



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE HISTÓRIA

CECÍLIA MARIA DA ROCHA

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
LEITURA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.**

PICOS-PI

2017

CECÍLIA MARIA DA ROCHA

**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
LEITURA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí– UFPI para obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em História, sob a orientação do professor Dr. José Petrócio de Farias Junior.

PICOS - PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Biblioteca José Albano de Macêdo

R672p Rocha, Cecília Maria da

Prática de ensino de história na educação básica: leitura sob a ótica da educação histórica / Cecília Maria da Rocha. – 2017.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (85 f.)

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História)-
Universidade Federal do Piauí., Picos, 2017.

Orientador: Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior

1.História-Prática Pedagógica. 2. História-Prática de Ensino.
3.Educação Histórica. I. Título.

CDD 907

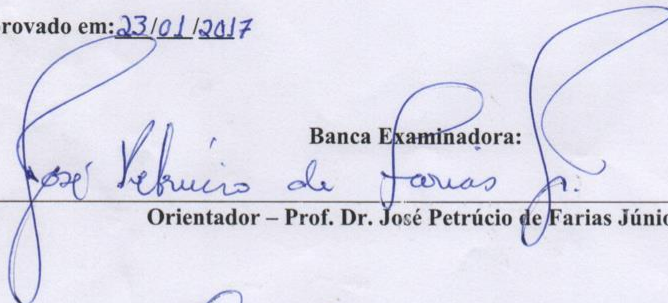
CECÍLIA MARIA DA ROCHA


**PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
LEITURA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí- UFPI para obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em História, sob a orientação do professor Dr. José Petrucio de Farias Junior.

Aprovado em: 23/01/2017

Banca Examinadora:


Orientador – Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior


Membro 1 Prof. Ma. Ana Paula Cantelli Castro


Membro 2 Prof. Dr. Francisco Gleison da Costa Monteiro

PICOS (PI)

2017

Dedico este trabalho primeiramente a Deus engenheiro de todas as obras por sempre está guiando os meus passos e aos meus pais Félix (**InMemoriam**),a minha mãe Maria e ao meu namorado Claudio Amaral, pelo o apoio incondicional na minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por sua infinita bondade e magnitude, sendo peça fundamental para mais uma conquista, servindo de porto seguro para todas as dificuldades que até aqui enfrentei.

Ao meu pai, **Félix da Rocha Ibiapino (In Memoriam)** que mesmo não estando mais fisicamente entre nós sei que está muito feliz por essa vitória, muito obrigada por todo amor que dedicou a mim, seus ensinamentos ficarão presentes em minha vida. A minha mãe, **Maria Cecilia do Nascimento** por servir de referencial em toda a minha vida, possibilitando a conquista de mais essa etapa! Ao meu namorado **Claudio Amaral Batista**, por todo apoio carinho, amor e paciência, por me compreender nas horas que eu não pude dar atenção. Obrigada meu amor por ter compartilhado de todos os momentos dos mais prazerosos aos mais difíceis sempre estando ao meu lado no que precisei durante essa longa caminhada.

A Professora membro da banca, **Ma Ana Paula Cantelli Castro** que na realização do Projeto me proporcionou relevantes dicas fundamentais a pesquisa, e por todo conhecimento que repassou durante o curso de história e também por me presentear com o meu querido orientador **Dr. Petrúcio**.

Ao meu querido professor orientador **Dr. Petrúcio**, por sua orientação paciência e atenção em transmitir suas indicações bibliográficas, seus conhecimentos, direcionamentos contribuindo, portanto, para a realização dessa importante monografia e também por ser um excelente professor e profissional ao qual eu me espelho.

Ao professor membro da banca, **Dr Francisco Gleison da Costa Monteiro**, por aceitar fazer parte da minha banca e pelos os conhecimentos que repassou durante o curso na disciplina de estagio I e II.

A todos os professores da UFPI, por todo o aprendizado adquirido no decorrer do curso de História.

A toda equipe de funcionários da escola **Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigue**, por sempre nos receber tão bem e nos ajudar em tudo que precisávamos, em especial a diretora **Virlândia Cipriano** e ao professor de história **Nivon Batista** pela contribuição que tiveram na construção desse humilde trabalho sempre estando a disposição para nos das as informações necessárias para que eu pudesse escrever minha monografia .

Aos meus avós maternos (**In memorianm**), **Lourenço** e **Cecilia**, pois mesmo não estando aqui sei que lá do céu estão vendo essa vitória ,agradeço por ter sido exemplo de dignidade e carácter.

Aos meus avós paternos (**In memorianm**), que mesmo sem eu ter conhecido sei que eram pessoas honestas e dignas e que de onde eles estiverem estão muito feliz por essa conquista na minha vida .

Há minhas amiga companheira de curso **Maria Eliana, Stefane** e **Fernanda**, por toda força que tem me dado nesse momento tão importante da minha vida.

Não poderia esquecer de agradecer a minha amiga **Elaine Barros**, pela compreensão e apoio que esta me dando nesse momento tão importante da minha vida.

Há muito mais pessoas a agradecer! Que embora não citados contribuirão para concretização dessa monografia. A todos vocês meu reconhecido e carinhoso

MUITO OBRIGADA!!

Educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer. (DEWEY)

RESUMO

O objetivo do trabalho foi analisar a prática pedagógica como forma de organização do ensino, visto que esta é uma atividade inerente à função do professor e ao mesmo tempo norteia a boa execução do seu trabalho. Para a construção desse trabalho foram realizadas uma pesquisa bibliográfica que embasaram o estudo e como continuidade e complementação deste houve uma pesquisa de campo no Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues na cidade de Santo Antônio de Lisboa-PI onde foram discutidas as práticas pedagógicas dos professores de História os diálogos e trocas de saberes entre professores e alunos, bem como exposição de ideias, opiniões e sugestões, o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem. Os professores foram submetidos a uns questionamentos, utilizando- se como instrumento a aplicação de um questionário. A partir dos dados coletados foi feita uma análise quantitativa. A realização desse estudo contribuiu para a mudança no ensino do Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues, pois foram compreendidas as causas, ajudou professores a reverem seus conceitos como educadores, já que falhas podem ser encontradas no método e técnicas do ensino- aprendizagem, assim ao adotar outra postura pedagógica o professor pode modificar suas aulas, adotando atividades estimulantes e interativas.

Palavras Chaves: Prática Pedagógica. Alunos. Professores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: A aluna apresentando sua equipe de trabalho.....	45
Figura 02: A aluna narrando uma das fábulas de Esopo.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUSSÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Concepções do Ensino.....	15
1.2 Concepções do Ensino de História.....	20
1.3. Ensino de História: principais desafios e dificuldades.....	26
1.4Educação Histórica: caminhos para pensar a prática de ensino de História.....	32
2ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	38
2.1 Caracterização Geral da Pesquisa de Campo.....	38
2.2 A aula de História do 6º ano em análise: observações a partir do cotidiano escolar.....	41
2.2.1 Encontros e desencontros entre a prática de ensino e as formas de avaliação no 6ºano.....	43
2.3 A aula de História do 7º ano em análise: observações a partir do cotidiano escolar.....	48
2.3.1Encontros e desencontros entre a prática de ensino e as formas de avaliação no 7ºano.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES.....	58

1 INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em um mundo globalizado onde o acesso à tecnologia e a comunicação instantânea permitem o conhecimento do que se passa em todos os pontos do planeta, esse processo estabeleceu profundas mudanças na sociedade e nas relações humanas, hoje passamos por significativas mudanças que podem ser visualizadas no âmbito educacional, em que as constantes alterações que implicaram novos papéis para alunos, conseqüentemente modificaram as práticas pedagógicas que passaram do tradicionalismo de um ensino com um sistema formal e rigoroso para um ambiente confortável e construtivista a fim de que se possa atender essas novas demandas sociais.

Nessa sociedade caracterizada por constantes modificações, inclusive no contexto educacional, se foca a importância da formação acadêmica para a melhoria da prática pedagógica visto que são muitos os questionamentos e discussões acerca da transmissão de conhecimentos aos alunos, para que profissionais encontrem caminhos que facilitem a transferência da teoria para a prática são necessários analisar atitudes em que professores devem se aperfeiçoar continuamente selecionando situações de aprendizagem que contribuam para resolver problemas oriundos da realidade que vivem e desenvolvendo certas habilidades possam estar capacitados a refletir sobre suas próprias práticas e assim fazer uma reelaboração de suas experiências a partir da análise sistemática delas.

Levando-se em conta a temática do Ensino de História, efetuamos nesta pesquisa uma discussão sobre as práticas de ensino dos professores de História na escola, Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues localizada, na Rua João Batista, número 323, Bairro Centro, da cidade de Santo Antônio de Lisboa PI no Ensino Fundamental II, mais precisamente no 6^a e 7^a ano.

Justifica-se tais escolhas pelo fato de que no 6^o ano que o aluno está passando pelo processo de transição entre o Fundamental I e o II e traz realmente desafios e inseguranças, pois nessa fase vê-se uma mudança em vários aspectos como relações sociais e, no que tange à escola, são professores diferentes, muitas vezes metodologias, conteúdos, e disciplinas também diferentes, sendo assim relevante tratar do processo de adaptação dos alunos. E no 7^o ano por se tratar de discentes que já passaram pelo processo de adaptação em relação aos estudos históricos do processo ensino- aprendizagem.

A presente pesquisa objetiva analisar a prática de ensino dos professores de História na escola mencionada, já que é por meio da análise que se compreende com mais propriedade

as concepções de ensino e história sobre a qual os docentes fundamentem o exercício da sua profissão. Para além deste diagnóstico, objetivamos, em caráter complementar, compreender os reflexos de tais práticas na forma como os estudantes concebem a construção do conhecimento histórico escolar e a importância da História, na condição de componente curricular da educação básica, para o cotidiano.

Desde o século XVI no Brasil Colonial a educação jesuítica reproduziu o espírito da idade média, tornando-se educação tradicional, esse ensino passou por algum tempo teve caráter determinado pelo tradicionalismo, em que os docentes limitavam-se à apresentação dos fatos históricos, os alunos eram condicionados a memorizar o conteúdo aprendido e o saber era sistematizado restrito a transmissão do conhecimento pronto que visava uma avaliação mecânica do conhecimento assimilado. Este tipo de ensino não se preocupava em debater fatos, associar com a realidade vivida, criar questionamentos se distanciando da proposta apresentada ao ensino Fundamental de apresentar reflexões amplas na intenção de estimular o debate no campo do conhecimento histórico. A educação tradicional continua existindo em grande parte das escolas do século XXI, convivendo com diversas outras tendências.

Diante disso nós ocuparemos de algumas questões centrais, tendo em vista os objetivos desta investigação, a saber: Os professores de História trabalham na perspectiva do ensino tradicional ou busca outras estratégias de ensino? O que eles tem a dizer sobre suas concepções de ensino tradicional de História? Como os professores pensam a renovação nos últimos 20 anos? Que percepções os professores de História tem acerca de sua prática pedagógica? Como é ministrado o ensino de História no Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues? Que recursos didáticos os professores fazem uso nas aulas de História?

O ensino da disciplina de História no ensino fundamental II, é muito importante pois, acerca de questões sócio-políticas-culturais que nos inquietam dependendo da maneira como as aulas são conduzidas, oportuniza aos estudantes um debate profícuo e relevante. E, a partir daí é que podemos observar como são as práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores de História de acordo com a lei das Diretrizes bases da Educação N 9.394/96.

Assim a presente pesquisa justifica-se pelo o interesse de fazer uma análise a respeito de quais são as práticas pedagógicas aplicadas ao ensino da disciplina de História, fazendo uma contextualização histórica acerca da operacionalização desta empreitada, considerando processos e contextos históricos locais e tendo como sujeitos históricos, estudantes e professores da referida escola discutindo ainda a importância do ensino de História na Escola

Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues na cidade de Santo Antônio de Lisboa –PI (2016).

É interessante salientar o contexto do processo de municipalização da referida escola pois, com o intuito de atender de uma forma mais agilizada a comunidade local e aos demais municípios de tal cidade, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, surgiu diante da necessidade de oferecer um ensino de melhor qualidade e maior nível de escolaridade aos alunos especialmente os dos bairros acima mencionados e localidades do município que na antes de 2002 só oferecia o ensino fundamental até a 4 série e em turmas multiseriadas, em escola rurais com estrutura precária apresentando como consequência baixo rendimento escolar altos índices de repetência e evasão.

O processo de municipalização da Escola Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues se deu com a aquisição, compra pela prefeitura do prédio, que se encontrava desativado e pertencia a CNEC (Campanha Nacional das Escolas da Comunidade), depois da legalização da referida instituição, através do projeto de lei, foi realizada a reforma inauguração e funcionamento da referida instituição ainda em 2002. É importante salientar que antes o Núcleo era apenas uma extensão do Colégio Antônio Calixto da Silva, a reativação e funcionamento da escola naquele prédio que fazia parte da história de Santo Antônio de Lisboa se tornou um marco histórico para a Educação dos lisboenses.

Entre os vários benefícios trazidos pela municipalização da referida escola, destaca-se o de ser a primeira Escola do município a oferecer o Ensino Fundamental na sede do município permitindo nuclear os alunos da cidade e do interior em uma escola bem equipada, pioneira na área de informática no município, com profissionais concursados, qualificados nas várias áreas de conhecimento, o que elevou, a bons índices rendimento escolar dos alunos na rede municipal de ensino. Existiram também algumas dificuldades, como exemplo as de ordem burocrática para compra do prédio já depois do funcionamento, as dificuldades pedagógicas por conta do baixo nível de conhecimento dos alunos que eram oriundos de turmas multiseriadas. Não houve resistências para o processo de municipalização e as possibilidades foram inúmeras especialmente a dos jovens mais carentes, vindos dos povoados mais distantes concluírem seus estudos, possibilitou também que as crianças e jovens que paravam de estudar na 4 série, a prosseguirem seus estudos e alcancarem as universidades.

A viabilidade da pesquisa está relacionada à abordagem de relações do ensino de História, como oportunidade de ouvir professores e coletar informações que subsidiem o estudo acerca da sua atuação, ao coletar informações é possível também expor a realidade da

Escola. Escolhemos essa temática por ser relevante e importante no contexto social e educacional, pois o professor tem a necessidade de ter uma formação inicial que possa favorecer as práticas pedagógicas e além disso é possível observar os saberes adquiridos no fundamental II. A pesquisa dirige-se à compreensão do ensino de História, estabelecido no Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues na cidade de Santo Antônio de Lisboa-PI, recentemente municipalizado, com as experiências cotidianas dos estudantes no que diz respeito às suas concepções de passado. Isso justifica nossa ênfase sobre as práticas de ensino e percepções do alunado acerca da relevância dos conteúdos históricos para sua vida prática.

Dentre os principais aspectos que motivaram o desenvolvimento da pesquisa, estão as inquietações partilhadas entre profissionais que questionam até aonde conseguir promover, participar e acompanhar os debates para consolidar a compreensão dos fatos históricos e para a sua articulação com a história/realidade presente, uma vez que o presente é fruto da dinâmica dos acontecimentos históricos do passado. E assim como alcançar a superação de objeções do alunado que não compreendem, ou por não terem maturidade ou por não achar sentido para sua realidade, que é de suma relevância estudada lá para uma conexão entre passado, presente e futuro. Este estudo foi baseado na investigação que foi realizada durante o período de aulas, na qual recorreu a uma pesquisa do tipo qualitativa e exploratória, que envolveu a observação e o contato direto com os alunos

Com a finalidade de pensar um ensino de História que visa a autonomia dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico e sua relação com as experiências cotidianas dos discentes, dialogamos com os estudos de Barca (2012) com a temática *Ideias-chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades*; Monteiro (2001) *Professores: entre saberes práticos*; Schimidt (2004) *Ensinar História*; Jesus (2001) com o estudo *Apresentação: desafios no ensino de História*, dentre outras noções que nos ajudaram a analisar o recorte em questão.

O trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo abordaremos as Concepções de Ensino de História dando ênfase à História do Ensino de História.

No segundo capítulo adentramos no diagnóstico das práticas de ensino por meio da pesquisa de campo- análise dos dados, fizemos análise da prática do docente na turma do 6º ano, analisando seu planejamento, metodologia e avaliação.

Ainda no segundo capítulo discutimos sobre as práticas pedagógicas de História na turma do 7º ano, analisando também o planejamento, metodologia e avaliação do professor

titular sob enfoque da educação histórica. Por fim, discorre-se sobre as considerações que foram obtidas ao longo da construção desse estudo monográfico.

1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUSSÃO TEÓRICA

As concepções a respeito do ensino e práticas pedagógicas são discutidas amplamente em nossos dias, abrangendo uma variedade de ideias. O seu conceito, portanto, necessita ser revisto já que são consideradas um meio para facilitar e direcionar o ensino que no sentido de procurar desenvolver estratégias eficazes tornem o processo educativo significativo, proporcionando assim um ensino de qualidade. Não obstante, isso tudo só funciona se de fato houver um comprometimento por parte do professor buscando sempre o melhor para suas aulas.

Atualmente o contexto educacional no Brasil requer do sistema de ensino e dos nossos educadores um ensino e práticas inovadoras, dinâmicas e humanizadas, visando à erradicação de problemas e dificuldades diagnosticadas nos educandos, assim para que a prática docente atual aconteça de forma participativa e satisfatória, deve-se haver um planejamento dessas práticas como um procedimento permanente, contínuo, flexível e dinâmico.

1.1 Concepções do Ensino

Considerando que a prática pedagógica é um meio utilizado para facilitar e viabilizar o ensino é necessário discutir as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar” para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, assim abordadas no estudo de Monteiro¹, categorias de análise essas que, abrem perspectivas promissoras para a melhor compreensão dos processos envolvidos. A autora fala sobre o processo através do qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de instrução, instrumento de transmissão de saberes produzido por outros, onde o saber científico encontra (va) no professor um profissional habilitado, com a sua competência técnica, para adequá-lo, ou diluí-lo, para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, evoluíram para uma vida melhor.

¹ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes práticas**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

Monteiro² diz que embora presente na prática de muitos professores esta concepção é criticada pois nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignorando assim que a atividade docente lida e cria conhecimentos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Não obstante, conforme Monteiro³. Nos últimos anos esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes e assim foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais. Mas acredita que, apesar do avanço no sentido de compreensão da especificidade da ação docente, há ausência de pesquisas direcionadas para a relação dos professores com os saberes que ensinam.

E, no que diz respeito a essa categoria, “saber docente”, que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão, Monteiro⁴ destaca os autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam, chamando a atenção para o fato de que o saber docente “é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente”⁵ de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Ao se debruçar em estudos de autores que abordam a temática dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam discorre que os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática; os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio.

² Idem.

³ Idem.

⁴ Idem.

⁵ Idem, p.130.

Por outro lado, segundo Monteiro⁶. Pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa escolar enfatiza a produção do “conhecimento escolar” em si mesmo e não o conhecimento mobilizado pelo professor, o que sugere a possível personalização ou particularização do ensino, permitindo avançar em relação às análises que, tendo o conhecimento científico como padrão de referência de qualidade, induziram a uma acirrada e perversa desqualificação do trabalho dos professores, da educação escolar, ignorando sua especificidade do ponto de vista cultural.

De acordo com Monteiro⁷, ao citar diversos autores que por hora se encontram hora se diferenciam, afirma que a categoria de análise “conhecimento escolar” é bastante complexa, envolvendo diversos aspectos relacionados tanto às suas fontes, referências de origem, como àqueles relacionados com a dinâmica sociocultural interna e externa à escola. Essa questão, que se coloca na intersecção entre a cultura escolar e os chamados constrangimentos didáticos abre perspectivas instigantes que possibilitam abordagens inovadoras para o estudo dos fenômenos característicos da educação escolar.

Monteiro⁸ defende que investigar a epistemologia do conhecimento escolar e da prática do professor é fundamental e estratégico para a compreensão dos processos em jogo. Negá-la ou esquecê-la faz correr o risco de cair no retrocesso de propostas espontaneístas/populistas ou autoritárias para a educação, assim a autora afirma que, para o estudo das questões relacionadas aos saberes ensinados, é possível considerar, de forma articulada, as contribuições dos autores que trabalham com a categoria de conhecimento escolar, investigando o processo de transposição ou mediação didática, criador de conhecimento com características próprias e não apenas uma simplificação ou banalização do saber científico, e aquelas de autores que trabalham sobre o saber docente, sendo assim, é necessário o reconhecimento do conceito de conhecimento escolar para o avanço na compreensão dos processos educativos.

Monteiro⁹ diz ter por hipótese que as adequações que geram o conhecimento escolar, seu contexto de produção e recepção, estão diretamente relacionadas com as necessidades e constrangimentos da prática profissional, o que permite articular essas duas categorias de análise para ampliar o instrumental teórico e poder dar conta do desafio proposto. Assim conclui que a articulação das duas vertentes pode auxiliar a iluminação de aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática relativos à mobilização dos saberes e

⁶ Idem.

⁷ MONTEIRO, Op. Cit.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

competências que são ensinados e desenvolvidos nas escolas, cabendo assim a realização das pesquisas para testar o potencial.

Outro trabalho importante para a fundamentação teórico- metodológica desta investigação é o de Cardoso¹⁰(2008) que orienta o seu estudo sobretudo na bibliografia alemã contemporânea sobre a *Geschichtsdidaktik*, surgida em oposição às definições da Didática como arte de ensinar — *Lehrkunst* — ou como coleção de métodos indiferentemente utilizáveis no ensino de qualquer disciplina escolar — *Unterrichtsmethoden*. De acordo com a definição exposta no estudo, essa disciplina não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência histórica que circulam dentro e fora da escola.

Para Cardoso¹¹ ainda que a Didática da História tenha fortes relações com a História escolar, dada a imensa importância social desta, as pesquisas didático-históricas não se limitam ao contexto institucional da educação básica nem propõem compreendê-lo isolado da cultura e da consciência histórica externa a ele. Como escola e sociedade se influenciam mutuamente, de um ponto de vista didático-histórico não faz sentido diferenciar a História escolar das outras elaborações da História.

O autor afirma, ainda, que não interessa à Didática da História estudar o contexto escolar apenas para compreendê-lo, mas como campo de pesquisa para a compreensão da cultura e da consciência histórica na sociedade como um todo. Se a História escolar não é o objeto exclusivo da Didática da História, conforme Cardoso¹² definiu em seu estudo, essa área de estudo não é pedagógica, mas histórica, ao contrário das representações mais comuns sobre ela no Brasil. De acordo com a presente exposição, não existem relações entre a didática e a História porque a Didática da História é uma disciplina parcial da História, mais especificamente, uma que se utiliza de referencial teórico desta para compreender suas elaborações sem forma científica.

Marin¹³ em seu estudo toma como princípio a compreensão da existência de uma “Didática da História” como aporte do aprendizado docente na formação de professores de História e das suas práticas no ensino da disciplina de História, para isso se apropria dos estudos de Jörn Rüsen, de quem se busca apreender a conceituação para a categoria “Didática

¹⁰CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de didática da história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

¹¹ Idem.

¹² Idem.

¹³MARIN, Marilu Favarin. **Relação teoria e pratica na formação de professores de história**. Revista de Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH - UFPR Número 01, p.66-84 Julh. – Nov. 2012.

da História”, esta como um campo de análise dos fundamentos da Educação Histórica, a qual cumpre papel central no processo de reflexão sobre as atividades dos historiadores.

Ao expor a ideia de Jörn Rüsen, Marin¹⁴ fala da trajetória histórica da disciplina da didática da história na Alemanha, a partir das décadas de 1960-70, na passagem de uma disciplina pragmática e externa aos estudos históricos para uma perspectiva reflexiva da sociedade e o conhecimento histórico, quando se passou, naquele país, ao final do século XX, a desenvolver análise sobre a própria ciência da história e dela como espaço de construção da autoconsciência desse campo.

O autor ao se apropriar dos estudos de Jörn Rüsen diz que na Alemanha a partir das décadas de 1960-70, através de uma reorientação cultural e no contexto da expansão do sistema universitário, houve um favorecimento de uma nova geração de historiadores que almejavam firmar-se e legitimar-se no campo da educação. Eles abriram o debate sobre relevantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos situação que repercutiu nas salas de aula da educação escolar através da crise de legitimidade do ensino de história.

Nesse sentido ao se reportar ao estudo de Rusen fala sobre as modificações trazidas pela nova concepção da didática da História como uma ciência social que contribui para a transformação do seu significado, e para a abertura de pensamento:

Segundo Rüsen, o que aconteceu pode ser visto como uma mudança de paradigma. A Didática da História teve sua concepção alterada e transformada, não se limitando mais a simples transposição de formas, conteúdos e valores acadêmicos para a sala de aula. A questão básica emergente era se o conhecimento histórico e a forma de pensar a história consideravam a relação da educação histórica com a realidade. Ao desafio sobre o papel legitimador da história no âmbito da escola e na vida real, os historiadores alemães responderam ampliando o campo da auto-reflexão e do auto-entendimento histórico, começando por respeitar as esquecidas dimensões práticas dos estudos históricos¹⁵.

Deste modo é perceptível que foram introduzidos novos conteúdos e formas de abordagem onde a reação de historiadores europeus à persistência da pedagogização da didática da história pressionou pela peculiaridade e originalidade do pensamento e da explicação histórica e procuraram diferenciá-lo de outras formas de pensamento nas outras ciências sociais, e ainda de acordo com Marin¹⁶ apesar das condições e perspectivas que deram à didática da história um

¹⁴Idem.

¹⁵Idem,p.5.

¹⁶Idem.

novo encaminhamento que a colocou para além dos problemas de ensino e aprendizagem na escola, expandindo-se para a análise das formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana, abrindo novos campos de trabalho para os historiadores, o estudo da história nesse âmbito, na Alemanha e nos outros países já citados da Europa ocidental, ainda está numa caminhada inicial, com resultados imprecisos.

1.2 Concepções do Ensino de História

As concepções acerca do ensino de História foram ganhando significados ao longo das décadas, os estudiosos dispostos ao longo deste tópico serão fundamentais para que possamos situar o contexto que o ensino de História percorreu ao longo dos séculos. Isso nos ajudará a compreender melhor as concepções no ensino de História. Farias Junior¹⁷ afirma que no Brasil colonial a importância dos jesuítas não se restringe a um projeto colonizador-civilizador português já que a empreitada educacional propunha que os alunos deveriam receber preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. Esse contexto possibilitou a produção de compêndios didáticos dedicados ao ensino de História que tratavam de um conteúdo não mais exclusivo da catequese, mas ao ensino de temas de história sacra e profana. A valorização de conteúdos ou temas de História colaborava para a legitimação dos Estados Nacionais modernos europeus.

O autor adverte para o fato de que quando os jesuítas ensinavam temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII, não significava que este conhecimento fosse reconhecido como disciplina escolar, pois ela era instrumental e não se organizava com saberes, procedimentos e finalidades do que viria a ser feita no século XIX. Farias Junior¹⁸ descreve que no governo de Marquês de Pombal, já com a expulsão dos jesuítas, e com a crítica a este modelo educativo introduziram diretrizes de ensino pautadas no enciclopedismo cuja proposta provinha das ideias de enciclopedistas franceses que ambicionavam libertar o ensino da estreiteza e do obscurantismo que imprimiram os jesuítas, entretanto o que se viu ainda foi princípios do ensino jesuíta.

Farias Junior¹⁹ diz que a História só se constitui como disciplina escolar, no Brasil, no ano de 1838 e se tornou, nessa época, oficialmente um componente curricular do Colégio Pedro II ao longo de suas oito séries, além disso passou a ser exigida para o ingresso em

¹⁷FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. **Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica.** Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-June, 2013.

¹⁸Idem.

¹⁹Idem.

muitas academias. O processo de escrita da história pátria baseou-se na confluência das três etnias (branco, negro, índio), onde o branco/civilizado/cristão é evidenciado; as demais etnias, afrodescendentes e indígenas, atuavam como cooperadores ou colaboradores do processo civilizador do branco europeu. Os produtores de livros didáticos de História, sócios e colaboradores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apostavam em um ensino de História orientado para a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente, ou seja, eram materiais que continham significativa inclinação às diretrizes de formação moral e cívica.

De acordo com Sousa²⁰, a disciplina História, no Brasil, foi se constituindo no âmbito escolar, a partir do século XIX, como um componente curricular responsável pela formação moral, cívica e política de crianças e jovens marcada pela influência das nações modernas e seus aportes teórico-metodológicos foram traçados com base no pensamento positivista e os conteúdos da disciplina, presentes nos manuais didáticos e na retórica dos professores passaram a ser conceitos, como nação, Estado, ordem e progresso. O objetivo, imposto pela elite, era formar o cidadão nacional, responsável em continuar a construção da nação brasileira imprimindo uma memória oficial que desconsidera a memória de classes sociais e etnias não dominantes.

Segundo Sousa²¹ com o governo republicano no Brasil e em meio ao contexto vivido de conflitos sociais provocados pelo processo de industrialização e pelo mercado livre de mão-de-obra era necessário possibilitar aos alunos conhecimentos acerca dos direitos e deveres, mas sempre trabalhando conteúdos que enfatizassem os heróis e seus feitos, datas comemorativas, as narrativas de fatos a partir da visão dos dominantes e atividades que exaltassem as grandes realizações das elites; o culto à pátria, por meio das festas cívicas; e reverenciar os símbolos nacionais, como a Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais. Todos esses princípios para a autora eram baseados em programas curriculares oficiais, onde esse caráter positivista limitava-se à observação e à explicação objetiva dos fenômenos, supostamente, livre de qualquer julgamento de valor ou ideologia.

Segundo Sousa²² a partir de 1970, iniciaram-se as reflexões sobre as estruturas educacionais tradicionais, influenciadas por todo um contexto; dos estudantes na França, em favor da garantia dos direitos civis nos Estados Unidos, contra a guerra do Vietnã, de

²⁰SOUSA, Maria de Fátima Cravo de. **A Prática Pedagógica dos Professores de História na Educação de Jovens e Adultos, Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Belém.** Belém, 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

²¹Idem.

²²Idem.

contracultura, de feministas, de liberação sexual e, no Brasil, principalmente, contra a ditadura militar; produzido nos anos 1960. E assim vários teóricos passaram a formular as teorias críticas de educação, na perspectiva de renovação de concepções curriculares voltadas para uma educação libertadora contribuindo para um repensar da organização curricular e do ensino de História no Brasil.

Muitos professores de História, formados no final da década de 1970 e a partir da década de 1980, sob um viés marxista, que Sousa²³ afirma ser “concepção predominante nos meios acadêmicos em oposição ao governo militar”²⁴. Os docentes passaram a ministrar os conteúdos partindo de abordagens mais progressistas, as quais se preocupavam em mostrar as contradições da História advindas da luta de classes, ao passo que as produções teóricas favoreceram essa renovação no modo de pensar um ensino de História que viesse a romper com o ensino da História tradicional, que se apresentava a partir de um caráter factual, oficial, determinista, linear e objetivo passando a compreender um ensino de História voltado para uma análise crítica dos fatos sociais e para reconhecer os conflitos de interesse quando questiona a História universal quando abre espaço para as classes sociais economicamente menos favorecidas.

