

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA 5ª SÉRIE
DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Os desafios do ensino de História

MÍRIAN SILVA GOMES

**BRASÍLIA
DEZEMBRO/1997**

G633 Gomes, Mírian Silva
A prática pedagógica na 5ª série de uma escola pública: os desafios do ensino de História / Mírian Silva Gomes. – Brasília, 1997.
109f. : il.
Tese (M) – UnB / Faculdade de Educação.

1. Ensino - 5ª série. 2. Prática pedagógica. 3. Escola pública – pedagogia / História.

CDU 37.014.2(043)
37.013(043)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA 5ª SÉRIE DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Os desafios do ensino de História

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Currículo e Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

Esta dissertação foi orientada, lida e aprovada pela Comissão de Dissertação do (a) candidato (a) e aceita como parte dos requisitos da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E METODOLOGIA DE ENSINO
Área de Concentração

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA 5ª SÉRIE DE
UMA ESCOLA PÚBLICA
Os desafios do ensino de História

Profª Mirian Silva Gomes

Comissão:

Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga
Orientadora

Professora Doutora Jacira da Silva Câmara
Suplente

Professor Doutor José Florêncio Rodrigues Júnior

Professora Doutora Selva Guimarães Fonseca
Examinador Externo

Brasília, Distrito Federal, 08 de dezembro de 1997

VI

Agradecimentos

Aos meus pais, Geraldo (in memorian) e Júlia, pelo esforço, estímulo e as condições necessárias no sentido moral, intelectual e espiritual, desde os primeiros anos de minha vida escolar, para que eu pudesse um dia chegar até aqui.

Às Irmãs Dominicanas, especialmente Irmã Georgina (May de Oliveira) e Irmã Alexandra (Glycia Maria Barbosa da Silva) de quem recebi o apoio e a amizade, desde a minha formação acadêmica até os primeiros anos de magistério, cujos exemplos de vida permitiram-me, ao longo desses trinta anos, realizar uma prática pedagógica voltada para a verdadeira educação do homem.

À Direção da Escola Americana e Colégio Mackenzie - Centro Educacional - Brasília, sob a responsabilidade da professora Maria Aparecida Dutra que, pela sua visão de educação, deu-me a oportunidade de atuar em sala de aula, junto aos alunos de 5ª série, aplicando os conhecimentos adquiridos nessa caminhada.

Aos meus colegas, professores, pelo apoio e incentivo durante a realização deste estudo, quando foi possível a troca de idéias e experiências.

Aos alunos de 5ª série, pelos quais continuarei buscando novos caminhos em prol de uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes e capazes de refletir historicamente.

À Direção, equipe técnico-pedagógica e administrativa, professores, alunos de 5ª série e funcionários do Centro Interescolar CASEB, pela possibilidade da realização deste estudo naquela instituição escolar.

Àqueles que estiveram comigo, especialmente minha filha Glícia e Ronaldo, pelo apoio necessário nos momentos de desânimo, para que eu chegasse ao final dessa caminhada.

À Juliane E.P.Marques, por ter me ajudado a abrir as primeiras trilhas desse caminho percorrido, permitindo-me iniciar a busca de uma chegada com êxito.

VII

Ao Professor Doutor Geraldo de Oliveira Tonaco, que não está mais entre nós, pelos momentos de reflexões filosóficas em relação à investigação de natureza científica.

À Professora Doutora Jacira da Silva Câmara, pelas reflexões sobre as questões relacionadas ao currículo e sua operacionalização no cotidiano da sala de aula, bem como sua participação nessa minha trajetória.

À Professora Doutora Benigna Maria de Freitas Villas Boas que, através das reflexões sobre ensino, pesquisa e das “práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico na 5ª série”, ampliou os meus conhecimentos para a realização deste estudo.

Ao Professor Doutor José Florêncio Rodrigues Júnior, pela disponibilidade em estar participando dos momentos finais dessa caminhada, permitindo que eu possa buscar novos caminhos.

À Professora Doutora Selva Guimarães Fonseca que, através dos “Caminhos da História ensinada”, possibilitou-me refletir sobre as questões relacionadas à prática pedagógica do professor de História.

Agradecimento especial

À Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga, minha orientadora, pelo incentivo e estímulo recebidos desde o momento de ingresso neste curso de Pós-graduação, com quem aprendi o verdadeiro sentido da prática pedagógica no aspecto reflexivo e crítico, percebendo que a teoria e a prática devem realmente caminhar numa mesma direção. Durante todo o trajeto percorrido, através de suas orientações, entendi com mais clareza os caminhos da pesquisa.

RESUMO

Esta reflexão sobre a prática pedagógica do professor de História aos alunos de 5ª série representou o caminho para a busca de possíveis respostas aos questionamentos que vêm me acompanhando nesses quase trinta anos na área educacional.

A opção pela disciplina História teve relação com a minha formação acadêmica. Não tive como objetivo analisar os conteúdos de História desenvolvidos em sala de aula, mas como os professores trabalharam com os alunos de 5ª série, ou seja, se essa prática contribuiu para a efetivação de um ensino repetitivo e acrítico, ou ao contrário, reflexivo e crítico.

Para analisar a prática pedagógica nesse sentido, busquei na Proposta Curricular os aspectos teórico-metodológicos que deveriam nortear as atividades pedagógicas do professor, na tentativa de verificar como o currículo escolar estava sendo operacionalizado no interior da sala de aula.

A Secretaria de Educação e a Fundação Educacional do Distrito Federal, quanto ao aspecto pedagógico, destacam que vêm adotando uma filosofia que caracteriza a tendência crítica e que o ensino de História deve provocar no aluno reflexão de natureza histórica, encaminhando-o para outras reflexões na escola e na vida.

Para a realização deste estudo, escolhi o Centro Interescolar CASEB, escola pública do Distrito Federal, que atende a alunos de 5ª à 8ª séries, cuja história de

sua criação está inserida na própria história da cidade, pelo fato de ter sido o embrião do ensino público em Brasília.

X

Diante da perspectiva de analisar a prática pedagógica no ensino de História aos alunos de 5ª série, optei pela metodologia qualitativa, tendo em vista a necessidade de estar em contato direto com a instituição escolar e com a sala de aula, vivenciando, assim, o contexto onde se dá a relação professor-aluno, através da mediação do conhecimento.

Com a metodologia qualitativa, utilizei o Estudo de Caso, vivenciando as três fases que caracterizam esse tipo de pesquisa, como a fase exploratória, a da coleta de dados e a da análise e interpretação dos dados, podendo analisar o contexto da instituição escolar e os documentos relacionados ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor e à própria instituição, compreendendo, assim, os depoimentos dos interlocutores em função dos objetivos deste estudo.

Na primeira parte deste estudo, mostrei o desenvolvimento de minhas atividades na área educacional, os questionamentos e os objetivos para a realização dessa caminhada. Na segunda parte, apresentei a metodologia utilizada, o modo como foi vivenciada cada fase deste estudo e as dificuldades enfrentadas em diversos momentos. A fundamentação teórica necessária em relação à História como ciência e disciplina curricular; ao currículo escolar e à prática pedagógica repetitiva e reflexiva encontra-se na terceira parte deste estudo. Na quarta parte, apresentei a Proposta Curricular para o ensino de 1º e 2º graus para as escolas públicas do Distrito Federal, analisando alguns pontos considerados fundamentais para a prática pedagógica do professor. Destaquei, nessa parte, uma reflexão especial aos alunos de 5ª série no contexto da escola, mostrando as suas

unicuiques ao ingressar naquela serie, a percepção dos envolvidos no processo educativo desses alunos, a visão do aluno em relação à escola, a percepção e reação deles diante da História ensinada, bem como suas sugestões para o ensino de

XI

Apresentei, também, como ocorreu a prática pedagógica do professor de História que, embora em alguns momentos tenha tentado caminhar no sentido da reflexão, demonstrou o predominou de um ensino repetitivo e acrítico, apesar da Proposta Curricular mencionar um ensino com uma visão crítica e reflexiva.

Diante dessa prática pedagógica observada, destaquei aspectos que poderão ser revistos pelo professor e pela direção da escola, em função da qualidade do ensino e para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de sua participação no desenvolvimento do processo histórico.

Finalmente, no balanço dessa trajetória, reconheço que valeu o esforço pelo meu crescimento como profissional e como ser humano, pois, apesar das dificuldades encontradas pelo caminho, pretendo continuar buscando outras possíveis respostas para o que não ficou suficientemente claro até este momento.

Abstract

This reflexion about the History teacher's pedagogical practice towards the students from the 5th grade represented the way that leads to the search of possible answers to the questions which have been following me for almost thirty years within the educational area.

The option for History as a subject is related to my academical background. It was not my intention to analyse the historical contents developed in class, but how teachers work with 5th graded students, in other words, if this practice contributed to the accomplishment of a critical and reflective thinking.

To analyse the pedagogical practice in that sense, I went through the "Curricular Proposal" to find the theoretical methodological aspects which should conduct the teacher's pedagogical activities, in the attempt to verify how the school curriculum was being used in the classroom.

The Educational Secretaryship and the Educational Foundation of the Federal District, in relation to the pedagogical aspect, state that have been adopting a critical philosophy towards the student who is supposed to develop a reflexive conscientiousness not only about History but also about life.

My studies were developed at CASEB, a public school at the Federal District, which provides schooling to students from 5th to the 8th grades. CASEB is famous for its traditional background, as the oorigin of public teaching in Brasilia.

Considering the necessity of being in direct contact with the school and the

Considering the necessity of being in direct contact with the school and the classroom, I have decided for the qualitative methodology, aiming at the teacher-student context, through the mediation of knowledge.

XIII

The “Case Study” was used with that methodology with special attention to the three important scientific steps: the exploratory phase, the collecting phase and the organizing phase. The educational context and the documents related to the development of the teacher’s pedagogical practice and also to the school itself were analysed under the interlocutor’s depositions.

The first part of this study shows the development, the questioning, and the objectives of my activities. The second part deals with the methodology itself and how it has been faced with its difficulties and obstacles. The third part brings the necessary theoretical foundation in relation to History as a curricular science and discipline, in relation to the school curriculum and also to the repetitive and reflexive pedagogical practice. The fourth part approaches the Curricular Proposal to the first and second levels of the public schools in Federal District, highlighting the main points considered fundamental to the teacher’s pedagogical practice. In this part it is shown the difficulty faced by 5th graded students when entering a new phase and all the aspects related to that abrupt change, specially in relation to History.

Many aspects within this study will be able to be re-analised by the teachers and principal in the attempt of turning students into critical, reflexive, conscious and participating citizens of the historical process.

Finally, it is necessary to state here that the search continues, for the questions which have not been answered throughout the “journey”.

DO PONTO DE PARTIDA... À CHEGADA

I - O INÍCIO DE UMA CAMINHADA...	01
1 - Origens do estudo	01
2 - Os questionamentos	07
3 - Os objetivos	09
II - O TRAJETO ESCOLHIDO...	10
1 - A metodologia	10
1.1 - A fase exploratória: a instituição escolhida e os interlocutores	12
1.2 - A coleta de dados: os instrumentos utilizados	23
1.3 - A organização dos dados: análise e relatório final	25
III - O MOMENTO DE REFLEXÃO...	27
1 - A fundamentação teórica	27
1.1 - A História: como ciência e como disciplina curricular	28
1.2 - O currículo escolar	36
1.3 - A prática pedagógica no ensino de História	42
1.3.1 - A prática pedagógica repetitiva	44
1.3.2 - A prática pedagógica reflexiva	48
IV - OS ACHADOS DURANTE A CAMINHADA...	51
1 - A Proposta Curricular para o ensino de 1º e 2º graus nas escolas públicas do Distrito Federal: apresentação e análise	51
2 - O aluno de 5ª série no contexto da escola	73
2.1 - A passagem da 4ª para a 5ª série: um susto?	74
2.2 - O aluno de 5ª série na percepção dos interlocutores	77
2.3 - Como o aluno de 5ª série vê a escola	81
2.4 - A percepção e reação dos alunos diante da História ensinada	84
2.5 - As sugestões do aluno de 5ª série para o ensino da História	90

3 - A prática pedagógica do professor de História aos alunos de 5ª série: repetitiva ou reflexiva?	92
3.1 - A realidade da prática pedagógica no cotidiano da sala de aula	93
3.2 - Subsídios para a revisão da prática pedagógica do professor de História na 5ª série	101
V - A CHEGADA: EXPECTATIVAS SUPERADAS?	107
1 - O balanço de uma trajetória...	107
2 - À procura de novos caminhos...	109
BIBLIOGRAFIA	110
ANEXOS	120

I - O INÍCIO DE UMA CAMINHADA . . .

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.”

Paulo Freire

1 - Origens do Estudo

Refletir sobre a prática pedagógica foi a motivação para o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. A opção pela área de Currículo e Metodologia de Ensino representou o caminho mais coerente, no sentido de aprofundar a reflexão e sistematizar novos conhecimentos em função das experiências vivenciadas ao longo de mais de duas décadas na área educacional, tanto em trabalhos técnicos e administrativos, como no magistério de 1º, 2º e 3º graus.

Em todos os momentos em que pude discutir sobre os diferentes temas das disciplinas cursadas, a preocupação em relação à prática pedagógica no ensino de 1º grau foi uma constante para mim, principalmente em relação à 5ª série, pelo fato de os alunos serem pré-adolescentes e apresentarem características físicas, emocionais e comportamentais diferentes, com necessidades específicas em relação aos alunos de outras séries. Desse modo, o desenvolvimento da prática pedagógica, tendo em vista o currículo proposto, não pode desconsiderar essas características na

formação desses alunos.

O estudo da prática pedagógica na 5ª série, através do ensino de História, área de minha formação acadêmica, reforça a preocupação que tem me

2

acompanhado ao longo desses vinte e sete anos, quando pude vivenciar uma prática mais voltada para o desenvolvimento do pensar historicamente.

Pelo fato de ter tido um ensino completamente repetitivo durante o curso ginásial, hoje correspondente ao Ensino Fundamental - 5ª à 8ª série, quando eu era obrigada a decorar datas, nomes e fatos históricos, percebi que não poderia trabalhar com os meus alunos daquela forma, pois as aulas de História eram extremamente monótonas, desinteressantes e cansativas. Somente o professor falava e os alunos, passivamente, ouviam.

Ao iniciar o magistério no ensino de História no ano de 1970, optei por desenvolver um trabalho mais dinâmico e criativo, atenta à interação entre os próprios alunos, procurando ter um relacionamento que favorecesse o respeito e a confiança entre nós, professor e alunos.

Nos meus primeiros quatro anos de magistério, (1970 a 1974), trabalhei no Colégio Nossa Senhora das Dores em Uberaba, sob a orientação das Irmãs Dominicanas, tendo sido um importante aprendizado para mim, uma vez que havia grande preocupação em relação aos alunos de 5ª série, por serem pré-adolescentes, necessitando de um atendimento diferenciado.

Os conteúdos históricos eram desenvolvidos em sala de aula de forma reflexiva, não permitindo a memorização e nem com o objetivo de apenas cumprir um programa de ensino. Havia todo um trabalho entre a Direção da escola, coordenadores e professores, para que se desenvolvesse nos alunos a consciência crítica, refletindo sobre os conteúdos estudados em sala de aula e a sua vivência fora da escola.

Já naquela época eu tinha consciência do significado daquele momento vivido pelo aluno e pelo professor, no dia-a-dia da sala de aula, como uma síntese de crescimento do ser humano e sua capacidade de reflexão sobre o “*estar no*

3

ampliação dos conhecimentos além do livro didático. Para evitar que eles saíssem copiando daqui e dali nos livros e enciclopédias, numa verdadeira “colcha de retalhos”, era elaborado um roteiro e indicada uma bibliografia básica.

Ao analisar a questão da pesquisa, Fonseca (1991:165) chamou a atenção no sentido de que:

“... fazer “pesquisa” na escola de 1º grau tornou-se um pesadelo para alunos e pais, uma vez que, na maioria das vezes, o professor indica os temas e o aluno sai desesperadamente à caça de livro que contenha o assunto. O aluno limita-se a fazer cópia de trechos de textos de um ou mais autores e devolvê-la à professora, que muitas vezes não tem tempo para ler, avaliar e discutir com o aluno.”

A afirmação de Fonseca retrata a realidade das pesquisas educacionais na maioria de nossas escolas, pois até mesmo no 3º grau, conforme pude vivenciar, os alunos não sabiam o que, para que e como pesquisar.

O trabalho em relação à pesquisa, iniciado nos meus primeiros anos de magistério, foi de natureza intuitiva, devido às próprias limitações impostas pela didática para o ensino de História durante a minha formação acadêmica, quando havia carência de literatura mais específica e estudos que pudessem subsidiar o professor.

Nesses últimos três anos vivenciei a experiência da prática pedagógica no magistério de 3º grau, numa instituição particular de ensino do Distrito Federal, nas disciplinas de História da Educação e Pesquisa Metodológica, junto aos alunos do

curso de Pedagogia. O que chamou a minha atenção naquele período foi o fato de os alunos aceitarem passivamente os conteúdos dos programas estabelecidos pela instituição de ensino, pois mesmo depois de eu mostrar que poderíamos trabalhar

4

questionar ou dar sugestões, pois já estavam acostumados a receber tudo “pronto e acabado”, de forma repetitiva e acrítica desde o ensino de 1º e 2º graus. Vieram da “escola do silêncio” e demonstraram achar mais cômodo nela continuar.

Pude constatar, também, as dificuldades bastante comprometedoras que eles tinham para ler, no sentido de ultrapassar o texto, tornando-se necessário todo um trabalho para que se pudesse superar essas dificuldades e atingir os objetivos propostos em relação ao desenvolvimento dos conteúdos. Embora alguns resultados tenham sido observados, foram bastante insignificantes, diante de uma realidade educacional que supera as nossas próprias condições pedagógicas.

Uma outra experiência por mim vivenciada ocorreu durante o ano de 1996, como professora de História no Colégio Mackenzie - Brasília, quando procurei desenvolver uma prática pedagógica direcionada para o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico, junto aos alunos de 5ª e 6ª séries.

Durante os momentos de reflexão sobre os conteúdos históricos, trabalhei com o objetivo de desenvolver hábitos, atitudes e habilidades, valendo-me dos conhecimentos adquiridos neste curso de Pós-graduação. No decorrer do ano letivo, estive atenta aos alunos em relação à passagem da 4ª para a 5ª série, procurando identificar como eles percebiam o ensino de História e como reagiam ao que era ensinado.

Diante dos resultados obtidos, senti-me gratificada, pois muitos pais entenderam e apoiaram a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, pela forma como os conteúdos foram discutidos, permitindo que os alunos refletissem historicamente.

Ao final do ano, algumas mães de alunos de 6ª série, que haviam estudado em outras escolas, relataram que os filhos não decoravam mais os conteúdos de História, confirmando, assim, que os objetivos estabelecidos atingiram os

5

Raquel Santoro, uma de minhas alunas de 5ª série em 1996, registrou no caderno de anotações de História, doado a mim no final do ano letivo: “... *foi completamente demais passar o ano em sua companhia, refletindo e vivenciando a história.*”

As palavras de Raquel chamaram minha atenção pela sua percepção sobre a **reflexão e a vivência da história**, demonstrando que houve apropriação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Ela foi uma das alunas que esteve presente na viagem realizada à cidade de Pirenópolis (GO), com o objetivo de vivenciar a pesquisa histórica, após termos discutido, em sala de aula, de forma reflexiva, os conteúdos sobre a formação econômica do Brasil no Período Colonial, a instalação dos engenhos de cana-de-açúcar e a introdução do trabalho do negro como escravo.

Após as reflexões feitas em sala de aula, os alunos fizeram uma pesquisa, mediante um roteiro previamente elaborado, ampliando aqueles conteúdos, trabalhando na Biblioteca e depois no Laboratório de Informática. Entretanto, era necessário que os alunos tivessem uma visão real do que haviam pesquisado, conhecendo como era um engenho, por exemplo. Daí a viagem às fazendas da época colonial localizadas nas proximidades de Pirenópolis, onde os alunos puderam ver como funcionava um engenho, como era a casa grande, a capela e o local onde os escravos ficavam presos. Foi muito importante para eles encontrar um relógio de parede, cuja caixa havia sido trocada em 1860 e permanecia a mesma, bem como ver os móveis da época da escravidão.

