarmos como professores de História, nos depararmos com uma pessoa – bancário, gerente, balconista – que nos fala algo como: “tive um ótimo professor de História, ainda gosto muito da História”. Uma das estratégias utilizadas tem sido a de partir sempre do interesse do aluno, do presente para o passado, do conhecido para o desconhecido. Assim, tomando a religião como referência o conhecido dos alunos, aquilo que os interessa, são as igrejas ou templos que estão em seu cotidiano, seja na forma de um grande catedral de sua cidade, seja na igreja de bairro, seja mesmo no templo evangélico físico ou televisivo. Segundo Carretero (1997), a religião é um tema que sempre está no interesse direto do jovem, seja como integrante de uma comunidade, ou mesmo como contestador dos valores de uma ou mais denominações religiosas. É a partir desses conhecimentos atuais e dos interesses dos alunos que adquirem sentido as catedrais medievais que, por exemplo, de exóticas, passam a ser relacionadas à vida dos estudantes.

Segundo Carretero (1997) esse interesse deve ser explorado por tudo aquilo que é prazeroso, agradável e, para isso, o estudo das catedrais permite o uso de uma variedade de recursos, a começar, naturalmente, pelas fotos, imagens, pinturas mas, também, por outros meios, como o caso da música. Os alunos podem comparar uma música gospel atual com um fragmento de canto gregoriano, uma música religiosa cantada por um Roberto Carlos com uma poesia religiosa medieval. O desenho, técnico ou artístico, a depender do caso, constitui outro recurso pedagógico, assim como a visita a igrejas ou a discussão de filmes assistidos em sala de aula, documentários ou ficção. Os resultados de tais experiências são as mais positivas e não há dúvida de que as aulas de História (mas também as outras!) passarão a fazer parte do repertório desses futuros cidadãos, capazes de compreender melhor nossa História e de agir de forma crítica e consciente¹⁴.

Assim de acordo com Carretero (1997), podemos compreender que são fatores importantes: a interação de disciplinas, os eixos temáticos geradores, a relação presente/passado e, acima de tudo, o caráter prazeroso das atividades. Tudo isso, contudo, depende de condições práticas que nem sempre estão disponíveis, pois dependem tanto de uma integração dos coordenadores pedagógicos, como de condições

materiais à disposição de professores e alunos. Mas há ainda outro aspecto a considerar: a formação dos futuros professores de História. Afinal, será a partir dessa formação, na graduação, que o ensino de História será ministrado¹⁵.

Os alunos de História estão sempre ávidos por conhecer toda a História, desde os primórdios da humanidade, a começar dos primatas e mais antigos ancestrais do ser humano, uma vez que o homem tem uma tendência nata em conhecer seu passado, entender seu presente um anseio de prever o seu futuro. Esse interesse por tudo, por toda a imensidão temporal e geográfica da ação humana, é fundamental, pois significa que o aluno percebe como o seu cotidiano, e realidade brasileira atual, não pode ser bem compreendida sem a devida largueza de horizontes. É como se dissessem, com sua curiosidade por tudo, que intuem só ser possível entender a eleição de Lula se entendermos as raízes históricas de nossa sociedade, no Brasil colonial, mas também, na Península Ibérica medieval, no mundo antigo, e, em última e longínqua distância, na importância do trabalho na transformação do primata em ser humano.

Alguns caminhos possíveis para o ensino de história nas unidades de ensino podem ser considerados como pontos fortes na formação de opinião. Há uma ampliação do campo da História ensinada através da busca de temáticas novas, da pluralização das fontes utilizadas. Apesar de o livro didático continuar hegemônico, os professores têm incorporado um diversificado número de materiais e problemas, evitando assim, a exclusão de diversos sujeitos e ações históricas, tradicionalmente operada pelos manuais e programas de ensino. O estudo da História a partir das problemáticas do presente como forma de resgatar o passado e o próprio sentido da História é hoje objeto de discussão de professores e alunos em diferentes realidades, considerando ainda, como ponto delimitante, a utilização e incorporação de diferentes linguagens sobretudo dos meios de comunicação como TV e grande imprensa, é crescentemente assumida como uma necessidade da aprendizagem histórica, dado o papel desempenhado por eles no cotidiano da sociedade e na construção da memória. Os alunos e professores estão mergulhados num nível de informação de elevadas proporções, tornando imprescindível, no trabalho cotidiano de sala de aula, a discussão e interpretação dos acontecimentos/notícias e, sobretudo, do significado da indústria cultural na nossa sociedade.

¹⁴ PINSKY, JAIME (ORG). . **Ensino de história e criação do fato**. São Paulo: Papirus, 2001.

¹⁵ Idem.

Desta forma, nos deparamos com um grande desafio, desta vez, dos cursos superiores de História, formadores dos professores, pois esse interesse pela totalidade, por toda a História, por todo o passado e em toda parte, da China à América anterior aos europeus, encontra algumas barreiras estruturais. Os cursos costumam dedicar carga horária muito restrita ao estudo da Antiguidade e Idade Média, e mais raros ainda são aqueles que incorporam a Pré-História, a História da África ou da Ásia aos seus currículos. A demanda dos alunos, futuros professores, fica, assim, em grande parte insatisfeita. Em seguida, mesmo as disciplinas dedicadas a tais temas estão, muitas vezes, entregues a docentes de História do Brasil que pouco conhecem sobre o assunto e que as consideram como uma carga. O resultado é que o interesse dos alunos pode frustrar-se e, como consequência, os futuros professores terão dificuldades em relacionar o presente ao passado.

Isso nos leva a uma segunda questão: a formação do graduando em História como futuro professor. O professor de História do ensino fundamental e médio lidará com crianças e adolescentes, curiosos, agitados, querendo aprender pela diversão. Nesta hora, convém lembrar das aulas de Pré-História: nós primatas só aprendemos com brincadeira! Os alunos de graduação precisam aprender a ser professores, a usarem os documentos para cativar e, daí, levar o aluno a refletir. Devem aprender a ser contadores de histórias, não apenas pelo que nos dizem os historiadores pós-modernos sobre o fato de sermos sempre e todos narradores, mas porque a narrativa cativa e induz à reflexão dos alunos. Assistir a filmes e programas de televisão, ler jornais e revistas, isso e muito mais são ações quotidianas irrefletidas, que precisam ser transformadas em veículo de reflexão histórica e, para tanto, o aluno de graduação precisa ser instrumentalizado. O futuro professor nasce na graduação.

De acordo com FONSECA(2003), podemos verificar que:

“Tornou-se-lugar-comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.” (FONSECA, 2003:60).

Neste sentido, ainda segundo a autora, podemos verificar que o exercício da docência consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de saberes

e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo, construído ao longo da história de vida do sujeito. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, ou seja, pelo conhecimento historiográfico, os saberes curriculares, pedagógicos e práticos da experiência. Assim, o historiador-educador ou professor de história é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Atualmente, a maioria dos historiadores está de acordo em que a história não é simplesmente uma tarefa de classificar acontecimentos seguindo uma ordem cronológica mas uma atividade cognitiva que implica o manejo de inferências lógicas. Se não quisermos que os alunos adquiram os conhecimentos históricos de maneira passiva, mas construtiva, é necessário que possamos identificar a forma em que se realizam tais inferências. Assim, alguns autores compararam o conhecimento histórico com a atividade de um detetive. Ou seja, segundo esta posição, o historiador não aceita os documentos históricos de maneira acrítica, e sim, verifica suas posições constantemente, indagando a autenticidade de suas fontes e a possibilidade de suas interpretações. Contudo, infelizmente, não é muito mais o que se pode encontrar nestes autores e continuamos sem ter uma caracterização clara e completa do que consiste o raciocínio na área do conhecimento histórico. Por exemplo, é um raciocínio do mesmo tipo daquele que se encontra na solução de problemas de física? Pensemos nos processos que um estudante utiliza para solucionar dois problemas, um físico e outro sócio-histórico. De acordo com Carretero (1997), o aluno poderá isolar a influência do peso, da velocidade ou de qualquer outro fator mediante sua supressão física, ao seguir a estratégia de controle de variáveis. Todavia, no problema histórico — por exemplo, determinar as causas que produziram processos migratórios num determinado país — não poderá fazer o mesmo, senão terá de realizar comparações com situações semelhantes em outros países ou em outros momentos históricos para ver em que medida determinados fatores políticos, econômicos ou ideológicos foram os responsáveis pelas migrações. Isto supõe realizar uma estratégia inferencial que depende, em maior escala, de processos conceituais que não têm uma tradução física na realidade imediata do estudante, o que pode estabelecer uma dificuldade adicional à solução desses tipos de problemas. Uma visão do ensino da História que pretenda realizar uma contribuição a esse desejável objetivo educativo que consiste em ensinar a

pensar deveria levar em conta este ponto.