No entanto, para a autora a crítica que se faz à tendência marxista no ensino de História está relacionada a um ensino pautado na segmentação dos períodos históricos, quando a maioria dos programas segue a ordem de conhecimentos priorizada por grande parte dos livros didáticos, que vai do estudo das comunidades primitivas até o modo de produção capitalista. Mas que esses teóricos contribuíram para demonstrar como a escola disseminou o conhecimento e na prática pedagógica influenciou ao que se refere à condução didática, pois os mesmos passaram a privilegiar debates críticos sobre o conhecimento histórico, ao invés de aulas mecânicas e repetitivas estabelecendo uma relação professor-aluno mais democrática. Frisando ainda que o reconhecimento crítico por parte do aluno de sua capacidade de produtor de conhecimentos depende de uma condução do processo ensino-aprendizagem capaz de possibilitar uma visão contextualizada do conhecimento e o trabalho educativo no ensino de História deve estar baseado em uma proposição metodológica de ação-reflexão-ação.

Para as décadas 1980 e 1990, conforme Sousa²⁵, o processo de reconstrução do ensino de História configura outra abordagem que contrapõe a História positivista ou História política e assenta suas bases na nova História onde o objetivo principal da nova História é

²³Idem.

²⁴Idem, p.56.

²⁵Idem.

mostrar que a História da humanidade é constituída de pessoas, costumes, valores, lugares, mentalidades, crenças, manifestações artísticas diversas há muito silenciadas, mas que, certamente, continuam vivas, resistindo politicamente e culturalmente à tentativa de opressão da cultura da elite. Quando a ciência História prioriza outras fontes, como, os relatos orais, as iconografias, os rituais, e outros, está fazendo uma História que, por não contar com a oficialidade das instituições, mostra que os seres humanos estão presentes na História, como sujeitos que imprimem, por meio de suas ações, seja na cultura, na produção econômica, na política e na religiosidade, o seu modo de ser e fazer a sua História.²⁶

Marin²⁷ afirma que as referências de Rüsen sobre a situação da didática da história permitem estabelecer um vínculo com a realidade brasileira, o qual pode se situar no tempo histórico, político e educacional da década de 1980-1990, quando frente às mudanças trazidas pela transição para a democracia, o pensamento educacional brasileiro entrou em clima de efervescência após duas décadas de repressão. Esse novo contexto levou à elaboração da nova Constituição Federal, da LDB no. 9394/96, a elaboração dos PCNs em 1997, e daí reformulações curriculares. Neste contexto, a proximidade entre docentes do ensino superior e da educação básica foi fundamental para a tomada de contato com a inovadora pesquisa no ensino de história, novas produções bibliográficas, as quais contribuíram para oxigenar o pensamento educacional brasileiro em grande parte.

O autor afirma que embora Rusen tenha escrito para o contexto europeu, no caso brasileiro, acredita-se que a aproximação não se dá pela busca de um *status* para a didática da história enquanto transformação do seu significado como ciência social histórica, e sim pela necessidade urgente de repensar o ensino da história e o seu significado no contexto da escola e na vida dos alunos, mas ainda relacionada à ciência pedagógica, à didática geral da educação e à psicologia da educação.

Conforme Marin²⁸, pode-se entender que, na sua origem, a criação de Laboratórios de Ensino de História tenha sido fundamental para que docentes e acadêmicos do ensino superior e docentes da escola básica repensassem e debatessem questões sobre o significado de ensinar e de aprender história. Especialmente pode ter sido fundamental para colocar em pauta o debate sobre a difícil relação entre as teorias da história e a prática docente, entre o conhecimento científico aprendido na academia e o processo de ensino aprendizagem na escola. Assim os Laboratórios

²⁶Idem, p.61.

²⁷MARIN, Op. Cit.

²⁸Idem.

“contribuíram para fomentar elementos de ruptura com um ensino de história tradicional essencialmente factual, linearmente cronológico e de apologia aos personagens heroicos”²⁹.

Do ponto de vista de Marin³⁰ entende-se que seria necessário que historiadores brasileiros acrescentassem ao debate que já ocorre desde a segunda metade da década de 1980, a reflexão sobre suas concepções e práticas a respeito do processo formativo acadêmico, o que significa romper com o romantismo que cerca a ideia de formação de pesquisadores para a ciência histórica essencialmente, sem a conexão com a formação de professores pesquisadores. Assim afirma que é possível concluir que as atividades de ensino nas escolas brasileiras, a exemplo do que coloca Rüsen sobre as escolas alemãs, as brasileiras estão centradas no mecanicismo, restritas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares através de metodologias e recursos respaldados por uma didática generalizante.

Para Marin³¹ o entendimento de práxis, a partir de Rüsen, compreende um tipo de relação do saber histórico com a vida prática que capacite aos sujeitos (sujeito freiriano), não só para se orientar nessa realidade, sabendo como atuar na mesma e com a mesma, mas para que esta atuação esteja apoiada no autoconhecimento, ou seja, na clareza da própria identidade do sujeito, colocando que a importância e a questão central da didática, como componente curricular de caráter científico a quem cabe realizar essa intenção de ligação entre pensamento histórico e vida prática, realização essa que acontece no percurso do processo de aprendizagem.

A escola é uma das mais importantes instituições sociais que ao transmitir a cultura estabelece a mediação da relação entre o indivíduo e a sociedade, assim ao articular vida escolar com a vida social se faz necessário que o educador conceba essa dialogicidade para estar preparado, apto a conviver com realidade. Para Silva³²:

As finalidades da educação escolar são enfocadas nas teorias pedagógicas e na práxis pedagógica adotada pelo educador. Toda ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino e aprendizagem, deve considerar as internacionalidades, tendo em vista o que fundamenta a ação docente³³.

Diante disso, é fator fundamental para o educador saber distinguir as concepções que estão presentes no seu trabalho cotidiano e na sua práxis educativa, o professor pesquisador

²⁹Idem, p.74.

³⁰Idem.

³¹Idem.

³²SILVA, Alana Glaise Alves. **A importância da formação docente na prática pedagógica livro didático de História no Ensino Fundamental**. 2012. Acessado: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-importancia-da-formacao-docente-na-pratica-pedagogica,38339.html>. Em: Janeiro 2016.

³³Idem, p.6.

jamais poderá ser uma exceção para que possa compreender as ideias e os pontos de vistas diversos sobre o que vem a se a educação e todo o seu processo, são grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz desse profissional o diferencial necessário à profissão.

Segundo Schmidt e Cainelli³⁴ a prática pedagógica do professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, “o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico”³⁵. O docente é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica, cabendo ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas histórica.

Nessa perspectiva Cerezer³⁶ diz que a aula de história possibilita a construção do saber histórico através da relação interativa entre educador e educando, transformando essa prática em ato político, no sentido de transformação consciente do fazer histórico. Nesse contexto, salienta-se a importância do professor ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzidos.

O autor apresenta ainda que a didática possui papel relevante no sentido de possibilitar a transformação de um saber histórico em um saber compreensível e atuante para a compreensão do aluno, tornando-o capacitado a não só conhecer o saber histórico, mas também de torná-lo um participante ativo do pensar e do narrar os fatos históricos. Assim, a didática é elemento fundamental nesse processo de transformação daquilo que se ensina e do significado histórico/social do que se ensina. A história possui significados que precisam ser compreendidos pelos educandos para que haja transformação³⁷.

Diante do que foi explicitado e tendo em vista a proposta de análise a respeito das práticas pedagógicas no ensino de História no Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues, pode-se perceber que só através da compreensão clara do que foi todo o processo que o ensino de História passou ao longo das décadas é que se conseguirá discutir os avanços e retrocessos desse ensino no objeto de estudo, fazendo uma verificação minuciosa das mudanças e inovações no processo de ensino-aprendizagem. Na busca por um ensino transformador e compromissado com o desenvolvimento integral dos

³⁴SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

³⁵Idem, p.30.

³⁶CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Formação de professores e ensino de História**: perspectivas e desafios. Revista Espaço Acadêmico n.77, outubro.2007, Mensal Ano VII - ISSN: 1519-6186.

³⁷Idem.

alunos, desvendaremos se os agentes transformadores definiram objetivos específicos para os diferentes níveis de aprendizagem e se dentre eles estão: a aquisição de novos conhecimentos, a reelaboração dos conhecimentos aprendidos e ações que instigam nos alunos à reflexão crítica, à curiosidade e à criatividade.

1.3 Ensino de História: principais desafios e dificuldades

Neste tópico falaremos sobre as dificuldades e desafios no processo ensino-aprendizagem de História, os teóricos dispostos contribuirão para análise posterior no Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues na cidade de Santo Antônio de Lisboa-PI, ao se tentar fazer um paralelo dos desafios e dificuldades dos docentes no ensino de história nessa educação básica. Para isso nos apropriaremos do estudo de Dias³⁸ que tece diversas considerações a esse respeito colocando que, em fins do século XX, surgiram críticas e questionamentos sobre a estrutura e organização dos cursos superiores de História bem como da Escola Básica, afirmando que, apesar de estudiosos por muitas vezes se reportarem a década de 1980, as observações continuam muito atuais, visto que ainda são encontradas lacunas sobre a formação inicial que pouco ou quase nada tem preparado para acompanhar as discussões epistemológicas do ensino e da disciplina, não havendo uma preparação real para problemas enfrentados em sala de aula, como indisciplina (por parte do aluno), salas superlotadas, falta de materiais adequados, entre outros.

A autora segue abordando que, além do distanciamento entre formação e a prática no exercício da profissão, o professor tem exigências a serem cumpridas e salienta situações específicas no exercício do trabalho docente, demonstrando a subjetividade e a integração desse profissional com sua realidade. A primeira diz respeito à *burocratização do trabalho* onde o professor que atua na sala de aula é normalmente o executor de planos de ações planejados por especialistas ou técnicos e tem na burocracia um meio de informar e permitir o controle do seu trabalho. Já na *intensificação/proletarização* ocorre não só pelas exigências burocráticas como também pelo número de alunos que precisam ser atendidos e pela distribuição da carga horária da disciplina, como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos fica mais fácil ao professor lançar mão de textos prontos, manuais elaborados e livro didático.

³⁸DIAS, Sueli Fátima. **A prática pedagógica do Professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios Estaduais de Apucarana-PR**. Londrina, 2008, 133f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2008.

Nesse sentido Dias³⁹ diz que essa situação pode demonstrar o nível de proletarização do trabalho uma vez que a relação de trabalhador assalariado generaliza a função de professor reconhecendo a sua falta de autonomia e como uma mercadoria comprada será pago para executar o que técnicos e administradores pensantes decidirem e conceberem. Aponta a *feminização* onde a autora percebe que a tarefa de ensinar foi compreendida como extensão do trabalho materno em fins do século XIX como contextualização e compreensão da implantação do trabalho feminino nas escolas brasileiras, assim aponta como uma das causas de autonomia dos professores pois supõe a mulher mais favorável à obediência das imposições e à manutenção da harmonia no ambiente escolar facilitando a submissão e ausência de conflitos nas discussões sobre a profissionalidade docente.

Outro aspecto investigado no estudo de Dias⁴⁰ é o *isolamento do professor*, isso quer dizer que mesmo existindo reuniões, conselhos de classes, ele é um profissional que se individualiza na condução de suas turmas e da disciplina, o que pode vir a desfavorecer o desenvolvimento e as relações no ambiente escolar, assim deve existir trocas para compatibilizarem experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam essa relação. Um outro aspecto seria os riscos psicológicos, no exercício da prática, as exigências são cotidianas e rotineiras sendo possível levar o professor ao limite do *stress* pessoal e profissional, esse mal-estar docente pode estar associado como uma sensação de frustração física ou psicológica decorrida de precárias condições de trabalho, pressões da produtividade, falta de valorização social e da crise de identidade profissional entre outros.

Conforme Dias⁴¹ a discussão sobre as questões salariais é um fator que incide sobre a precarização do trabalho de professores, visto que a sua remuneração não permite que ele concilie com dignidade sua subsistência e dos seus dependentes, na sua pesquisa os docentes relataram que salários mais adequados garantiriam o acesso à possibilidade de investir em projetos pessoais de formação continuada. Um outro fator destacado na sua pesquisa diz respeito sobre a quantidade de alunos que aumenta o serviço burocrático do professor, bem como falta de condições de socialização ou trabalho com resultados mais efetivos em sala de aula, o tempo é curto e a indisciplina é muito grande impedindo um trabalho mais dinâmico e reflexivos nas aulas de História.

³⁹Idem.

⁴⁰Idem.

⁴¹Idem.

Dias⁴² conclui que as condições de trabalho citadas por professores consultados, e que pode ser vista na realidade de muitos, são precárias estando presentes tanto nas aulas de história como em outras disciplinas e muitos dos aspectos das condições de trabalho e da estrutura escolar como: organização dos horários, dos espaços físicos, da oferta de materiais ou do número de alunos e turmas os conduzem à concepção de que realizem um ensino tradicional de História aqui fundamentada na historiografia, determinando os objetivos ou organização curricular da disciplina destacando a influência do historicismo e do pensamento positivista com a valorização da história a partir dos fatos, com adoção de práticas que valorizam a assimilação do saber já produzido.

Em seu estudo Beserra⁴³ faz uma análise dos desafios enfrentados por professores de história focalizando numa perspectiva que buscou superar o paradigma da racionalidade técnica que tomava os docentes como meros repassadores de conteúdos produzidos por outros e que considera a existência de uma cultura escolar de onde emana um conhecimento especificamente produzido para o ensino, o saber escolar. Utilizou a teoria da transposição didática de Chevallard⁴⁴ como uma proposta curricular de base temática considerando que os docentes fazem uso de um saber, que tem origem no campo historiográfico, a partir das contribuições da chamada Nova História, que é recontextualizado para o ensino, na chamada noosfera⁴⁵, que é de matriz aberta, e no desenvolvimento do ensino quando suas concepções e as características dos alunos possibilitam novas reconfigurações. Dividiu os desafios identificados nas entrevistas em dois agrupamentos distintos: os de ordem institucional (prédio escolar e seus recursos tecnológicos; distribuição dos tempos de aula; - falta de tempo de planejamento e de estudo em conjunto; controle da aprendizagem feito pela SME e múltiplas séries a lecionar num mesmo ano) e os relacionados aos processos de mudança por que passam os saberes selecionados para o ensino para se tornarem ensináveis.

⁴²Idem.

⁴³BESERRA, Roberto de Oliveira. **O tema no ensino de história: desafios docentes no desenvolvimento curricular**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 155f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

⁴⁴ A teoria da transposição didática de Yves Chevallard valoriza o conhecimento escolar, entendendo-o enquanto fruto de uma cultura escolar. A escola, nesse sentido, é vista enquanto um espaço detentor de lógicas específicas de funcionamento, mas que se abre para o entorno social com os quais mantém relações dialógicas complexas. É priorizado, em sua teoria, a relação do saber a ser ensinado com o acadêmico. Essa abordagem, busca entender, por exemplo, a fundamentação historiográfica das propostas temáticas de ensino de História e, mais do que isso, compreender o seu uso no ensino. Se existe uma distância epistemológica entre os saberes acadêmicos e os conteúdos de ensino, daí afirmar que ocorre uma transformação, uma transposição, que deve ser investigada, tomando como objeto a tematização de conteúdos históricos. (BESERRA, 2011, p.14).

⁴⁵ No trabalho de Beserra (2011) esse momento se apresenta na coleção didática adotada.