Os alunos aprenderam e eu aprendi também, pois não era de meu

conhecimento que a telha chamada colonial tinha aquele formato arredondado, mais larga na parte superior e mais estreita na inferior porque era moldada nas coxas das escravas, variando o formato conforme a perna: mais grossa ou mais fina.

6

Os conteúdos históricos do livro didático tornaram-se vivos durante aquela experiência, quando todos os alunos ouviram, viram, observaram, anotaram, gravaram e fotografaram, ampliando os conhecimentos discutidos durante as aulas de História, percebendo a importância da aprendizagem fora dos muros da escola.

Naquele momento, compreendi realmente a importância e até mesmo a diferença entre a prática pedagógica repetitiva e a reflexiva.

Ao decidir por essa caminhada, estive consciente dos encontros e desencontros com os quais eu me depararia, principalmente no cotidiano da escola e da sala de aula, local apropriado para a operacionalização do currículo e sistematização do saber.

Estive atenta à prática pedagógica no ensino de História aos alunos de 5ª série, lembrando-me das palavras de Paulo Freire (1979:27), ao alertar que:

“O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.”

Pelo fato de o homem ser dotado dessa capacidade de reflexão, considerei o momento do exercício da prática pedagógica como o ideal, no sentido de levar o aluno a refletir sobre si mesmo, com possibilidades de produzir novos conhecimentos, ser capaz de compreender que o ensino-aprendizagem daquele momento não é um processo acabado, mas sim o caminho para que outros conhecimentos sejam produzidos.

2 - Os questionamentos

Antes deste estudo, realizei contatos informais com adolescentes de 5ª à 8ª séries do ensino de 1.º grau, para saber o que eles pensavam sobre a disciplina História. Naquelas conversas, verifiquei que os alunos não tinham nenhum interesse pelos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, principalmente pela forma como esses conteúdos eram apresentados pelo professor. As reclamações dos alunos eram semelhantes àquelas que eu havia sentido como aluna, pois as aulas eram cansativas, monótonas e desinteressantes. Para atender às exigências dos professores, os alunos eram obrigados a decorar páginas e mais páginas do livro didático cujos conteúdos não eram sequer selecionados pelos professores em sala de aula.

Um desses alunos mencionou que *“aluno não é como esponja que se molha no óleo, espreme-se e sai óleo.”* Estaria ele se referindo ao ensino repetitivo?

Apesar de estarmos às portas de um novo milênio, pude perceber que a História ensinada no passado, não favorecendo o pensamento reflexivo e crítico, continuava sendo a mesma desenvolvida em sala de aula.

Tal constatação levou-me a Mendes (1935:43), que afirmou há sessenta anos:

“Nossos adolescentes detestam a História. Votam-lhe o ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ponto exige ou se valendo lentamente da cola para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa.”

reunir-me, ouiosa.

A afirmação de Mendes foi muito importante no momento da coleta de dados, durante as observações das aulas e em relação aos depoimentos dos alunos

8

entrevistados, como será apresentado no capítulo IV - O aluno de 5ª série e o contexto da escola.

O foco de análise deste estudo foi a prática pedagógica do professor de História, ou seja, como os conteúdos históricos foram desenvolvidos pelo professor em sala de aula, junto aos alunos de 5ª série.

Portanto, os conteúdos da disciplina História serviram apenas como um caminho para estudar o desenvolvimento dessa prática pedagógica no cotidiano da sala de aula, tendo em vista a Proposta Curricular da Escola. Desse modo, qualquer outro componente curricular poderia ter sido utilizado para este estudo, mas optei pela disciplina História em razão de minha própria formação acadêmica.

Para a realização deste estudo, parti da seguinte questão norteadora:

- Até que ponto a prática pedagógica do professor de História pode contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica repetitiva ou, ao contrário, reflexiva?

A partir desta indagação mais ampla, procurei buscar as possíveis respostas aos seguintes questionamentos:

- 1 - Quais os fundamentos teórico-metodológicos que apoiam a Proposta Curricular para o ensino de História aos alunos de 5ª série ?
- 2 - Como está sendo operacionalizada a Proposta Curricular de História na 5ª série do ensino de 1º grau?
- 3 - Como os professores de História de 5ª série percebem a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula?
- 4 - Como os alunos de 5ª série percebem o ensino de História e

como reagem ao que é ensinado?

9

3 - Objetivos

Estando consciente de que a caminhada deveria ser realizada com segurança até o ponto de chegada, procurei:

- 1 - Identificar os fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular da Fundação Educacional para o ensino de 1º e 2º graus das escolas públicas do Distrito Federal.
- 2 - Analisar a Proposta Curricular do ensino de 1º grau para as escolas públicas do Distrito Federal.
- 3 - Analisar a percepção dos professores de História em relação à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula aos alunos de 5ª série.
- 4 - Analisar a percepção e a reação do aluno de 5ª série diante da História ensinada.
- 5 - Oferecer subsídios para a revisão da prática pedagógica do professor de História junto aos alunos de 5ª série.

II - O TRAJETO ESCOLHIDO ...

“O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia.”

Paulo Freire

1 - A metodologia

A perspectiva de analisar a prática pedagógica no ensino de História aos alunos de 5ª série levou-me a optar pela metodologia de natureza qualitativa, tendo em vista a necessidade de estar em contato direto com a instituição escolar e a sala de aula, vivenciando, assim, o contexto onde se dá a relação professor/aluno, através da mediação do conhecimento.

Utilizando a metodologia qualitativa, pude estar no contexto da escola, observando o trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula, a percepção e a reação dos alunos diante dos conteúdos históricos desenvolvidos naqueles momentos, o trabalho das coordenações, bem como a dinâmica da instituição sob a atuação do diretor e do apoio pedagógico. Tal imersão confirmou o respaldo que tive em Triviños (1987:125), quando afirmou que:

“... o contexto do fenômeno social que se estuda privilegia a prática pedagógica e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura demarcar em seus aspectos

realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais.”

Com a utilização da metodologia qualitativa, pude conhecer o contexto apropriado ao desenvolvimento da prática pedagógica conforme Lüdke e André

11

(1986:5) afirmaram: “ *Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre uma série de determinações.*”

Portanto, a realização deste estudo permitiu-me um contato maior com os pesquisados e melhor compreensão dos momentos em que ocorreu o processo ensino-aprendizagem vivenciado pelo professor e pelo aluno no contexto social no qual estavam inseridos.

Desse modo, entendi com mais clareza a visão de Ezpeleta e Rockwell (1986:47), uma vez que o fenômeno foi abordado como parte de uma totalidade maior, “ *bem como suas formas de relacionamento*”, no caso a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula dentro da instituição escolar.

Durante a coleta de dados, fiz observações em sala de aula, fiz entrevistas aos interlocutores e analisei os documentos que estavam diretamente ligados a este estudo, tais como: o *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* (Documento n.º 01), o *Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Distrito Federal* (Documento n.º 02) e o *Boletim Histórico - CASEB - 1960-1990* (Documento n.º 03).

Com a metodologia qualitativa, utilizei o Estudo de Caso, confirmando o que Nisbet e Watt afirmaram em relação às três fases que caracterizam tal tipo de pesquisa, como:

“Sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração

interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.” (Apud Lüdke e André, 1986:21)

Utilizando o Estudo de Caso, pude analisar o contexto da instituição escolar

12

junto aos alunos de 5ª série do Centro Interescolar CASEB. Desse modo, foi possível compreender os relatos feitos pelos interlocutores, em relação ao ensino de História e à própria instituição escolar, conforme está apresentado no capítulo IV - Os achados durante a caminhada.

Em relação ao Estudo de Caso, Triviños (1987:134) afirmou que:

“... a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho investigador. Um enfoque a-histórico, reduzido às características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame, de natureza qualitativa-fenomenológica, é menos complexo, sem dúvida, que uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais.”

Neste estudo, a sua complexidade realmente aumentou à medida que fui me aprofundando na análise dos conteúdos das entrevistas e das observações feitas no decorrer da coleta de dados, procurando compatibilizar as informações obtidas tendo em vista os objetivos a serem atingidos ao final do trabalho.

1.1 - A fase exploratória: a instituição escolhida e os interlocutores

Partindo do fato de que, na abordagem qualitativa da pesquisa em educação, “o pesquisador não se transforma em mero relator passivo” conforme afirmação de Chizzotti (1991:82), e que “o resultado final da pesquisa não será fruto de um

trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva” (ibid.:84), verifiquei que a fase exploratória foi realmente fundamental para a delimitação deste estudo.

13

• **A instituição escolhida: sua história na história do Distrito Federal**

Pensando na possibilidade de realizar o estudo numa escola que tivesse uma relação mais íntima com a própria história da educação pública no Distrito Federal, procurei a Direção do Centro Interescolar CASEB no segundo semestre de 1994. Tal escolha favoreceu os meus interesses porque a escola atende a alunos de 5ª à 8ª séries.

O Centro Interescolar CASEB, atual nome da escola, está localizado no Plano Piloto de Brasília, Asa Sul, na SGAS 909 Lotes 27/28.

Realizar os primeiros contatos com a instituição não foi uma tarefa tão fácil, pois sempre há uma certa desconfiança em relação ao trabalho do pesquisador que, muitas vezes, é visto como um denunciador. Entretanto, com muito jeito, iniciei uma espécie de namoro com a direção da escola, quando foi despertado o interesse de alguns professores e coordenadores em relação às possibilidades do estudo que seria realizado.

Deixei claro, desde o primeiro momento, o meu interesse em dar um retorno ao sistema público de ensino do Distrito Federal, uma vez que meu objetivo não era fazer denúncias, mas identificar e analisar as perspectivas que pudessem indicar a necessidade de revisão da prática pedagógica no ensino de História aos alunos de 5ª série.

Tais colocações foram importantes porque passei a ter trânsito fácil e acesso às informações que possibilitaram uma melhor delimitação deste estudo, pois eu me encontrava um pouco perdida até aquele momento. À medida que os contatos

foram ocorrendo e, através de conversas informais com professores e coordenadores, fui me sentindo realmente mais segura, permitindo assim que as idéias fluíssem com naturalidade e o projeto de pesquisa pôde ser concretizado.

14

Percebi, assim, a importância do pensamento de Lüdke e André (1986:22), ao afirmarem que:

“Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca fundamental para uma definição mais precisa do objeto do estudo.”

E foi nessa fase que realmente pude confirmar a escolha da escola como objeto deste estudo, considerando, principalmente, que a instituição foi o embrião do sistema público de educação no Distrito Federal.

A instituição, que hoje tem o nome de Centro Interescolar CASEB, iniciou suas atividades em maio de 1960, com a denominação de **Comissão Administrativa do Sistema Educacional de Brasília - CASEB**, cuja finalidade era organizar e implantar aquele sistema de ensino.

Àquela época, tendo em vista a Lei 4.024/61, foi implantado o ensino primário e médio que, através da Lei 5.692/71, passou a se chamar de primeiro e segundo graus. A partir de 1996, através da Lei 9.394, a educação básica está constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O objetivo da CASEB era garantir *“a presença da escola oficial gratuita e democrática”*, mas também de qualidade no ensino do Distrito Federal, conforme consta do Boletim Histórico CASEB: 1960-1990.

Para a realização do trabalho pedagógico, à época da criação da instituição, a

seleção de professores era rigorosa e a concepção pedagógica apresentava os seguintes pressupostos:

15

Era um trabalho centrado no aluno que, com os professores, permanecia oito horas na escola. A esta procurava-se dar significado social e humano. Os processos de ensino enfatizavam a criatividade, a espontaneidade e a elaboração pessoal. Buscava-se a reconstrução constante do conhecimento a partir da discussão e reinterpretação dos conteúdos. A experiência do aluno era muito valorizada. A relação professor-aluno descartava qualquer manifestação de autoritarismo, a ponto de, várias vezes, termos sido acusados de excesso de liberalidade. O professor aqui chegou respeitado a partir de um salário condigno e da conscientização de seu relevante papel social naquele momento histórico. Ele seria um facilitador da aprendizagem. Seu maior empenho seria conduzir os alunos a um constante processo de descoberta. Essa tarefa transcendia a sala de aula para ocupar tempo e espaço nas oficinas, nos laboratórios, nos estudos dirigidos e nos estudos livres, nos clubes, na Escola Parque e até nos encontros informais de fins de semana nas residências, nas quadras de esporte e atividades extraclasse. Era nos trabalhos em grupo, pesquisando, discutindo e aprendendo a aprender que os alunos eram postos frente aos conteúdos e às experiências de vida, praticando cooperação, respeito mútuo, honestidade moral e intelectual. (Ibid:19)

Assim, o ensino integrado, dinâmico e funcional no ano de inauguração da nova capital foi resultado do elevado nível de formação dos professores selecionados e das medidas apropriadas à administração da educação naquele momento.

A professora Clélia Capanema, 2ª Diretora da instituição, no período de 1961-1962, entrevistada em 1996, confirmou o processo de fundação do CASER e

1961-1963, entrevistada em 1996, confirmou o processo de fundação da CASEB e os princípios que direcionaram o ensino em Brasília nos primeiros anos até 1963. No governo do Dr. Jânio Quadros, como Presidente da República, não foi

16

pública, em função do crescimento populacional e das limitações orçamentárias, ficando cada vez mais difícil o financiamento da educação. Desse modo, com o crescimento do sistema educacional e o custo da educação, não foi possível ter uma escola de tempo integral, professores com dedicação exclusiva e bons salários. A partir dessas mudanças, o salário do professor foi-se desvalorizando e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em condições cada vez piores até o que se conhece nos dias atuais. Segundo a professora Clélia, *“as mudanças ocorridas foram conseqüências das circunstâncias políticas, de um processo histórico, não podendo se culpar ninguém.”*

Com a criação da Fundação Educacional do Distrito Federal, em 1961, a Comissão Administrativa do Sistema Educacional de Brasília - CASEB passou a cuidar somente de ensino, como escola.

Em 03 de março de 1977, pelo Decreto n.º 3547 do Governo do Distrito Federal, a instituição teve o seu nome mudado para Centro Interescolar CASEB.

No ano de 1995, quando o Centro Interescolar CASEB comemorou 35 anos de existência, havia 1.892 alunos matriculados em 55 turmas de 5ª à 8ª séries, nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme quadro demonstrativo n.º 01, a seguir:

Quadro n.º 01 - Alunos matriculados por turno e série - 5ª à 8ª série - 1995

SÉRIE	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
5ª	178	182	77
6ª	198	174	82
7ª	220	220	07

7	220	250	01
8ª	172	168	116

Fonte: Centro Interescolar CASEB – 1995

17

Para se ter uma visão do número de alunos matriculados na 5ª série, em 1995, o quadro n.º 02 apresenta os dados por turno e turmas:

Quadro n.º 02 - Alunos matriculados na 5ª série por turno e turma – 1995

TURNO	TURMAS / Nº DE ALUNOS											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
Matutino	35	36	36	37	34							
Vespertino						37	35	36	37	37		
Noturno											39	38

Fonte: Centro Interescolar CASEB – 1995

No ano de 1995, o Centro Interescolar CASEB tinha um total de 115 (cento e quinze) professores atuando nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo 12 (doze) deles na área de História: 4 (quatro) no período matutino, 4 (quatro) no vespertino e 3 (três) no noturno.

Em 1996, o número de alunos matriculados nas séries de 5ª à 8ª abrangeu um total de 1.774, distribuídos em 55 (cinquenta e cinco) turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme quadro n.º 03, a seguir:

Quadro n.º 03 - Alunos matriculados por série e turno - 5ª à 8ª série - 1996

SÉRIE	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
5ª	148	136	87
6ª	197	157	82

7ª	213	197	114
8ª	191	194	63

Fonte: Centro Interescolar CASEB - 1995

18

Em relação ao número de alunos matriculados na 5ª série, no ano de 1996, o quadro n.º 04 apresenta os dados por turno e turmas:

Quadro n.º 04 - Alunos matriculados na 5ª série por turno - 1996

TURNO	TURMAS / Nº DE ALUNOS											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M
Matutino	31	29	29	29	30							
Vespertino						27	27	28	29	25		
Noturno											45	42

Fonte: Centro Interescolar CASEB - 1995

Analisando os dados apresentados pelos quadros demonstrativos, percebe-se que o número de alunos matriculados de 5ª à 8ª séries, no ano de 1996, sofreu uma perda de 118 (cento e dezoito) alunos em relação aos matriculados em 1995, sendo que na 5ª série essa diferença foi de 66 (sessenta e seis alunos).

Diante desse fato, perguntei aos professores se eles sabiam os motivos dessa queda na matrícula, principalmente na 5ª série. Os professores alegaram que os pais com melhor nível sócio econômico passaram a procurar a escola particular, por considerarem insatisfatórias as condições pedagógicas e administrativas da escola pública, como: greves, falta de professores, constante mudança de professores, falta de estrutura pedagógica.

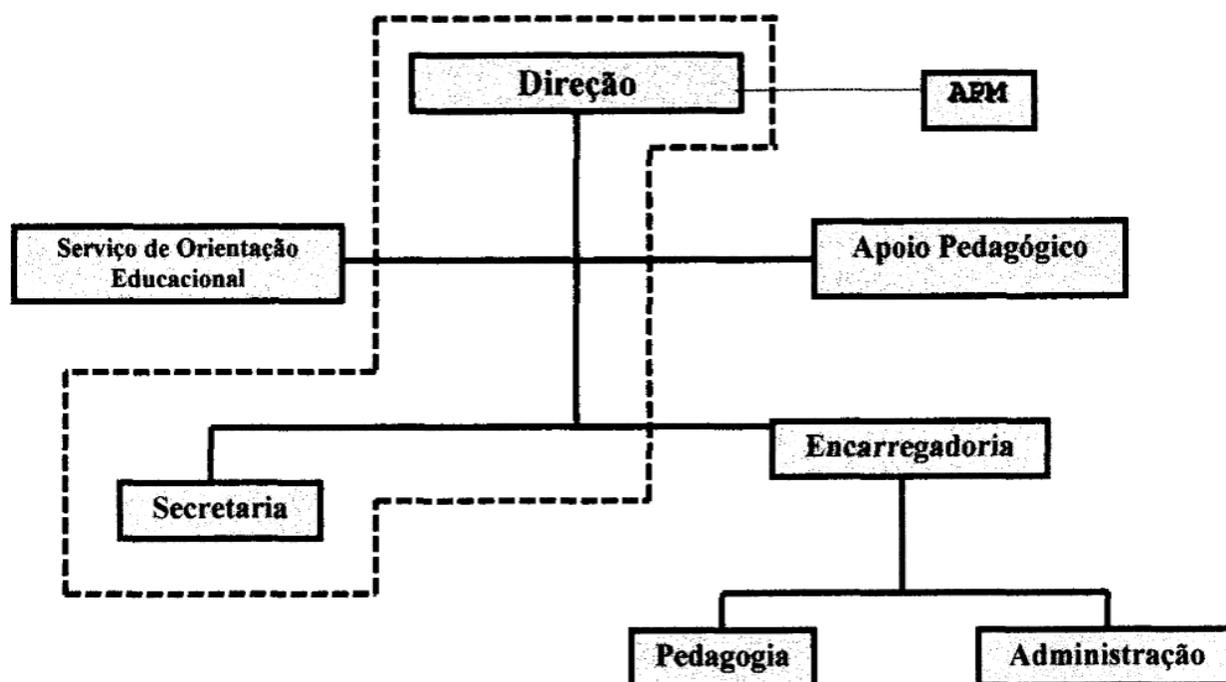
Um dos coordenadores da escola disse-me que os professores são remanejados para o Centro Interescolar CASEB, quando estão próximos de se

aposentarem. Assim, quando chega a aposentadoria, eles vão embora em qualquer época do ano letivo, deixando os alunos desamparados pedagogicamente, pois até que venha outro professor, demora muito, e os alunos têm de se adaptar novamente,

19

O Centro Interescolar CASEB, como uma instituição escolar formal, dispõe de estruturas administrativas e pedagógicas, conforme pode ser visualizado pelo organograma a seguir:

ORGANOGRAMA DO CENTRO INTERESCOLAR CASEB



Legenda - APM: Associação de Pais e Mestres

• Os interlocutores

Ao conversar com os interlocutores, deixei claro que os verdadeiros nomes não seriam mencionados por uma questão de ética. Assim, eles ficaram mais à

vontade durante as nossas conversas. Portanto, os nomes que aparecem neste estudo são fictícios.