Ao historiador, interessa os fatos únicos e irrepetíveis, uma vez que momentos históricos não se repetem da mesma forma. Contudo, isto quer dizer que a história careça de leis gerais? Como sabemos, este foi um motivo de controvérsia durante décadas na filosofia e metodologia da história. De fato, para alguns autores, a razão fundamental pela qual a história não podia ser considerada uma ciência era precisamente que carecia de formulações de caráter nomotético-dedutivo (é aquele que elege o próprio objeto para tirar resultados ou hipótese). Certamente, a resposta que possa ser dada a esta questão também depende da perspectiva historiográfica que adotemos. Contudo, pensamos que, atualmente, a maioria dos historiadores estaria de acordo em que, se bem que a história não possuía leis da mesma natureza que as das ciências naturais, tenha se manifestado a existência de regularidades e, portanto, da possibilidade de elaborar modelos gerais que possam ser aplicados a situações distintas no tempo. Desta maneira, de um ponto de vista educativo, não há dúvida, em nossa opinião, de que deveria ser outorgada uma grande importância à reflexão dos alunos sobre este assunto. Por exemplo, há aspectos em comum na maneira em que aparecem e desaparecem os impérios? Os processos de colonização cultural são semelhantes ao longo da história? Acreditamos que, à medida que os alunos se enfrentem com questões como estas, terão podido aprender que a história é algo mais que uma simples coleção de nomes e datas.

De acordo com Carretero (1997), uma das visões mais criticadas do ensino da história é, precisamente, aquela que a reduz a simples “historietas”, nas quais personagens caricatos exercem o papel de protagonistas e servem para explicar o suceder dos acontecimentos. Certamente, esta visão da história como mera anedota, já foi suficientemente criticada porque esquece, totalmente, a influência das estruturas econômicas e sociais, assim como as influências sociais e políticas obstante; convém recordar que essa visão do ensino da História e das Ciências Sociais tem um certo fundamento antes da adolescência, já que os alunos nesta faixa etária tendem a estabelecer uma representação muito personalizada e concreta dos conceitos históricos.

Por outro lado, nas últimas décadas, revitalizou-se uma visão da história como relato, no qual os personagens – sejam concretos ou abstratos – têm especial relevância. Os historiadores que elaboram seus ensaios por esta perspectiva, em geral, o fazem como uma relação frente às explicações excessivamente estruturalistas que esqueciam a inter-relação entre indivíduos e sociedade e entre determinismo e liberdade. Em todo

relato, aparece que qualquer situação histórica tem alguns agentes, uma ação, uma sequência no tempo e um desenlace. Assim, alguns autores insistiram na importância da maneira em que se realiza um relato ou narração para entender os fatos históricos.

Normatizações Oficiais

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

A Pauta do número 13 da Revista ANDE, (1987) foi a nova LDB.¹⁶ Tinha o intuito de explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases”, destacando sua importância para a educação, apresentando exigências que influenciariam na elaboração da nova LDB, porém discutindo que era necessário a mobilização dos educadores para influenciar os parlamentares ao elaborarem a nova LDB.

Lourenço Filho entendeu que a nova LDB inspirava a “centralização funcional de uma parte, e descentralização executiva de outra, formalizando-se em um complexo sistema nacional. Assim sendo, seria necessário que executasse e/ou praticasse o princípio de autonomia em relação as decisões tomadas pelo executivo no exercício de suas funções”.

Por conseguinte, a nova LDB estabelece as bases sobre as quais se devem assentar o sistema nacional de educação como algo concreto, vivo, dinâmico.

Os recursos para a educação estão previstos no projeto da Constituição para destinar em casos excepcionais, verbas públicas para entidades confessionais, filantrópicas e comunitárias, fica condicionada ao pleno atendimento público, em quantidade e qualidade, da escolaridade de primeiro grau. A nova LDB da Educação Nacional é disposta normativamente da seguinte forma, com 68 artigos regulamentadores, sendo apresentada a Câmara Federal sob o número de 1.258-A/88, após revisão de constitucionalidade:

Título I – Dos fins da educação;

Título II – Do direito à educação;

Título III – Do dever e da liberdade de educar;

Título IV – Do sistema nacional de educação;

Título V – Da administração da educação e dos conselhos de educação;

Título VI – Da educação fundamental;

Capítulo I – Da educação anterior ao primeiro grau,

¹⁶ Nova LDB: nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Capítulo II – Da educação escolar de primeiro grau,

Capítulo III – Da educação escolar de segundo grau;

Título VII – Da educação de terceiro grau;

Título VIII – Dos professores e especialistas;

Título XI – Dos recursos para a educação;

Título X – Disposições gerais e transitórias.

Numa proposta de LDB, que é apresentada como contraposição à concepção liberal, ao registrarmos enunciados semelhantes, surge a seguinte questão: mas então qual é a diferença?

Assim sendo, para encontrarmos uma solução convincente retoma-se a distinção entre objetivos proclamados e reais da Lei 4.024/61 e 5.692/71. Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas; ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação.

Os objetivos proclamados fluirão diretamente dos títulos que consubstanciam as diretrizes, ou seja, que definem o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar, e de certo modo, a conformação do sistema ou organização geral da educação. Contudo, os objetivos gerais exigirão o exame dos títulos relativos às bases, organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos.

Sendo que os objetivos reais podem se opor aos objetivos proclamados, situação em que os últimos tendem a mascarar os primeiros através dos objetivos proclamados, é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do fetichismo da mercadoria, a opacidade nas relações sociais.

Essas cisões expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, que é ao mesmo tempo, a sua força e a sua fraqueza. É a sua força porque converte-se em expressão universal e representativa de todos os homens, e sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que não se reconhece como tal, buscando justificar-se historicamente. As contradições e suas influências:

- *homem e a sociedade*: o homem enquanto indivíduo egoísta e pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato possui direitos sociais individuais em detrimento de outros.

- *homem e o trabalho*: o homem enquanto indivíduo genérico e enquanto um trabalhador se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade.
- *homem e a cultura*: contrapõe a cultura socializada produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade, havendo necessariamente a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural.

No Senado a nova LDB causou perplexidade pela forma açodada e intempestiva com que foi apresentado, e pela quebra do bom senso na relação entre as duas casas do Congresso e, ainda, pela contradição entre a “exposição de motivos” e os dispositivos adotados; e ainda mais, por ter um projeto com essas características se originado de um intelectual respeitável com um passado político identificado com as forças progressistas, o qual revela-se um recuo não apenas em relação à proposta de lei aprovada pelos deputados, mas em confronto mesmo com a situação vigente, tão duramente criticada nas considerações preliminares que encaminharam o projeto do Senador.

No entanto em 1996 seu mentor intelectual reformulou-o, passando a ser documento legal diante da orientação política dominante hoje em dia, e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais, e especificamente, no campo educacional.

A LDB minimalista compatível com um estado mínimo tinha concepção neoliberal por atribuir valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos.

O texto da lei mantém a conceituação abrangente de educação incorporada desde o substitutivo Jorge Hage. É um aspecto positivo porque constitui um ponto de partida para se corrigir a fragmentação, assim como os unilateralismos que têm marcado a situação educacional em nosso país. Contudo, a família é precedente ao estado na obrigação educacional, por ser os pais os mais entendidos no que se refere ao melhor aprendizado para seus filhos.

Quanto a liberdade da iniciativa privada de exercer o ensino, a lei se limita ao disposto na Constituição, não incorporando as condições mais específicas definidas no

projeto aprovado pela câmara dos deputados. Alegou-se que aquele detalhamento implicaria cerceamento à liberdade de iniciativa sendo inconstitucional. Mas o próprio enunciado “cumprimento das normas gerais da educação nacional” está remetendo para regras definidas em outra instância.

O texto final convertido em lei no que rege a educação básica garante a plena escolaridade a toda a população do país, pois a educação básica implica na reordenação do ensino fundamental e no empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

A divisão educacional em ciclos não poderá levar o projeto à priorização da primeira etapa para efeitos do cumprimento da responsabilidade constitucional do poder público na oferta do ensino obrigatório e gratuito.

O capítulo que rege a educação profissional é omissivo, sendo mais integral a uma carta de intenções por não definir instâncias, competências e responsabilidades, tendo como consequência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais.

A educação de nível superior, segundo uma pesquisa realizada, apurou-se que não recebe um tratamento que a incorpore como uma atividade regular, sistemática e continuada, dotada de mecanismos específicos e institucionalizados. Entende-se, assim, a ausência da dimensão relativa à cultura superior como distinta do ensino superior na conceituação de educação superior.

Contudo, não introduz condicionantes, afirma simplesmente que o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aula, porém esse caráter de obrigatoriedade resulta inconstitucional, já que fere o princípio da autonomia universitária.

A educação especial está prevista nos art. 58 e 59, sendo uma modalidade da educação escolar que deve situar-se preferencialmente na rede regular de ensino, e determina quando necessário, a existência de serviços de apoio especializado e prevê recurso a classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível, nas classes comuns, e estabelece que sua oferta se dará já a partir da educação infantil; sendo vista como a educação destinada a educandos portadores de necessidades especiais.

O texto da LBD, em seu art. 62, estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação o nível superior admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade normal.

O MEC entende que a universidade tem dado muito pouca contribuição ao desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino, sobretudo no que toca ao ensino fundamental e, especificamente, na questão da formação de professores, mas não apresenta alternativa, não encaminha a solução das questões práticas.

O recursos financeiros são norteados por fixação de prazos para o repasse dos valores do caixa da união, dos Estados, do DF (Distrito Federal) e Municípios ao órgão responsável pela educação, para evitar distorções com constantes atrasos no repasse dos recursos, e ainda, é delimitado sistematicamente, o que pode e o que não pode ser considerado como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino prevista nos art. 70 e 71, no intuito de evitar ou até diminuir a dispersão ou o desvio dos recursos destinados à educação.