Em termos da transformação dos saberes, os três processos analisados por Beserra⁴⁶ foram a dessincretização, a programabilidade e o controle social da aprendizagem, que para a dificuldade dos docentes em lidar com uma proposta curricular que rompe com a narrativa cronológica. Fala sobre a dessincretização e afirma que os professores dizem sentir um esvaziamento do conteúdo histórico, ficando as explicações restritas a determinados conceitos centrais e questionam se isso é suficiente na configuração da disciplina de História. Para ele há uma falta dos processos históricos, ou seja, um noção de totalidade que é dada pela narrativa. O autor diz que, de acordo com a teoria da transposição didática, o conteúdo escolar, para se tornar ensinável, deve passar por um processo de programação, de ordenação, de definição de uma sequência racional.

Bessera⁴⁷ chama de programabilidade e diz que estava dada no antigo texto de saber a partir de uma narrativa de base cronológica. Ao se romper com a mesma, rompe-se com os fios de ligação que dava sentido aos conteúdos trabalhados, assim para ele, os professores se sentiam perdidos em termos de terem que lidar com conteúdos que só faziam sentido se relacionados a outros. Ainda de acordo com a teoria da transposição didática, o controle social da aprendizagem ocorre em virtude de uma certa concepção do que significa “saber”. Nesse sentido, a objetividade necessária ao exercício do controle da aprendizagem restringe-se ao campo conceitual e, afora isso, resta a produção textual dos alunos, centrada na subjetividade dos mesmos.

No que tange aos desafios de ordem institucional e os seus aspectos (o prédio escolar e seus recursos tecnológicos, a distribuição dos tempos de aula, a falta de tempo de planejamento e de estudo em conjunto, o controle da aprendizagem feito pela SME e as múltiplas séries a lecionar num mesmo ano) conforme Beserra⁴⁸ são tratados pela instituição escolar enquanto de ordem administrativa, mas que contou através dos resultados da sua pesquisa, que influem no desenvolvimento curricular realizado pelos docentes. Ao abordar o prédio escolar e seus recursos tecnológicos, a coleção didática adotada exige a utilização de novas linguagens, como o uso de imagens e de textos literários, jornalísticos, científicos, os quais demandam a criação/valorização de espaços/recursos ainda inexistentes ou desvalorizados pela instituição escolar, como: arquivos de imagens (fotos, filmes) e de espaços na escola em que possam utilizá-los, de arquivos de som e recursos para utilizá-los, de uma xerox para a reprodução de textos.

⁴⁶Idem.

⁴⁷Idem.

⁴⁸Idem.

Outro constrangimento de ordem institucional, para Beserra⁴⁹ seria distribuição dos tempos de aula, devido a terem que realizar o planejamento de aulas considerando a possibilidade de lidar com uma aula ou com a três tempos seguidos, de acordo com a carga horária de História lotada no dia, requerendo estratégias de desenvolvimento curricular distintas e que deveria ser discutido previamente. A falta de tempo de planejamento e estudo em conjunto, de acordo com o autor, conduz ao isolamento da prática docente gerando insegurança na adoção de novidades curriculares. Os docentes indicam necessitar de um diálogo mais constante com seus pares para desenvolverem estratégias conjuntas de utilização de propostas curriculares, ainda mais em se tratando de novidades, como é o caso da proposta temática.

O controle da aprendizagem feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME), relatado no estudo de Beserra⁵⁰, baseado em notas, remete para uma dimensão mais quantificadora, o que é contraditório em relação ao paradigma avaliacional qualitativo proposto pelos docentes que enquanto alguns se diziam mais a vontade com a utilização de conceitos, que proporcionava, uma avaliação mais segura acerca do desenvolvimento dos alunos, outros se diziam inseguros acerca do que avaliar, não importando, assim, se o critério adotado pela SME fosse conceito ou nota. E por fim vem as múltiplas séries a lecionar num mesmo ano que para Beserra⁵¹ tornam-se um desafio, na medida em que os docentes precisam de um tempo mínimo de estudo e assimilação do conteúdo. O fato de somente tomar conhecimento das séries em que irá trabalhar no início de cada ano letivo implica em que o docente tenha muito pouco tempo para planejar suas aulas e esse desafio aumenta na medida em que poderá ter que realizar múltiplos planejamentos em função da diversidade de séries recebidas.

Schmidt e Cainelli⁵² (2004) colocam:

A interrogação suscitada pressupõe uma reflexão acerca da predominância, ainda hoje, de uma metodologia do ensino da História baseada na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos. Pelo que parece, pode-se verificar uma mudança na forma de pensar o ensino de modo geral e o ensino da História em particular. (...) Assim, o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imaginação do “professor- enciclopédia”, detentor do saber, buscando a construção de um “professor- consultor”, que contribui para a construção conhecimento de seus alunos em sala de aula⁵³.

⁴⁹Idem.

⁵⁰Idem.

⁵¹Idem.

⁵²SCHMIDT e CAINELLI, Op. Cit.

⁵³Idem, p.2.

Desse modo, é sabido que os alunos, por vezes não gostam da disciplina de História pois ainda é possível encontrar muitos professores que ensinam conforme o modelo tradicional apresentando apenas os conteúdos acabados dos livros didáticos e não relacionado à teoria com a prática tornando os conteúdos passados distante da sua realidade fazendo com que não entendam que a compreensão do presente é um reflexo do passado e assim o ensino se torna enfadonho e odioso por muitos deles, que se limitam a decorar informações repassadas. Assim se faz essencial por parte dos docentes procurar outras práticas pedagógicas mais significativas que possam fazer mais sentido para o alunado.

Consoante Schmidt e Cainelli⁵⁴ é costumeiro ouvir os alunos falarem que não servem para estudar a disciplina de História, evidenciando a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Mas os autores afirmam que “o conhecimento histórico não é como uma mercadoria que se compra bem ou mal”⁵⁵ e também não é adquirido como um dom e que estudar história passa a dar condições para o aluno poder participar do processo de fazer conhecimento histórico, de construí-lo.

Em concordância com Schmidt e Cainelli⁵⁶, Silveira⁵⁷ diz que a proposta da metodologia do ensino de História que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade proporciona a alunos e professores serem sujeitos produtores da história e conhecimentos; ao ensiná-la respeitando a diversidade cultural, as diferenças, dando voz aos diferentes sujeitos históricos, desafiando assim hoje um modelo de ensino ideológico, homogeneizante e que ainda permanece no tradicionalismo tecnicista, vazio e de auto exclusão.

Assim é notório que, são grandes os desafios e dificuldades encontradas na prática docente, são muitas as barreiras que dificultam o trabalho desses profissionais, problemas que vão desde a falta de apoio por parte do poder público em recursos necessários para o processo de ensino e principalmente no aspecto da administração dos conteúdos até problemas relacionados à falta de tempo do professor, impedindo uma melhor preparação das aulas como também ausência de uma formação adequada do docente por meio de uma formação continuada.

⁵⁴Idem.

⁵⁵Idem, p.3.

⁵⁶Idem.

⁵⁷SILVEIRA, Deijanete Pereira da. **O ensino de História: dificuldades e desafios**. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2128415>. Acesso: março, 2016.

É interessante que estes profissionais reconheçam suas necessidades e busquem uma formação continuada, importante também adquirir métodos adequados e atuais para a nova realidade encontradas atualmente pelos alunos; o planejamento deve ser inovador, dinâmico e humanizado que utilize a reflexão em todo o seu processo como que tipos de recursos devem ser usados e como devem ser usados; a escolha dos conteúdos; elaboração de plano de aula, possibilitando assim, um melhor aproveitamento por parte destes profissionais no desenvolvimento da sua prática docente de qualidade e com um contínuo aperfeiçoamento, contribuindo para a melhoria do ensino no processo de aprendizagem dos alunos.

Convém lembrar, conforme expusemos no 1º Capítulo, que utilizaremos como parâmetro de análise a concepção de educação histórica, que objetiva pensar a produção de situações de aprendizagem em que os estudantes são concebidos como protagonistas de produção do conhecimento histórico e não reprodutores de informações prontas ou acabadas. E ainda a articulação das categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar” para uma associação a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam.

1.4 Educação Histórica: caminhos para pensar a prática de ensino de História

Como vimos são muitas as dificuldades e desafios na prática do processo ensino-aprendizagem de História, no entanto existem as possibilidades quanto ao trabalho pedagógico e à escolarização dos alunos e abordaremos autores que discutem sobre as alternativas teórico-metodológicas que os mesmos apontam como importantes para tornar o processo ensino-aprendizagem da História mais significativo, dinâmico e reflexivo, mas antes se faz necessário tratar sobre Educação Histórica, corrente que se apoia na inter-relação da teoria e práticas de Ensino de História e isso será relevante quando da análise das práticas de ensino a serem observadas no Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues na cidade de Santo Antônio de Lisboa-PI pois possibilitará reflexão acerca das possibilidades existentes quanto ao ensino de História e se essas são aplicadas na Escola .

Para isso nos apropriaremos dos estudos de Barca⁵⁸ que diz que a abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda nos trabalhos em Ensino da História e de alguns outros saberes a ligação entre a teoria à prática. A autora afirma que a linha de pesquisa em educação histórica procura ser coerente não só com as atuais tendências de Aprendizagem Situada, como também com os

⁵⁸BARCA, Isabel. **Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades**. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

debates mais recentes no campo da Epistemologia da História e para que a educação histórica esteja apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado, os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem.

Segundo Barca⁵⁹ a atitude investigativa em Educação Histórica tem como objeto principal as concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (destacando as ideias de alunos e professores), constituindo na confluência de vários saberes como princípios educacionais transversais, reflexão para a construção de um conhecimento histórico genuíno, conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectiva e metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva. A autora aborda uma das linhas mais frutuosas deste campo de pesquisa que é vertente da pesquisa em ideias de segunda ordem em que a preocupação central é de compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias, na década de 1990 a fim promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos e que se fundamenta em reflexões filosóficas de Jörn Rüsen.

Barca⁶⁰ apresenta a conceituação de Jörn Rüsen sobre consciência histórica no qual as relações entre o saber histórico e a vida prática (*lebenpraxis*) traz a História com as suas teorias, métodos e formas alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, sendo desejável que esta seja, por sua vez, por ela alimentada de forma consistente, nesse contexto, a narrativa histórica é entendida como a forma usual de produção abrangendo qualquer escola historiográfica. Para a autora face a diversos modelos a teoria em Educação histórica é dinâmica, e é na relação entre epistemologia e prática investigativa que ela ganha sentido e se afasta de especulação.

Ao apresentar exemplos concretos de narrativas de jovens brasileiros e portugueses, realçando algumas especificidades e convergências encontradas quanto a estrutura narrativa, marcadores substantivos, mensagens nucleares, sentidos de mudança e papel do sujeito na História conclui que o modelo de formação docente visto em seu estudo tem como objetivo central envolver os formandos/professores na aplicação da teoria à prática, proporcionando-lhes âncoras na autoconstrução do perfil de professor-investigador social (com apoio da docente e de material bibliográfico).

⁵⁹Idem.

⁶⁰Idem.

Para que isso ocorra, Siqueira e Quirino⁶¹ diz que o docente deve refletir sobre sua prática pedagógica e assim tornar o ensino de história interessante atraente para os discentes, é necessário fazer com que estes entendam o passado como acontecimento de muita influência sobre o presente, dando princípio a ação de sensibilização a respeito do que é o fato histórico. Afirmam ainda que o professor conhecedor das transformações da sociedade leva seus alunos a compreenderem a importância do estudo das alterações do passado, assim como modificações sucedidas no passado determinam a vivência atual da sociedade, bem como o passado dessa pessoa influencia na constituição de sua identidade.

Segundo Siqueira e Quirino⁶² o pensamento a respeito do sentido do conhecimento histórico pode ser feito pelo docente através de indagações direcionadas aos alunos a respeito de imaginarem como seriam difíceis suas vidas sem o necessário entendimento do passado, levantando fatos atuais que foram possíveis mediante manifestações ocorridas no passado. É de fundamental importância, de acordo com as autoras, desenvolver nos discentes a reflexão crítica da dinâmica histórica de forma a elucidar e debater problemáticas dos acontecimentos.

Siqueira e Quirino⁶³ acreditam que a partir de procedimentos metodológicos inovadores e diversificados o professor conseguira fazer com que os alunos se interessem pelas aulas tendo assim um maior aproveitamento sobre o conteúdo estudado. Afirmam que, haja vista as mudanças ocorridas nos últimos tempos, como exemplificam a forma dos pais educarem os filhos, é de suma importância que o professor reveja suas práticas pedagógicas adequando-se de acordo com a clientela atendida.

As autoras incentivam ainda abordando que para evitar que o ensino de história continue a ser visto como entediante e mais uma matéria no currículo escolar a ser cumprida sem achar sentido algum para os educandos pois, muitas vezes os docentes obstinam-se em repetir os assuntos como se fossem prontos e concluídos é necessário que os mestres reflitam a respeito de suas práticas pedagógicas adaptando a sua maneira de ensino a algo que seja prazeroso tanto para professor quanto para alunos.

Em consonância com isso, para Pereira⁶⁴ o estudo de História deve ter o professor como meio de ligação entre o conhecimento e o aluno, derrubando desse modo o paradigma de que História é uma ciência decorativa. Logo, faz-se necessário que novas maneiras de ser,

⁶¹SIQUEIRA, Fernanda A. R.; QUIRINO, Ana Cristina R. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental metodologias e práticas pedagógicas**. IV FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia, Paraíba/PB/ Brasil. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

⁶²Idem.

⁶³Idem.

⁶⁴PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **O ensino de História nas series iniciais**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf. Acesso: março, 2016.

sentir e saber o mundo sejam estimuladas no ensino de História, visando favorecer a formação do cidadão para que este assuma formas de participação social, política e de atitudes críticas diante da realidade que o cerca, aprendendo a discernir limites e possibilidades em sua atuação e transformação da realidade histórica na qual está inserido⁶⁵.

Pereira⁶⁶ aborda que faz-se necessário que o ensino de História promova uma reflexão crítica, a fim de que os indivíduos se reconheçam como agentes históricos; o ensino dessa disciplina deve investir na autonomia do aluno, criando então pressupostos para que este interfira na sociedade de modo crítico enquanto sujeito histórico. Estudar história, para o autor, é muito mais do que decorar nomes e datas, é descobrir, analisar fatos registrados no passado, entender as atividades dos homens do mundo. É através dela que as relações estabelecidas em uma determinada época podem ser estudadas, podendo perceber as mudanças, resistências e permanências com o passar do tempo.

De acordo com Bento⁶⁷ trazer conteúdos históricos atualmente, assim como pensar a educação histórica em uma sociedade no início do século XXI, faz com que o educador tenha que ir muito além do que era ensinado tradicionalmente nos currículos das escolas, em especial na disciplina de história nas décadas passadas, pois os ensinamentos trazem sempre junto a seus conteúdos orientações formativas ao indivíduo. Dessa forma, para se pensar o ensino de história hoje deve-se vencer o desafio de criar novas maneiras de formar e capacitar às novas gerações de nossa sociedade, considerando que é necessário trabalhar com as mentalidades de diferentes grupos sociais e com múltiplas informações que permeiam a vida social em uma época profundamente marcada pelo impacto de novas tecnologias que aceleram e dinamizam as relações entre pessoas, grupos e instituições, possibilitando um acesso múltiplo e variável a fontes diversas de informação que também ajudam a compor a consciência histórica de grupos e de indivíduos.

Bento⁶⁸ observa que o ensino de História deveria passar a ser algo que levasse o aluno a constituir mudanças em seu pensamento, fazendo com que seja necessário dar-se mais importância ao ensino a ele proposto, assim o professor é o autor desse contexto que direciona o aluno a inserção de novas ideias e novos caminhos, como uma prática racionalmente orientada, o ensino de história deve possibilitar a apreensão de conceitos e categorias que permitam os estudantes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de

⁶⁵Idem, p. 2.