20

Com o objetivo de obter as informações necessárias à realização deste estudo, foram entrevistados o Diretor do Centro Interescolar CASEB no período da coleta de dados e a 2ª Diretora da CASEB no período de 1961-1963, professora Clélia de Freitas Capanema, uma das professoras pioneiras de 1960, que relatou sobre a inauguração e os primeiros anos de funcionamento da instituição. A entrevista com a professora Clélia foi no sentido de resgatar um pouco da história da CASEB, daí a citação de seu verdadeiro nome, com a sua devida autorização.

Tentei buscar mais informações em arquivo da época, mas não consegui, pois, segundo o Diretor, todos os documentos que estavam numa determinada sala foram queimados, devido a um incêndio ocorrido na Escola há algum tempo.

Entrevistei 04 (quatro) professores de História que estavam atuando junto aos alunos de 5ª série das turmas pesquisadas, sendo 01 (um) de cada período (matutino e vespertino), no 2º semestre de 1995 e no 1º semestre de 1996, respectivamente.

Dos professores entrevistados, 03 (três) eram do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino. Uma professora tinha 32 (trinta e dois) anos de vida profissional, havia se aposentado da FEDF, mas voltou a trabalhar na escola, com os alunos de 5ª série, no segundo semestre de 1995, com contrato temporário. Dois professores também entrevistados tinham aquele tipo de contrato de trabalho. Portanto, dos 04 (quatro) professores entrevistados, 03 (três) tinham contrato temporário e 01 (uma) professora era concursada, com contrato permanente.

A faixa etária dos professores variava entre 25 e 50 anos. A professora que tinha contrato permanente trabalhava na Fundação Educacional há nove anos. Os professores com contrato temporário ficavam seis meses, podendo tal contrato ser

renovado por mais seis meses.

Em relação à formação profissional, somente 02 (dois) professores tinham cursos de pós-graduação (Especialização), não especificamente em História, mas

21

Foi bastante difícil entrevistar os professores, pois nunca havia um momento em que eles estivessem mais disponíveis. Para entrevistar Helena, uma das professoras de História, iniciei a nossa conversa na sala de mecanografia, que era o único espaço desocupado naquele momento e terminei a entrevista num canto da sala dos professores, bastante tumultuada, por ser horário de recreio.

Entrevistei, também, 03 (três) Coordenadoras de Ala de 5ª séries, sendo 02 (duas) no 2º semestre de 1995 (matutino e vespertino) e 01 (uma) no 1º semestre de 1996.

Para melhor compreensão do papel desempenhado pela Coordenadora de Ala, uma vez que ela também tem uma relação diária com os alunos de 5ª série, considerei importante mencionar algumas de suas funções, tais como:

- observar a entrada e saída dos alunos, atrasos e faltas;
- controlar a disciplina dos alunos nos intervalos das aulas;
- dar advertência e suspensão, conforme autorização do Diretor;
- comunicar aos pais qualquer situação diferente envolvendo o aluno;
- controlar os alunos que são colocados fora de sala de aula;
- ficar atenta aos alunos que não fazem tarefas de casa, conforme informação dos professores;
- passar para os alunos avisos de interesse geral.

Quando o aluno tem mais de três faltas consecutivas, a coordenadora entra em contato com os pais.

Foram entrevistadas a Psicóloga Escolar e a responsável pelo Apoio Pedagógico da Escola.

Obter as informações no 1º semestre de 1996 foi mais trabalhoso do que no semestre anterior, pois houve mudança de diretor, apoio pedagógico, administrativo e coordenadores, além de três paralisações dos professores, ocorridas em 07/03,

22

(quarenta e cinco dias). Assim, perdi bastante tempo até conseguir falar novamente com todas as pessoas, explicar a natureza do estudo, ganhar a confiança dos professores e entrar em sala de aula. Percebi que o meu trabalho sofreu uma quebra, demandando mais tempo para que eu também pudesse retomar o processo da coleta de dados.

Houve um momento em que senti um tremendo desespero, diante do tempo que passava e eu não conseguia completar as entrevistas, como no caso do Diretor e da professora que atuava como Apoio Pedagógico da Escola. Num determinado dia, fiquei “plantada” na porta da Sala dos Professores por mais de quarenta minutos, esperando para entrevistar a professora Ângela, que era o Apoio Pedagógico da Escola. Uma pessoa, sentindo-se incomodada ao me ver parada ali durante tanto tempo, dirigiu-se a mim e perguntou o que eu estava esperando. Expliquei e disse: *“não existe nenhuma diferença entre o mendigo e o pesquisador, pois ambos precisam de esmola.”* No meu caso, a esmola era a informação. A impressão que eu tinha era a de que estavam me prestando um favor.

Ainda em relação aos interlocutores, pude entrevistar 34 (trinta e quatro) alunos de 5ª série dos períodos matutino e vespertino, sendo 19 (dezenove) do sexo feminino e 15 (quinze) do sexo masculino. A escolha desses alunos ficou a critério dos professores de História das séries pesquisadas, tendo sido escolhidos os alunos com rendimento satisfatório em cada um daqueles semestres. Mas, no momento da entrevista, identifiquei que um dos alunos era repetente. A faixa etária dos alunos variava entre 11 e 12 anos, sendo que no período vespertino, alguns já estavam com 15 anos.

Foram observadas 04 (quatro) turmas de 5ª séries: 02 (duas) no 2º semestre de 1995, uma em cada turno: matutino e vespertino; 02 (duas) no 1º semestre de 1996, matutino e vespertino, respectivamente.

23

A escolha das turmas foi feita pelo Coordenador de Ala de 5ª série, ou seja, aquela pessoa que é responsável pelos alunos daquela série, cujas funções já foram mencionadas. O critério de escolha das turmas foi o rendimento satisfatório, apresentado pelos alunos, ou seja, aquelas turmas com um melhor aproveitamento em todas as disciplinas.

1.2 - A coleta de dados: os instrumentos utilizados

Na segunda fase do Estudo de Caso, correspondente à coleta sistemática dos dados, busquei no documento n.º 01 - *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*, os aspectos curriculares que poderiam orientar-me, principalmente em relação aos aspectos metodológicos para o ensino de 1º grau e o conteúdo programático de História para a 5ª série, referencial para identificar se a prática pedagógica do professor caminhava para o ensino reflexivo e crítico ou, ao contrário, repetitivo e acrítico.

Busquei, também, no documento n.º 02 - *Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Distrito Federal*, os aspectos referentes à organização didática: currículo, conteúdos programáticos e estratégias de ensino-aprendizagem, material de ensino-aprendizagem e recursos de apoio ao ensino e avaliação do rendimento escolar.

As observações em sala de aula foram feitas tendo como base o roteiro elaborado previamente, sendo tais informações registradas no Protocolo de Observação de Aula, num total de 36 (trinta e seis) observações. Os alunos de 5ª

série tinham uma carga horária de 03 (três) aulas de História semanais, com 50 (cinquenta) minutos cada uma.

24

Para coletar os dados, as observações aconteceram em dias alternados, nos períodos matutino e vespertino, ajustando-se ao meu horário de trabalho numa instituição de ensino particular.

Apesar de os professores se colocarem à disposição, percebi que a minha presença em sala de aula os incomodava. Os alunos ficavam bastante curiosos e, às vezes, prestavam mais atenção ao que eu estava fazendo, no caso, as anotações, do que ao que a professora estava explicando. Constatei, assim, que a observação em sala de aula tem a sua importância em relação à pesquisa qualitativa, mas é extremamente constrangedora, pois os professores ficam bastante encabulados com a presença de um estranho na sala de aula.

As entrevistas aos professores foram realizadas por meio de um questionário semi-estruturado, com questões que abrangiam a faixa etária, formação profissional e sobre a sua prática pedagógica. O roteiro de entrevista aos alunos de 5ª série abrangeu desde a faixa etária, dificuldades na passagem da 4ª para a 5ª série, dificuldades em relação à História ensinada, o que era mais e o que era menos agradável nas aulas daquela disciplina, quais as sugestões para o ensino de História aos alunos de 5ª série e como eles viam a escola.

A coleta de dados propriamente dita encerrou-se no mês de agosto de 1996, devido à greve dos professores da Fundação Educacional do Distrito Federal, que naquele ano teve a duração de 45 (quarenta e cinco) dias, além das 03 (três) paralisações anteriores, conforme já mencionei. Desse modo, houve atraso na referida coleta, bem como na organização dos dados, análise e elaboração do relatório final.

Pelo fato de terem sido observadas 36 (trinta e seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos, sendo 19 (dezenove) no período matutino e 17 (dezesete) no vespertino, o total de horas de observação foi de 180 (cento e oitenta), além do tempo utilizado

1.3 - A organização dos dados: análise e relatório final

A organização dos dados foi o momento mais delicado e complexo deste estudo, pois diante de tantas informações me senti impotente, sem saber o que fazer. Voltei às leituras teóricas buscando realizar a prática, tendo como base as orientações de Triviños (1987), Lüdke e André (1986) que já haviam sido consultados anteriormente. Senti necessidade de buscar, também, em pesquisas já realizadas, como por exemplo, Salim (1984); Kramer (1983); Veiga (1989); Cunha (1992); Villas Boas (1993) e Resende (1995), que haviam utilizado a metodologia qualitativa e o estudo de caso, os caminhos para que eu pudesse trabalhar os dados coletados.

Ao revisar a literatura, percebi que o trabalho seria realmente artesanal, de construção de um novo conhecimento e que as informações obtidas pelas entrevistas eram extremamente preciosas no sentido de superar em parte as expectativas mas, ao mesmo tempo, abrir perspectivas para a busca de novos caminhos.

Reli o projeto no sentido de rever a questão norteadora, os questionamentos e os objetivos, para que eu pudesse estabelecer as categorias de análise dos dados coletados.

Num segundo momento, li e reli as questões que serviram de suporte para a conversa com os interlocutores, organizando as respostas conforme aquelas que eram comuns e separando as que seriam analisadas conforme a importância do conteúdo para este estudo.

Após esse período em que eu procurava me familiarizar com as informações coletadas, fui buscando respostas em relação às dificuldades do aluno na passagem da 4ª para a 5ª série; como a direção da escola, o apoio pedagógico, o psicólogo

26

5ª série percebiam o ensino de História e como reagiam ao que era ensinado; o que mais gostavam e menos gostavam na escola; quais as sugestões que eles davam para o ensino de História. À medida que essas questões eram lidas e relidas, fui refletindo sobre as respostas em função dos meus questionamentos, caminhando, assim, para o momento de análise da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de História, junto aos alunos de 5ª série.

Por ser este um primeiro estudo neste nível de pós-graduação, considerei a análise dos dados e a elaboração do relatório final, um momento extremamente complexo e delicado, pois o objetivo deste estudo não era fazer denúncias, mas sugerir revisão da prática pedagógica do professor, caso essa prática não estivesse coerente com os objetivos da Proposta Curricular em relação ao desenvolvimento dos conteúdos de História junto aos alunos de 5ª série.

Como já mencionei anteriormente, o documento utilizado como ponto de partida para a realização deste estudo foi a *Proposta Curricular para o ensino de 1º e 2º graus nas escolas públicas do Distrito Federal*, através de sua fundamentação teórico-metodológica, bem como os aspectos metodológicos para o ensino de História para a 5ª série e os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em sala de aula.

III - O MOMENTO DE REFLEXÃO...

“O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.”

Álvaro Vieira Pinto

1 - A fundamentação teórica

Quando se fala em História, fala-se, também, do homem e sua existência que, ao longo de milênios, foi-se apropriando da natureza, dominando-a, tirando dela os bens materiais para a própria sobrevivência. Esse processo em que o homem produz a sua existência caracteriza-se como desenvolvimento histórico. À medida que o homem constrói o mundo histórico, ele vai construindo também o mundo cultural e humano. Portanto, é nesse processo que a educação tem suas raízes, conforme Saviani (1991).

Uma vez que a História é uma forma de conhecimento do homem, a sua construção ocorre a partir da própria experiência desse homem que, diante de sua existência, constrói a sua visão e compreensão de mundo. Assim, ele se posiciona como sujeito de sua própria existência, através de seu processo de hominização,

conforme refletiu Vieira Pinto (1979).

28

Portanto, nessa perspectiva, Knauss (1996:28) chamou a atenção para que o conhecimento histórico seja orientado no sentido de indagar:

“ . . . a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina curricular.”

Partindo dessa reflexão, percebe-se o quanto é importante que o professor desenvolva junto aos seus alunos uma prática pedagógica que não desconsidere o caráter de ciência da História em detrimento do seu aspecto curricular.

Assim, senti necessidade de buscar, junto aos estudiosos, os subsídios que me permitissem uma melhor compreensão da História como ciência e, ao mesmo tempo, como componente curricular, para melhor entender o desenvolvimento dessa prática pedagógica no contexto da sala de aula.

1.1 - A História: ciência e disciplina curricular

Embora existam divergências entre historiadores, sociólogos e educadores, em relação à História como ciência, não me aprofundarei nessa questão neste momento porque não é este o foco de análise deste estudo. Talvez num outro

momento seja válido avançar nessa questão, buscando junto a estudos já realizados os diferentes argumentos em relação à questão da História ser ou não uma ciência.

29

Com o objetivo de mostrar algumas dessas divergências, vale mencionar Paul Veyne, um dos historiadores mais polêmicos nessa questão da História como ciência, que afirmou:

“...a História é um conjunto de acontecimentos dos quais cada um é determinado, mas dos quais só alguns são objetos de ciência, e cuja totalidade é um caos que não é mais ‘científico’ do que o conjunto dos fenômenos físico-químicos que se produzem durante um dado intervalo no interior de um perímetro determinado da superfície terrestre.(...) A fronteira que separa a História da ciência não é a do contingente e do necessário, e sim da totalidade e do necessário.”
(Apud Cardoso, 1994:11).

E, completando, Cardoso (1994) mencionou que, para Veyne, o historiador poderá no máximo aspirar a atingir certas “zonas de cientificidade” em meio à caótica totalidade dos acontecimentos históricos.

Ivan Manoel (1988:35), levando em consideração a própria presença do homem no mundo e a sua capacidade de reflexão e ação, apresentou que:

“... o conceito de História se refere à totalidade das ações humanas, desde o momento em que os homens dominaram, conscientemente, a natureza para atender à necessidade de produção da vida material, até o momento presente, quando todas as conquistas culturais, científicas e tecnológicas são postas a serviço da extensão ou conservação de um modo de produção.”

Em relação à **História como ciência**, uma das definições que chamou a minha atenção foi a de Zhükov, ao mencionar que a História é *“uma ciência que destaca as diversas formas de movimento da sociedade e ajuda a descobrir os*

30

complicados caminhos percorridos pela humanidade em seu desenvolvimento.” (Apud Baldin, 1985:21).

Nessa definição, percebi o sentido dialético das relações do homem no processo histórico, numa construção de conhecimento através de um processo dinâmico no contexto da sala de aula.

Baldin (1985:21) ampliou essa visão, pois no seu entendimento:

“...a História é considerada uma Ciência, principalmente porque o processo histórico é único, tem grande diversidade (apresenta-se sempre o seu caráter contraditório), e rege-se por determinadas leis que lhe proporcionam o movimento. Em conformidade com esta posição, portanto, a História é uma Ciência. Ciência autônoma e, ao mesmo tempo, integrada às demais Ciências.”

Portanto, é nesse movimento dialético que o homem cria e recria intencionalmente, para si e para as futuras gerações, uma vez que ele é o gerador desse mesmo processo.

Kopnin (1979:38), confirmando esse processo dialético para a construção do conhecimento histórico, mencionou que:

“... na dialética entre o processo e o conhecimento que se produz sobre ele reside a importância de se constituir uma História verdadeiramente crítica, com funções sociais bem definidas e reformuladas. Entendida como processo de gênese, evolução e superação do objeto, o conceito de História se refere à

...a História, enquanto Ciência, objetiva produzir explicações para as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. O campo de suas preocupações é, portanto, o homem como ser social, agindo conjuntamente para produzir as condições

Assim, considerando que a História é uma Ciência, caracterizada pelo movimento, que é a própria ação do homem, Cabrini (Op.cit.:33) confirmou:

“A História estuda as ações dos homens, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos. Essas relações estão em permanente movimento, são essencialmente dinâmicas e contraditórias. Produzir história,(...) é procurar captar, recuperar essas relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços”.

Nesse aspecto, torna-se imprescindível destacar que a História estudada na sala de aula, antes de ser um componente curricular, é uma ciência constituída de passado, mas ao mesmo tempo é presente e que, naquele momento, gerações estão sendo formadas, através da prática pedagógica do professor.

Cardoso (1994) ressaltou que a História “é uma ciência em construção” pois, em qualquer ciência, os cientistas já não buscam verdades absolutas e eternas e que, no caso da História, embora o seu mérito científico não seja completo, os “historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto.”

Lisita (1996:18), em sua reflexão sobre a História como ciência, confirmou que:

“...a História, enquanto Ciência, objetiva produzir explicações para as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. O campo de suas preocupações é, portanto, o homem como ser social, agindo conjuntamente para produzir as condições

materiais de sua sobrevivência, ao mesmo tempo que constrói concepções e interpretações sobre a sua própria realidade.”

32

Portanto, sendo a História uma ciência ou não, o principal participante do processo histórico é o homem pelas suas próprias ações. Porém, o que a torna diferente como disciplina curricular é o seu caráter burocrático no desenvolvimento do conhecimento histórico, numa organização também burocrática, em termos de instituição de ensino – a escola.

Para refletir sobre a **História como disciplina curricular**, tive de voltar ao passado, numa retrospectiva que pudesse justificar, hoje, tal disciplina no currículo escolar de 1º e 2º graus (Ensino Fundamental e Médio). Essa não foi uma trajetória fácil para aqueles que, comprometidos com o ato educativo, buscaram sempre o aspecto social dessa disciplina.

Ao voltar ao passado, encontrei que a História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e que no Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil, conforme relato de Nadai (1993:144).

No Brasil, após a Independência de 1822, sob a influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, estrutura-se, no Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, primeira escola pública brasileira de nível médio, que funcionava como estabelecimento-padrão de ensino secundário e que em seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção de estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (ibid.: 146).

No documento *Parâmetros Curriculares Nacionais – História*, elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (1997:4), encontrei que no final do século XIX, com a abolição da escravatura, a implantação

33

migratório trouxeram novos desafios políticos. O regime republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir a nação num espírito cívico. A escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo, ao mesmo tempo em que efetuar a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista, que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social.

Ainda de acordo com o referido documento, no plano do currículo, os embates e as disputas sobre a reelaboração de determinados conteúdos foram essenciais para a definição das disciplinas escolares, dividindo aqueles que desejavam-no baseado em disciplinas mais científicas, portanto, mais técnicas e práticas, adequadas à modernização, e aqueles que defendiam disciplinas literárias, entendidas como formadoras do espírito.