No entanto, sofre também a definição de critérios para a destinação de recursos, evitando assim, o desajuste do passivo e ativo financeiros para os cofres públicos.

A nova LDB, estabelece também mecanismos visando garantir educação escolar bilíngüe e intercultural às comunidades indígenas, regulando também as linhas gerais, através das quais, o “poder público” incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, levando as autoridades à prática de abertura regular de concursos públicos para provimento dos cargos correspondentes à função docente, de forma juridicamente e socialmente constitucional.

Em suas disposições transitórias, o art. 88 da nova LDB, em seu caput, estabelece o prazo de um ano para a adequação às novas disposições legais prevendo a adaptação das escolas conforme normas e prazos definidos pelos respectivos sistemas de ensino e fixando, o prazo de oito anos para as universidades atingirem as metas de um terço do corpo docente com os títulos de mestre ou doutor e um terço em tempo integral previstas nos incisos II e III do art. 52 da lei. O professor de história, seguramente, deve estar preparado e qualificado para cumprir com suas obrigações voltadas à relação ensino-aprendizagem.

Assim sendo será possível melhorar a eficiência do funcionamento das escolas não implicando mudança de estrutura em termos de sua organização e modo de

funcionamento. Igualmente os pontos negativos, que se caracterizam mais pelas omissões do que por piores medidas prejudiciais, terão o sentido de criar dificuldades ao funcionamento, não alterando a estrutura das escolas.

A discussão sobre o que ensinar e como ensinar história, nas instituições escolares, é uma polêmica que na Nova LDB da Educação Nacional é tratada da seguinte forma: “*O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia*”. (LDB – Art.26, parágrafo 4º.).

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - fazem parte de um projeto que o MEC desenvolveu durante os anos de 1995 e 1996, tendo apresentado e discutido o assunto com especialistas, em reuniões setoriais e regionais, culminando com sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. O MEC acolheu contribuições de especialistas indicados pelo GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) que, de agora em diante, poderão acompanhar as discussões nos diferentes Estados da Federação, a serem promovidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com vistas à construção dos currículos para as oito séries do ensino fundamental, adequados às peculiaridades regionais do país, que valorizem a população e a contribuição cultural dos afro-brasileiros na construção da Nação.

O texto dos PCNs para o ensino fundamental de história, lançado oficialmente, pelo Ministério da Educação em 1997, tenta dar uma resposta sobre o que da nossa cultura, da nossa memória, é mais adequado transmitir às novas gerações que freqüentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. A diretriz apontada, segundo FONSECA (2003) reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história. Isto pode ser apreendido no conjunto do texto curricular, especialmente em alguns dos objetivos gerais para o ensino de história:

“Os alunos deverão ser capazes de:

- a) Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles;
- b) Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.
- c) Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos

povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia.” (FONSECA, 2003:32-33).

A transformação do ensino de história é estratégia não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. O professor de história transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas. No espaço de sala de aula é possível o professor de história emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante.

De acordo com FONSECA (2003), o ensinar e aprender história requer dos professores da disciplina, a retomada do papel formativo do ensino específico, tendo sua área como saber disciplinar fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades sociais, assumindo assim, o seu ofício, como uma forma de luta política e cultural.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE AOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: DAS TEORIAS À REALIDADE DA SAULA DE AULA

Aprender brincando: A Ludoterapia

Atualmente, o ensino de história através do livro didático possui recursos que chamam a atenção do público infantil, com histórias em quadrinhos, recortes, montagens e mapas em estilo gráfico animado. Ludoterapia é o nome científico da terapia através do brincar. De acordo com Cabral (2000) ¹⁷:

“Análise infantil é um método de diagnóstico e terapia infantil que combina os princípios da Psicanálise freudiana e as técnicas projetivas consagradas nos testes de Rorschach e de Murray (T.A.T.). A esse método, Melanie Klein (1932) deu o nome de playtechnique, ou técnica de brinquedo, ou ainda ludoterapia, depois desenvolvida por outros psicanalistas da Escola de Londres, como D. W. Winnicott e Money Kyrle, e adotada no todo ou em parte por analistas de outras correntes. A análise infantil funda-se no princípio da catarse, uma vez que tenta explorar o mundo de sentimentos e impulsos inconscientes (os “fantasmas” infantis) como origem efetiva de todas as ações e reações observadas nos pequenos pacientes”.

Melanie Klein estudou e relatou as descobertas da psicanálise que resultaram na criação de uma nova Psicologia Infantil. A criança desde os seus primeiros anos de vida pode experimentar sentimentos ruins como angústia e luto. O caráter primitivo do psiquismo infantil requer uma técnica analítica especialmente adaptada à criança, para isso utilizamos sua própria linguagem, ou pelo menos tentamos usar uma linguagem acessível à criança, como também lançamos mão de todos os tipos de brincadeiras, desde jogos de regras como também jogos com bonecos de pano ou animais, além de todo material pedagógico que contribui muito para entendermos o mundo infantil.

Por meio deste método obtemos acesso às fixações e experiências profundamente recalcadas da criança, o que nos possibilita exercer uma influência radical em seu desenvolvimento. O homem ao nascer é totalmente dependente nos primeiros anos de vida. Essa dependência se estende às atividades corporais e emocionais, porque depende do adulto até para saciar suas necessidades básicas como:

¹⁷ LEITE, Eliane Pisani. **Ludoterapia**. Disponível no site www.e-aprender.com.br, 15/11/2005, as 10:00 hs.

agasalhar-se, alimentar-se, etc. O poeta, o artista, o pai, a mãe, o amigo, o idealista estão latentes na criança pequena.

Toda brincadeira tem um significado a ser explorado. Analogamente ao ator que pesquisa seu personagem, a criança constrói seu conhecimento com brincadeiras, jogos, jogos dramáticos e jogos com regras. Muitos pais ao verem seus filhos brincando se questionam se devem deixá-los sem fazer nada, porém desconhecem o fato de que brincar é a forma natural da criança vivenciar todos os acontecimentos do seu dia a dia e até mesmo compreender o mundo que a cerca.

Brincar é o trabalho da criança. Ela o faz para aprender, ganhar experiência, desenvolver-se, exercitar sua criatividade. Durante as brincadeiras começa identificar seus sentimentos: amor, raiva, agressividade, isso podemos observar durante os jogos dramáticos da criança que procura imitar os adultos em suas atividades e se utilizam expressões e mímicas para representar o personagem.

Dessa forma o melhor caminho para chegarmos ao mundo mágico da criança é através da brincadeira. A ludoterapia pode ser realizada também com adultos. Todos nós precisamos brincar e sorrir sempre, para nos sentirmos felizes com a vida.

Porém, é necessário explicarmos que para iniciar uma Ludoterapia, antes é necessário que se faça um Psicodiagnóstico com a criança para sabermos em que momento do seu desenvolvimento ela “truncou” em suas idéias e sentimentos.

Em primeiro lugar devemos entender o significado de Psicodiagnóstico, o qual é um trabalho especializado desenvolvido por Psicólogos ou Psicopedagogos, que visa o esclarecimento dos fatores que estão causando determinados problemas em um indivíduo. Esta seria uma definição simplificada do trabalho realizado.

Para se efetuar um Psicodiagnóstico, o profissional utiliza vários instrumentos de trabalho, como, por exemplo, testes, entrevistas e dinâmicas de grupo ou individual. Tudo isso com o objetivo de conhecer melhor o funcionamento psíquico daquele indivíduo e, dessa forma, fazer a intervenção terapêutica necessária baseada no laudo obtido.

Muitas pessoas ficam em dúvidas se está no momento certo para esse trabalho ou se é apenas um fato passageiro que o tempo resolve, nem sempre essa é a conduta mais correta. Vejamos por exemplo o caso de professores que ao lidar com alunos que estão apresentando comportamento inadequado em sala de aula, ou mesmo crianças que apresentam qualquer dificuldade de aprendizagem, ficassem esperando que o problema se resolvesse por si só. Teríamos, isto sim, uma camada de adolescentes que foram

arrastados em seu processo de aprendizagem, porque não foram assistidos em tempo hábil, a fim de terem recebido ajuda no momento oportuno.

Fatos como estes não são difíceis de encontrarmos, acredito que seja sempre melhor errar pelo excesso que pela falta. O prejuízo para a vida pessoal que uma demora no diagnóstico pode causar, muitas vezes pode ter um dano irreversível.

Devemos sempre que possível observar a realidade sem lentes coloridas, pois dessa forma estaríamos vendo aquilo que nossos olhos querem ver e não o que realmente está acontecendo.

No nosso dia a dia estamos envolvidos com pessoas e muitas vezes famílias que rejeitam qualquer tipo de intervenção e ajuda alegando que os fatos são algo comum e que acontece em qualquer família. Isto pode ser uma verdade, porém é justamente por ocorrer em várias famílias que se tornou objeto de estudos para a prevenção e tratamento desses problemas, sejam eles de aprendizagem ou de comportamento.

A melhor forma de saber se o momento é oportuno ou não para um diagnóstico, é usar o bom senso e a vontade de melhorar aquilo que se pode melhorar.

O Construtivismo:

O construtivismo é o esforço do educador para penetrar no universo do educando.

Basicamente se pode dizer que o construtivismo é a idéia que sustenta o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento, como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente, nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim, uma construção própria que vai se produzindo dia a dia como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim, uma construção do ser humano.