⁶⁶Idem.

⁶⁷ BENTO, Luís Carlos. O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da História. **Fato & Versões Revista de História**, v. 5, n. 10, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Super/Downloads/1301-3647-1-SM.pdf. Acesso: março, 2016.

⁶⁸Idem.

seus próprios meios sociais, produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos que é fundamental para a efetivação de suas visões históricas de mundo, e afirma ainda que se o professor como peça chave dessa prática racionalmente orientada não estiver em plena interação com os objetivos do ensino de história, o processo de aprendizagem histórica, fica comprometido, e as aulas perdem o seu sentido formador.

Conforme Barra⁶⁹ o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos. Afirma ser importante que o docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem e a ajudar os alunos a apreenderem melhor, diversificando as aulas, pois para ele, ensinar não é transmitir conhecimento, nem tampouco amoldar o educando num corpo indeciso e acomodado, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção, tendo como base a formação integral do aluno e não apenas sua formação cognitiva, promovendo o desenvolvimento do equilíbrio, da motricidade, de relacionamentos e da inserção social.

Bittencourt⁷⁰ afirma que ao se discutir as possibilidades de ensino de História, a palavra mais correta seria repensar, repensar o ensino, os seus sujeitos (professores, alunos, sistema escolar, currículos, avaliação, educação, democracia enfim repensar a sociedade como um todo), pois diante do que se tem visto, ainda existe o tradicionalismo e professores que apenas reproduzem conhecimentos, abstenendo-se aos prontos e acabados.

O professor de História deve auxiliar o discente a adquirir os instrumentos de trabalho, a ter conhecimentos necessários para aprender História, Schmidt e Cainelli⁷¹ destacam:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido com um dom, como comumente ouvimos os alunos afirmarem. O aluno que declara “eu não sirvo para aprender história” evidencia a interiorização de preconceitos e incapacidades não resolvidas. Ele deve entender que o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra bem ou mal⁷².

A sala de aula não deve ser apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, porém o lugar onde se institui uma analogia em que interlocutores constroem significados e

⁶⁹BARRA, Cledson Alves. **A sala de aula e o ensino de História: tensões e possibilidades no fazer pedagógico**. 2009. Disponível em: http://vencontro.anpuhba.org/anaisvencontro/C/Cledson_Alves_Barra.pdf. Acesso: março, 2016.

⁷⁰BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

⁷¹SCHMIDT e CAINELLI, Op. Cit.

⁷²Idem, p. 3.

percepções. “Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa”⁷³ desse modo, na sala de aula demonstram de modo mais explícita os dilaceramentos do ofício de professor e os impasses da relação pedagógica.

O ensino de História torna-se fundamental para a compreensão dos fatos históricos e para a sua articulação com a história/realidade presente, uma vez que o presente é fruto da dinâmica dos acontecimentos históricos do passado. Nesse sentido, o ensino de História possui papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos. Em suma, ensinar história é agir em função de metas e objetivos conscientemente perseguidos no interior de um contexto de atuação educacional, permeada pelos desafios cotidianos e pela burocratização do ensino⁷⁴.

Segundo Jesus⁷⁵ para a utilização de diferentes documentos em sala de aula são muitos os caminhos possíveis de seguir visando ao debate que não se prenda apenas aos livros didáticos. Nesse sentido, a utilização de instrumentos como recortes de jornais e/ou análise de cronistas poderão constituir-se em importantes elementos a serem explorados nas aulas. É cada vez mais frequente o uso de documentos em livros didáticos. Entre outras coisas, a leitura e a pesquisa dos documentos encontrados em livros didáticos permite que o aluno possa compreender alteridades e ampliar seu vocabulário, além de melhor interpretar imagens, tabelas, sons, dentre outros. Para que esteja habilitado a fazê-lo, deverá ser ensinado e dispor de conhecimentos específicos para a leitura e interpretação de tais linguagens.

Bittencourt⁷⁶ diz que há duas propostas de renovação dos métodos de ensino nos currículos atuais organizados em dois pressupostos, um fundamental e básico é articulação entre método e conteúdo; o outro é que os atuais métodos de ensino tem que se articular às novas tecnologias, estas introduziram novos referenciais para a produção do conhecimento interferindo na mudança dos métodos de ensino, “além da televisão, multiplicaram-se os computadores, os novos suportes eletrônicos que concorrem com os antigos livros e com instrumentos de produzir e consumir informações escritas”⁷⁷. Ou seja, com os diversos meios de atualizações interativas torna-se necessário o docente acompanhar, buscar e trazer ao alunado estas opções para despertar cada vez mais os interesses dos mesmos.

⁷³Idem, p.3.

⁷⁴CEREZER, Op. Cit.

⁷⁵JESUS, Nauk Maria de. **Apresentação: desafios no ensino de História**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 9-11, jul./dez. 2009.

⁷⁶BITTENCOURT, Op. Cit.

⁷⁷Idem, p.107.

As reflexões discutidas sobre o ensino de História será indispensável para a pesquisa de campo a ser realizada no Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues é necessário que sempre seja feita pelos professores uma revisão, reflexão e atualização de suas práticas pedagógicas, visando sempre o aperfeiçoamento no ensino para que seja realizado um processo ensino-aprendizagem de fato baseado em práticas metodológicas adaptadas a realidade e maneira de ensinar de cada um, pois quando elaborado e executado corretamente, propicia um ensino consistente, viabilizando assim um ensino significativo e de qualidade.

2 ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Caracterização Geral da Pesquisa de Campo

Antes de abordarmos propriamente sobre o registro das aulas assistidas, é relevante pontuar sobre a apresentação dos sujeitos da pesquisa bem como a discussão metodológica. Assim, nesse capítulo trataremos de apresentar atividades, ações e reflexões de observação institucional, observação do trabalho do professor responsável pela disciplina de História, com descrição crítica do exercício da regência em sala de aula.

O universo dessa pesquisa foi o Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues em Santo Antônio de Lisboa-PI. Enquanto que a amostra foi feita com professores titulares da disciplina de História e com alunos da referida escola. As séries escolhidas foram as do 6º ano e do 7º ano. Justifica-se tais escolhas pelo fato de que no 6º ano que o aluno está passando pelo processo de transição entre o Fundamental I e o II e traz realmente desafios e inseguranças, pois nessa fase vê-se uma mudança em vários aspectos como relações sociais e, no que tange à escola, são professores diferentes, muitas vezes metodologias, conteúdos, e disciplinas também diferentes, sendo assim relevante tratar do processo de adaptação dos alunos. E no 7º ano por se tratar de discentes que já passaram pelo processo de adaptação em relação aos estudos históricos do processo ensino-aprendizagem.

Este estudo foi baseado na investigação que foi realizada durante o período de aulas do mês de Agosto à Setembro, na qual recorreu a uma pesquisa do tipo qualitativa e exploratória, que envolveu a observação e o contato direto com os alunos, visto que a observação é uma metodologia propícia para descobrir a maneira de viver e as experiências das pessoas, a sua visão do mundo, os sentimentos, ritos, padrões, significados, atitudes, comportamentos e

ações. Assim sendo, a compreensão dos fenômenos, eventos e situações vividas em sala de aula que apresentam características de ações em desenvolvimento.

A metodologia empregada aqui está estruturada além das leituras teóricas, avaliação das possibilidades do campo de prática, como foram postos em execução os planos de aula a respeito das temáticas envolvendo “A origem e civilização Grega”. Também foi determinante para construção desse capítulo a produção de fontes como anotações e questionários preenchidos com dados a respeito do professor do sexto ano, Nilvon Batista de Sousa Brito, formado pela Universidade Federal do Piauí em Licenciatura Plena em História.

Assim, portanto, adentramos agora nossas reflexões como uma forma de conhecer a realidade das práticas pedagógicas de uma escola da rede de ensino municipal de Santo Antônio de Lisboa-PI. Esperamos com este trabalho contribuir como exemplo de vivência formativa prática para futuros estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí.

2.2 A aula de História do 6º ano em análise: observações a partir do cotidiano escolar

Este tópico de observação do trabalho docente foi pensado a partir de dados colhidos em um roteiro de observação do trabalho docente e também preenchido com dados cedidos pelo Professor de História Nilvon Batista de Sousa Brito do 6º ano do Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues.

O objetivo foi obter informações que pudessem esclarecer a respeito do processo de desenvolvimento, preparação e execução das aulas ministradas pelo docente de história da escola visitada. É importante lembrar que a sala de aula se configura como o ambiente prático por excelência de transformação da atividade docente, em ambiente de aprimoramento, observação, e relevante para se pensar a didática do Ensino.

Isso foi feito em seis aulas e em duas turmas diferentes. Ao observamos o trabalho do professor regente Nilvon Batista de Sousa Brito temos contato direto com as práticas pedagógicas e de ensino do docente, permitindo-nos refletir com uma propriedade mais apurada sobre o planejamento das aulas e analisar como o ensino de História vem sendo ministrado.

A reflexão que fazemos agora no referido Núcleo de Educação permite tomar parte nessa discussão, entendendo a importância que ela possui na construção de uma sociedade

democrática, participativa, mais consciente de seus problemas e potencialidades, com professores dedicados a transformá-la, fazendo da sua ação docente um laboratório cotidiano de melhoramento, aperfeiçoamento e dinamização do processo de ensino-aprendizagem, não só de docentes de história, mas de demais professores e profissionais da educação.

A prática docente em si mesma é apenas o ponto de culminância de um processo bem mais longo. O docente Nilvon Batista de Sousa Brito responsável pela disciplina de História do sexto ano e sétimo ano do Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues trabalha em duas escolas. Uma na referida escola citada acima e a outra na escola Antônio Sarafin do Estado ambas em Santo Antônio de Lisboa PI. Ao todo a profissional ministra duas disciplinas: história e Religião. A carga horária mensal em sala de aula e de planejamento é de 40 horas/aula. Na sala do sexto ano da escola observada há 32 estudantes.

Uma reflexão sobre as condições do trabalho docente nos fizeram perceber que o professor de história precisava de mais aulas, fora da sala de aula, para que pudesse melhor preparar seu trabalho com os alunos, que nem sempre são participativos.

Uma das grandes dificuldades do ensino de História, observada no cotidiano das aulas e relatada também pelo docente, é a carga horária que as escolas de ensino públicos destinam para a disciplina, em que se mostram insuficientes, pois são duas aulas semanais e muitas vezes não dá tempo necessário para apresentar todo o conteúdo que deveriam trabalhar, outra são as necessidades educacionais do aluno que chega ao ensino fundamental com um nível baixo de aprendizagem em relação às habilidades básicas de leitura e escrita, muitos deles não sabem nem ler. Outra dificuldade observada é a de buscar as estratégias e a relação teoria e prática. A realidade das escolas públicas há vazios muito diferentes da teoria que se vê nas universidades, o que leva o aluno a se desmotivar com a academia

Nesse sentido, também é perceptível que é muito difícil trabalhar com o alunado, visto que a situação de indisciplina é um dos principais aspectos para certo déficit de aprendizagem, numa meia dúzia de alunos menos dedicados. Percebe-se a impossibilidade de trabalhar numa perspectiva de uma História renovada, como relata o docente, até mesmo por conta do nível dos alunos que geralmente teve um ensino Fundamental I com professores que não são formados na área. Além disso, a maioria dos pais e/ou responsáveis são extremamente ausentes da vida escolar dos filhos.

O período de observação do trabalho docente nos fez perceber que é considerável a falta de interesse dos pais na vida educacional dos filhos, embora isso não seja um problema para os alunos de escolas públicas. Entendemos que isso é um problema complexo, pois ele deriva, entre outros fatores, do distanciamento dos pais quanto à dinâmica da vida escolar dos filhos.

É percebido e relatado pelos docentes que o acompanhamento dos pais torna-se, em muitos casos, decisivos para a criança valorizar as situações de aprendizagem organizadas pelo professor e superar desafios no processo de aprendizagem.

Com relação ao planejamento do professor regente podemos dizer que o docente sempre identifica os objetivos das aulas, segue o plano proposto e realiza o planejamento das atividades diariamente. O planejamento é feito em dois momentos. O primeiro momento é um planejamento no âmbito de toda a escola a partir de um calendário cedido pela Secretaria de Educação (SME) de Santo Antônio de Lisboa. Em nível de cada sala de aula cada professor faz e executa seu planejamento. Entretanto todas as ações a serem desencadeadas pelos alunos precisam ter o aval dos pais e estar em sintonia com as atividades propostas pela gestão escolar. Os projetos são um exemplo perfeito dessa política pedagógica.

Ademais, Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues organiza em assembleia de professores um planejamento escolar mensal, onde o calendário da escola é adequado às atividades comemorativas e cívicas, sem prejuízo da carga horária estipulada pela LDB, isto é, 200 dias letivos distribuídos em 800 horas/aulas.

Por se tratar do Ensino Fundamental II, foi abordado pelo Professor que não acha necessário um plano para cada aula, pois costumeiramente além do planejamento mensal das aulas é feito um semanalmente, em que é discutido e apresentado aos alunos no início de cada semana. Estará exposto em apêndices da página 57 e 58 o planejamento semanal do 6 ano.

Esse plano aplicado pelo professor possui a capacidade didática e clareza de conteúdo para inserir o estudante do sexto ano, no amplo universo de conceitos, realidades, noções e fatos históricos unindo isso a construções atuais, inovadoras propostas pela Educação Histórica que refletem os métodos de desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da consciência histórica dos alunos, pois como podemos observar ao ler o plano desde o princípio, germinam análises focadas na compreensão de democracia que é algo vivenciado desde a Antiguidade que congrega e contempla as múltiplas temporalidades pautadas nos diferentes sujeitos históricos, os quais constroem e construíram o passado histórico, lembrando que consegue relacioná-lo à luz do tempo presente.

Ao observarmos a prática pedagógica em sala de aula notamos que muitos alunos sentem estranheza ao estudarem temas um tanto distantes de sua realidade social. Uma possibilidade para contornar esse problema é constantemente citar exemplos da realidade local do meio em que vivem os alunos e que possibilite o debate da temática que está sendo trabalhada. No momento da observação não foram realizados, mas é profundamente possível

desenvolver projetos de intervenção na escola, pois a grande maioria dos estudantes é participativa e interessada em aprender por meio da pedagogia de projetos⁷⁸.

Na metodologia aplicada para desenvolvimento das aulas o docente, frequentemente, explica os conceitos históricos, como civilização, democracia, expansão, colonização etc. fazendo a análise destes em sintonia com as respectivas realidades históricas em que eles se aplicam.

Apesar das limitações do tempo de duração das aulas o docente, com frequência, realiza junto com os alunos a análise de fontes históricas do livro didático ou da própria biblioteca bem como também de pesquisas da internet, tais como: imagens diversas, como pinturas, gravuras, xilogravuras charges e fotografias; como também, documentos escritos, por exemplo, jornais, manuscritos, cartas e letras de músicas. Fato este que implica na aprendizagem significando portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, o que permite uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica, propostas pela Educação Histórica.

No momento da observação em sala de aula foi visto que em sua metodologia o professor preza pelo uso de uma linguagem escrita condizente com a faixa etária dos alunos do sexto, utilizando termos de fácil compreensão tendo em vista que estudam semelhanças, diferenças, permanências e transformações no modo de vida social, cultural e econômico das sociedades, no presente e no passado, com ênfase no domínio da linguagem escrita. Além de sempre contextualizar bem o assunto a ser estudado, inserindo o conteúdo nas diversas variáveis políticas, sociais, culturais dos sujeitos históricos.