Desse modo, a História passou a ocupar no currículo escolar um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de moldar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

Entretanto, com o passar de quase dois séculos, mudanças ocorreram, particularmente nos anos vinte deste século, conforme relatou Nadai (Ibid.152)

“Com a introdução do ideário da escola nova e, particularmente, do pragmatismo de John Dewey, no bojo das críticas que se lançaram à estrutura e aos conteúdos da escola secundária, avaliou-se também a prática pedagógica daquela disciplina. Um dos aspectos visados foi a ênfase que os professores colocaram no estudo da narrativa.”

colocavam no estudo ao passuao.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/31) impondo a

34

dividido em fundamental e complementar, a História era tida como disciplina, com o objetivo de formar os estudantes para o exercício da cidadania, cujos conteúdos incorporavam essa concepção, já presente nos programas do Colégio Pedro II.

Abud (1993:173), ao analisar a formação desses estudantes para o exercício da cidadania, confirma que:

“A História, desde que se constituiu como disciplina curricular, tem sido um instrumento de dominação ideológica, bem como as formas de organização da instrução pública. Os currículos e programas permitem que se tenha uma visão privilegiada de como estes instrumentos são manipulados pelo poder, de um modo tão mascarado que dificulta a própria percepção de tal fato.”

Sabe-se, porém, que com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934, ocorreram as primeiras medidas para que se pudesse realmente inovar o ensino, principalmente o de História.

Após a Segunda Guerra Mundial, com as modificações sociais, a aceleração da vida urbana e a industrialização, ocorreram também mudanças quanto ao ensino de História, uma vez que o processo econômico e social teve repercussão no ensino secundário elitista e propedêutico, generalizando-o para os setores das camadas médias urbanas e populares da sociedade brasileira.

Apesar das mudanças ocorridas, ao longo de várias décadas, a História, como disciplina curricular, foi massacrada por aqueles que desejaram impor as suas

idéias e impedir o desenvolvimento de uma consciência crítica, principalmente em relação aos diversos momentos políticos vividos pelo povo brasileiro, como ocorreu a partir da LDB/5.692/71, quando “... *a História foi retirada de cena e, em*

35

conhecimento, agrupadas sob a rubrica Estudos Sociais, conforme Ivan Manoel (Ibid.: 45). O “berço” para o repouso da memória oficial passou a ser o ensino fundamental, cujos conteúdos eram baseados em “noções singulares e fatos determinados”, mais voltados para as comemorações cívicas e “feriados nacionais”.

Ao refletir sobre aquele momento histórico da educação brasileira, principalmente em relação à História como disciplina curricular, Nadai (Ibid.:155) destacou que:

“A História, enquanto narrativa ordenada, coerente e fechada (o conteúdo pronto), articulava-se com os métodos pedagógicos e as relações estabelecidas em classe entre o professor e seus alunos, relações essas marcadas, de um lado, pelo forte teor autoritário e centralizador na figura do mestre (o dono do saber) e, de outro, pelo papel passivo e repetitivo do aluno”.

Essa foi a História que prevaleceu no currículo de nossas escolas de 1º grau, não permitindo que as gerações pudessem refletir conscientemente sobre o momento presente de sua própria realidade histórica.

Em relação aos caminhos da História ensinada, Fonseca (1993:83) chamou a atenção, pois:

“... através dos programas de ensino, dos livros didáticos, uma única imagem de história impõe-se ao silêncio da criança frágil e pobre do terceiro mundo. Não apenas sua voz é silenciada como sua história é excluída, o seu tempo

presente e o seu passaaoo separaaos; e uma construção “homogênea” evolutiva, logo o seu ritmo não lhe pertence. Mas trata-se de um trabalho interpretativo, portanto uma construção e, por isso, o conteúdo dos conhecimentos históricos transmitidos a escolha deles

36

frente ao saber histórico, frente às abordagens e frente ao fazer histórico.”

Mediante essas reflexões, considerei como desafio para o professor pensar no significado da sua prática pedagógica junto aos alunos de 5ª série e nos resultados do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração o caráter da História como ciência e, ao mesmo tempo, componente de uma Proposta Curricular.

1.2 - O currículo escolar

Não se pode falar de ensino, sem que este tenha seu envolvimento com o currículo escolar, no qual devem estar explícitos a visão de homem, de mundo e de sociedade. Na realidade, os condicionantes sócio-político-culturais, mesmo que não estejam explícitos, é que vão determinar as diferentes visões de homem e de sociedade, implicando, assim, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Não se pode deixar de destacar que o currículo, sendo uma construção social do conhecimento, conforme Veiga (1996), os meios para que esta construção seja efetivada implicam a interação entre sujeitos com um mesmo objetivo e a “*opção por um referencial teórico que o sustente.*”

Sendo a prática pedagógica o caminho para a operacionalização do currículo no interior da sala de aula e um dos propósitos deste estudo, percebi a importância da busca de informações, ao longo da história, sobre o currículo em diferentes momentos e sua relação com o ensino.

Não se desconhece que, diante de mudanças históricas ocorridas no contexto mundial, a educação sofreu influências que tiveram repercussão na própria concepção de currículo. Os educadores, de uma certa forma, foram tentando moldar

37

o currículo escolar de acordo com as necessidades da sociedade em cada momento histórico.

O advento da industrialização a partir do século XIX, por exemplo, ao colocar o homem diante da problemática de sua própria sobrevivência, ao se deparar com novas necessidades, passou a exigir da instituição escolar uma dinâmica diferente, superando a transmissão de conhecimentos de forma passiva, do mestre ao aluno, um saber acumulado, pronto e acabado.

Em cada momento histórico, vários foram os enfoques curriculares. O chamado tradicional ou racionalismo acadêmico enfatizava as disciplinas e conteúdos isolados, com predominância do autoritarismo do professor, como transmissor de conhecimentos e o aluno com atitude passiva, revelando a função conservadora da escola.

O Currículo denominado tradicional privilegiava um ensino memorístico-academicista, influenciado pela religião tanto na Europa como nos Estados Unidos e na América espanhola e portuguesa. Era um ensino elitista, cujo ponto realmente marcante consistia em ler, escrever e contar, não atingindo a massa da população desprovida de recursos financeiros, cuja aprendizagem deveria se concentrar na aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas e manuais através do artesanato transmitido de geração em geração pelos mestres de ofício aos seus aprendizes.

Num outro momento histórico, foi o enfoque cognitivista, privilegiado pela Escola Nova, dando ênfase ao aluno, valorizando seus interesses, quando o professor trabalhava com pequenos grupos e muito material pedagógico que

despertasse o estímulo do aluno.

O enfoque tecnicista, dando ênfase à tecnologia, não explicitou uma visão de homem nem os fins da educação. Já num outro momento, o enfoque era valorizar

38

O desenvolvimento da personalidade era mais importante do que a transmissão de conhecimento. O currículo estava centrado no aluno. O professor era apenas um facilitador da aprendizagem. Sua fundamentação tinha como base as teorias não-diretivas, que defendem que uma aprendizagem pode ser facilitada quando os objetivos do ensino são selecionados pelo próprio aluno, o que lhe daria mais condições de crescimento e realização pessoal.

Nessas últimas décadas, os estudiosos voltaram-se para uma nova forma de pensar o currículo escolar, ao examinar através do ensino os problemas relacionados à comunidade no seu aspecto social. As escolas são consideradas agentes de mudança, uma vez que a sociedade poderá ser transformada, sem prejudicar o desenvolvimento individual, mas numa estreita vinculação com a realidade, com o contexto social, o que exigirá do professor um compromisso no sentido de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Diante das diversas concepções de currículo ao longo da história, Domingues (1985:27), tendo como base o pensamento de Goodlad, afirmou que na realidade existem diferentes situações de currículo percebidas em sala de aula, como:

- a) *um currículo formal: prescrito como desejável de forma normativa;*
- b) *um currículo operacional: que realmente ocorre e pode ser observado em sala de aula;*
- c) *um currículo percebido que o professor diz estar desenvolvendo;*
- d) *um currículo experienciado: que é percebido pelos alunos e ao qual eles reagem.*

Sendo o currículo um todo orgânico e organizado, trazendo no seu bojo uma sólida filosofia de educação, uma clara visão de homem, de mundo e de sociedade, todos os envolvidos no processo educativo devem ter dele

39

conhecimento, para que ocorra a concretização de seus objetivos no contexto da sala de aula, da escola e mesmo fora dela.

Considerando o currículo um plano de aprendizagem, ele deve ser dinâmico e ultrapassar os muros da escola, penetrando no contexto social. Nesse sentido, os objetivos educacionais, sendo o alvo da prática pedagógica, estarão explicitando o projeto político e pedagógico da escola,

Assim, numa visão de educação transformadora, a formação do homem implicará, portanto, um elevado grau de consciência crítica, para que ele possa conhecer a sua própria realidade, agindo em função de mudanças nas relações sociais. O professor estará lidando com o aluno concreto, contextualizado, com direito ao conhecimento universal e sistematizado, independente de sua condição social. Para essa formação de homem, o professor deverá ter competência técnica, a partir de suas experiências de vida e conhecimento da realidade daqueles que por ele serão educados. O aluno, também, deverá conhecer o contexto social no qual está inserido, ou seja, a sua realidade, para agir sobre ela.

O para que, a quem, o que e como ensinar são essenciais para a definição de um currículo, mas Moreira (1994;7) chamou a atenção, alertando que:

“Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.”

Assim, as formas de organização escolar devem ser resultado de reflexão

crítica, envolvendo o conhecimento da realidade dos alunos, tendo em vista a prática pedagógica a ser desenvolvida pelo professor no contexto da sala de aula.

40

Em relação a essa prática pedagógica, Saviani (1991:79) fez um questionamento que é fundamental para reflexão do professor:

“... para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?”

O pensamento de Saviani é um alerta para aqueles que, diante dos conteúdos propostos por um currículo escolar, desconhecem os objetivos a serem perseguidos tendo em vista o crescimento do aluno como ser humano e sua preparação para viver no contexto social ao qual está inserido.

Moreira (1990:215) complementou essa reflexão afirmando que *“uma disciplina é apenas uma forma de se sistematizar o conhecimento e de transcender o senso comum e a experiência”*, sugerindo que haja uma reavaliação da própria organização do conteúdo escolar.

Na realidade, conforme Bernstein (1980), *“o currículo formado por conteúdos isolados causa danos aos alunos que não passam dos primeiros estágios da educação escolar, bem como é visto por eles como totalmente desprovido de significado.”* (Apud Moreira, 1990: 215)

Veiga (1991:89) reforçou as reflexões em relação à concepção de currículo, pois numa *“visão ingênua e conservadora”*, permite *“que no interior da escola ocorra uma prática pedagógica acrítica, não criativa”*, quando deixa de considerar

questões extremamente importantes, como:

a) *o que é o currículo e ensino em nossa escola*

41

reflexão sobre esse aspecto tem feito com que o currículo e o ensino sejam trabalhados de maneira abstrata e divorciados da realidade sócio-econômica e política;

b) *o pensar e o fazer currículo e ensino devem ser tratados a partir da especificidade da escola e sua organização, bem como da história de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores. Planejar currículo é uma atividade da competência da escola e principalmente quando ela está trabalhando em sua especificidade, isto é, na função primordial que ela desenvolve;*

c) *não se tem levado em conta, ainda, a preocupação de que o conhecimento deve ser produzido, e que o sujeito do conhecimento deve ser aquele que tem de conhecer.*

As questões colocadas por Veiga alertaram-me em relação à Proposta Curricular para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, não apenas nos momentos de observação em sala de aula, mas, também, na análise entre o proposto e o executado em sala de aula.

E, ainda, diante da perspectiva de se elaborar um currículo voltado para um ensino crítico e reflexivo, Veiga (1994:22) chamou a atenção para os pressupostos aos quais os envolvidos no processo educativo deverão estar atentos, tais como:

- *o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre a concepção e a execução;*

- *ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;*
- *acentuada presença da consciência;*
- *ação recíproca entre o professor, o aluno e a realidade;*

42

- *uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada);*
- *um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.*

Essas reflexões permitiram-me acompanhar o desenvolvimento da prática pedagógica do professor de História junto aos alunos de 5ª série do Centro Interescolar CASEB, observando os momentos dessa prática, tendo em vista os objetivos da Proposta Curricular e sua operacionalização no contexto da sala de aula.

1.3 - A prática pedagógica no ensino de História

Estudar a prática pedagógica do professor de História no sentido de identificar se essa prática leva o aluno a reproduzir os seus ensinamentos de forma passiva e acrítica ou, ao contrário, a produzir reflexivamente novos conhecimentos, pelo desenvolvimento do pensamento crítico, fez-me buscar em teorias e reflexões de outros educadores o respaldo necessário para este estudo.

Nesta reflexão sobre a prática pedagógica junto aos alunos de 5ª série, o estudo realizado por Domingues (1988:17), sobre a passagem da 4ª para a 5ª série, foi extremamente importante para que eu pudesse entender as dificuldades do aluno de 5ª série, pois:

- *O aluno, ao entrar na 5ª série, enfrenta algumas mudanças estruturais, o que pode estar interferindo no seu desempenho.*
- *O aluno, ao passar da 4ª para a 5ª série, deixa*

• O aluno, ao passar da 4ª para a 5ª série, deixa de interagir com um único professor para fazê-lo com vários, o que pode estar interferindo no seu desempenho.

• O aluno, ao entrar na 5ª série, ainda que os guias curriculares proponham oferecer uma seqüência

43

oito séries, depara-se com um conjunto de matérias e conteúdos novos, o que pode estar interferindo no seu desempenho.

Embora as considerações de Domingues estejam voltadas para o desempenho do aluno, não se pode desprezar a real situação com a qual se depara o aluno ao ingressar na 5ª série e os resultados advindos de uma prática pedagógica que, conseqüentemente, além de interferir no seu rendimento escolar, será responsável, também, pelo desenvolvimento de seu raciocínio no sentido crítico ou acrítico.

Em Villas Boas (1994:14), encontrei o reforço para uma das questões desafiadoras, tanto para o professor quanto para o aluno, uma vez que:

“A partir da 5ª série do ensino de 1º grau assiste-se à fragmentação do conhecimento. Cada professor encarrega-se de uma disciplina, cujos conteúdos, geralmente, não se integram. Cada um planeja e desenvolve o trabalho pedagógico e avalia os alunos segundo seus próprios critérios. Cabe aos alunos descobrirem como se comportar em cada disciplina.”

Domingues e Villas Boas foram ao ponto crucial existente no ensino de 1º grau, diante das dificuldades com as quais se depara o aluno de 5ª série, tanto da escola pública quanto da escola particular.

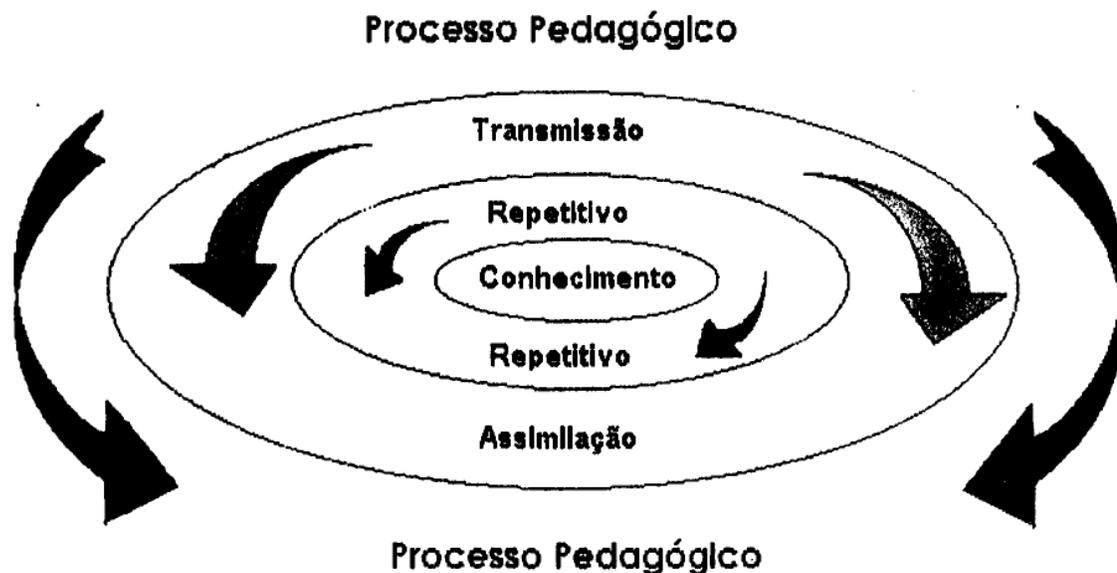
Esta é a realidade encontrada em nossas escolas e é nela que o professor continua desenvolvendo sua “prática pedagógica”, que requer, no mínimo, uma compreensão mais profunda do que ela significa no dia-a-dia da sala de aula.

1.3.1 - A prática pedagógica repetitiva

A reflexão sobre a prática pedagógica repetitiva levou-me a Veiga (1993:18), quando afirmou que nesse sentido:

“...o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas.”

Na minha percepção, o processo pedagógico voltado para o ensino repetitivo pode ser visualizado, conforme a figura nº 01 , abaixo:



Analisando a referida figura, percebe-se que num processo pedagógico repetitivo, a transmissão/assimilação ocorre verticalmente, com conteúdos prontos e acabados, não permitindo ao aluno a reflexão necessária para uma aprendizagem

onde deveria ocorrer a unidade teoria e prática ou seja, um ensino não dicotomizado e acrítico, onde a teoria não seria preponderante à prática.

45

Sendo este um estudo relacionado com o aluno de 5ª série, torna-se necessário refletir, também, sobre esse aluno. Nesse sentido, Leite (1969:132) chamou a atenção ao mencionar que:

“A partir de 11 anos, o adolescente é capaz de criticar o que a escola ensina, os professores e seus métodos, o programa e a disciplina escolar. Muitas vezes isso ocorre porque a escola não consegue corresponder a seus interesses, exige esforços em que muitos não vêem sentido ou renovam situações humilhantes e desagradáveis.”

O desenvolvimento de uma prática pedagógica àqueles que estão sob nossa responsabilidade implica o conhecimento do verdadeiro sentido da “práxis”, pois teoria e prática não podem caminhar em direções opostas, mas num sentido de unidade, *“assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra”*, conforme afirma Candau (1995:54).

Desse modo, considerando que teoria e prática não podem estar dissociadas no momento da prática pedagógica, encontro respaldo em Vazquez, quando diz que “práxis” pode ser definida como: *“atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado material, teórico, e um lado material, prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”*.(1977:241)

Se o professor desenvolver uma prática pedagógica somente levando em consideração o lado teórico, ele estará cerceando o saber do aluno, tirando-lhe a oportunidade da reflexão sobre o seu próprio contexto social, não lhe dando condições de perceber o momento histórico presente e nem ter uma visão

condições de perceber o momento histórico presente e nem ter uma visão perspectiva do futuro.

Numa prática pedagógica repetitiva, os conteúdos são vistos pelo aluno

46

transmitido. As experiências do aluno não são consideradas. Ele não passa de um mero expectador, e a passividade é uma das características desse processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à prática pedagógica voltada para um ensino de História repetitivo, Leite (Ibid.:124) relata como era esse ensino no curso secundário francês, anterior a 1890:

(...) Munido de um caderno, em que escrevera a série dos fatos a ensinar, lia-o diante dos alunos, não raro a impressão de que improvisava: era a “lição”, a viga mestra do ensino histórico.

(...) Ao aluno competia escutar e escrever (o que se designava pela expressão “tomar notas”)

(...) Mas como ninguém se preocupava em ensinar aos alunos a maneira como deviam tomar notas, estes, na sua maioria, limitavam-se a escrever rapidamente, em rascunho, o que o professor ditava e a passá-lo a limpo em casa, sem se dar ao trabalho, em hipótese alguma, de procurar penetrar o sentido daquilo que ouviam ou transcreviam.

(...) Para pôr na cabeça dos alunos os fatos considerados essenciais, o professor reduzia sensivelmente a lição, compondo o “sumário”, que ditava abertamente e fazia os alunos decorarem. Logo, os dois exercícios escritos que tomavam quase todo o tempo da aula eram: um (o sumário), um ditado confessado, outro, (a redação), um ditado disfarçado. O controle se reduzia a fazer o aluno dizer de cor o sumário e a interrogá-lo sobre (...) as palavras do professor.