É uma nova visão de mundo e da natureza do homem. Seu compromisso político é com a formação do cidadão integrado aos seus direitos e deveres, e ativo dentro das transformações necessárias da sociedade.

O construtivismo é mudança de visão: não considera o conhecimento só pelo prisma do sujeito, nem só pelo prisma do objeto, mas pela ótica da interação sujeito - objeto.

Três pontos básicos do ensino construtivista dentro da instituição escolar:

- Criatividade interna - aprendizagem é atividade solitária; capacidade do próprio indivíduo inventar e descobrir.
- Difusão - o indivíduo não existe isolado, mas permanece em interação com o mundo ativo e pulsante ao seu redor.
- Incorporação - das mudanças sociais dentro da comunidade (escola).

Em linhas gerais, o método de ensino que inspira-se no construtivismo tem como base que aprender (bem como ensinar) significa construir novo conhecimento, descobrir nova forma para significar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes. O construtivismo difere da escola tradicional, porque ele estimula uma forma de pensar em que o aprendiz, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstrói o conhecimento existente, dando um novo significado (o que implica em novo conhecimento). Está presente no contexto do construtivismo:

- a exigência de uma dinâmica interna de momentos discursivos (raciocínio, dedução, demonstração...);
- o entendimento (aprendizado) do presente é baseado no passado e dá ao futuro nova construção - nessa aprendizagem o autor reconstrói o conhecimento, e o educador reflete sua prática pedagógica;
- o conhecimento encontra-se em constante reconstrução.

No Brasil, esse tipo de ensino de história começou a ser usado nas escolas a partir da década de 70, quando a teoria de Jean Piaget começava a fazer parte dos ambientes educacionais. A partir daí, surge um movimento que tem visão de mundo diferente das escolas tradicionais, que tratavam o aluno como objeto que deve ser treinado pelos moldes comportamentalistas, estudado pelos behavioristas. Com a escola construtivista, o aluno passa a ser o sujeito da sua aprendizagem, ele é ser ativo que participa do processo escolar.

Nesse contexto, vários autores elaboram suas obras tomando como base a teoria do desenvolvimento e aprendizagem dos psicólogos Piaget e Vygotsky. Assim, autoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky estudaram e utilizaram os pressupostos de Piaget para elaborar a psicogênese da escrita, que é considerado teoria construtivista do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Porém, aqui neste texto, não há preocupação de estudar esses autores, mas, como já dito, o esboço fica restrito aos próprios psicólogos que influenciaram na construção metodológica do construtivismo

Piaget pode ser mencionado como precursor da visão construtivista, em razão do que é sem dúvida um dos traços distintivos, por excelência, da epistemologia piagetiana. A saber, a explicação da gênese do pensamento racional, como o resultado de um processo de construção, tem sua origem na lógica das ações do sujeito sobre o meio (objeto, cultura, outros homens etc). Pode se concluir que a teoria genética, e em especial, os três princípios explicativos sobre o funcionamento do psiquismo humano, que são "competência" e "capacidade de aprendizagem", "atividade mental construtiva" e; a "equilibração das estruturas cognitivas," como sendo, pontos de partida para a elaboração de uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar.

É interessante lembrar as contribuições de outras teorias (Vygotsky, contribuições da teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel), como as que auxiliam a análise da própria pedagogia. Ou também, outras teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, como importantes contribuições para avançar visões construtivista. Dizendo que estes possibilitam reinterpretar ou ressignificar as teorias anteriores, numa nova construção. Como por exemplo, as teorias de Vygotsky possibilita revisar o caráter solitário, individual que é o desenvolvimento cognitivo de Piaget. Quando ele incorpora o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* enfatizando o desenvolvimento interno, externo, as relações com a linguagem, e principalmente, os aspectos interativos que o ser humano estabelece para o seu aprendizado. A seguir, relatar-se-à a questão do construtivismo nestas duas vertentes acima discutidas com mais minuciosidade: a corrente de Piaget e a Vygotsky.

Faz-se juz mencionar em primeiro instante o pensamento de Piaget: sua abordagem é construtivista principalmente porque nos ajuda a pensar o conhecimento científico na perspectiva da criança ou daquele que aprende. O seu estudo é principalmente centrado em compreender como o aprendiz passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Piaget chama de *epistemologia* a sua teoria do conhecimento porque está centralizada no conhecimento científico. E também de *genética* porque, além de atentar-se no como é possível alcançar o conhecimento - ele estuda as condições necessárias para que a criança (bebê) chegue na fase adulta com conhecimentos possíveis a ela. Disto, surge o termo em Piaget *epistemologia genética* ou *psicogenética*. A teoria psicogenética desperta nos educadores enormes interesses devido a vários fatores, como:

- descreve as características do pensamento sensório-motor, pré-operatório, concreto e formal;
- apresenta uma análise sistemática da gênese das noções básicas do pensamento racional (espaço, tempo, causalidade, movimento, lógica das classes, lógica das relações, etc.) ;
- aborda como se dá o desenvolvimento e aprendizagem ;
- explica como se dá assimilação e acomodação conflito cognitivo.

Em princípio os educadores seguidores da teoria psicogenética acreditavam que a psicologia e a epistemologia genética possuíam a chave para solucionar, se não todos, pelo menos alguns dos problemas educacionais mais importantes. Porém mais adiante os educadores decepcionaram-se ao verificar que, na prática educacional, os resultados são surpreendentemente pequenos em relação aos esforços despendidos. Isto, talvez, devido a teoria genética ser de difícil compreensão e também pela forma como essa teoria foi colocada nas escolas, com objetivo de análise dos problemas relacionados a educação. Mesmo assim, a visão piagetiana vem sendo usada e discutida nos meios educacionais.

Na teoria piagetiana, o sujeito (aluno) é um ser ativo que estabelece relação de troca com o meio-objeto (físico, pessoa, conhecimento) num sistema de relações vivenciadas e significativas, uma vez que este é resultado de ações do indivíduo sobre o meio em que vive, adquirindo significação ao ser humano quando o conhecimento é inserido em uma estrutura – isto é o que denomina assimilação. A aprendizagem desse sujeito ativo exige sempre uma atividade organizadora na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido, além de estar vinculado sua aprendizagem ao grau de desenvolvimento já alcançado.

As questões fundamentais abstraídas pelos educadores, quando estes inteiraram-se com a obra de Piaget, para elaborarem suas metodologias, diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. Importante aqui destacar as questões do desenvolvimento e aprendizagem. Piaget defende a idéia que, antes da aprendizagem, é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas. Ou seja, ao preparar determinada aula (conteúdo específico), o professor deve estar consciente sobre o estágio de desenvolvimento que o aluno se encontra.

Como já mencionado, pela teoria piagetiniana, os seres humanos somente conhecem a realidade atuando sobre ela, por isto ele estabelece intercâmbio com o meio

mediatizados pelos esquemas de ação e pelos esquemas de representação. Os esquemas de ação podem ser compreendidos como os primeiros reflexos (sugar, pegar, entre outros), que a criança tem; além de incluir tudo o que é generalizado numa determinada ação. Por outro lado, os esquemas de representação só tornam possíveis quando a criança adquiriu a função semiótica, ou seja, capacidade de distinguir entre significante e significado - ela passa a representar suas ações, situações e experiências através destes esquemas.

É através dos esquemas de ações e representações que as crianças entram em contato com o meio, em cada objeto novo, as crianças tentam encaixá-las em seus esquemas. É graças aos esquemas que podemos interpretar, dar significado ao meio tornando-o possível apreendê-lo. Num ponto de vista da aprendizagem, conclui-se que a capacidade dos seres humanos para aprender com experiência depende dos esquemas que utilizam para interpretá-la e lhe dar significado. Enquanto, para o processo ensino aprendizagem a capacidade do aluno aprender depende não somente do ensino, mas também das formas ou estruturas de pensamento que ele predispõe para assimilar o ensino, ou seja, depende do nível de competência cognitiva do aluno.

Em Piaget, o mecanismo da equilibração tem um jogo duplo de assimilação e de acomodação e depois, busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências. Este é o motor do desenvolvimento cognitivo humano, as trocas com o meio e o sujeito resultando estado sucessivo de equilíbrio mutável, separados por fases mais ou menos duradouras de desequilíbrios e de busca de um novo equilíbrio.

A teoria psicogenética centrou sua atenção na psicogênese, no estudo das formas mais primitivas de conhecimento até as mais complexas. Esta teoria descreve em esquemas de ação interiorizada ou esquemas representativos por regras de combinações de esquemas ou operações. De forma bastante detalhada Piaget trata as etapas de evolução desses esquemas e de forma organizada, desde o nascimento até a idade adulta. Podendo ser classificada os períodos da inteligência em quatro estágios abaixo descritos:

- *Sensório-motor* (0 aos 18/24 meses aproximadamente): nesta fase a criança está explorando o meio físico através de seus esquemas motores.
- *Pré-operatório* (2 anos a mais ou menos 7 anos): a criança é capaz de simbolizar, de evocar objetos ausentes. Estabelece diferença entre significante e

significado, o que possibilita distância espaço-temporal entre o sujeito e o objeto, por meio da imagem mental. A criança é capaz de imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos.