O professor sempre faz o uso de quadro de acrílico e pincel. Quase sempre utiliza o livro didático no momento da exposição/explicação da matéria tornando compreensível o texto do livro, explica conceitos do livro sempre situando os acontecimentos históricos no tempo e no espaço relacionando fatos à compreensão de situações históricas a partir do vivido do aluno. Com o livro didático tira dúvidas e esclarece a explicação ajudando a entender melhor a matéria; o docente relata que ele é importante na elaboração dos trabalhos dando a oportunidade de estudar para quem não tem acesso a outro material de pesquisa como a internet por isso procura utilizar esse manual.

⁷⁸A **Pedagogia de Projetos** é uma metodologia de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores

Também de empregar outras mídias e recursos pedagógicos, como o Datashow e o acervo da biblioteca. Além de trabalhar o conteúdo de história o docente aplica exercícios, traz e elabora outras atividades (como analisaremos no tópico abaixo), discutindo também as imagens.

O docente avalia seus alunos no decorrer das aulas, tendo como ferramentas avaliativas, atividades orais, critérios objetivos e subjetivos do cumprimento das atividades de sala e de casa. Também se avalia a interação dos alunos e suas intervenções durante as aulas, projetos desenvolvidos, assim como a participação nas atividades educativas e culturais promovidas pela escola.

2.2.1 Encontros e desencontros entre a prática de ensino e as formas de avaliação no 6º ano

De acordo com o que será exposto e com o que podemos observar a partir da prática pedagógica do Professor é que ele se encontra em uma categoria de análise do saber docente pois, tem como foco sua relação com os saberes que dominam procurando um ensino fundamentado nos saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais. Tem preocupação com a especificidade da experiência educativa escolar. Abaixo iremos descrever sua prática em sala de aula.

Na suas duas aula que iniciaram o mês de Agosto, para explicar o tema I da unidade 6 “A origem e civilização Grega”, o professor levou cartazes e, enquanto pregavam-nos na parede, eles estavam agitados então estimulava a atenção daqueles alunos instigando o que representava aquele cartaz o que achavam que poderia estar por trás daquele gesto flagrado (pessoas com mãos erguidas o que representava a democracia) e perguntando quem queria sair mais cedo levantasse a mão e a partir daí explicou o que é democracia esse grande legado grego onde os alunos demonstravam até então atenção.

Na terceira e quarta aula explicou os três primeiros temas da unidade 6, sempre instigando os alunos para participarem. Nas aulas subseqüente passou um exercício de 15 questões está em apêndices página 59 à 61, como analisaremos abaixo, para serem resolvidos na aula. Depois corrigiu oralmente debatendo e refletindo em conjunto as dúvidas.

Esse foi o exercício de 15 questões elaborados pelo professor tendo como tema central todo o conteúdo inicial dos gregos e a democracia, as questões muito embora sejam todas objetivas podem ser classificados como atividades que permitem ao aluno conhecer desde

formação da Grécia até as guerras enfrentadas; atividades de ampliação do conhecimento, levando à conexão presente-passado como aquelas que abordou a democracia atual brasileira com a de Atenas; atividades voltadas para construção de conceitos e noções e atividades lúdicas que buscam motivar uma aprendizagem mais significativa para o discente. Com isso, percebemos que Nilvon apresenta somente perguntas objetivas, considerada como atividade do ensino tradicional pois leva mais a memorização que mesmo a interpretação.

Nas aulas seguintes, explicou os últimos temas da unidade, tema 4 “A vida cotidiana na Grécia” abordando a educação ateniense que preparava os meninos para serem cidadãos atenienses diferente da de Esparta em que os meninos eram educados para crescer fortes e pronto para a guerra. O tema 5 “Mito e religião na Grécia” dando o significado de mitologia, mostrando os deuses e heróis. Mostrou através de slides fotos da arte grega, abordando também um tema transversal que o livro propõe do corpo na Grécia e no mundo atual mostrando fotos e debatendo com os alunos, foi uma aula em que houve grande interesse e aproveitamento de grande parte da turma. Ao término da aula, o docente dividiu a turma em quatro grupos e distribui fabulas de Esopo (homem levado para a Grécia como escravo) já havia explicado o que era e o seu significado e pediu para a próxima aula dramatizarem ou explicarem com confecção de cartazes.

Assim na aula seguinte foi feita a apresentação das fábulas, apenas três equipes fizeram, o da outra os integrantes não foram, não houve dramatização por parte de nenhuma apenas confecção de cartazes, mas foi algo bastante significativo para a turma.



Figura 01: A aluna apresentando sua equipe de trabalho.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Como exemplo de superação, dedicação e força de vontade podemos exemplificar uma aluna, do sexto ano, que na figura 01 faz a apresentação da sua equipe durante a culminância da apresentação das fábulas. A fotografia é contundente em mostrar que ela consegue a atenção de boa parte de seus colegas toda vez que participa das atividades da escola.



Figura 02: A aluna narrando uma das fábulas de Esopo.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Muito embora a aluna seja portadora de necessidades especiais sabe ler, escrever, entrevistar, além de ser muito carinhosa com seus colegas de escola, professores e funcionários. É um exemplo para seus colegas não especiais, fazendo do aprender uma ação estimulante e prazerosa, para si e seus colegas, já que contagia a todos com seu jeito de ser. A interação do professor com os alunos especiais e não especiais aponta para uma socialização escolar e potencialização do aprendizado.

Os estímulos provocados individualmente e em grupos no desenvolvimento de projetos de intervenção proporciona aos alunos maior conhecimento, além do desenvolvimento de uma grande variedade de habilidades para aqueles que efetivamente participam.

O professor ainda levou cartolinas para fazerem um jogo da memória de 24 cartas, onde 12 cartas tiveram nomes de deuses e as outras 12 suas características (ex. Afrodite- deusa do amor) foi uma atividade que teve empenho de todos os presentes e que eles se sentiram úteis. Aproveitou os momentos finais para fazer uma revisão geral do conteúdo. Aqui podemos perceber que há uma aproximação da Educação Histórica, pois desenvolve as habilidades de localizar informações, interpretar, refletir sobre o conteúdo do texto e elaborar argumentos para defender um ponto de vista.

Assim, essa proposta de atividade apresenta qualidades eficientes para o desenvolvimento das capacidades e das habilidades vinculadas à construção do conhecimento histórico de maneira autônoma e criativa, sem desconsiderar conhecimentos prévios e as experiências cotidianas dos estudantes.

É importante salientar que o professor seguiu o plano de ensino semanal. Depois aplicou a avaliação mensal, que é proposta sempre ao final de cada mês. Segue em apêndices página 62 à 67 a Prova Escrita e sua análise.

A prova de História foi equilibrada em relação ao conteúdo proposto, pois como vimos caíram questões relacionadas a diversos aspectos da civilização grega como formação, colonização, guerras, cultura. Algumas das questões foram bastante relevantes quanto ao conteúdo outras nem tanto. O docente utilizou fatos históricos da contemporaneidade como ao fazer uma associação entre jogos olímpicos dos gregos e atualmente, com relativa argúcia para revisitarem o passado. Usou uma ilustração, que esperava-se um pouco mais de análise crítica, em consonância com a produção historiográfica recente. Há de se ressaltar que as demais questões foram sobre temas relevantes dos gregos.

Entretanto, é necessário pontuarmos que poucas questões da avaliação instigam os alunos a associar seus conhecimentos prévios e suas experiências cotidianas para construção de conhecimentos históricos. As questões em geral são conteudistas, a exemplo da 8ª questão que valoriza a memorização e não a reflexão, e visam à reprodução de informações trabalhadas em sala de aula, exceto a última questão. Talvez a saída fosse construir questões subjetivas como forma de problematizar as questões de múltipla escolha. Com relação ao planejamento do professor podemos dizer que o docente sempre identifica os objetivos das aulas, segue o plano proposto e realiza o planejamento das atividades diariamente.

Nesse sentido, podemos pontuar o estudo de Farias Junior⁷⁹ que apresenta uma proposta de ensino em sala de aula sobre a democracia ateniense. Abordando uma aula de oficina de história antiga, em que tem como tema: Justiça e desigualdades sociais na democracia ateniense e na democracia brasileira: diálogos e duelos; justificando que devem mostrar aos alunos os procedimentos de construção da narrativa histórica, ou seja, mostrar como nos é contado o que aconteceu no passado ou que versões existem para a história de determinado acontecimento e por que essas versões existem; objetivando trabalhar com as versões sobre um acontecimento histórico para que os estudantes percebam a forma como são contadas determinadas histórias e lidar com elas de maneira crítica e autônoma.

Isso podemos associar aos momentos da aula destinados à explicação da democracia ateniense que o professor Nilvon sob a ótica da educação histórica, apresentou o conceito histórico de democracia como compreendidos gradualmente possibilitando a reflexão sobre a consciência histórica dos alunos, se tratando de uma atitude de orientação temporal sustentada refletidamente pelo conhecimento da História distinta do que está expresso no senso comum e do campo de experiências dos sujeitos.

No 4º. Momento, para o autor deve ser refletido compreensão do funcionamento da democracia ateniense no século V a.C a atividade é pesquisar em livros didáticos as principais instituições políticas de Atenas, suas funções bem como quem tinha e quem não tinha direito à participação política. Quem são os excluídos na democracia ateniense? E hoje quem são os excluídos?. 5º. Momento: compreender diferentes versões sobre o mesmo tema. Atividade 02: Leitura do trecho da obra de Tucídides intitulada Guerra do Peloponeso em que o autor nos oferece uma definição da democracia que teria sido proferida por Péricles. A socialização dos resultados da pesquisa e debate final onde é recomendável que o docente construa o texto de maneira coletiva, ou seja, a partir da colaboração de todos os estudantes. Trata-se de uma experiência indispensável para a compreensão do processo de organização e síntese de ideias.

2.3 A aula de História do 7º ano em análise: observações a partir do cotidiano escolar

A observação do trabalho docente desta pesquisa de observação aqui exposta só foi possível graças a coleta de informações obtidas por meio da aplicação de um roteiro de observação do trabalho docente.

⁷⁹FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. **Ensino de História Antiga na Educação Básica: desafios, limites e possibilidades**. Universidade Federal de São João Del Rei, 2016.

Assim, o emprego deste método de coleta de dados visou obter informações que acerca do processo de planejamento, preparação, desenvolvimento, execução e culminância das aulas ministradas pelo Professor de história Nilvon da escola observada.

Sem dúvida, a atividade de observação do trabalho docente no campo de prático de ensino, nos oferece um panorama bastante realista das atividades realizadas, tanto na sala observada, como permite-nos avaliar como é a dinâmica do trabalho docente dentro do organismo maior que é a escola.

Mais uma vez nosso trabalho consiste mais em observar as ações e o planejamento do professor, para assim tirar proveito de seu conhecimento prático, exercitando nossas reflexões sobre a questão. Em apêndices página 68 e 69 está o plano semanal da turma do 7º ano composta de 32 alunos.

O plano semanal do sétimo ano também condiz com a realização do que praticou em sala de aula, o professor é qualificado e se mostrando atencioso com os alunos, utilizava de vários métodos dinâmicos e criativos; como discutindo o conteúdo, se apropriando das imagens que o livro didático fornece para melhor entendimento do conteúdo, levou-os a biblioteca e buscou fontes da Carta de Pero Vaz de Caminha fez a leitura e debateram, o docente afirmou que sempre que possível é um espaço utilizado como espaço de sociabilidades onde são discutidos e buscados as fontes que lá fornecem para chamar atenção dos mesmos; tornando a aula muito mais proveitosa.

O docente nos relatou que o planejamento semanal é feito a partir do que ocorre em sala de aula semana após semana, do nível de interesse, desenvolvimento, comportamentos, esses fatores influenciam diretamente na elaboração do planejamento, que considere essas variáveis, o contexto maior da escola, das concepções educacionais.

O professor também relaciona o passado com o presente histórico, como exemplo mostrando as consequências presentes da colonização europeia, procurando esclarecer aos alunos como a história e seus vários reveses, é parte permanente e constituinte de nossas vidas, enquanto agentes suscetíveis às mudanças e às transformações do tempo, e, assim, problematizando não só os conteúdos da disciplina de história, o ofício do historiador, mas a própria condição humana.

Isto vai de encontro a proposta da educação histórica em que o professor intervém para que os discentes construam um ponto de vista sobre o passado considerando a historicidade de suas próprias formas de agir e pensar para que se reconheça como indivíduos no tempo e percebam as influências do meio cultural do qual faz parte.

2.3.1 Encontros e desencontros entre a prática de ensino e as formas de avaliação no 7º ano

A turma do 7º ano era mais tranquila, o professor Nilvon apresentou uma aula dinâmica que deu resultado significativo. Inicialmente distribuiu um cronograma com as propostas que iria realizar. O conteúdo era a unidade 5 “O encontro entre dois mundos” que tem seis temas, é um livro didático muito restrito que aborda vários capítulos em um só tema. Assim na primeira aula mostrou no livro a figura do encontro entre dois mundos (um moderno representado pela Europa, e outro colonial representado pelos índios) e debateu com eles o choque entre os dois mundos. Explicou os riscos das longas viagens marítimas mostrando os mitos que se construíam em torno delas, ajudando-os a imaginar o que significava aquelas viagens para os aventureiros europeus do século XV e por fim, chamou atenção para o fato da não existência da fotografia, o que seria possível um animal marinho levasse as pessoas pensar que eram monstros. Leu a Carta Pero Vaz de Caminha para enfatizar o registro de suas primeiras impressões sobre a terra descoberta.

Na segunda aula explicou o primeiro tema abordando a centralização do poder da monarquia, fazia perguntas simples de conteúdos passados para contextualizar, depois mostrou que foi uma viagem dos alimentos, destacando os interesses envolvidos nas expansões marítimas portuguesas espanholas. Para o entendimento melhor dos percursos feitos pelos viajantes apresentou no Datashow mapas. Antes de terminar essas duas aulas passou a música “Os argonautas” de Caetano Veloso, mostrando que a letra representava um fado português. Pediu para que pegassem o cronograma e não esquecessem a atividade que seria desenvolvida na próxima aula e o que eram pra eles trazerem (recortes de jornais e revistas que mostrassem dois lugares, um com muitas atividades comerciais como centro de uma cidade grande, e outra com pouca ou nenhuma dessas atividades para ser montado um cartaz com fotografias).

Na aula seguinte, os alunos trouxeram recortes e então a primeira aula foi destinada para montagem dos cartazes e colagem nas paredes, depois direcionou uma pergunta a cada um “em sua opinião o que explica essa pouca ou nenhuma atividade comercial no lugar mostrado no cartaz?” as respostas foram satisfatórias pela maioria. Na segunda aula copiou no quadro uma atividade de 10 questões, no apêndices página 70 e 71, para eles copiarem e responderem em casa.

O exercício elaborado pelo Professor Nilvon apresenta apenas perguntas objetivas, o que mais chamou atenção foi o momento da correção desta atividade feita de forma diferente,

pois Nilvon corrigia todas as questões e, na medida em que os alunos iam lendo suas respostas, ele fazia uma revisão da matéria e, às vezes, trazendo informações complementares que ainda não haviam sido trabalhadas em sala. Fazia de forma crítica a correção, explicando os fatores que favoreceram as Grandes Navegações e o seu impacto para os povos envolvidos no processo, problematizamos as ideias de “descobrimento” e “índio”; abordando as precárias condições de vida em alto-mar e o imaginário europeu no período das grandes navegações, o porquê do pioneirismo português, e mostrando o choque cultural entre europeus e indígenas.