Em muitas escolas brasileiras, públicas ou particulares, as aulas de História acontecem da forma relatada, cujo reflexo tem sido observado pelo desinteresse dos

alunos no cotidiano da escola. Os professores, ao desenvolverem esse tipo de prática pedagógica, estão reforçando a atitude passiva e acrítica dos alunos,

47

deixando de aproveitar os momentos da sala de aula para desenvolverem um trabalho pedagógico coerente com a própria reflexão histórica.

Tal prática pedagógica, apresentando um produto pronto e acabado, uma verdade absoluta trazida ao aluno pelo professor ou pelo livro didático, ressalta a reflexão de Cabrini (1986:21), uma vez que:

“O aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado: é uma história revelada”.

Percebe-se, assim, que o aluno, diante dessa prática pedagógica, fica limitado na sua participação dentro do processo ensino-aprendizagem, sem poder desenvolver as suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, não ganhando independência de pensamento, conforme mencionou Libâneo (1994:78), reforçando que *“... a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende.”*

1.3.2 - A prática pedagógica reflexiva

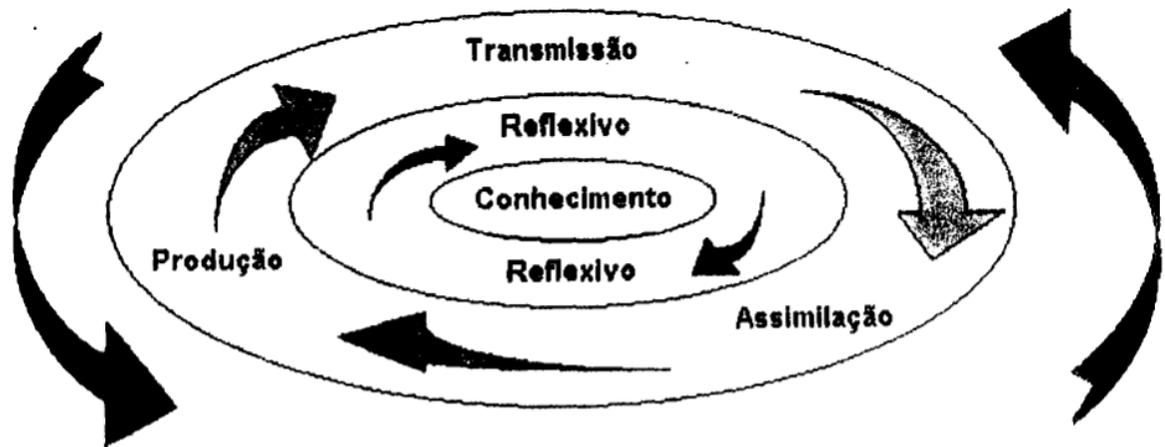
Já num processo dinâmico, conforme é a própria história do homem, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula devem tomar uma outra direção, pois como afirma Vazquez *“A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades a que o homem se propõe”*(1990:192). Assim, a prática pedagógica

num processo de transmissão/assimilação e produção de um novo conhecimento deverá estar associada à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

48

Em relação à unidade teoria/prática, quando concretizada através da prática pedagógica reflexiva, apresento a figura nº 02, abaixo:

Processo Pedagógico



Processo Pedagógico

Desenvolver a prática pedagógica junto aos alunos de 5ª série, tendo em vista uma proposta pedagógica com uma visão crítica de educação, requer do professor um sólido embasamento teórico e maturidade no sentido de entender que a unidade entre ensino e aprendizagem, segundo Libâneo (Ibid.:91), “fica comprometida quando o ensino se caracteriza pela memorização (...) e não suscita o envolvimento ativo dos alunos”.

Nessa linha de reflexão, Veiga afirma que a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, pois, formalmente “tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo.” (Idem:17).

Para o desenvolvimento dessa prática no cotidiano da sala de aula, Veiga ressalta que “o lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído

pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho". E que o lado objetivo dessa prática pedagógica *"...é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias*

49

Retornando a Vazquez, encontrei a confirmação de que: *"...uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação."* (Ibid.:207)

Nesse sentido, o professor deverá ter domínio teórico dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula e conhecimento de como desenvolvê-los, pois caso contrário, o processo de produção, transmissão e assimilação de conhecimentos não caminhará para uma transformação da realidade no aspecto social, não permitindo que os alunos possam atuar como agentes transformadores da história e sim reprodutores de uma prática alienante, castradora. Por outro lado, *"é no processo da prática pedagógica que o professor também aprende"*, conforme Vieira Pinto (1986:21).

Diante do fato de que o professor aprende na medida em que ensina, percebe-se que não basta a formação acadêmica, para que essa prática pedagógica caminhe em direção ao desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo do aluno, pois Fávero chama a atenção ao afirmar que:

"... a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado" (Apud Condou, 1995:61)

persuaso . (Apud Caluau, 1995:01)

O processo no qual encontram-se envolvidos alunos e professores é um caminho a ser pensado e repensado no sentido de que o fazer pedagógico diante

50

de “o que ensinar” e o “como ensinar”, não pode estar desarticulado do “para quem” e “para que”, tendo em vista a própria proposta curricular, cujos componentes devem estar direcionados para trabalhar a unidade teoria-prática, através de uma visão de totalidade da prática pedagógica.

IV - OS ACHADOS DURANTE A CAMINHADA. . .

“Quando mudamos de fase amadurecemos mais, somos mais realistas e adquirimos responsabilidade. Nós aprendemos a conviver tanto na escola como no mundo.”
(Um aluno de 5ª série)

1 - A Proposta Curricular para o ensino de 1º e 2º graus nas escolas públicas do Distrito Federal: apresentação e análise

Sem uma fundamentação teórica que pudesse dar o suporte para a construção de um novo conhecimento, não teria sido possível a realização deste estudo, porque:

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”
(Lüdke e André, 1986:1)

E foi assim que busquei, no documento denominado *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* (n.º 01), os fundamentos teórico-metodológicos para analisar o desenvolvimento da ação pedagógica junto aos alunos de 1º Grau, principalmente em relação ao ensino de História na 5ª série.

O trabalho pedagógico no ensino de 1º grau do Centro Interescolar CASEB baseia-se nas orientações do referido documento, elaborado pelos educadores da

Fundação Educacional do Distrito Federal, tendo como referencial o estudo das Propostas Pedagógicas elaboradas no período de 1985 a 1987.

52

Para o **desenvolvimento do trabalho pedagógico**, a Proposta Curricular apresenta os seguintes objetivos:

- contribuir para maior unidade de orientação dos serviços educacionais da Rede de Ensino Público do Distrito Federal, sem pretender uniformizar condutas e procedimentos pedagógicos;
- proporcionar aos profissionais da educação visão globalizada e integrada do ensino oficial, sem a tradicional fragmentação entre os graus e as modalidades de ensino;
- alertar para a importância de um currículo interdisciplinar de educação escolar, capaz de superar a compartimentalização dos componentes curriculares;
- suscitar a discussão de caráter teórico-metodológico, revitalizadora da prática educativa, na linha de integração entre a teoria e a prática;
- estabelecer uma linguagem comum entre os agentes educativos, de forma a eliminar a dubiedade de interpretação e a favorecer o trabalho pedagógico;
- indicar referenciais teórico-pedagógicos, para que haja efetiva integração entre teoria e prática;
- oferecer parâmetros para que a escola elabore seu projeto pedagógico, em consonância com o projeto maior da sociedade.

A Proposta Curricular para as escolas públicas do Distrito Federal destaca que o ensino público deve primar pela qualidade, não perdendo de vista questões essenciais e substantivas como a relação entre educação e sociedade, educação e educando, educação e saber, voltando-se para a formação de homens conscientes e comprometidos com a emancipação coletiva e individual, contribuindo, assim, para

a transformação e humanização da sociedade.

Ao mencionar a concepção histórico-crítica da educação, de cunho humanista, enfatiza-se que a formação do homem concreto, sua existência espaço-

53

elementos essenciais ao considerar a situação em que ele está inserido, pólos da natureza e da cultura; a liberdade na qual ocorre a síntese entre realidade e atuação, entre responsabilidade e criatividade; e a coexistência da contradição entre consciência ingênua e crítica.

A concepção do currículo a ser desenvolvido nas escolas públicas do Distrito Federal, tendo em vista os fins a que a educação se destina, partirá do contexto sócio-político-geográfico, respeitando-se as experiências concretas de vida quanto ao pluralismo de idéias.

Um outro aspecto mencionado é que, para a formação do cidadão que vive no Distrito Federal, a primeira premissa é a de que os destinos do sistema educacional e de seus usuários dependem da ruptura com os modos de pensar a educação de forma fragmentada, sendo necessário, portanto, que os agentes da educação atinjam o nível do “nós”, com o intuito de alcançarem mudanças no âmbito social.

A segunda premissa está relacionada com o fato de que a rapidez com que ocorrem as mudanças no âmbito da ciência e da tecnologia determina que a educação se caracterize pela multidisciplinaridade, característica da interpenetração das ciências contemporâneas.

A Secretaria de Educação e a Fundação Educacional do Distrito Federal, em relação ao aspecto pedagógico, vêm adotando uma filosofia que caracteriza a tendência crítica, na qual os conflitos administrados conduzem ao desenvolvimento da sociedade. Admitindo-se como premissa a noção de que determinada corrente filosófica da ciência se articula com determinada corrente filosófica da educação, é

possível uma perspectiva de ensino para a Rede Pública que preconize um fazer-educação dialógico, problematizador.

54

A perspectiva pedagógica explícita no documento *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* (1993, p.33) segue os passos conforme a visão de Saviani (1989: 79-81):

Prática social - Ponto de partida do processo. O aluno apresenta uma “visão sincrética”, isto é, a sua compreensão do mundo é a do senso comum, não sistematizado. Já o professor possui o domínio do conhecimento escolar a ser trabalhado, mas depende do aluno para que a formulação da síntese seja cada vez mais adequada.

Problematização - Momento de identificação dos problemas postos pela prática social. Em função deles, são definidos os conhecimentos a serem apreendidos.

Instrumentalização - Apropriação dos instrumentos teóricos e práticos pelo aluno. O papel do professor é o de transmitir o saber escolar planejado que constitui esses instrumentos.

Catarse - Momento culminante do processo educativo. É a efetiva incorporação dos instrumentos culturais pelo aluno, convertidos, agora, em elementos ativos de transformação social.

Prática social - Ponto de chegada. Significa uma mudança de qualidade no nível de conhecimento do aluno. Professor e aluno encontram-se novamente na prática social, agora transformada.

Em relação ao **planejamento**, a Proposta Curricular enfatiza o planejamento democrático, participativo, aberto, e a improvisação inconseqüente compromete os resultados da educação quando recusa o planejamento como forma

de organizar meios em função dos fins. A estrutura curricular deve considerar a dimensão de relacionamento e seqüência; a ordenação dos conteúdos merece tratamento dinâmico, no sentido de situar os “itens”, integrando-os entre si e no

55

conjunto. Na composição do currículo, não há um componente mais importante do que outro; todos têm igual significado na formação básica do ser humano.

No que se refere à **interdisciplinaridade**, a Proposta Curricular destaca a importância da força integradora que uma ação interdisciplinar exerce sobre os conteúdos programáticos, pressupondo o exercício de troca, de reciprocidade entre as disciplinas, a partir da consciência da realidade, assim como o homem o é na sua totalidade.

Não se admite a fragmentação, pois a interdisciplinaridade surge da compreensão individual e coletiva dos educadores. A Proposta Curricular apresenta que um projeto interdisciplinar não admite imposição, devendo firmar-se, antes de mais nada, filosoficamente, no “sentir-se interdisciplinar”, surgindo da compreensão e da responsabilidade individual e coletiva, como um ato de vontade dos educadores.

A escola, ao assumir a prática dialógica do trabalho interdisciplinar, busca a compreensão da globalidade e facilita a tarefa de ensinar o aluno a ser e a se conhecer; a pensar e a refletir; a compreender diferenças e ampliar a visão de mundo.

Na questão relacionada à **avaliação**, o sistema público de educação do Distrito Federal alerta para o fato de que, na perspectiva puramente quantitativa, o processo de avaliação inexistente, uma vez que avaliar pressupõe juízo de valor. Sendo a avaliação valorativa e interpretativa do processo ensino-aprendizagem, deve-se questionar: o que foi ensinado o foi de forma competente? O que o aluno absorveu transformou a si próprio e a sua realidade? Portanto, nesse aspecto, a

avaliação situa-se como constitutiva desse processo educativo e inerente à própria educação. Os dados para o julgamento de que dispõe o professor são as contribuições verbais, o material escrito, além das mudanças observáveis em cada

56

aluno, tanto no que se refere aos aspectos cognitivos quanto ao desenvolvimento da autonomia intelectual e pessoal.

Quanto ao critério de avaliação do aluno, a Proposta Curricular estabelece que não será a quantidade nem a conexão de informações possíveis de mensuração, mas, a averiguação da crescente autonomia do aluno em prosseguir nas etapas seguintes de estudo, em relação aos fundamentos da disciplina, ao seu corpo teórico, à sua crítica e às perspectivas de inovação.

Ainda em relação ao processo avaliativo, este deve ser processual e contínuo, de caráter dinâmico, abrangente, diagnóstico e construtivo, não se restringindo a mero fator quantificador do aluno. É esse caráter dinâmico e construtivo da avaliação que possibilita ao professor a retomada de procedimentos adequados às características dos alunos, a partir da identificação dos progressos e das dificuldades apresentadas.

Conforme os pressupostos básicos, as questões relativas a “o quê?” (conteúdo), “para quê?” (fins) e “como?” (metodologia) guardam entre si estreitas correlações, enfatizando que os fins da educação concretizam-se na prática pedagógica, na busca permanente da coerência entre os objetivos explicitados e como torná-los realidade concreta no cotidiano escolar. De acordo com a referida proposta, o caminho para se atingir os fins expressa-se no método, elemento essencial à operacionalização dos conteúdos, concebido não apenas como fundamentação teórica, mas, principalmente, como aplicação realista.

A dimensão social da escola não é fator de anulação do aluno enquanto indivíduo - a escola tem compromisso com cada um, em particular, e com todos,

em geral. O sucesso do aluno reflete o sucesso da escola; o fracasso de um só aluno sinaliza para a necessidade de revisão do processo educacional. Sendo a escola o espaço, por excelência, da convivência dos contrários, do encontro e do confronto

57

refazer, definir e redefinir fazem parte do cotidiano de uma escola comprometida com o individual e o social.

Quanto ao processo de **recuperação** dos alunos, cabe à organização escolar criar as condições para que o professor viabilize a efetiva aprendizagem, garantindo o processo de recuperação sempre que se fizer necessário, conforme a referida Proposta Curricular (Ibid.:44), o sucesso da recuperação de aprendizagem diz respeito à identificação precisa, por parte do professor, de técnicas e métodos utilizados, bem como dos conceitos, noções ou conteúdos, apreendidos pelo aluno, condicionantes da limitação do desempenho discente. Implica, ainda, a adoção de estratégias e de procedimentos diferenciados de ensino, adequados às dificuldades específicas de cada aluno.

Sobre o **Conselho de Classe**, este deverá ser um espaço de reflexão coletiva do corpo docente e discente sobre o trabalho do aluno, do professor, da equipe técnica e, conseqüentemente, da escola. Nesse sentido, conforme o que está registrado na Proposta Curricular (op.cit.:45), o processo de avaliação global do aluno e da turma, através do Conselho de Classe, deverá reorientar o planejamento da ação docente e encaminhar providências para garantir o êxito da ação educativa, assegurando o compromisso e a responsabilidade de todos nessa ação.

Em relação ao **professor**, o seu papel é o de intermediador entre o conhecimento espontâneo do aluno e o saber sistematizado, visando à transmissão do conhecimento e à formação de atitudes e de habilidades. Para isso, o professor necessita:

- ser flexível e receptivo às inovações e à aquisição de novos

conhecimentos;

- saber trabalhar com os conteúdos que ensina, em nível de significado e de contextualização histórica;

58

- ter clareza dos objetivos a atingir, identificando o essencial, o fundamental e o complementar;
- optar por metodologias adequadas aos alunos;
- utilizar adequadamente os meios e os recursos disponíveis;
- ter uma visão integrada do currículo da escola e do funcionamento do sistema de ensino público;
- trabalhar com espírito cooperativo, junto aos demais servidores da escola, na formação dos alunos;
- ter sensibilidade para se avaliar, por intermédio do desempenho de seus alunos;
- perceber com nitidez e espírito crítico as relações entre sociedade e educação;
- ser referencial de comportamento ético e cívico.

No que diz respeito à **relação professor-aluno**, na Proposta Curricular está registrado que, no âmbito das interações escolares, a sala de aula possui uma especificidade: por mais democrático que seja o processo de estruturação e incorporação do saber sistematizado, este é liderado pelo professor. Assim, não se compreende o conhecimento como sendo “transferido” ou “depositado” pelo professor, nem tampouco “inventado” pelo aluno. A relação professor-aluno pauta-se pela resposta consciente às características de seus respectivos papéis sociais.

O **livro didático**, conforme a Proposta Curricular, deverá ser um dos recursos para auxiliar a tarefa do professor e a organização da aprendizagem do aluno, mas que, por mais compatível que o seja com os conteúdos programáticos,

não os esgota. Portanto, o melhor livro didático é aquele do qual o professor conhece as limitações, desvenda as relações sociais implícitas e extrai o contraste entre o conteúdo do livro e a realidade em que se insere.

59

• O ensino de História para o 1º grau: aspectos metodológicos

De acordo com o *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*, a disciplina História, quanto aos aspectos metodológicos, constitui um processo dinâmico e não-linear, sócio-cultural e não-natural, que não resulta absolutamente de uma determinação externa à ação dos grupos humanos e de suas relações, mas da atuação de forças adversas, no sentido da permanência ou da mudança dessas relações.

O objeto de estudo da História, na referida Proposta Curricular, é sempre uma determinada sociedade, em determinado momento, concebida como um todo, em transformação permanente, em processo.

Quanto ao **professor de História**, a Proposta Curricular (Ibid.: 232) destaca que ele “*precisa ser alguém que entenda de História*” e que perceba como o conhecimento histórico vem sendo produzido. Possuir visão factual da história da humanidade, visão enciclopédica, é menos importante do que exercer uma reflexão crítica sobre o saber historicamente construído: o professor precisa compreender que a História é uma construção e não uma verdade acabada e absoluta.

A Proposta Curricular destaca, também, que o estudo da História, nos Ensinos Fundamental e Médio, deve provocar no aluno reflexão de natureza histórica, exercício que o encaminhará a outras reflexões na escola e na vida. Para isso, o professor deve possibilitar ao aluno refletir sobre sua condição de agente histórico na situação em que vive: sua realidade individual, sua família, sua classe, seu país. Deve, ainda, propiciar-lhe condições de compreender criticamente a

trajetória dos diversos grupos humanos no tempo e de reconhecer os fatores históricos presentes no mundo contemporâneo, de tal forma a possibilitar seu reconhecimento como copartícipe na transformação da realidade, por meio de sua

60

E, de acordo com a referida Proposta Curricular, para que o ensino de História possa realmente se concretizar, torna-se necessário criar condições que assegurem o entendimento da natureza dinâmica das relações sociais, por meio de um trabalho em que o professor:

- tenha como ponto de partida a realidade sócio-cultural e individual do aluno;
- esteja consciente da inter-relação entre a concepção de História, os conteúdos e os conceitos;
- propicie ao aluno atividades que lhe permitam desenvolver a capacidade de observação, de comparação, de classificação, de levantamento de hipótese, de interpretação crítica, etc;
- estimule o aluno a ler História, aprendendo o significado do texto como um todo;
- desenvolva a atividade pedagógica numa perspectiva interdisciplinar.