- *Operatório Concreto* (7 a 11 anos): a criança tem a inteligência operatória concreta, sendo capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também interiorizadas. Necessita de material concreto, para realizar essas operações, mas já está apta a considerar o ponto de vista do outro, sendo que está saindo do egocentrismo.
- *Formal* (entre os 9/10 anos aos 15/16 anos): o adolescente tem as estruturas intelectuais para combinar as proporções, as noções probabilísticas, raciocínio hipotético dedutivo de forma complexa e abstrata.

Assim, as noções da gênese que são admitidas pela concepção piagetiana quanto aos esquemas que os alunos utilizam num determinado momento de sua escolaridade, estão em parte determinados ou condicionados pelo nível de desenvolvimento operatório que alcançaram.

Mas o que determinará se um aluno tem ou não a possibilidade de levar a cabo um raciocínio complexo e abstrato do tipo formal, como afirmado em Coll (1997:157)¹⁸,

“(...) está estreitamente relacionado com seus esquemas de assimilação e de interpretação da realidade e conseqüentemente com sua capacidade de aprender e tirar proveito do ensino sistemático a propósito de um conteúdo escolar concreto como, por exemplo, os mecanismos de participação dos cidadãos no funcionamento de um sistema democrático (...)”.

Para Piaget, o sujeito estabelece ação de troca com o meio, o qual pressupõe duas dimensões: a *assimilação* e a *acomodação*. Por isso, esse sujeito age ativamente sobre o objeto, de forma que assimila-o, apropriando-se desse objeto. Com isto, cria em si, para este objeto, um significado próprio, na medida que interpreta-o de acordo com a sua possibilidade e fase cognitiva; faz-se entender que havendo uma acomodação resulta em reestruturação dos esquemas anteriores, o que entende-se que tem produzido aprendizagem ou mudanças cognitivas. Ou talvez, o sujeito por não ter as estruturas cognitivas suficientemente maduras, age no sentido de se transformar ajustando-se num esforço pessoal às resistências impostas pelo objeto do conhecimento, agindo sobre suas próprias estruturas alterando-as para acomodar o objeto experienciado. E assim, estas

¹⁸ COLL, C ET AL. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

duas dimensões, *assimilação* e *acomodação*, estão intimamente ligadas, de forma que, sem assimilação (interpretação ativa), de determinado objeto (conteúdo) não haveria a acomodação das estruturas psicológicas do aluno. A todo esse processo dá-se o nome de *equilíbrio*, que é o verdadeiro motor do desenvolvimento e do progresso intelectual. Como afirmado em Coll (1997:155);

“A tendência ao equilíbrio nos intercâmbios funcionais entre o ser humano e o meio no qual vive se encontra no núcleo da explicação genética do desenvolvimento. O duplo jogo da assimilação e da acomodação é presidido pela busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade à qual se aplicam e a tendência de sinal contrário para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências”.

Nesta teoria, conhecer, implica mudanças dos esquemas de interpretação da realidade conhecida. Essas mudanças não é fruto de uma simples leitura da realidade e nem pura cópia da experiência. Além dos esquemas de ações e representações e as estruturas do pensamento não se modificarem no sentido de irem se acomodando simplesmente às exigências impostas pela assimilação da realidade. Essas resistências estão certamente na origem da modificação dos esquemas, mas as mudanças se dão mediante o resultado de um complexo e intrincado processo de modificação e reorganização dos próprios esquemas. A teoria genética propôs no modelo desta dinâmica da mudança e do progresso intelectual: o modelo da *equilíbrio*. À medida que os seres humanos estabelecem intercâmbio com o meio no qual vive existe uma tendência ao equilíbrio. Esta *equilíbrio* não ocorre simplesmente para recuperar o equilíbrio perdido, mas sobretudo, numa tendência para recuperar o equilíbrio num nível superior ao que era permitido pela organização de esquemas que precedeu a perda do equilíbrio.

É importante destacar que os aspectos mais revisados por Piaget, ao longo de sua vida, diz respeito, a formação final de níveis sucessíveis de equilíbrio: primeiro entre objeto-esquemas; segundo - entre esquemas; terceiro - a elaboração de uma hierarquia de esquemas que permita articular a relação entre eles. Quando algum destes três níveis de equilíbrio se rompe, provoca *desequilíbrio* também entre o restante.

O mecanismo de aquisição de conhecimento consiste em vincular os dois elementos básicos de sua teoria (*equilíbrio* e *desequilíbrio*). Isto ainda se faz quando conclui que existe uma relação direta entre desenvolvimento e a aprendizagem. De acordo com os resultados de experiências piagetinianas, coincide que aprendizagem de operações, fatos, ações, procedimentos práticos ou leis físicas dependem do nível

cognitivo do sujeito, o que significa que o grau de desenvolvimento é determinante e torna-se inacessível uma nova aquisição a uma pessoa que não esteja capacitada para ela, por fim a compreensão de problemas somente é possível em momento evolutivo adequado.

É a partir deste resultado da experiência, que essa teoria vai corroborando a construção do objetivo da escola, como sendo, o de desenvolver as capacidades dos indivíduos. Há uma tendência intrínseca de identificar os programas educativos correspondentes as diferentes idades, com as competências estabelecidas na teoria de Piaget, de forma que o objetivo é desenvolver corretamente estas competências e construir as estruturas mentais correspondentes.

Ainda é objetivo dessa escola, de acordo com as contribuições de Piaget, a importância concedida as características do indivíduo que aprende, uma vez que com ela se descentrava enfoque que se colocava as ciências, os conteúdos, como único elemento digno de consideração.

Ao contrário do ensino tradicional, em que o indivíduo é considerado "tábua rasa" o qual a escola precisa enchê-lo de conteúdos. A visão que Piaget tem sobre o sujeito que possui conceitos - não científico, ou seja, os chamados *conceitos espontâneos* que lhe permite entender a realidade e relacionar-se com ela. À medida em que esta relação vai sendo estabelecida com a realidade, o indivíduo desenvolve conceitos espontaneamente durante o processo da própria experiência da criança. Levar isto em consideração implica a escola ver o aluno com experiências importantes, como ponto de partida para formação dos *conceitos científicos*, sendo possível o desenvolvimento deste último tão somente quando os conceitos espontâneos da criança tem alcançado um nível determinado, próprio do começo da idade escolar.

A idéia acima defendida, encaminha-nos a outro elemento importante da escola, essa teoria que enfatiza o interesse pelo desenvolvimento das operações concretas e das operações formais, como autêntica capacidade do indivíduo progredir. Dessa forma, as teorias pedagógicas influenciadas pelo construtivismo genético em consolidação de ditas operações faz uso de trabalho sistemático de procedimentos adequados.

Os processos de instruções que as crianças recebem na escola ampliam suas estruturas de pensamento em forma de pensamento mais elevados próprios da formação de conceitos científicos.

Outro psicólogo que fundamenta o pensamento construtivista, Lev Vygotsky, viveu na mesma época que Piaget (ambos nasceram em 1896 – entretanto Vygotsky

morreu aos 34 anos). No entanto, eles não chegaram a se encontrar em vida, devido a vários fatores, principalmente os políticos. Lev Vygotsky nasceu na Rússia, num contexto histórico de conflitos políticos (Revolução Russa), sendo este um dos motivos pelo qual sua obra só foi conhecida e valorizada mais recentemente, apesar de sua pesquisa ser de suma importância para as ciências educacionais e psicológicas.

A discussão do pensamento de Vygotsky na área educacional e psicológica nos remete a uma reflexão sobre as relações entre ele e Piaget. Esse confronto se dá uma vez que os autores possuem vários pontos divergentes que separam os seus pensamentos em abordagens ou pontos de vista diferentes.

Ambos autores fazem parte das correntes interacionista (através de dialética externa de adaptação entre o organismo psicológico do indivíduo e seu mundo circundante ou contexto) e construtivista (dialética interna de organização entre as partes do organismo psicológico, como explicação da mudança adaptativa), Vygotsky enveredou-se pelo marxismo. É interessante notar que seu pensamento tem como pano de fundo essa teoria. Desse embasamento, o autor abstrai que o ser humano é criado histórico e socialmente, e que suas relações com a natureza e com os outros homens no nível da consciência, são lidados de forma espontânea apenas quando ele não tem percepção da consciência sobre aquilo que está fazendo. Por outro lado, à medida que o homem toma consciência da consciência que possui, mais e mais ele abstrai sobre seus atos e sobre o meio. Com isto, seus atos deixam de ser espontâneos (no sentido biológico do termo) para se tornarem atos sociais e históricos, envolvendo a psique do indivíduo. Observe que, nesse diverso campo da consciência, existe como base metodológica e objeto de estudo a intencionalidade da consciência.

Diríamos de certa forma, que para este autor a consciência é o estado supremo do homem, o que na teoria vygotskiniana é chamado de Tomada de Consciência. E esses elementos da consciência vão dar origem aos denominados processos mentais superiores, os quais são diferentes dos processos mecânicos, por estes serem ações conscientes, controladas ou voluntárias, envolvendo memorização ativa seguida de pensamento abstrato.