Aliou a correção à exposição de imagens e mapas do livro, nas questões sobre as conquistas portuguesas e espanholas, que possibilitou a compreensão por parte dos mesmos. Apontou através destes recursos como era o Oceano Atlântico no imaginário europeu onde o marinheiros daquele tempo chamava-o de Mar Tenebroso porque acreditavam que, em suas águas, viviam monstros que afundavam navios e devoravam tripulantes, sereias encantadas que enfeitiçavam os navegadores, buracos negros no mar, abismos imensos, seres infinitamente diferentes que viviam em terras distantes. Assim, tratou a correção dos exercícios como uma forma de complementar as aulas, trabalhando melhor os conteúdos do livro.

Além desses exercícios, propôs uma atividades em grupo. A primeira, os alunos se dividiram em cinco grupos, e realizaram uma pesquisa sobre as principais inovações tecnológicas das Grandes Navegações, abaixo indicadas. Cada grupo ficou com uma delas: a) Bússola b) Ampulheta c) Quadrante d) Astrolábio e) Caravelas e outros navios. Orientou os alunos para que, além da informação, procurassem imagens do instrumento pesquisado. Depois, os alunos montaram uma apresentação que foi por meio cartazes, papel madeira com os dados e imagens da pesquisa. Um grupo optou por confeccionar os próprios instrumentos. No final os grupos socializaram suas apresentações com todos da turma.

Depois orientou as equipes a criarem um texto tendo como referência as pesquisas apresentadas. Eles criaram uma narrativa de uma viagem em uma caravela, no século XV, utilizando os recursos náuticos estudados. E mais uma vez os alunos socializaram seus textos para toda a turma. Os alunos prestaram mais atenção, se interessam mais quando relacionam os assuntos à prática, pois quando a aula se torna dinâmica o alunado adora e participa, é uma fase em que eles querem e gostam de se sentir úteis, gostam de criar, assim professores devem saber aproveitar e desenvolve-la bem. Diante disso, intuimos a partir dessa experiência que o docente deve estar sempre atento ao que mais atraia os estudantes para o ato de aprender.

A realização dos trabalhos de investigação do seu próprio passado foram satisfatórias, pois estimulou à crítica do alunado. O passado não lhe dirá nada caso o seu novo aprendiz não

seja motivado a questionar sobre o mesmo. Por isso, a opinião e a produção de textos autorais são chaves fundamentais na elaboração de um aprendizado mais estimulante. São muitas as formas e propostas para tal empreendimento, por isso, estejamos atentos às formas que o passado pode ser apresentado.

Na semana seguinte explicou os últimos temas da unidade que tratavam “A América terra de grandes civilizações” que, enquanto na Europa as monarquias surgiam, importantes civilizações habitavam as terras do outro lado do Atlântico, e na segunda aula os temas 5 e 6 respectivamente: “A civilização asteca” e “A civilização inca” abordando sucintamente esses dois grandes impérios. Como via que aqueles alunos tinham grande dificuldade na disciplina, explicou da maneira mais simples possível trazendo sempre para o cotidiano, mas mesmo assim foi possível notar que acharam enfadonho o conteúdo. Nilvon passou mais 10 questões, em apêndices página 72 e 73, do conteúdo abordado.

Percebemos que as atividades propostas visam à recuperação de informações e não a construção de informações. O docente segue o mesmo padrão de exercícios sempre com perguntas abertas fazendo com que o alunado se comprometa a ler e escrever as respostas, ele revelou que prefere seguir assim os exercícios, mas na prova diversifica mais as questões. Deu um tempo para responderem aproveitando e corrigiu a atividade da mesma forma complementando à correção com explicações e fez uma revisão geral oralmente para a prova. Disse para eles não apenas estudarem os exercícios, mas que lessem o livro que iria abordar tudo. Segue em apêndices página 74 à 83 a Prova Escrita.

Observamos que as questões tem caráter conteudista e assim como as atividades anteriores voltam-se meramente à recuperação de informações. Em poucos momentos os estudantes são incitados a questionar informações dadas ou a se posicionar diante de determinadas informações o que resultaria em certo protagonismo estudantil. Nesse sentido, o professor ainda segue concepções tradicionais de ensino de História.

O docente conseguiu abordar todo o conteúdo utilizando questões de múltipla escolha, V ou F, abertas, ilustração, e conseguiu pontuar aspectos propostos pela educação histórica, já que na prova escrita reuniu habilidades de pensamentos do alunado, trazendo questões que envolveram conceitos, relacionar colunas, identificar, sintetizar; como também habilidades de trabalho com fontes, oferecendo a oportunidade de manuseá-las como a questão do mapa a fim de extrair e processar informações o que possibilitam ao aluno desenvolver a capacidade de localizar e selecionar informações para responder a questão; e por fim habilidades de expressão e comunicação que permitiu aos discentes na 6ª questão expressar o pensamento, favorecendo a construção e reconstrução do conhecimento ao produzir textos.

Nilvon não traz somente a Prova Escrita como avaliação, mas sempre busca avaliar o aluno a partir de sua participação no momento da exposição dos conteúdos, realização das atividades, através também da frequência e pontualidade. A interação entre professores e alunos existe, mas, algumas vezes é prejudicada pelo descomprometimento de uma minoria que com gracejos e brincadeiras algumas vezes interrompem a aula, tendo o docente que chamar a atenção para continuar à aula. O professor interage na medida do possível com todos os alunos, sempre instigando no momento da exposição do conteúdo para darem suas opiniões, tirarem suas dúvidas, quando passa alguma atividade explica o que fazer, como buscar etc. O próprio classifica seu perfil profissional como alegre e satisfeito, tendo como prática corriqueira a motivação dos estudantes através de elogios estimulantes e agradáveis.

Felizmente, a maioria dos alunos são cotidianamente participantes. Como citamos anteriormente, a maior dificuldade encontrada pelo professor Nilvon no exercício do seu mister é a ausência da família no acompanhamento estudantil. Em termos subjetivos, a relação entre o professor e seus alunos é cordial, respeitosa e amistosa. Na escola nunca foi registrado um caso de agressão ou desrespeito envolvendo funcionários, professores e alunos.

Em termos objetivos, o professor realmente faz da sala de aula um laboratório de sua prática de ensino, sempre procurando dinamizar e aprimorar as metodologias utilizadas, sobretudo, aqueles que envolvem recursos audiovisuais. E temos insistido muito nessa concepção pedagógica nas nossas reflexões aqui já mencionadas, de que a sala de aula deve ser um laboratório contínuo da prática docente em todas as suas variáveis e possibilidades, no sentido de criar cada vez melhores condições de aprendizado.

Portanto, esta etapa da observação nos fez notar a grande importância do planejamento na consecução das atividades diárias do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi explicitado nesse trabalho, e o que esperou-se com a pesquisa é que na busca por um ensino transformador e comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos, os agentes transformadores devem definir objetivos específicos para os diferentes níveis de aprendizagem, dentre eles: compreensão e significado do ensino de história para propor mudanças e inovações no processo de ensino-aprendizagem; a aquisição de novos conhecimentos, a reelaboração dos conhecimentos aprendidos e ações que instiguem nos alunos a reflexão crítica, a curiosidade e a criatividade.

Com a observação da prática pedagógica chegamos a algumas afirmações a respeito do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental II, na escola pesquisada. Com a introdução de novos currículos, programas e propostas, as inovações são maiores que as permanências, já que foram vistas novas formas de pensar e de agir para ensinar História. Se as propostas novas enfatizam e procuram encaminhar para novas metodologias de ensino, a rotina da sala de aula as incorpora em tentativas bem intencionadas de uma estruturação que o leve ser realmente a preparação para a compreensão da ciência histórica pelos alunos. Porém, ainda são detectados traços de concepções tradicionais no ensino de História principalmente no que tange a prática do ponto de vista do protagonismo estudantil no processo de construção de conhecimentos históricos, em favor de um ensino conteudista.

Esperamos que esta investigação contribua para tentar ajudar o ensino do Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues na cidade de Santo Antônio de Lisboa-PI, pois compreendidas as práticas do ensino de História, poderá amparar professores a reverem seus conceitos como educadores, já que lacunas podem ser encontradas no método e técnicas do ensino- aprendizagem, assim ao adotar um outro viés pedagógico o professor pode modificar suas aulas, adotando atividades estimulantes e interativas combinadas com uma prática dinâmica, prática, facilitadora e inovadora. Esta atitude costuma gerar bons resultados.

A realização dessa pesquisa foi indispensável para se pensar o pleno exercício da prática docente, esta experiência foi fundamental, pois permitiu vivenciar a realidade escolar fazendo um paralelo entre teoria e prática. Assumimos uma postura reflexiva da prática educacional, levando nos a crer que nós docentes não podemos nos acomodar, mas sim agir de forma profissional se preocupando com a aprendizagem do alunado e adaptando-se as suas necessidades. Com as práticas vividas descobrimos que a carreira docente não é fácil o quanto

se imagina, mas que é uma profissão essencial à vida de todos mesmo não sendo valorizada e apesar das grandes dificuldades dessa realidade.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades.** Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARRA, Cledson Alves. **A sala de aula e o ensino de História:** tensões e possibilidades no fazer pedagógico. 2009. Disponível em: http://vencontro.anpuhba.org/anaisvencontro/C/Cledson_Alves_Barra.pdf. Acesso: março, 2016.

BENTO, Luís Carlos. **O saber histórico e o ensino de história:** uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da História. Disponível em: <file:///C:/Users/Super/Downloads/1301-3647-1-SM.pdf>. Acesso: março, 2016.

BESERRA, Roberto de Oliveira. **O tema no ensino de história: desafios docentes no desenvolvimento curricular.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 155f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]: História.** Brasília: Mec / SEF, 1998.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de didática da história.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, n° 55, p. 153-170 - 2008

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Formação de professores e ensino de História:** perspectivas e desafios. Revista Espaço Acadêmico n.77, outubro.2007, Mensal Ano VII - ISSN: 1519-6186.

DIAS, Sueli Fátima. **A pratica pedagógica do Professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios Estaduais de Apucarana-PR.** Londrina, 2008, 133f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2008.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. **Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica.** Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-June, 2013.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. **Ensino de História Antiga na Educação Básica: desafios, limites e possibilidades.** Universidade Federal de São João Del Rei, 2016.

JESUS, Nauk Maria de. **Apresentação: desafios no ensino de História.** Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 9-11, jul./dez. 2009.

MARIN, Marilu Favarin. **Relação teoria e pratica na formação de professores de história.** Revista de Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH - UFPR Número 01, p.66-84 Julh. – Nov. 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes práticas.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Alana Glaise Alves. **A importância da formação docente na pratica pedagógica livro didático de História no Ensino Fundamental.** 2012. Acessado: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-importancia-da-formacao-docente-na-pratica-pedagogica,38339.html>. Em: Janeiro 2016.

SILVEIRA, Deijanete Pereira da. **O ensino de História: dificuldades e desafios.** Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2128415>. Acesso: março, 2016.

SIQUEIRA, Fernanda A. R.; QUIRINO, Ana Cristina R. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental metodologias e práticas pedagógicas.** IV FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia, Paraíba-PB/ Brasil. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

SOUSA, Maria de Fátima Cravo de. **A Prática Pedagógica dos Professores de História na Educação de Jovens e Adultos, Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Belém.** Belém, 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. **O ensino de História nas series iniciais.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf. Acesso: março, 2016.

APÊNDICES

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola: Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues

Disciplina: História

Ano: 6º ano Data: 03 a 24 de Agosto 2016.

Professor (a): Nilvon Batista

2. A origem e a civilização Grega

TEMA:

- *O mundo grego e a democracia*

3. OBJETIVOS

- *Conhecer a democracia e discutir sua importância que é a garantia a liberdade de Livre Escolha do indivíduo possibilitando-o de pensar e viver de forma diferente dos demais dentro de Regras e Leis estabelecidas para equilibrar a operacionalidade de uma sociedade.*
- *Comparar Atenas e Esparta nos quesitos política, sociedade e educação.*

4. CONTEÚDOS

- *Ideia de Democracia*
- *A civilização cretense*
- *A civilização micênica*
- *Os gregos e suas colônias*
- *Atenas, berço da democracia*
- *O século de Péricles*
- *Esparta*
- *Política em Esparta*

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- *Aula expositiva e dialogada com confecção de cartazes para ideia de democracia*
- *Exercícios no caderno*
- *Proposição de exercício no livro didático*

7. RECURSOS:

- *Livro didático, cartazes, imagens, piloto, lápis de cor, lápis, borracha, caderno.*

8. AVALIAÇÃO:

- *Será realizada após observar a coerência entre as respostas dadas no exercício e o que foi discutido em sala de aula; E a participação nas atividades propostas e os objetivos operacionais.*

9. TEMPO PREVISTO:

- *03 sessões h/a.*

10. REFERÊNCIA:

- *BOULOS Junior, Alfredo. História sociedade e cidadania. 6º Ano. São Paulo: FTD, 2011.*

EXERCÍCIOS

Sobre as democracias ateniense e atuais, responda as questões:

1º) Compare a atual democracia brasileira à democracia ateniense no tocante ao papel do cidadão.

6 linhas

2º) Qual é o papel dos cidadãos nas democracias atuais? Quem exerce, de fato, o poder?

5 linhas

3º) Elabore um conjunto de sugestões para aperfeiçoar a democracia brasileira.

PESSOAL

4º) Dê o significado de:

a) oikos

3 linhas

b) Cidade-Estado

3 linhas

c) Aplique o conceito de Cidade-Estado escrevendo uma frase que contenha uma comparação entre Atenas e Esparta.

4 linhas

Sobre a colonização grega, responda as questões:

5º) Que razões levaram os antigos gregos a fundar colônias na orla do Mediterrâneo?

5 linhas

6º)O que era uma colônia Grega?

3 linhas

7º)Em quais continentes os gregos fundaram as colônias?

2 linhas

8º) A Grécia não chegou a formar um país único na Antiguidade. No seu momento de maior esplendor, era composta de cidades-estados denominadas pólis. Então, se não era o governo, o que dava unidade aos gregos?

2 linhas

Imagine a seguinte situação: governantes atenienses e espartanos do século V a.C. tem de decidir sobre o uso do dinheiro público, responda as seguintes questões:

9º) Quem tomaria a decisão em Esparta? E em Atenas?

3 linhas

10º) Como era chamado o regime político de cada uma dessas cidades naquela época?

2 linhas

Sobre as guerras ocorridas na Grécia, responda:

11º) qual foi o principal motivo das guerras greco-pérsicas?

3linhas

12º) O que foi a confederação de Delos?

3 linhas

13º) O que os governantes de Atenas fizeram depois de vencer os persas?

4 linhas

14º) O que foi a Guerra do Peloponeso?

3linhas

15º) Qual foi a principal consequência dessas guerras?

4 linhas

**NÚCLEO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO VEREADOR FRANCISCO DAS
CHAGAS RODRIGUES**

ENSINO FUNDAMENTAL II

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR: NILVON BATISTA

ALUNO(A)_____Nº_____

6ºANO TARDE

AVALIAÇÃO MENSAL

1º) Em cada frase a seguir descreve uma característica dos Jogos Olímpicos, marque V para verdadeiro quando se referir a uma característica semelhante aos dias de hoje e F para falso quando for diferente deles.

a) () Os Jogos Olímpicos são realizados de quatro em quatro anos.

b) () Os atletas participam das provas nus.

c) () Os atletas recebem como prêmio uma coroa feita de folhas de louro.

d) () Os Jogos Olímpicos são uma homenagem ao deus Zeus

2º) As figuras abaixo representam os deuses gregos, responda:



Qual a divindade mais importante para os gregos?