Portanto, o que o sistema educacional do Distrito Federal pretende, quanto aos aspectos metodológicos para o ensino de História aos alunos de 1º e 2º graus, conforme o *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas* (op.cit.:232), é que:

“... o aluno, a partir de suas vivências associadas aos conhecimentos adquiridos, por meio do processo ensino-aprendizagem, tenha condições de perceber-se como agente social e, como tal, posicionar-se criticamente diante da realidade, atuando no sentido de preservar e transformar a sociedade em que vive.”

Ao preconizar um ensino com uma visão crítica de educação, em relação à disciplina de História, a Proposta Curricular apresenta como objetivo:

Identificar os aspectos sociais, políticos e culturais do Brasil colonial, contextualizando-o no processo histórico e analisando a sua ação formadora e transformadora do homem, a fim de utilizá-lo como recurso de interpretação da realidade presente.
(1993:233)

De acordo com o objetivo proposto, o professor deverá estar atento em relação ao ensino de História junto ao aluno de 5ª série, levando-o a praticar uma reflexão de natureza histórica, permitindo, assim, que outras reflexões sejam feitas, não-somente na escola, mas na própria vida do aluno, pois conforme a visão de Cabrini (1985:23) *"a história produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico."*

- **O conteúdo programático de História para a 5ª série**

Para melhor compreensão da análise sobre a Proposta Curricular e o desenvolvimento da prática pedagógica do professor de História aos alunos de 5ª série, encontram-se a seguir os conteúdos programáticos da disciplina História:

UNIDADE I - História como Ciência

1. O ser humano como construtor de fatos históricos

1. O ser humano como construtor do seu histórico
2. Noções de tempo e fontes históricas

62

UNIDADE II - O Brasil antes da Colonização

1. A origem do homem brasileiro
2. Nações indígenas: ontem e hoje
3. Relações com o meio ambiente: aspectos sócio-culturais

UNIDADE III - O Brasil no Sistema Colonial

1. Expansão marítima e comercial européia
2. Brasil e Portugal: o impacto do encontro

UNIDADE IV - Portugal como empresa colonizadora

1. Expedições: exploração e defesa
2. Exploração do pau-brasil
3. Administração colonial (Capitanias Hereditárias e Governo Geral)

UNIDADE V - A Ocupação do Litoral

1. Agromanufatura do açúcar: o latifúndio, a monocultura e a escravidão
2. Relações sócio-culturais: capela, casa-grande e senzala
3. O domínio holandês

UNIDADE VI - A Expansão Territorial

1. Entradas e Bandeiras
2. As drogas do sertão: a ocupação da Amazônia
3. A pecuária e a interiorização
4. A empresa mineradora
5. A formação das fronteiras: os Tratados de Limites

UNIDADE VII – A crise do Sistema Colonial

1. Rebeliões coloniais: do século XVII ao início do século XVIII
2. Contexto sócio-cultural da colônia e dos movimentos de libertação

colonial.

Analizando a Proposta Curricular para as escolas públicas de 1º e 2º graus do

63

extremamente significativos para a formação de cidadãos conscientes e críticos, enfatizando o papel desse homem numa sociedade em transformação e o processo pedagógico adequado para a concretização dos objetivos a serem atingidos nesse sentido.

Durante o período em que estive no cotidiano da escola, observando o desenvolvimento da prática pedagógica do professor e, por meio dos depoimentos dos interlocutores, não percebi a operacionalização da referida Proposta na direção de um ensino de História com uma visão crítica. Na realidade, pelas próprias condições de mudança constante de professores, as atividades pedagógicas foram fragmentadas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos conteúdos e a aprendizagem do aluno, quando o professor foi passando um conhecimento pronto e acabado.

Examinando os depoimentos, ficou claro que os professores não tinham conhecimento ou contato com a Proposta Curricular, pois identifiquei contradições entre os interlocutores. Uma das professoras afirmou: “... *eu pego a Proposta Curricular (Livro Verde – como é chamado) por causa dos objetivos, mas fico mais presa ao livro didático.*” Segundo uma outra professora, que tinha um contrato temporário, disse que ao chegar à escola foi comunicada sobre o número de turmas e turno em que iria trabalhar. Ninguém lhe falou sobre a Proposta Curricular. Portanto, ela trabalhou em sala de aula da forma que sabia, acompanhando o livro didático. Essa professora mencionou as suas preocupações nesse sentido, pois havia trabalhado 8 (oito) anos como bancária e, tendo decidido exercer o magistério não sabia como trabalhar em sala de aula, uma vez que no período de sua formação

acadêmica, a didática para o ensino de História deixou muito a desejar.

Villalta (1993:223), em relação ao professor de História e sua formação acadêmica destaca a precariedade dessa formação, com o predomínio de uma visão

64

“... identifica-se fato histórico ao fato político de curta duração; postula-se a existência de “causas” e “conseqüências” no interior dos processos históricos; vê-se o “presente” como “conseqüência de um passado”, como um seu desdobramento fatal e, dessa forma, a participação do homem, suas lutas e embates na construção do processo, do devir, e do conhecimento histórico são negligenciados.”

Em relação ao desconhecimento da referida Proposta pelos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, Câmara (1993:14) reforçou que:

“Na maioria das vezes, o professor é surpreendido com inovações, construídas em gabinetes, para que sejam implementadas na sala de aula. Exemplo disso foi encontrado em pesquisa realizada no Distrito Federal, a qual buscava identificar a relação entre o pensamento pedagógico vigente e a prática desenvolvida no cotidiano da escola. Os resultados demonstraram não só grande distanciamento entre a Proposta Educacional e a prática de sala de aula, como também, e ainda pior, o desconhecimento, quase total, de muitos professores, da referida Proposta. Muitos sequer haviam lido qualquer coisa sobre o assunto.”

Ainda em relação às contradições sobre o conhecimento da Proposta Curricular, enquanto a maioria dos professores afirmou desconhecer os conteúdos da referida Proposta e desenvolver a sua prática pedagógica sem saber quais os objetivos que deveriam ser perseguidos no caso do ensino da História, o Diretor da Escola afirmou diferente, dizendo que eles conheciam os conteúdos daquele

documento de grande importância para o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula.

65

Percebi, assim, que o Diretor da Escola, sempre assoberbado de tarefas burocráticas não tinha disponibilidade para acompanhar e até dar as orientações necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos professores. Na realidade, ele pouco sabia nesse sentido, pelo fato de que na escola havia apoio pedagógico e coordenador de área que deveriam orientar os professores.

O desenvolvimento de um projeto pedagógico numa escola tem no diretor o principal elemento como líder, para direcionar todas as ações voltadas ao processo educativo dos alunos, a partir do que está explicitado na Proposta Curricular. Nesse sentido, Câmara (1995:16) apresentou algumas características que demonstram como deve ser o desempenho do diretor no processo educacional de uma escola, pois:

“O Diretor da escola, pela posição de liderança que exerce, tem responsabilidades diferenciadas, porém não menos importantes daquelas exercidas pelo professor. Entre outras atribuições, a ele cabe o estabelecimento de um ambiente plenamente favorável ao desenvolvimento do processo educacional e de um trabalho participativo, estabelecendo compromisso mútuo entre a gestão administrativa e o corpo docente de sua escola contribuindo, dessa forma, para a integração entre sujeitos que têm o mesmo objetivo. Esse processo de parceria cria espaço para um pensar coletivo contribuindo com decisões mais reais para o planejamento das atividades curriculares. Um ambiente assim constituído favorece a satisfação no trabalho e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação.”

Entendi que o papel do diretor não pode ser diferente dessa reflexão, pela sua posição não apenas como líder, mas também como estimulador de

posição não apenas como líder, mas também como estimulador do desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Portanto, a sua posição de liderança na instituição escolar é realmente fundamental, para que o trabalho

66

A Coordenadora de Área de Humanas, responsável pela orientação pedagógica dos professores de História, surpreendeu-me no primeiro semestre de 1996, ao informar-me que naquele ano havia uma nova “proposta”, a *Proposta da Escola Candanga*, que nem cheguei a conhecer, pois ela disse-me que estava ainda em discussão. Desse modo, a partir de qual Proposta a escola estava desenvolvendo o seu trabalho pedagógico naquele ano? Não fiquei sabendo... Os professores desconheciam a proposta pedagógica com a qual deveriam estar trabalhando junto aos alunos e já havia uma nova em discussão, quando nem mesmo haviam avaliado a anterior.

Um outro aspecto mencionado pela coordenadora foi em relação ao “*desencontro entre os conteúdos de História e os do livro didático*”. Ao ser questionada por mim, explicou:

“Os conteúdos do livro didático da 5ª série estão além da Proposta Curricular da FEDF, pois esta não abrange os conteúdos que deveriam ser trabalhados nos últimos dois meses de aula e o aluno, ao chegar na 6ª série, não aprendeu sobre os conteúdos que darão seqüência aos daquela série. Daí, o professor e os alunos ficam com dificuldades durante os dois primeiros meses de aula da 6ª série.”

Diante do problema mencionado pela coordenadora, perguntei: “*Por que os professores não trabalham os conteúdos na 5ª série, apesar de não constarem da Proposta Curricular, mas do livro de História, para que os alunos não fiquem em dificuldade na 6ª série? Ou então, por que na 6ª série os professores não utilizam textos com os conteúdos referentes aos da 5ª série, fazendo as reflexões*

necessárias, para que os alunos possam acompanhar, com tranquilidade, os conteúdos de 6ª série? O que não pode é permanecer esse desencontro.” Então, a coordenadora respondeu: *“É mesmo, eu nem havia pensado.”*

67

Um aspecto importante em relação à escola pública é que os professores de História dispõem de uma carga horária de 03 (três) aulas semanais, o que poderia favorecer o desenvolvimento dos conteúdos com a utilização de textos, discussão e reflexão sobre os mesmos, pois esse processo demanda mais tempo do que simplesmente o professor trazer para o aluno os conteúdos prontos, passando resumos que são partes do próprio livro, com explicações monótonas, cansativas e vazias de significação para o aluno, sem qualquer reflexão histórica.

A professora Helena disse-me que não tinha reclamações em relação à Proposta Curricular e que achava os conteúdos bem dosados. Ana Maria, uma outra professora, afirmou que até onde ela tinha conhecimento, a Proposta nunca foi discutida com os professores.

Diante dos depoimentos de alguns interlocutores, às vezes contraditórios entre si e, pelas minhas próprias observações, percebi que não há um planejamento participativo, democrático e aberto, pois os professores da Escola nem conhecem de forma adequada a Proposta Curricular que deveria estar orientando a sua prática pedagógica. Sendo assim, o trabalho do professor fica isolado, desvinculado dos objetivos propostos, fragmentado, numa visão tradicional de educação, conservadora, sem possibilidades para caminhar para um ensino crítico e reflexivo.

Pela desorganização das aulas de um dos professores, foi possível identificar a total ausência de planejamento e conhecimento dos objetivos da referida Proposta. Ao ter em mãos alguns planos de aula, por exemplo, percebi que aqueles planejamentos não revelavam o que realmente acontecia em sala de aula, mas serviam apenas para atender a uma exigência burocrática.

Em relação à interdisciplinaridade, por exemplo, o que encontrei na escola, no período em que lá estive, foi uma tentativa de realizar aquele tipo de trabalho. O diretor procurava estimular os professores a colocar num quadro, semanalmente, os

68

desenvolver algum trabalho “integrado”, interdisciplinar, nas diferentes disciplinas e conteúdos afins. Pela falta de visão do verdadeiro sentido da interdisciplinaridade, os professores não conseguiram levar adiante nem aquela tentativa, pois o desconhecimento teórico foi um forte impedimento naquele momento.

Ferreira (1993:34) em relação à interdisciplinaridade, apresenta que um movimento interdisciplinar ultrapassa uma simples integração de conteúdos, pelo fato de ser um “*movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para discussão*”, enquanto que a idéia de integração, que também tem o seu valor, trabalha sobre “*os mesmos pontos, sem a possibilidade de serem reinventados*”, pois aprofunda-se “*sempre dentro de um mesmo grupo de informações.*”

Para que se possa entender a intenção interdisciplinar no Centro Interescolar CASEB, apresento o modelo do quadro colocado na Sala de Coordenação Pedagógica:

Quadro Interdisciplinar Semanal - 5ª à 8ª série

	Geogr.	Hist.	Portug.	Ciênc.	Matem.	A.Plast	A .Cên.	Ed.Fis.
5ª série								
6ª série								
7ª série								
8ª série								

Fonte: Centro Interescolar CASEB

Como se pode observar. a intenção era que os professores colocassem os

conteúdos da sua disciplina naquele quadro, semanalmente, para que todos tivessem uma visão dos conteúdos que seriam desenvolvidos em sala de aula.

69

A questão da interdisciplinaridade pareceu-me não ter sido bem entendida pela direção, coordenadores e professores da escola pesquisada, pois pela forma como pretendiam realizar tal trabalho, era mais uma integração de conteúdos, demonstrando que nem mesmo o diretor, apesar de bem intencionado, tinha conhecimento da essência daquela questão.

Em relação ao aspecto da integração de conteúdos e a interdisciplinaridade, Ferreira (Ibid.:34) alertou que:

“na construção do conhecimento a integração das muitas ciências não garante a sua perfeita execução A interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento.”

Portanto, tendo ficado claro que a interdisciplinaridade não é uma simples integração de conteúdos como muitos pensam e agem, Ferreira (Ibid.:35)foi além, quando mencionou que:

“o que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. (...) “Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem no entanto estarmos trabalhando interdisciplinarmente.”

Assim, apesar de a Proposta Curricular para as escolas de 1º 2º graus do Distrito Federal preconizar a prática da interdisciplinaridade, não foi possível identificar essa prática, pois conforme a visão de Fazenda (1993:17), *“No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se.”*

Quanto ao processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, identifiquei

Quando ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, identifiquei que os professores de História continuam avaliando os alunos na forma tradicional de educação, no processo de julgamento e não no sentido de diagnosticar para

70

Na realidade, o pressuposto teórico em relação à avaliação, contido na Proposta Curricular, é estimulante para aqueles que dele tomam conhecimento, mas no contexto da sala de aula, o aluno é avaliado ainda com base no erro, não auxiliando o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem.

Ao examinar as provas e testes, identifiquei que a maioria das questões não demonstrava uma prática pedagógica voltada para o ensino reflexivo e crítico, mas ao contrário, perguntas sobre datas, nomes, causas e conseqüências, preenchimento de espaços em branco, correlação entre colunas de esquerda e direita, à base da memorização mecânica, sem compreensão dos conteúdos e reflexão histórica, como já afirmei, numa visão conservadora de ensino. Nos depoimentos dos alunos, eles criticaram o fato de terem de decorar nomes e datas. Dessa forma, eles acabam realmente detestando os conteúdos da disciplina e, muitas vezes, o próprio professor.

Como exemplo de uma prática pedagógica distanciada do processo de avaliação, foi percebido quando a professora aplicou uma prova que era de consulta ao livro didático; os alunos não haviam sido comunicados e muitos não levaram o livro de História. Naquele dia, a professora, com um semblante sério, explicou que “*a prova era curta, mas não estava fácil.*” (Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 19).

A atitude da professora gerou um clima de medo e insegurança entre os alunos, deixando marcas e traumas em relação ao processo de avaliação, incoerente com o que está escrito na Proposta Curricular, ao apresentar que a dimensão social

da escola não é o fator de anulação do aluno e que o seu sucesso reflete o sucesso da escola e o fracasso de um só aluno sinaliza para a revisão do processo educacional. Nesse caso, ficou claro que a professora agiu de forma autoritária,

71

que considereei lamentável, para uma visão crítica de educação e, principalmente, reforçando o processo de avaliação como o grande terror dos alunos.

A Proposta Curricular apresenta que a avaliação, pelo seu caráter dinâmico, é uma forma de levar o professor a retomar os procedimentos adequados às características dos alunos, a partir da identificação dos progressos e das dificuldades apresentadas. Não percebi esse caráter de avaliação da parte dos professores, conforme já mencionei em relação às provas e testes. Acredito que o que lhes falta é um embasamento teórico mais sólido em relação ao processo de avaliação, tanto no aspecto qualitativo quanto no quantitativo, melhor preparação e orientação pedagógica para o desenvolvimento da prática pedagógica.

A recuperação dos alunos, em termos de alteração de notas, era realizada ao final de cada semestre, julho e dezembro, e uma final, após a de dezembro, no caso do aluno não atingir a média necessária para aprovação em até três disciplinas. Se o aluno chegasse à recuperação final em quatro disciplinas, ele já estaria reprovado. Portanto, o processo de recuperação das notas continuava nos moldes de um ensino conservador, sem que o professor adotasse estratégias e procedimentos diferenciados de ensino, adequados às dificuldades de cada aluno. No caso da recuperação paralela, o professor chamava a atenção do aluno para os conteúdos que ele deveria estudar mais, com alguns exercícios nos moldes das provas, sem alterar a nota.

A Proposta Curricular, em relação ao Conselho de Classe, apresenta que esse momento dever ser um espaço para “reflexão coletiva do corpo docente e discente sobre o trabalho do aluno, do professor, da equipe técnica e da escola”, no sentido

de redirecionar o planejamento da ação docente e encaminhar providências para garantir o êxito da ação educativa. Entretanto, nas reuniões de Conselho de Classe, discutiram-se o comportamento dos alunos considerados indisciplinados e as notas

72

para identificar os possíveis candidatos à reprovação; portanto, incoerente com a própria Proposta Curricular para o ensino de História aos alunos de 5ª série.

Pelas minhas observações e percepções, o papel exercido pelo professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica revelou uma postura conservadora, pois o processo ensino-aprendizagem não apresentou caráter inovador, conforme preconiza a Proposta Curricular da Escola, até mesmo porque muitos deles nem tinham conhecimento da filosofia de educação e dos objetivos propostos. A partir das observações das aulas e dos depoimentos dos alunos, foi sendo possível identificar essa realidade.

Portanto, não se pode deixar de reforçar que a relação do professor com o aluno apresentou um caráter autoritário, quando os conteúdos foram desenvolvidos com pouca reflexão histórica, apresentando uma prática pedagógica voltada mais para um ensino repetitivo e acrítico.

A utilização do livro didático pelos professores e alunos não foi um dos recursos para auxiliar a tarefa do professor e a organização da aprendizagem do aluno, mas o único instrumento pedagógico ao qual era recorrido o tempo todo. Os professores ficavam “presos” ao livro e o aluno ficava com a visão de um único autor em relação aos conteúdos históricos, sem oportunidade para questionamentos e reflexões. Assim, os conteúdos foram passados de forma pronta e acabada, sem que o aluno tivesse oportunidade de utilizar a sua criatividade, em aulas que estimulassem o seu raciocínio reflexivo e desenvolvesse o seu pensamento crítico.

2 - O aluno de 5ª série no contexto da escola

Considerando o papel da escola como mediador na organização e condução do processo ensino-aprendizagem, envolvendo a relação professor/aluno, torna-se necessário refletir sobre esse contexto, para que aqueles que a procuram possam, por meio da educação, ter a concretização da transmissão/assimilação/produção do conhecimento em função de sua formação como cidadãos críticos e conscientes.

Ao estudar a prática pedagógica do professor de História junto aos alunos de 5ª série, percebi a importância de a escola como um todo repensar os processos pedagógicos e a sua organização em função do ensino-aprendizagem, a começar pelo conhecimento dos aspectos físicos e emocionais relativos ao período da faixa etária desses alunos e do processo de ensino desenvolvido em sala de aula.

Pelas minhas observações no cotidiano da Escola e pelos depoimentos dos alunos, entendi que há necessidade de rever o ingresso do aluno na 5ª série, pois não se pode simplesmente receber esses alunos como se eles já fossem adultos, sem tomar conhecimento de suas angústias e ansiedades pelo fato de não saberem o que fazer diante de uma realidade até então desconhecida. Para muitos deles, é uma mudança muito brusca, o que exige do professor bastante maturidade profissional, equilíbrio emocional, carinho, afeto e compreensão, ajudando-os num momento diferente de suas vidas.