A fala acima está no sentido de contextualizar uma das complexas relações que necessita ser lembrada ao estudar Vygotsky, mesmo porque esse autor tem amparo teórico muito grande - os quais vale lembrar Marx. Observe que isto implica em uma dificuldade para uma simplificação da teoria e o melhor entendimento do pensamento do autor. Porém nesse texto, tentar-se-á falar resumidamente sobre os enfoques

principais que este autor traçou quanto as questões de: aprendizagem e desenvolvimento, necessidade da interação nesse processo, o valor da potencialidade para o processo de aprendizado, bem como o papel da escola no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Ainda tomando como base o referencial marxista, tem-se que Vygotsky interessou-se por enfatizar o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem. Isto quer dizer que o homem é herdeiro de toda a evolução filogenética (espécie) e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. Donde surge o termo sócio-cultural ou histórico atribuído nesta teoria. E assim assinalam-se constantemente a busca de explicar os processos mentais superiores baseados na imersão social do homem que por sua vez é histórico, ontológico e filogenético.

Para o autor, o desenvolvimento cultural da criança aparece segundo a lei da dupla formação, em que todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica). Poder-se-ia assim dizer, que o desenvolvimento cultural do aluno, assim como, sua aprendizagem, se dá mediante o processo de relação do aluno com o professor ou com outros alunos mais competentes.

Em outras palavras, os vigotskianos entendem que os processos psíquicos, a aprendizagem entre eles, ocorrem por assimilações de ações exteriores, interiorizações desenvolvidas através da linguagem interna que permite formar abstrações. Para Vigotsky, a finalidade da aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual de atos externos e suas transformações em ações mentais.

Nesse processo, a aprendizagem se produz, pelo constante diálogo entre o exterior e interior do indivíduo, uma vez que para formar ações mentais tem que partir das trocas com o mundo externo, da interiorização surge a capacidade das atividades abstratas que a sua vez permite elevar a cabo ações externas.

O que nos faz pensar que esse processo de aprendizagem se desenvolve do concreto (segundo as variáveis externas), a abstrata (as ações mentais), com diferentes formas de manifestações, tanto intelectual, verbal e de diversos graus de generalizações e assimilações.

Costuma-se destacar que a abordagem de Vigotsky tem explicação das mudanças de ordem qualitativa. Isto porque o autor preocupou em descrever e entender

o que ocorre ao longo da gênese de certas funções, assim como, no estudo da linguagem, da formação de conceitos, etc. Nessa teoria não se tem estágios de desenvolvimento explicado detalhadamente sobre o surgimento e desenvolvimento das funções psíquicas através de acumulação de processos elementares; já que nessa abordagem não se questiona o fato de que todos os indivíduos tenham uma capacidade de aprendizagem que, inicialmente, está condicionada pelo nível de desenvolvimento alcançado. Mas existe na teoria de Vygotsky, assim como na de Piaget - os diferentes níveis de funcionamento psicológico, cada qual com características específicas:

- *Pseudo-conceitos*: aqui ainda a criança não consegue formular conceitos, mas o pensamento ocorre por cadeia e de natureza factual e concreta. Nesta fase a criança se orienta pela semelhança concreta visual, formando apenas um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual.
- *Conceitos*: formação de conceito de atividade complexa e abstrata, que usa o signo, ou palavra, como meio de condução das operações mentais.
- *Conceitos cotidianos*: aprendidos assistematicamente, estes conceitos dispensam a necessidade da escola para a sua formulação.
- *Conceitos científicos*: constituído por um sistema hierárquico de inter-relação, são os conceitos aprendidos na escola sistematicamente.

Nessa teoria há uma complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, ao contrário do que se tem em Piaget, onde a curva do desenvolvimento antecede em grande escala para que ocorra o aprendizado. Em Vygotsky, as curvas do aprendizado não coincidem com as do desenvolvimento, sendo que quando a criança aprende algum conceito, por exemplo: aritmética, o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou. Não há paralelismo entre aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes. Tal relação é um processo extremamente complexo, dialético, não linear, se dá aos saltos, mediante o surgimento de caos.

A aprendizagem dos alunos vai sendo assim construída mediante processo de relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com o suporte de outros indivíduos mais experientes. É na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que a interferência desses outros indivíduos é mais transformador. O conceito de ZDP é relativamente complexo, ele compreende a região de potencialidade para o aprendizado. No caso da criança, representa uma situação cognitiva em que ela só consegue resolver determinada tarefa psicointelectual com auxílio de alguém mais experiente.

É justamente a comprovação da existência de uma área de desenvolvimento potencial que, o texto abaixo, menciona a postura da escola nessa área. É aqui que desprende ou desvincula a proposta de uma concepção distinta da ajuda pedagógica de que surge das teorias de Piaget. Se em Piaget havia que ter em conta o desenvolvimento como um limite para adequar o tipo de conteúdo de ensino a um nível evolutivo do aluno, em Vygotsky o que tem que estabelecer é a sequência que permite o progresso de forma adequada, impulsionando ao longo de novas aquisições, sem esperar a maturação "mecânica" e evitando que possa presupor as dificuldades para prosperar por não delinear um desequilíbrio adequado. É desta concepção que Vygotsky afirma que a aprendizagem vai em frente do desenvolvimento

Assim, para Vygotsky, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações em que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais. Pode acontecer também de que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo.

Assim, para Vygotsky, como a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico e racional. A escola deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um incentivador de novas conquistas psicológicas. Assim, a escola tem, ou deveria ter, como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança (em relação ao conteúdo) e como ponto de chegada os objetivos da aula que deve ser alcançado, ou seja, chegar ao potencial da criança. Aqui o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Observe que esse nível de desenvolvimento real que é abordado na teoria, refere-se a criança no seu nível atual, real e efetivo, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer sem ajuda de outro. Enquanto que no nível de desenvolvimento proximal são as funções que não amadureceram, mas estão em estado embrionário - diz respeito às potencialidades e aos processos a longo prazo. Por conseguinte, o que ocorre para Vygotsky é que o aprendizado progride mais rapidamente do que o desenvolvimento. Por isto, a proposta do termo ZDP em sua teoria, é onde a escola deve atuar. É aí que o professor agente mediador (por meio da linguagem, material cultural, entre outros)

intervém e auxilia para a construção e reelaboração do conhecimento do aluno, para que haja seu desenvolvimento.

Renovar a aula não significa apenas empregar novos recursos didáticos. A mudança passa por uma melhor compreensão do universo que envolve o aluno de hoje. Clássicos como a didática Magna, de Comenius, têm muito a ver com os dias de hoje no que se refere ao ensino de história. É importante também fazer uma atualização dessas idéias, como “perder o fetiche do texto” e dar espaço a outras formas de comunicação, considerando que hoje o mundo é dominado por cores e sons, variar formas de avaliação, a fim de explorar outros tipos de inteligência, trabalhar com interdisciplinaridade, pensando na restauração do sentido original do conhecimento, que não se divide em “gavetas”. Importante se faz também não empregar recursos audiovisuais somente para ilustrar os temas, uma vez que é preciso fazer o aluno interagir com as imagens, mexer-se fisicamente na sala de aula. E quando se trabalha a atualidade, isso não significa, relatar o fato do dia, mas relacionar o tema de estudo com a atualidade.

As dicas do professor para se trabalhar a história em sala de aula, como levantar, pode ser um bom instrumento para lidar com situações problema, com desânimo do aluno. Faz repensar a profissão e o quanto podemos crescer dentro dessas dificuldades. Faz ser preciso o professor estar sempre antenado e sempre inovando as aulas para que esse desânimo não tome conta nem dos alunos nem do educador.

A cada nova geração constata-se problemas diferentes das gerações anteriores. A cada ano temos novos contextos, novas equipes e novos desafios. Tudo está mudando muito rápido e os professores têm que acompanhar esse movimento. O professor precisa correr para chegar junto dessa nova geração.

Da teoria à prática: o cotidiano em sala da aula em algumas escolas de Uberlândia

Uma prova dessa constatação se dá através dos pensamentos dos educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os quais são alvo-público desse estudo: educadores de história em Uberlândia-MG.

A primeira gama de informações sobre o ensino de história em Uberlândia-MG foi encontrada em escolas estaduais e municipais, o que não veio acrescentar muito ao trabalho monográfico e de pesquisa sistemática, uma vez que os educadores não se sentiram preparados e motivados adequadamente para falar sobre sua própria escolha

profissional e tão somente sobre suas críticas e sugestões para que o quadro do resultado ensino-aprendizagem seja mais satisfatório, tanto no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, como para o cidadão, promotor de modificações sociais e ideológicas. O que se pode notar na esfera pública é a simples capacidade do professor de aguardar o transpor dos anos de trabalho em busca de uma aposentadoria e não de formação de educandos críticos e capazes de pensarem por si só.