3º) Esparta apresentou um desenvolvimento histórico distinto da maioria das cidades-gregas, pois:

- a) Formou-se a partir de um governo conservador e assumiu um sistema político democrático, com a participação de todos os cidadãos.
- b) Organizou-se na forma de governo oligárquico, cujo objetivo principal era preservar os interesses da aristocracia.
- c) Transitou de um governo monárquico para o regime de tirania, o que proporcionou uma política de equilíbrio entre as camadas sociais.
- d) Assumiu a forma republicana de governo, sem possibilidade de ascensão dos grupos sociais.
- e) Caracterizou-se por um governo autocrático, no qual o grupo dirigente reunia poderes temporais e espirituais.

4º) Da coesão temporária entre aristocratas e populares, provocada pela luta contra um inimigo comum, aproveitou-se Clístenes para fazer a reforma que implantou a democracia em Atenas. A democracia surgiu:

- a) Com o fim das disputas entre as facções políticas, formalizadas pela aliança entre a elite e o povo.
- b) A partir da ascensão de Clístenes ao poder, do partido popular, que aliado a ex-escravos derrotou os aristocratas.
- c) Para atender aos interesses políticos da nova elite, os mercadores, e preservar certos privilégios da antiga aristocracia, como o latifúndio e a escravidão.
- d) Como forma de promover maior desenvolvimento da cidade, equiparando-se agricultura e comércio, baseados nos trabalhos dos thetas.
- e) Devido às pretensões da elite agrária, em fazer de Atenas cidade hegemônica, como ocorreria no século seguinte.

5º) A partir do século VII a.C., a cidade de Atenas passou por consideráveis transformações, culminando com o desenvolvimento do regime democrático. Nesse sentido, governantes atenienses foram de fundamental importância para o desenvolvimento político daquela cidade. A esse respeito, julgue os itens a seguir.

I. Drácon iniciou as reformas, estabelecendo uma legislação escrita para a cidade. Apesar de extremamente severas, essas leis retiraram o poder político das mãos dos eupátridas, concedendo maior participação às camadas populares.

II. Sólon propôs reformas em três sentidos. Na economia, estimulou o comércio e a indústria. Em termos sociais, aboliu a escravidão por dívidas. Na política, estabeleceu o regime censitário, eliminando, portanto, critério de nascimento para a participação política.

III. Clístenes deu início a um processo de reformas que implantavam a democracia. Dentre suas medidas políticas, estabeleceu o princípio da isonomia – igualdade – dos cidadãos e a participação direta deles por meio da Assembleia (Eclesia).

Assinale

- a) se apenas o item III está correto.
- b) se apenas os itens II e III estão corretos.
- c) se apenas os itens I e III estão corretos.
- d) se os itens I, II e III estão corretos.
- e) se apenas os itens I e II estão corretos.

6º) De acordo com o excerto acima, assinale V (verdadeiro) ou F (falso) para o que se afirma nos itens a seguir.

() Na sociedade grega, todos os espaços da cidade-Estado – Pólis – eram de livre acesso a todos os seus cidadãos, não havendo restrição de participação deles nas instituições públicas.

() Apesar da proibição de frequentar o estádio, às mulheres era permitido participar da assembleia, do conselho e dos tribunais.

() O direito à cidadania era excludente, pois impedia que

estrangeiros e seus descendentes, além das mulheres e escravos, participassem dos espaços de decisão da Pólis. () Somente aos cidadãos era permitido usufruir das diversões, como ir ao estádio praticar esportes e assistir a espetáculos no teatro.

Está correta, de cima para baixo, a seguinte sequência:

a) V–V–F–F.

b) F–V–F–V.

c) V–F–V–F.

d) F – V – V – F.

7º) Marque um X nos dois gêneros teatrais consagrados que os gregos inventaram:

a) Drama e Tragédia

b) Comédia e Tragédia

c) Melodrama e Comédia

d) Drama e Melodrama

8º) O que foi a cultura helenística?

9º) Em sala de aula vimos algumas fabulas apresentadas em grupos e que são bem conhecidos para os gregos. Com suas palavras faça uma breve narração da fábula que você mais gostou.

—.

10º)Qualitativo:

BOA PROVA!!!!!!!

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola: Núcleo Municipal de Educação Vereador Francisco das Chagas Rodrigues

Disciplina: História

Ano: 7º ano Data: 03 a 24 de Agosto 2016.

Professor : Nilvon Batista

2. O encontro entre dois mundos

TEMA:

- *As grandes Navegações*

3. OBJETIVOS

- *Explicitar os fatores que favoreceram as grandes navegações e o seu impacto para os povos envolvidos nesse processo.*
- *Trabalhar as representações que os portugueses construíram a respeito da América e dos ameríndios.*

4. CONTEÚDOS

- *Enfrentando perigos*
- *Motivo das grandes navegações*
- *Portugal o primeiro nas grandes navegações*
- *A concorrência espanhola*
- *Cabral toma posse das terras brasileiras*
- *Ingleses, franceses e holandeses*

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- *Aula expositiva e dialogada;*
- *Imagem entre dois mundos diferentes;*
- *Leitura e Análise da carta de Caminha;*
- *Exercícios no caderno*
- *Posição de exercício no livro didático;*

7. RECURSOS:

- *Livro didático, Imagem, Carta Pero Vaz de Caminha, piloto, lápis de cor, lápis, borracha, caderno.*

8. AVALIAÇÃO:

- *Será realizada após observar a coerência entre as respostas dadas no exercício e o que foi discutido em sala de aula; E a participação nas atividades propostas e os objetivos operacionais.*

9. TEMPO PREVISTO:

- *03 sessões h/a.*

10. REFERÊNCIA:

- *BOULOS Junior, Alfredo. História sociedade e cidadania. 7º Ano. São Paulo: FTD, 2011.*

Exercícios

1. O que causava temor nos viajantes?
5 linhas
2. O que estimulou os viajantes a participarem das grandes navegações?
6linhas
3. Como foram possibilitadas as grandes viagens de exploração que se iniciaram no século XV?
5linhas
4. Quais grupos sociais apoiaram as grandes navegações?
Por quê?
10 linhas
5. Quais fatores contribuíram para aumentar a cobiça dos europeus para lançar-se as navegações?
4linhas
6. Quais fatores explicam o pioneirismo português?
7linhas
7. Quais as principais conquistas portuguesas na época das grandes navegações?
10 linhas
8. Quais os principais feitos dos espanhóis na expansão ultramarina?

3 linhas

9. Em que ano aconteceu a assinatura do Tratado de Tordesilhas e o que dizia esse Tratado?

5 linhas

10. Que consequências teve a expansão ultramarina para as sociedades europeias e para as sociedades americanas?

5 linhas

Exercícios

1. Qual o nome da civilização que esteve localizada na península de Yucatán, na América Central?
1 linhas
2. Os maias possuíam dois tipos de calendários em forma de roda (engrenagem). Um era o calendário ritualístico, que tinha a função de organizar o cotidiano religioso dos maias e o outro era o calendário terrestre (solar). Respectivamente, como esses calendários eram chamados?
1linhas
3. Qual a base da economia maia??
2linhas
4. Como era organizado o calendário Asteca?
4 linhas
5. Quais eram os motivos dos sacrifícios humanos feitos pelos Maias e Astecas?
4linhas
6. Descreva a importância do Cacau na sociedade Asteca.
5linhas
7. Quais foram os possíveis motivos do declínio da civilização Maia?

5 linhas

8. Por que os astecas construíram templos que imitavam as montanhas?

3 linhas

9. No Estado Inca o imperador era reconhecido como o filho do sol, o deus mais importante. Sendo assim podemos caracterizar o Império Inca como um Estado denominado?

1 linhas

10. O que são “Chinampas”?

2linhas

**NÚCLEO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO VEREADOR FRANCISCO DAS
CHAGAS RODRIGUES**

ENSINO FUNDAMENTAL I

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR: NILVON BATISTA

ALUNO(A)_____Nº_____

7ºANO TARDE

AVALIAÇÃO MENSAL

1º) "Sem dúvida, a atração para o mar foi incentivada pela posição geográfica do país, próximo às ilhas do Atlântico e à costa da África. Dada a tecnologia da época, era importante contar com correntes marítimas favoráveis, e elas começavam exatamente nos portos portugueses... Mas há outros fatores da história portuguesa tão ou mais importantes."

Assinale a alternativa que apresenta outros fatores da participação portuguesa nas grandes navegações, além da posição geográfica:

a) O apoio da Igreja Católica, desde a aclamação do primeiro rei de Portugal, já visava tanto à expansão econômica quanto à religiosa, que a expansão marítima iria concretizar.

b) Para o grupo mercantil, a expansão marítima era comercial e aumentava os negócios, superando a crise do século. Para o Estado, trazia maiores rendas; para a nobreza, cargos e pensões; para a Igreja Católica, maior cristianização dos "povos bárbaros".

c) O pioneirismo português deve-se mais ao atraso dos seus rivais, envolvidos em disputas dinásticas, do que a fatores próprios do processo histórico, econômico, político e social de Portugal.

d) Desde o seu início, a expansão marítima, embora contasse com o apoio entusiasmado do grupo mercantil, recebeu o combate dos proprietários agrícolas, para quem os dispêndios com o comércio eram perdulários.

e) Ao liderar a arraia-miúda na Revolução de Avis, a burguesia manteve a independência de Portugal, centralizou o poder e impôs ao Estado o seu interesse específico na expansão.

2º) A descoberta de novas terras por navegadores portugueses e espanhóis alimentou a imaginação dos europeus e fomentou uma visão paradisíaca do novo mundo.

Com respeito a esta "visão do paraíso" nos trópicos, é correto afirmar:

a) Os europeus esperavam encontrar monstros e outras entidades mitológicas, o que se confirmou na presença de animais pré-históricos e seres humanos estranhos.

b) Os temores com relação ao inesperado levavam muitas vezes os europeus a demonstrar uma violência desumana contra os nativos do chamado Novo Mundo.

c) As descrições dos novos territórios, com suas florestas exuberantes, seus pássaros exóticos, o ouro e diversos materiais que viriam a ser comercializados na Europa, vinham confirmar as expectativas de descoberta do Paraíso na Terra.

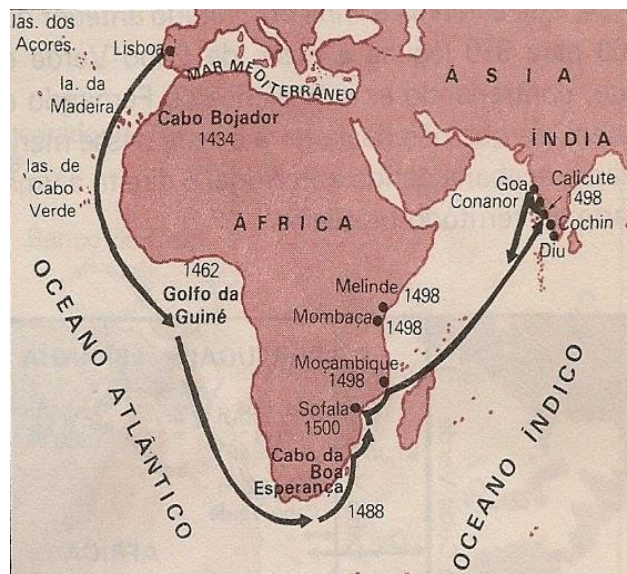
d) O encontro com seres de uma nova cultura, em um ambiente natural diferente, criou um clima propício ao entendimento mútuo e ao respeito pela vida humana, como era pregado pelos religiosos europeus.

3º) O mundo conhecido pelos europeus no século XV abrangia apenas os territórios ao redor do Mediterrâneo. Foram as navegações dos séculos XV e XVI que revelaram ao Velho Mundo a existência de outros continentes e povos.

Um dos objetos dos europeus, ao entrarem em comunicação com esses povos, era a:

- a) Busca de metais preciosos, para satisfazer uma Europa em crise
- b) Procura de escravos, para atender à lavoura açucareira nos países ibéricos
- c) Ampliação de mercados consumidores, para desafogar o mercado saturado
- d) Expansão da fé cristã, para combater os infiéis convertidos ao protestantismo

4º) Observe a imagem e responda:



- a) Qual era o interesse dos navegadores europeus em chegarem até às Índias?

b) Por que, para os navegadores daquela época, era tão difícil passar pelo Cabo da Boa Esperança?

c) Qual navegador português liderou a viagem mostrada na imagem?

d) O que eram especiarias e por que elas eram tão valorizadas naquela época?

5º) Dentre os navegadores que atuaram em nome dos reinos espanhóis, alguns se destacaram pelas conquistas que ficaram ligadas a seus nomes. Dessa forma, relacione corretamente o nome da coluna da esquerda com a conquista apontada na coluna da direita.

a) Cristóvão Colombo	I) Circunavegação ao redor do mundo.
b) Vasco Nuñez de Balboa	II) Chegada ao Mar del Sur, pela América Central.
c) Fernão de Magalhães	III) Ilha de Guanaani, no Caribe.

Qual alternativa relaciona corretamente as colunas?

- a) a-II; b-I; c-III
- b) a-III; b-II; c-I
- c) a-III; b-I; c-II
- d) a-I; b-II; c-III

6º) Explique o choque cultural entre os europeus e indígenas.

b) Por que alguns países da Europa, como a França, contestavam aquele tratado?

8º) Os "índios" encontrados pelos espanhóis ao "descobrirem" a América formavam um contingente numeroso com características culturais variadas, tais como, nas verdadeiras marque V e nas falsas F:

- () A maioria era constituída de grupos tribais em estágios diversos de desenvolvimento - nômades ou sedentários;
- () Astecas e Incas constituíam verdadeiras civilizações, com estruturas políticas e sociais complexas;
- () no caso dos Maias, a sedentarização possibilitou a constituição de uma sociedade agrícola e o surgimento de cidades;
- () Predominavam as comunidades de guerreiros, que dividiam com os sacerdotes a posse das melhores terras.

9º) Sobre o Império Maia podemos afirmar:

a) Nunca formaram um Império unificado, eles se organizaram em cidades-Estado independentes.

- b) Formaram um Estado unificado e extremamente guerreiro.
- c) Não formaram um Império, mas tinham apenas um líder para toda população Maia.
- d) Formaram um grande Império e tiveram como capital a cidade de Cuzco.

10º) As civilizações pré-colombianas que se desenvolveram na região da Mesoamérica (onde hoje está parte do México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua) – civilização asteca e civilização maia – foram consideradas bastante avançadas para os europeus que com elas travaram o primeiro contato. Aponte a alternativa abaixo que contenha alguns dos aspectos definidores desta característica de “civilização avançada”:

- a) Astecas e maias possuíam uma sofisticada tecnologia de navegação ultramarina que possibilitou a exploração das regiões litorâneas da América do Sul.
- b) As grandes cidades destas civilizações, como Teotihuacán, possuíam um grande sistema de infraestrutura, tendo desenvolvido grandes templos, grandes vias e praças para comércio e comportavam até mais de 100.000 habitantes dentro de seus domínios.
- c) Astecas e maias não faziam sacrifícios cruentos (morte de pessoas ou animais), pois já havia entre essas civilizações um avançado sistema religioso, como o Cristianismo e o Budismo.

d) Essas duas civilizações tinham em comum o fato de possuírem um sofisticado sistema astronômico e um exímio domínio da pólvora.

e) As cidades pré-colombianas da Mesoamérica não tinham templos grandiosos, pois haviam concebido um tipo de estado laico, com administração burocrática isenta de interferências religiosas.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, Cecilia Maria da Rocha,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Prática de Ensino de História na Educação Básica:
Leitura sob a ótica da Educação Histórica.
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 20 de Abril de 2017.

Cecilia Maria da Rocha
Assinatura

Cecilia Maria da Rocha
Assinatura