Nas entrevistas realizadas com os alunos de 5ª série, objeto deste estudo, pude identificar o que realmente significava para eles esse novo período escolar, bem como as suas dificuldades e sugestões, para que o ensino de História se

desenvolvesse de uma forma mais prazerosa.

Considerarei os depoimentos dos alunos extremamente ricos, no sentido de ampliar os meus conhecimentos além do que eu havia buscado na literatura

74

A escola precisa ser vista com outros olhos pelos educadores, sem o distanciamento de suas finalidades, cuja reflexão sobre a prática pedagógica deverá implicar o conhecimento dessas finalidades e os objetivos pelos quais ocorrerá o processo ensino-aprendizagem.

2.1 - A passagem da 4ª para a 5ª série: um susto?

Em 1996, conforme já mencionei, tive a oportunidade de trabalhar como professora de História junto aos alunos de 5ª série, numa escola particular de Brasília.

No primeiro dia de aula, após as nossas apresentações iniciais, fiquei observando a expressão de cada rosto, à medida que eu ia conversando sobre o significado daquela nova fase na vida de cada um deles, como alunos e seres humanos. Observei que alguns estavam com a fisionomia meio tensa, apreensivos, demonstrando uma certa angústia, enquanto outros, talvez pela curiosidade e interesse, faziam perguntas sobre como seriam as aulas.

Nas duas primeiras semanas, procurei sempre agir de modo a permitir que eles confiassem em mim, tentando estabelecer um vínculo afetivo para que a relação professor/aluno favorecesse o processo ensino-aprendizagem. Durante essas primeiras aulas, os conteúdos foram sendo discutidos com calma, utilizando inclusive filmes históricos, para que eles comesçassem a se interessar pela disciplina. Percebi, também, que alguns alunos pareciam deslumbrados por estarem na 5ª série. Ao notar que eles já estavam mais seguros, comecei a deslançar o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades pedagógicas junto àqueles alunos.

Embora os professores tenham consciência de que essa passagem da 4ª para a 5ª série traga alterações na rotina da vida dos alunos, muitos, entretanto, não se lembram de que esses alunos passam por transformações psicológicas e

75

emocionais relacionadas à faixa etária de 10 aos 12 anos. Tais alterações provocam comportamentos que nem sempre são entendidos por aqueles que estão convivendo com esses alunos no dia-a-dia, o que é lamentável para um verdadeiro educador.

Na realização deste estudo, ao analisar os depoimentos dos alunos em relação às dificuldades encontradas no ingresso à 5ª série, quase todos afirmaram que:

- *é muito difícil conviver com mais de um professor;*
- *as matérias são mais complicadas do que na 4ª série;*
- *cada professor tem um modo diferente de ensinar;*
- *muita mudança de professor atrapalha;*
- *as provas são mais difíceis;*
- *há mais indisciplina na sala de aula.*

Um aspecto que merece ser destacado e que foi mencionado por alguns alunos como uma das dificuldades, na 5ª série, refere-se à questão do relacionamento professor/aluno e com os colegas.

Vale ressaltar que se o professor não estabelecer um vínculo afetivo, de confiança e amizade com os alunos, deixando claro a seriedade de seu trabalho pedagógico, inclusive a avaliação, sem ser autoritário, dificilmente os alunos serão bem sucedidos no processo ensino-aprendizagem.

As dificuldades mencionadas pelos alunos de 5ª série demonstraram que a escola, os professores e a família precisam estar preparados e atentos, no sentido de ajudar esses alunos a superar esses momentos mais complicados dessa nova etapa de sua vida estudantil.

Uma das alunas, em relação à passagem da 4ª para a 5ª série, mencionou:

“...é uma evolução porque na 4ª série tinha apenas um professor e poucas matérias” e acrescentou “eu sinto que cresci por dentro”. Uma outra aluna disse: **“é como um susto. . . mas se tivermos calma. . .”**

76

Diante dos depoimentos, percebi que alguns alunos ingressam na 5ª série um pouco mais conscientes em relação às dificuldades a serem enfrentadas. Um deles disse que entre a 4ª e a 5ª série não há diferença, porque nas duas séries, existem dificuldades. E, uma outra aluna, talvez mais amadurecida, afirmou: “...as matérias são diferentes, a escola é maior, o professor da 4ª série pensa diferente e quando cheguei na 5ª série mudei a minha personalidade.” Acredito que ao dizer que mudou a personalidade, essa aluna quis destacar o seu crescimento interior, como ser humano.

Domingues (1988:197), no estudo realizado sobre a passagem da 4ª para a 5ª série, alertou para a necessidade de “*tornar mais amenas as dificuldades que os alunos enfrentam na 5ª série*”, apresentando alguns pontos a serem discutidos, como:

- *Considerar a importância de se preparar o aluno, tanto no final da 4ª, quanto no início da 5ª, sobre as mudanças advindas de sua entrada na 2ª fase do 1º ciclo.*
- *Considerar a importância de os professores de 5ª, que atuam na mesma turma, discutirem e traçarem diretrizes menos antagônicas no que se refere, principalmente, às medidas pedagógicas e disciplinares.*
- *Considerar a importância da atuação do Professor Conselheiro com a turma. Que sejam propiciados encontros com a turma, além dos previstos para as suas aulas, a fim de que se possam acompanhar e discutir suas dificuldades, tanto com os alunos, quanto com os demais professores.*
- *Considerar a importância de se seqüenciarem os*

conteúdos de 4ª e 5ª séries, através de planejamentos conjuntos desenvolvidos com professores de ambas as séries.

77

- *Considerar que dentro de cada agrupamento de 5ª série coexistem a criança e o pré-adolescente, inclusive dentro do mesmo aluno.*

As considerações de Domingues são realmente importantes, porque o aluno de 5ª série é um pré-adolescente, que necessita de cuidados diferenciados ao ingressar naquela série, pelas suas próprias características individuais, físicas e emocionais.

Um aluno de 5ª série, conforme o artigo “Adeus Primário, Olá Ginásio”, publicado na Revista Nova Escola (dez.1996:43), expressou-se assim: *“Eu me sinto grande e mesmo assim os alunos da quinta série são os menores do colégio. Pareço uma azeitona numa pizza.”*

Que cada educador envolvido na prática pedagógica junto a esses alunos tenha a sensibilidade, a competência e o compromisso, para que eles sejam realmente preparados para serem felizes.

2.2 - O aluno de 5ª série na percepção dos interlocutores

Ao analisar os depoimentos dos interlocutores (professores, coordenadores, psicólogo escolar, direção da escola e apoio pedagógico), em relação ao aluno de 5ª série, percebi que, de modo geral, esse aluno é visto de uma forma diferente em relação aos alunos das séries seguintes.

Para aqueles que estão envolvidos no processo educativo, os alunos de 5ª série apresentam características bem diferentes, pois:

- *são desorganizados e não têm metodologia de estudo;*

- *sentem-se perdidos numa escola grande;*
- *ficam sem referencial ao ingressar na 5ª série;*
- *às vezes choram em sala de aula e vão para uma escola*

As observações desses interlocutores demonstraram que, apesar de eles terem conhecimento desses problemas, num momento novo da vida escolar desses alunos, nada ainda foi feito no sentido de superar as dificuldades por eles vividas.

Uma das professoras de História, Ana Maria, pioneira no ensino público do Distrito Federal, com trinta e dois de vida profissional, relatou que:

“Os alunos sentem falta da “tia”...Eles têm dificuldades em Português e Matemática. Dificuldades de estudo, leitura e compreensão. (...) O sistema educacional não está preparado para atender a esse tipo de aluno. Os professores de 5ª série deveriam ter mais contato com os de 4ª série.”

Em relação ao depoimento dessa professora, alguns aspectos quanto às dificuldades foram mencionados pelos próprios alunos que reconheceram que *“tudo é mais fácil”* na 4ª série.

As dificuldades dos alunos de 5ª série, nos dias atuais, foram sentidas também pela professora Clélia Capanema (1996), quando diretora da instituição pesquisada, ao relatar que *“Essa quebra que hoje sentimos da 4ª para a 5ª série já se sentia naquela época para o ingresso na 1ª série ginásial.”*

Se o sistema educacional estivesse preparado para atender aos alunos de 5ª série, com um planejamento elaborado previamente, da saída da 4ª e o ingresso na 5ª série, muitas das dificuldades já mencionadas por eles poderiam ser minimizadas.

Na realidade, o que se percebe é que a direção e a equipe pedagógica da Escola, mesmo tendo conhecimento dos problemas em relação ao aluno de 5ª série, permitem que os professores continuem desenvolvendo a sua prática pedagógica.

desconhecendo o aluno no contexto da escola.

79

A professora Tereza, uma das coordenadoras de ala de 5ª série, disse que os alunos das outras séries são mais independentes, daí a necessidade de se ter muita responsabilidade com os alunos de 5ª série.

Um dos relatos que me deixou muito angustiada foi o do Diretor da Escola, quando disse que nenhum professor quer trabalhar com alunos de 5ª série. No momento da distribuição da carga horária, inicia-se pela 8ª série, considerando o tempo de serviço do professor na Fundação Educacional, a formação acadêmica, inclusive os cursos de pós-graduação. Sendo essa carga horária distribuída em ordem decrescente, as quintas séries acabam sobrando para os professores que já estão acostumados com o aluno daquela série ou para os que têm contrato temporário, muitas vezes, sem experiência para desenvolver uma prática pedagógica coerente com os objetivos da Proposta Curricular para o ensino de História.

Tal procedimento demonstrou que há uma certa rejeição e descaso em relação aos alunos de 5ª série, pois os próprios professores permitem que esta situação predomine no contexto da escola.

Complementando a sua percepção em relação ao aluno de 5ª série, o Diretor afirmou que *“a indisciplina dos alunos aumenta a cada dia e que há um abandono da parte das famílias que vêem a 5ª série como creche.”*

Furlani (1991:50), ao refletir sobre a questão da indisciplina em sala de aula, mencionou:

“...além dessa forma passiva, os professores queixam-se da postura desatenciosa e agressiva dos alunos que caracteriza a indisciplina e que passa a ser um problema para o desenvolvimento de qualquer

atividade: brincadeiras, ruídos, suspiros, bocejos e ausência de participação nas atividades; impertinência, provocação, agressividade, com o objetivo de atingir o professor ou, nesta

80

Nesse sentido, vale dizer que a indisciplina em sala de aula, lamentavelmente, muitas vezes é reflexo da prática pedagógica do professor que, trabalhando de forma isolada, sem compartilhar com os alunos o projeto educacional em desenvolvimento, leva-os ao desestímulo e desinteresse.

Furlani (Ibid.:51) complementa ao dizer que: *“Quando há o controle ou a ausência de disciplinamento, podemos estar nos deparando com a existência de falhas do professor e do aluno para exercer o poder conjuntamente.”* E, ainda, faz um questionamento importante para reflexão: *“Indisciplina de quem: do aluno, do professor, da escola?”*

Uma das Coordenadoras de Ala, professora Mônica, considerou como vantagem trabalhar junto aos alunos de 5ª série, porque eles são mais dóceis e obedientes. Não seria tal comportamento característico de passividade? Furlani (Idem:50) alertou que *“...quando os comportamentos dos alunos são assim passivos, muitas vezes são permitidos ou até estimulados pelo professor, já que não perturbam a aula.”*

Ronca (1995:23) chamou a atenção quanto ao fato de que a criança, até mais ou menos dez anos de idade, vai feliz à escola, tem ânimo para fazer os deveres, tem uma intensa relação de afeto com a professora e com os conteúdos. Entretanto, com a adolescência, tudo se modifica: as aulas tornam-se cansativas e aumenta a distância entre o aluno e os conteúdos. Por outro lado, a relação de afeto que é extremamente importante para qualquer aprendizagem, quase sempre é trocada pela indisciplina, pela apatia ou pelo medo das notas.

Os alunos em sala de aula não devem ser “disciplinados”, como desejam os

professores, mas, participativos, interessados, colaboradores, tendo conhecimento do projeto pedagógico da escola e suas finalidades, mediante um trabalho compartilhado entre alunos e professores numa prática pedagógica dialógica em

81

que o processo de transmissão/assimilação/produção de conhecimento seja coerente com os objetivos de crescimento desse aluno como cidadão e até mesmo do professor, que está também num processo de aprendizagem como ser humano.

2.3 - Como o aluno de 5ª série vê a escola

A escola, tendo como finalidade o desenvolvimento do processo educativo no aspecto pedagógico, portanto, vinculada à transmissão do saber, deve ser um ambiente motivador para aqueles que a ela têm acesso, no caso, os alunos.

O verdadeiro papel da escola é exatamente o de permitir que as novas gerações possam ter acesso ao mundo do saber sistematizado, metódico, científico, sendo que sua grande responsabilidade consiste na organização dos processos e formas adequadas a essa finalidade, conforme Saviani (1991).

Sem desconsiderar que todos aqueles que fazem parte da instituição escolar são elementos responsáveis pelo processo educativo do aluno, ao professor cabe o trabalho de estimular e despertar o gosto pelo estudo, criando situações que propiciem a capacidade de pensar, analisar e relacionar aspectos da realidade com os conteúdos estudados.

Entretanto, não é desconhecido que o professor está bastante desgastado pelas precárias condições de trabalho como um profissional da educação, o que fere profundamente sua própria dignidade como ser humano. Porém, mesmo assim, o seu trabalho em sala de aula tem um caráter de responsabilidade sem limites, uma vez que ele está diante de um indivíduo concreto, inteiro, vivo, um ser humano em processo de formação de personalidade e como cidadão.

Como se sabe, o sucesso do aluno é também o sucesso do professor. Portanto, para que o aluno tenha êxito na sua aprendizagem, ele precisa de um professor que detenha sólidos conhecimentos científicos, pois conforme Enricone

82

(1988:40) as “ações vazias, improvisadas ou rotineiras atestam o pouco valor atribuído ao ato educativo e aos indivíduos que interagem na busca do autêntico saber.”

Não basta que a escola seja suficientemente organizada, mas é preciso que o professor tenha competência técnica para desenvolver o seu trabalho pedagógico, conhecendo as diferentes metodologias de ensino e escolhendo a mais adequada ao componente curricular sob a sua responsabilidade.

Neste trabalho, considere importante saber como os alunos viam a escola onde estavam estudando naquele momento, para compreender a sua percepção e reação diante da História ensinada no contexto da sala de aula.

Dos alunos entrevistados, alguns disseram que gostam da escola porque ela é grande e tem muitas árvores, tem um ginásio, quadras de futebol. Mesmo tendo vindo de uma escola menor, para esses alunos uma escola maior não os assustou.

João Carlos (5ª série, 1996) disse: “*Eu gosto das aulas de Educação Física e do humor do professor.*” Achei interessante o aluno ter percebido um aspecto bastante importante que é o humor do professor, sobre o qual farei referência no momento da análise da prática pedagógica. Para outros, o importante era o fato de terem muitos amigos lá.

Alguns alunos disseram que têm bons professores, gostam das aulas de artes cênicas, da biblioteca e até dos funcionários. Mariana (5ª série, 1996) afirmou: “*Gosto muito das aulas de História porque a professora explica bem.*”

Apesar de muitos alunos dizerem que gostavam das aulas, percebi que nem todos estavam realmente interessados em estar ali, pela demonstração de suas ações

e reações durante as aulas.

Um dos aspectos que chamou a minha atenção foi em relação às características físicas da sala de aula, o que considerei bastante desestimulante para

83

Sendo a sala de aula um dos locais apropriados para a sistematização do saber ou dos saberes, percebi que seria realmente difícil estimular qualquer aprendizagem naquele aspecto sombrio. Das oito luminárias existentes, quatro estavam apagadas, com as lâmpadas queimadas. Um lado da sala estava mais escuro do que o outro. As carteiras eram de cor cinza, semelhantes à cor da blusa do uniforme dos alunos, o que deixava tudo com um ar sério, fechado. As carteiras estavam bastante danificadas e as paredes da sala, sujas e rabiscadas. Senti que, naquele ambiente tão triste, não era possível ter nenhum prazer e alegria em estar na escola. (Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 06 de 11/03/96).

Os alunos de 5ª série, em seus depoimentos, perceberam também os aspectos não satisfatórios do ambiente escolar onde estavam inseridos, pois mencionaram que:

- *a escola é muito desorganizada e burocrática;*
- *os banheiros são sujos, têm um cheiro horrível, são pichados e têm baratas;*
- *os alunos de 7ª e 8ª séries xingam os de 5ª série;*
- *a água é muito amarela e parece urina;*
- *as faxineiras não limpam as salas direito;*
- *faltam equipamentos para as aulas.*

Tendo em vista a função educativa da escola, esses depoimentos sinalizaram a necessidade de uma revisão no processo de administração da escola pública, uma vez que aqueles que a procuram merecem ser tratados com dignidade, já que tanto se fala na formação para a cidadania. Estará a escola realmente preparada para essa formação?

2.4 - A percepção e reação dos alunos diante da História ensinada

Ao escrever sobre o ensino de História e a Escola de 1º grau, Nadai (1989:152) mencionou que: “... *o ensino de História foi marcado de uma maneira intensa por uma forma particular de trabalho que impregnou toda a nossa forma de pensar em História que vem sendo reproduzida do professor para o aluno, de aluno para aluno.*”

E, assim, eu também percebi e recebi o ensino de História. Era um conteúdo histórico alienante e desestimulante, não apenas para o aluno, mas também para o professor, que talvez não estivesse ainda consciente para buscar outros caminhos.

Na visão de Cabrini (idem:34) “...*é na 5ª série que o aluno começa a se iniciar no estudo de História (...) sendo fundamental fornecerem-se as bases do raciocínio histórico*”, no sentido de transformar a visão do aluno em relação à História. Na visão de Cabrini, o aluno não vem preparado das primeiras quatro séries do 1º grau, para que se possa trabalhar com ele nesse sentido, porque esse aluno não sabe lidar com o tempo cronológico, nada entende de medidas (milênios, séculos, décadas) e não sabe se encontrar, se localizar no espaço utilizando-se dos mapas, pelo fato de nada saber sobre escalas, meridianos, ou até mesmo dos simples hemisférios.

Entretanto, ainda nessa reflexão, Cabrini (1989) alertou que não é pelo fato de o aluno não ser capaz de localizar concretamente a sua cidade em um mapa, ou mesmo por não saber que estamos vivendo no **último quartel do século XX**, que ele não será capaz de refletir sobre a realidade em que se encontra.

Em relação à palavra quartel, quando minha filha estava na 5ª série tentando decorar os conteúdos de História, pois a professora havia dito em sala de aula que História e Geografia eram matérias “decorativas”, ao lhe perguntar o significado da

85

é onde ficam os soldados.” A professora sequer havia tido a preocupação de orientar os alunos no sentido de procurar o significado das palavras desconhecidas, para que eles pudessem entender o contexto ao qual o conteúdo histórico se referia.

Quanto ao despreparo dos alunos que ingressam na 5ª série, um dos aspectos que interferem na sua aprendizagem é que até à 4ª série os professores, em sua grande maioria, têm apenas o Curso Normal, desconhecendo a metodologia do ensino de História reflexiva, apesar de que em qualquer curso a reflexão deve fazer parte do ensino.

Assim, os alunos têm de decorar datas, nomes e aprender de forma ultrapassada sobre o “Descobrimento do Brasil”, o “7 de setembro e D Pedro I”, os nomes dos Bandeirantes e as rotas por onde passaram, as Capitânicas Hereditárias e seus donatários, além de causas e conseqüências.

O que se deseja realmente é que o aluno, através do ensino de História, tenha acesso ao conhecimento histórico acumulado ao longo de toda a trajetória do homem e que ele possa refletir criticamente sobre essa trajetória e as suas ações nos diferentes momentos históricos. Somente assim, será possível ao aluno se situar no tempo presente, com a sua realidade, estabelecendo relações com outras sociedades em outros tempos.

De acordo com os depoimentos dos alunos de 5ª série, um dos aspectos mencionados que muito os incomodou foi em relação à constante troca de professores e o modo de cada um ensinar.