Na busca de informações junto ao Colégio Unimega-MG, voltado para o ensino desde o maternal até o pré-vestibular, foi possível constatar o seguinte: a professora Clene Campos Silva, professora regente da 4ª. série do Colégio Unimega – Udia-MG, relatou suas implementações junto ao livro didático utilizado dentro de sala de aula. Ela argumentou que a escola não utiliza um só livro didático, pois a Unimega é associada da Editora Lastro que condiciona vários pedagogos para movimentarem a instituição dos conteúdos programáticos da apostila personificada. No entanto, esta apostila traz somente dados sobre a atualidade, forçando os professores e mestres a buscarem individualmente, junto com seus alunos, por via eletrônica e bibliográfica (conforme o objetivo e necessidade do planejamento de aula) as informações do passado histórico em termos interdisciplinares, a partir de informações passadas pela editora em forma de palestras e mini-cursos para a regência do conteúdo. A professora entende, também, que no próximo ano os professores terão liberdade de interferência e sugestões na complementação dessas apostilas. Por esta razão, utiliza-se em sala de aula diferentes recursos didáticos: fotodidática, painéis, seminários, palestras com especialistas, ensaio de livros junto aos alunos, pesquisa em forma de trabalhos sob normas de ABNT, teatros informativos referentes ao conteúdo didático de temas específicos sugeridos, que levem aos futuros empreendedores noções de sociedade, humanismo, saúde, demografia, regionalismo, finanças, e empreendedorismo em sua forma literal (pensar, agir, sentir, fazer, ouvir) inserido em um contexto de plena interdisciplinariedade. Este empreendedorismo é trabalhado não só com os alunos da 4ª. série e sim, desde o maternal, tendo como objetivo específico a busca de conceitos junto ao aluno sobre a dificuldade de como “*ganhar o dinheiro*”. Assim, ao pedirem aos pais quantias aleatórias, esses alunos terão também a capacidade de análise de custo-benefício.

Em contrapartida, Clene Campos Silva relata os pontos negativos encontrados na apostila da Unimega, dizendo ser muito limitado o trabalho de dissertação de textos, análises vivenciais, gramática e base para cálculos matemáticos.

Conversando com a professora Nádia da 2^a. série da mesma escola, foi possível perceber que esta comunga das mesmas impressões e idéias de Clene Campos quanto ao livro didático, no entanto, complementa que o professor deve ver o livro didático somente como norte. Para que isto aconteça de forma satisfatória, o profissional deve ter iniciativa de busca de informações e inovações em sua técnica junto à relação aluno-aprendizagem. Isto pois, para ela, o livro didático deve conter a introdução teórica para só assim dar margem ao debate e discussões com os aprendizes, para que estes possam dirimir as atividades práticas como ferramentas imprescindíveis de fixação do conteúdo. E isto, ao seu modo de análise, não ocorre com o material didático da Unimega, uma vez que, por muitas vezes, seus alunos ficam perdidos diante do conteúdo seco deste material. Acrescenta ainda, que este material exige do professor um plano de aula estruturado voltado de forma personalizado ao seu conteúdo, caso contrário, a perfeição e o resultado esperado da hora/aula x aprendizagem-fixação não é alcançado. Isto difere da facilidade ou não do professor em lidar com livro didático. Em reuniões com pais de alunos, Nádia nunca deixa de frisar a necessidade de ultrapassar o livro didático, ou seja, buscar informações e conteúdos extras e complementares, razão pela qual acrescenta informações ao conteúdo do livro, não ficando presa e nem seguindo sistematicamente a apostila didática do colégio.

A coordenadora pedagógica da mesma escola, confirma todas as informações já obtidas e dissertadas, acrescentando que a sua visão quanto ao livro didático é a mesma de todos os educadores da atualidade, sendo que este é uma ferramenta de trabalho importante, no entanto, não deve ser exclusiva, embora, o material Unimega esteja dentro das expectativas e exigências dos PCNs interdisciplinares. Quanto à positividade do material utilizado na Unimega, se deve ao institucionalismo da Lastro, uma editora mineira, que embasa suas aplicações teóricas em Minas Gerais, onde se trabalha muito a questão do meio ambiente e do regionalismo, dentro de uma visão ampla de Minas. Assim, a visão didática é progressiva e extensiva até o terceiro ano do colegial. Além do mais, o material Unimega tem a participação dos professores, ou seja, caso alguma regência ministre uma atividade muito boa, esta é incorporada ao material junto à editora, no entanto, o direito autoral de cada projeto enviado é repassado para o professor responsável. Negativamente, ela relatou apenas questões de formatação gráfica, o que no próximo ano já serão adaptadas à necessidade avaliada dentro de sala de aula.

Tendo em vista essa realidade, entende-se que a produção historiográfica foi sendo renovada e se revisada, na tentativa de se encontrar novas abordagens, novos rumos e novos problemas, portanto, novos espaços de investigação. Temas até então não privilegiados pela historiografia tornaram-se objetos de reflexão dos profissionais da história, o que enriqueceu o seu campo; o mesmo ocorreu com a metodologia até então influenciada pela objetividade positivista, que passou a receber influências benéficas das demais ciências sociais, imprimindo mudanças substântivas na compreensão do que seja a história, surgindo aqui, o ensino com essência referencialmente construtivista. O historiador, até então sujeito separado e independente do objeto de estudo, descobriu que também constrói o seu objeto de investigação, superando a idéia tradicional e ingênua de que os fatos falam por si sós.

O conjunto das modificações foi tão intenso que não se trata mais de mudar um método ou substituir aleatoriamente um conteúdo por outro. Está em jogo a elaboração de um novo estatuto da história que responda afirmativamente às novas indagações.

No entanto, um conceito está sendo intensamente trabalhado junto aos educadores da instituição estudada: a questão da angústia, insegurança e impotência do professor de história na questão das contradições existentes entre os discursos de autoridades educacionais e a realidade vivida na sua escola e sala de aula. É nesse sentido, que o Unimega, traz os seus professores para participarem de módulos semanais que os ensinam e preparam para lidarem com os conteúdos existentes no livro didático. Esses conteúdos, elaborados por uma editora direcionada para este fim precisam cumprir as normas exigidas pelos PCNs de história, mas ao mesmo tempo, formarem aprendizes e educandos com capacidade crítica em seus pensamentos e decisões exigidas pelo mercado de trabalho, âmbito familiar, social e ideológico. Entende-se portanto, diante dessa constatação, que o ensino de história está em larga medida nas mãos dos educadores, uma vez que é a este desafio de inovação que tais profissionais devem se concentrar diante de uma teoria essencialmente construtivista e piagetiana.

CONCLUSÃO

Diante do estudo aqui realizado sobre *O Ensino de História: Reflexões sobre potencialidades e limites no uso de alguns materiais e metodologias*, podemos obter algumas conclusões fundamentadas na teoria e nos argumentos do trabalho de campo referentes a vários fatores expostos no decorrer da monografia.

Um fator importante que foi discutido é a questão do livro didático. Entende-se portanto, que não há livro que seja à prova de professor, ou seja, o pior livro pode ser bem aproveitado na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um professor ruim. Pois o melhor livro é apenas um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem.

Ainda que existam poucos estudos sobre a forma de uso e os efeitos do livro didático em sala de aula, muitos são os textos sobre este livro, sua evolução e suas características, e que apontam para sua indiscutível importância no processo de ensino e de aprendizagem no Brasil. Não raro, o adulto lembra mais facilmente o nome do autor do livro didático de uma dada disciplina, do que o nome do professor que o indicou. Por outro lado, a velocidade de lançamento de novos títulos didáticos pelo mercado editorial indica que este continua sendo o grande recurso instrucional na sala de aula do país.

O uso do livro didático está associado a uma função social e pedagógica relevante: a construção do conhecimento através do trabalho com o texto impresso, o que permite a ampliação deste universo de conhecimento.

Sobre o professor tem recaído, de uma forma ou de outra, a responsabilidade de selecionar o livro a ser adquirido e que terá a função de auxiliar o desempenho pedagógico. Como instrumento de ensino, o livro didático serve a um fim, às intenções do plano de trabalho previamente elaborado. Por esta razão importa, sobretudo, que o professor tenha clareza quanto a seus objetivos, antes de fazer a escolha de um título. Mas é necessário, também, que ele disponha de informações sobre livro didático num contexto amplo, de forma a apoiar uma análise crítica que permita uma adequada comparação e seleção do material a ser utilizado em aula.

A partir do livro didático pressupomos uma construção de conhecimento e caráter, assim sendo, não podemos deixar de comentar que o construtivismo na relação ensino-aprendizagem muito contribui para o professor de história concluir com brilhantismo o seu trabalho, a sua missão junto ao seu aprendiz.

Demonstrando os procedimentos didático-pedagógicos e como são aplicados dentro da instituição escolar, como as leis de diretrizes e bases instituídas pelo MEC, assim como, os PCNs e os currículos

Assim sendo, concluímos que Piaget e Vygotsky contribuíram para a elaboração de metodologias inovadoras que ultrapassam aquelas existentes na escola tradicional. É graças as implicações teóricas destes psicólogos que se pode hoje trabalhar visando ultrapassar a metodologia pedagógica arraigada na repetição de conceitos. O que tem encorajado inúmeros educadores a inovarem sua prática pedagógica, no sentido de buscar compreender a realidade de seus alunos tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sócio-cultural. Isto para que, a partir daí, possam trabalhar rumo a uma educação significativa e construtiva – a qual possa conduzir o aluno a ser sujeito consciente de sua autonomia social.

Apesar dos autores serem de complexa interpretação, percebe-se que à medida que o educador vai tecendo sua prática, ele também vai refletindo e aplicando essas teorias que são valiosas para resolverem diversos males que afligem o contexto educacional. Nesse meio, é possível utilizar as discussões mencionadas na concepção interacionista e construtivista dos autores e colocar-se como condutor dessa interação do aluno com o meio e fazer desse meio um ambiente de estímulo para que o sujeito desenvolva os seus aspectos cognitivos.

Mas também é preciso detectar aquilo que os alunos conseguem fazer sozinhos. Em outras palavras, é preciso examinar a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) destes alunos e partir para uma complexidade maior intervindo por meio da linguagem numa interação rica de construção do saber.

Por sua vez, tem-se que lembrar que os alunos advêm de meios sócio-culturais diferentes e que são herdeiros de toda evolução filogenética e cultural a que estão submetidos. Além disto, eles possuem capacidades cognitivas diferentes de apreensão da realidade. Por conseguinte, a sala possui uma heterogeneidade ampla em que cada um de seus membros tem sua história diversificada.

Observe que a questão sobre se o desenvolvimento ocorre antes do ensino, ou se a criança aprende primeiro para que se desenvolva, é polêmica no processo ensino-aprendizagem. Porém quando junto dos alunos é possível observar que estes aprendem determinados conteúdos quando tem condições intelectuais, ou seja, quando eles possuem maturação cognitiva necessária a certo ensino. Por outro lado, é possível também observar que o desenvolvimento de um indivíduo somente se dá depois de

determinado nível de aprendizado. E assim, aprendizado e desenvolvimento também compõem uma rica teia dialética nos processos cognitivos e psicológicos do indivíduo.

Daqui retira-se a seguinte indagação: será que a escola está sendo capaz de desenvolver as habilidades cognitivas de seus alunos? Perceba o importante papel da escola: em suas atividades deveria estar presente às instruções fundamentais, bem como as motivações que produzem aprendizagem.

Ou a escola permanece no nível de desenvolvimento atual, reproduzindo conhecimento que o aluno já é capaz de adquirir sozinho, ou torna-se um espaço de interação, aberto ao diálogo. É necessário que haja na escola espaço para transformação, para desenvolver o potencial dos alunos. Assim, ela deve estar aberta às diferenças e ao erro, às contradições e à colaboração mútua.

Assim, a escola almejada possui objetivos educacionais voltados a desenvolver as funções psicológicas e cognitivas de seus alunos. É necessário que esta, a partir das potencialidades do aprendiz, permita o amadurecimento intelectual, com currículo que forneça as condições necessárias para desenvolver os conceitos científicos.

Outro ponto discutido é a questão da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que, conforme o dissertado no decorrer deste estudo, o que se pode concluir é que a situação descrita só poderia ser revertida com a clara determinação do Estado de assumir a educação como prioridade número um, com a conseqüente vontade política de realizar as ações concretas em que se expressa essa prioridade.

O problema da manutenção e desenvolvimento do ensino estaria satisfatoriamente equacionado nos termos constitucionais, se o sistema já estivesse sendo operacionalizado como acontece em outros países mais desenvolvidos, por isso, a precariedade de nosso ensino foi cada vez mais progredindo.

Sabemos também que isto acabou acontecendo devido ao pouco interesse político na questão educacional, e um sistema de educação nacional que visa o bem estar e o conhecimento de todos os cidadãos.

Para minimizar este fato, é necessário que haja uma estratégia da resistência ativa, fazendo com que a reivindicação seja coletiva e consciente, uma vez que o Estado garante o ensino a todos perante a Carta Magna.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBUQUERQUE, R. C. (coord.). **Um modelo para a educação do século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
2. BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina M. Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
3. BONAZZI, M. e ECO, H. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1972.
4. CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
5. COLL, C et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
6. COLL, César. **Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor?** In: Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação, v.1, n.1 (Cem Anos com Piaget). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. p.145-164.
7. COUTINHO, M.T.C e MOREIRA, M. **Psicologia da Educação** 6 ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.
8. D'ANTOLA, Arlete R.M. **A observação na avaliação escolar: um estudo experimental**. São Paulo: Layola, 1976.
9. DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo: a poética das transformações**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
10. ESTEBAM, Maria Teresa. **Avaliação uma prática: em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
11. FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3.ed.São Paulo: Campinas, Papirus, 1993.
12. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 3.ed.São Paulo: Campinas, Papirus, 2003.
13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
14. FREITAG, B., et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

15. FUNARI, Pedro Paulo A. e ALVES, Júlia Falivene. **O Ensino de História no Segundo Grau: uma experiência.** Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1996.
16. FUNARI, Pedro Paulo A., **Pós-Graduação: Encruzilhadas Atuais.** Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1997.
17. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
18. GAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Glaides Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Art Med Editora, 2001.
19. GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano.** 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
20. KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula.** São Paulo, Contexto, 2003.
21. MANACORDA, Maria. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.
22. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – história e geografia.** Brasília: 1997.
23. NORA, P. e GOFF, Jacques Le. **História: novas abordagens.** Rio de Janeiro: F.Alves, 1976.
24. PINSKY, Jaime (org.), **Ensino de História e criação do fato.** São Paulo, Contexto, 1988.
25. PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. **Correntes Psicológicas Subjacentes à Didática do Ensino: Em foco o professor do ensino superior.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
26. PORTELLI, Alessandro. **“Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral”.** Revista Projeto História: Revista do Programa de Pós Graduandos em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 15, EDUC. Ed. PUC-SP, 1997, pp.13-49.
27. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999
28. SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v.9, no.19, 1990,p.237.

29. SCHAFFER, Neiva Otero. **O livro didático e o desempenho pedagógico:** anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org) et al. **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 3ª. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001, p.133-147.
30. SILVA, Maria Juliana de Almeida E. **Caminhos da Avaliação.** V EPECO – Anais. 2002
31. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
32. SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castello.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
33. WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 2a ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Nome do Livro: _____ Série: _____ Ano: _____

Autores: _____ Editora: _____

Integrado com outras disciplinas? Quais? _____

Capa informa que o mesmo está avaliado pela PNLD ou PCNS? _____

1. Avaliação da apresentação geral do livro didático de História

a) Qual a qualidade do papel e a encadernação?

_____.

b) Qual o tipo, tamanho e cor da letra utilizada na impressão do texto (adequação à série)?

_____.

c) O espaçamento das linhas do texto é adequado (texto fácil de ler)?

_____.

d) A distribuição do espaço e os elementos do livro é apropriada (textos, figuras)?

_____.

e) Há uso de figuras (cor, clareza, precisão e relacionadas no texto)?

_____.

2. Avaliação do conteúdo do livro didático de História

a) Há manual para o professor (ele contém informações complementares, vídeos, trabalhos de campo, pesquisa)?

_____.

b) Os conteúdos (unidades) são estruturados de acordo com os PCNS de História?

c) Há adequação da linguagem à série que se destina?

d) O tratamento dos conceitos envolvidos é feito corretamente?

e) Há atualidade das informações?

f) Há adequação dos exemplos e ilustrações (mapas, gráficos, desenhos, tabelas, fotos)?

g) Há adequação dos exercícios propostos (despertam a curiosidade, incentiva a pesquisa)?

h) Existem atividades ligadas à cartografia?

i) Há o incentivo de exploração da realidade vivida dos alunos ou de realidades distantes?

j) Há presença e difusão de preconceitos, mitos raciais e outros?

k) O objetivo do livro é coerente com a proposta de trabalho dos PCNS direcionados à série?

l) Os conteúdos relacionados à Educação Cultural (como ela é trabalhada? É adequada à proposta do PCNS ?) estão presentes no livro?

ANEXO II



O ensino de história:

Reflexões sobre potencialidades e limites no uso de alguns materiais e metodologias

O ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS SUPORTES: Livro didático, currículo e normatizações oficiais

■ O livro didático: potencialidades e limites

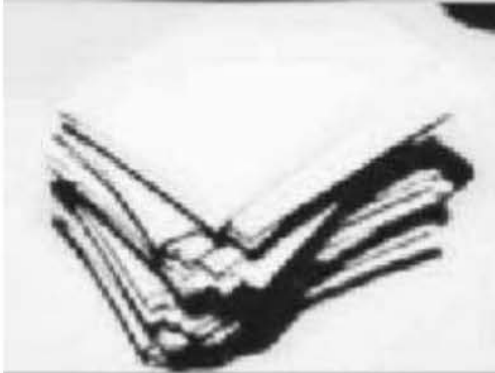
- INL – Instituto Nacional do Livro
- CNLD – Comissão Nacional do livro didático
- COLTED – Comissão do livro técnico e do livro didático
- PLID – Programa do livro didático
- FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
- MEC

■ Currículo e profissão no ensino de história

- Currículo = normatização do planejamento de ensino do educador

■ LDB

■ PCNs



O ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE AOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: das teorias à realidade da sala de aula

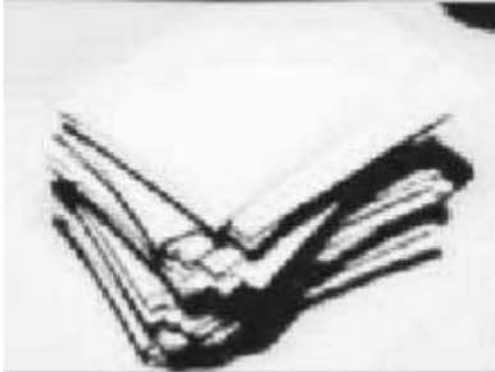
■ Ludoterapia

■ Construtivismo

- Piaget
- Vygotsky

■ Da teoria à prática

- Editoras
- Complementação do livro
- Seminários e palestras = minicursos
- Interdisciplinariedade
- Atividades extracurriculares



CONCLUSÃO

■ Variáveis

- Salários
- Planejamento de aula
- Especialização e cultura do educador
- Resultados obtidos
- Rede particular x pública
- Regimentos escolares (abertura para a busca de novos conteúdos da escola x professor)