Rafaela (5ª série, 1995) disse: *“No começo da mudança de professora eu senti dificuldades de entrar de novo no ritmo das aulas de História.”* Já um outro

aluno, Pedro (5ª série, 1996) mencionou que *“a mudança de professora e ruim porque cada uma tem um jeito de explicar e a prova da professora atual é mais difícil do que a outra que saiu.”*

86

Assim, foi possível perceber que os alunos entenderam o significado de um ensino fragmentado do ponto de vista metodológico, pois, apesar de o professor seguinte dar continuidade aos conteúdos, a aprendizagem ficava prejudicada para cada um deles.

Cabrini (op.cit 28) afirmou que *“... a questão não é tão-somente qual o conteúdo de História tratar, mas sobretudo como trabalhar esse conteúdo.”*

Os alunos alertaram no sentido de que o sistema educacional público precisa estar atento a esse problema de constante mudança de professores, buscando os caminhos mais apropriados, de modo a permitir que eles tenham as condições pedagógicas necessárias nesse momento da busca de conhecimento, seja de História ou de qualquer outra disciplina.

Em relação ao ensino propriamente dito, muitos alunos mencionaram que a professora dava muitos resumos no quadro-de-giz, para eles copiarem e mandava sublinhar muito. Outros acharam importante a professora prepará-los para a prova, ir fazendo junto com eles os exercícios do caderno de atividades de História. Jussara (5ª série, 1996) mencionou: *“Eu não gosto de passar o resumo para o caderno e eu gosto de fazer os deveres de História porque as perguntas são todas diretas e não tem aquela enrolação.”*

Na realidade, o que os professores faziam era mandar sublinhar no livro de História os parágrafos considerados importantes e pedir para os alunos fazerem o resumo no caderno. Em outros momentos, o resumo era colocado no quadro-de-giz, para os alunos copiarem.

Quando alguns alunos mencionaram que gostavam de exercícios com perguntas diretas e sem enrolação, eles fazem um resumo de sua percepção e percepção

perguntas diretas e sem enrolação, eles toram me mostrando sua percepção e reação e que a História ensinada naquele momento estava “pronta e acabada”.

Lívia (1996), ao dizer: “*Eu gosto da aula de História porque a professora*

87

exercícios de revisão ...” e João (1995), ao mencionar: “Eu acho a História uma matéria legal, mais decorativa” confirmaram que realmente estavam recebendo conteúdos prontos e acabados, sem qualquer reflexão histórica.

Importante, também, foi a percepção de Juliano (1996), ao afirmar que gostava das aulas de História, “*Quando fazemos comentários sobre as coisas que as pessoas participantes do descobrimento do Brasil, da colonização e até mesmo dos exploradores dos índios fizeram para ajudar e participar da colonização*”, mas não gostava de fazer exercícios porque era muito chato e preferia “falar” sobre os conteúdos.

O aluno demonstrou desconhecer que na realidade o “Descobrimento do Brasil”, da forma como eles têm aprendido, faz parte de um ensino tradicional, positivista, já ultrapassado, com uma visão falsa dos “participantes” desse descobrimento. Mas, por outro lado, “sem saber”, o aluno levantou uma questão importantíssima em relação ao desenvolvimento da expressão oral no ensino de História.

Não posso deixar de voltar a Cabrini (op.cit.48), quando abordou com muita clareza essa questão, ao mencionar que “*é básico na 5ª série que se estimule o aluno a desenvolver a expressão oral e escrita*”, destacando que, para esse aluno produzir algum conhecimento, é necessário:

- *Primeiro: que ele compreenda o que leu, o que o professor falou, o que se discutiu em classe;*
- *Segundo: que se estabeleça as relações entre tudo isso, talvez até avançando além do que já foi dito pelo professor e colegas;*

- *Terceiro: que consiga colocar algo disso tudo por escrito.*

A questão colocada pelo aluno, no sentido de falar, corresponde à metodologia mais adequada para que o professor de História possa desenvolver a

88

sua prática pedagógica compatível com os interesses do aluno e do desenvolvimento do conhecimento histórico.

Os alunos perceberam e reagiram, também, quanto ao uso do livro didático, confirmando as minhas observações em sala de aula, quando o professor não se separava do livro durante as aulas de História.

A utilização do livro didático tem sido alvo de reflexão de alguns estudiosos, preocupados, inclusive, com a falta de critérios para a sua escolha e a ideologia que permeia seus conteúdos, com o seu uso inadequado pelo professor, limitando a criatividade do aluno e a sua reflexão. Leite (1969) mencionou que o livro didático é apenas o ponto de partida para que alunos e professores possam organizar o trabalho escolar, ou seja, um roteiro de trabalho que permite a sistematização do conhecimento que nem sempre se obtém através da comunicação oral. É um elemento intermediário entre professor e aluno.

Freitag (1989) alertou que os professores não fazem um exame minucioso dos conteúdos do livro, nem tampouco uma experiência prévia com os alunos, mas agem levados pelo comodismo e conformismo. Faria (1991:72), ao estudar sobre a ideologia do livro didático, relatou: *“Assim como os exercícios, as ilustrações reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir”*. Citou, então, o caso da figura de uma cozinheira, que na ilustração não fazia referência à sua cor, mas a figura era preta.

Libâneo (1994) afirmou que o livro didático é necessário, mas por si mesmo não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor e que é dada excessiva importância à matéria que está no livro, não

tornando-a mais significativa e mais viva para os alunos. E, complementa, dizendo:

“... os livros didáticos se prestam para sistematizar e difundir conhecimentos mas servem, também, para

89

conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoante os interesses econômicos e sociais dominantes.”(ibid.:139)

O livro didático de História foi a única fonte de consulta do professor durante o período em que estive fazendo as observações das aulas. Não vi os alunos fazendo nenhum trabalho de pesquisa e nem os professores mencionarem a esse respeito, a não ser uma das professoras entrevistadas que disse que realizava trabalhos de pesquisa com os alunos, como parte da avaliação; mas não vi nenhum deles.

Dos depoimentos dos alunos, ficou evidente que eles já estavam cansados das aulas com resumos e de ficar sublinhando o que o professor mandava. Alguns desses alunos de 5ª série mencionaram:

- *“O que eu não gosto é quando a professora manda sublinhar muita coisa no livro texto... eu gosto quando a professora manda fazer atividades.”* (Pedro, 5ª série, 1996)
- *“O que eu não gosto é dos muitos deveres que a professora passa, principalmente o resumo que tem que ser sublinhado no livro didático...”* (Fabiana, 5ª série, 1995)

Apesar de os alunos não terem se expressado claramente, até mesmo porque não tinham condições para tal, eles levantaram o problema do uso inadequado do livro didático e do tipo de prática pedagógica que o professor estava desenvolvendo em sala de aula.

2.5 - As sugestões do aluno de 5ª série para o ensino de História

Estudar a prática pedagógica do professor de História junto aos alunos de 5ª série fez-me buscar teoricamente os estudos em relação ao local apropriado para o desenvolvimento dessa prática, nesse caso, a sala de aula.

Sanfelice (1989:85) considerou como sala de aula um local específico onde são desenvolvidas as atividades de ensino-aprendizagem, de saberes específicos, cujos níveis de dificuldade apresentam complexidade diferenciada, *“através de metodologias apropriadas, e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem, nela, a execução real destes objetivos aos quais se destina.”* E, completando, afirmou que *“a sala de aula não pode ser um espaço inerte, mas um espaço físico dinamizado pela relação pedagógica.”*

Os depoimentos dos alunos entrevistados chamaram a minha atenção, pois, nas sugestões dadas para o ensino de História na 5ª série, eles levantaram questões bastante sérias quanto à relação professor-aluno, principalmente quanto ao equilíbrio emocional do professor, pois alguns gostariam que a professora:

- *fosse mais calma;*
- *tivesse mais paciência;*
- *não gritasse;*
- *não ficasse nervosa;*
- *ficasse sempre alegre.*

Tais aspectos em relação ao professor foram mencionados pela Psicóloga Escolar, que demonstrou muita preocupação porque alguns professores não tinham equilíbrio emocional para lidar com os alunos, principalmente os de 5ª série

equilíbrio emocional para lidar com os alunos, principalmente os de 5ª série.

Alguns alunos sugeriram que os professores poderiam dar aulas diferentes, como: ao ar livre, na biblioteca, com mais pesquisa e trabalhos em grupo, vídeos ou

... (MARIANA, 5ª SÉRIE, 1995). “... (MARIANA, 5ª SÉRIE, 1995).”

91

passeios ao ar livre, com filmes, muitos mapas e até mesmo com um pequeno teatro, para compreender melhor ...”

Percebe-se, pela sugestão da aluna, que ela gostaria de aulas mais dinâmicas, com recursos didáticos que permitissem uma melhor compreensão dos conteúdos de História. Mariana, (5ª série, 1995), destacou como sugestão, que *“na hora da explicação o professor não ficasse só falando, os alunos também poderiam falar e, às vezes, fazer alguma brincadeira para a aula não ficar monótona..”*

A sugestão da aluna foi uma constatação da visão de Furlani (1991), ao mencionar que uma prática pedagógica reflete o exercício da autoridade na forma tradicional, quando o professor, possuindo o saber e a posição hierárquica, apresenta os conteúdos como completos e acabados; o aluno ouve e memoriza o que lhe é transmitido, sem que suas experiências, necessidades e capacidade de realização sejam consideradas pelo professor.

Alguns alunos sugeriram, também, para o professor não passar muita matéria no quadro, dar prova de consulta ao livro texto, fazer comentários sobre a matéria dada, dar aulas mais organizadas, sem bagunça, com cartazes e gravuras.

E, mais uma vez, os alunos se manifestaram pedindo que parasse a troca de professores de História, o que demonstrou o quanto a situação de mudança constante de professor os incomodava.

Um dos alunos, João (5ª série, 1996), sugeriu para *“não fazer decoreba de datas e nomes, acompanhar o livro, dar a sua opinião sobre a matéria e pedir a opinião dos alunos.”*

Na realidade, o aluno estava sugerindo que as aulas de História fossem mais participativas e reflexivas (críticas (dar opinião, pedir opinião...)) em contraposição

participativas e reflexivas, críticas (ou opinativas...pelas opiniões...), em contraposição às aulas dadas ainda numa visão tradicional de ensino.

A partir das sugestões dos alunos em relação ao ensino de História, somadas às observações feitas durante a observação em sala de aula, percebe-se que os

92

percebendo para onde caminhava a prática pedagógica do professor junto aos alunos de 5ª série, conforme analisarei em seguida.

3 - A prática pedagógica do professor de História aos alunos de 5ª série: repetitiva ou reflexiva?

O processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado ocorre na escola. Entretanto, somente a existência da escola não justifica o saber sistematizado, pois conforme Saviani (op.cit.26), “*é necessário viabilizar as condições de sua transmissão.*”

Porém, é no cotidiano da sala de aula, na relação professor-aluno, que se dá a sistematização do saber, no processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Portanto, é na sala de aula que o professor e seus alunos devem vivenciar as suas respectivas experiências.

Ao realizar este estudo, um dos questionamentos foi: Como está sendo operacionalizada a Proposta Curricular de História aos alunos de 5ª série?

Para obter as informações nesse sentido, um dos caminhos foi a observação em sala de aula, para verificar como estava sendo desenvolvida a prática pedagógica do professor de História.

Nesta parte do estudo, mostrarei como os professores trabalharam com os alunos em sala de aula, em quais momentos essa prática caminhou para o repetitivo e para o reflexivo.

E, diante da realidade encontrada, oferecerei subsídios ao professor de História no sentido de rever a sua prática pedagógica junto aos alunos de 5ª série.

Mas, será que as minhas expectativas foram superadas? Como foi essa trajetória? Buscar novos caminhos, com certeza, será a próxima etapa, pois em

93

educação os estudos serão sempre inesgotáveis, se quisermos participar das transformações que ajudarão a construir as futuras gerações.

3.1 - A realidade da prática pedagógica no cotidiano da sala de aula

A Proposta Curricular para o ensino de 1º e 2º graus das escolas públicas do Distrito Federal destaca que as questões relativas a “o quê” (conteúdos), “para que” (fins) e “como” (metodologia) guardam entre si estreitas correlações, pois é na prática pedagógica que se concretizam os fins da educação, através da busca permanente da coerência entre objetivos explicitados e como torná-los realidade concreta no cotidiano escolar.

E, assim, em busca da concretização dessa proposta pedagógica, fui para a sala de aula, para observar o trabalho do professor de História junto aos alunos de 5ª série, lembrando-me de que, quando o professor entra em sala de aula, principalmente com alunos que ainda não conhece e fecha a porta atrás de si, a sua responsabilidade é indiscutível.

Portanto, estar em sala de aula observando o desenvolvimento da prática pedagógica do professor de História foi de grande importância para este estudo, pois, caso contrário, não teria sido possível identificar se essa prática foi no sentido repetitivo e acrítico ou reflexivo e crítico.

Nos momentos em que estive observando essa prática, verifiquei que os professores, de modo geral, demonstravam preocupação com os conteúdos, mas não modificavam a forma de trabalhar com os alunos.

As aulas eram iniciadas sempre com o professor cumprimentando os alunos e, em seguida, fazendo a chamada. Uma das professoras, Helena, pedia ao representante e ao vice-representante de classe que verificassem quais os alunos

94

que haviam deixado de fazer a tarefa de casa, anotando os nomes, para que a professora pudesse bater o carimbo “**Não fez o dever de casa**” na agenda do aluno. (Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 08 de 11/03/96).

Enquanto esse tipo de trabalho era feito, os demais alunos ficavam conversando. Eram sempre mais ou menos vinte minutos de aula perdidos. Quando a professora tentava iniciar a aula propriamente dita, era difícil conseguir a concentração dos alunos.

Apesar de cumprimentar os alunos no início da aula, não havia aproximação afetiva dos professores com aqueles alunos. Eram educados, mas distantes, demonstrando claramente que eles representavam a autoridade e estavam com o poder, ou seja, detinham o conhecimento.

Leite (1969:117) chamou a atenção nesse sentido, ao afirmar:

“O que os alunos mais apreciam no professor são suas qualidades humanas. Seus conhecimentos e sua capacidade para transmiti-los são colocados em segundo plano. O professor mais apreciado não é o mais preparado, mas aquele que é alegre e revela certa plasticidade para se ajustar às situações criadas nas relações pessoais da sala de aula.”

Em relação à afirmação de Leite, alguns alunos demonstraram, em seus depoimentos, que gostariam de ter um professor bem humorado, alegre, para que as aulas fossem mais agradáveis. Por outro lado, não é desconhecido que a relação afetiva tem um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, principalmente no aluno de 5ª série, pelas suas características emocionais e

necessidades próprias dessa faixa etária.

Quando os alunos estavam conversando muito durante as aulas, os professores interrompiam a explicação ou a correção do dever, para chamar a

95

atenção de um ou outro aluno. Uma professora, Luiza, chegava quase a gritar com os alunos, mas se controlava pela minha presença em sala de aula. Em relação a essa atitude, alguns alunos disseram que a professora, gritando, atrapalhava a concentração deles no estudo. (Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 18 de 17/10/95).

O desenvolvimento das aulas foi quase sempre do mesmo jeito: o professor falando e os alunos, ouvindo ou conversando. Os alunos tinham pouca participação, a não ser nos momentos de leitura de parágrafos do livro didático. Aliás, os professores não se desvencilhavam do livro didático, enfatizando sempre o que eles deveriam “guardar” para a prova. A relação entre prestar atenção ao que a professora explicava e a prova foi uma constante em quase todas as aulas observadas.

As aulas aconteciam sem que se realizasse uma atividade diferente ou recurso didático que pudesse despertar o interesse do aluno. Poucos trabalhos em grupo. Numa das aulas em que a professora deu trabalho em grupo, percebi que os alunos não estavam muito acostumados àquele tipo de atividade. Num determinado grupo, uma aluna virou-se para o colega e disse: *“relaxa, eu já estou ficando estressada”* e comentou: *“Ele fala muito, fica brigando.”* Ao perceber que uma aluna estava trabalhando sozinha, perguntei à professora o motivo e ela respondeu: *“Ela é assim mesmo, fica sempre isolada.”* Percebi que aquela situação não incomodava a professora, o que considerei uma postura de pouco compromisso para uma educadora.

O quadro-de-giz, com resumos e os alunos lendo os parágrafos e aulas

expositivas, sem a participação ativa dos alunos, foram os recursos didáticos mais utilizados. Em algumas aulas, apesar de os professores utilizarem mapas, as aulas eram cansativas, monótonas e não despertavam o interesse dos alunos.

96

A avaliação teve sempre como base a nota das provas. Ana Maria, uma das professoras, mencionou em seu depoimento que o aluno era avaliado em todos os momentos, desde a hora que entrava na sala de aula. Entretanto, não percebi que realmente isso aconteceu durante as minhas observações, a não ser pelo carimbo se fez ou não o dever de casa. .

O livro didático, já mencionado, segundo o que pude verificar, continua sendo a muleta do professor e do aluno, dando a impressão de que a sua utilização dava mais segurança a ambos.

Os alunos, durante as aulas, tinham uma atitude mais de contemplação do que participação. Alguns deles até gostavam de participar da aula, lendo os parágrafos do livro ou corrigindo os deveres. Outros demonstraram pouco interesse, pois nem traziam o material de História para a aula e ficavam conversando, distraíndo os colegas mais interessados, conforme três alunas que ficaram, num determinado dia, assentadas no fundo da sala, conversando, sem material de História. (Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 08 de 11/03/96).

Os conteúdos programáticos de História desenvolvidos em sala de aula acompanhavam os do livro didático, que não eram diferentes dos da Proposta Curricular. Considerei importante o fato de aqueles conteúdos não eram simples cópia do índice do livro de História, conforme já vi em muitas outras Propostas Curriculares. Entretanto, como já mencionei na análise da Proposta Curricular para este estudo, os conteúdos do livro didático eram abordados até o processo de Independência do Brasil e na referida Proposta esses conteúdos iam somente até os

movimentos de libertação colonial. Assim, os alunos chegavam à 6ª série com defasagem de conteúdo, atrapalhando consideravelmente o trabalho do professor nos dois primeiros meses de aula, segundo os próprios professores afirmaram e

97

Diante dessa discrepância entre os conteúdos de 5ª e 6ª séries, a professora Luiza alertou os alunos para que não jogassem fora o livro de 5ª série porque os conteúdos dos últimos capítulos seriam estudados na 6ª série. (Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 28 de 23/11/95)

Uma das aulas que chamou a minha atenção foi quando o professor Marcelo, após fazer a chamada e entregar algumas provas, perguntou aos alunos em qual conteúdo ele havia parado na última aula, demonstrando pouco caso e não ter preparado a aula. Ele ficou o tempo todo com o livro didático na mão, dizendo aos alunos para “*sublinhar o que ele mandasse*”. O assunto era o Governo de Tomé de Souza. Enquanto uma das alunas lia, o professor tentava montar um esquema no quadro-de-giz. Um dos alunos se levantou e o professor disse: “*Senta!*”. Quando o professor fazia alguma pergunta, os alunos respondiam quase ao mesmo tempo. O professor, que tinha contrato temporário e era bem jovem, demonstrou falta de domínio de classe. A aula girou em torno de ler, sublinhar no livro e chamar a atenção dos alunos. Foi uma aula bastante desorganizada, reflexo da prática pedagógica de um professor que nem sabia qual o conteúdo que seria desenvolvido junto aos alunos. (Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 32 de 05/08/96)

Pelo que pude observar, as aulas foram desenvolvidas sempre do mesmo jeito: o professor lendo os capítulos e falando para os alunos sublinharem, “preso” ao livro didático; e os alunos numa atitude de contemplação, quando muitos deles nem o material de História traziam. Pela desorganização das aulas de alguns professores, foi possível identificar que a prática pedagógica caminhou para um ensino repetitivo, pois não havia ambiente adequado e estímulo suficiente para o

desenvolvimento de um ensino reflexivo.

Na realidade, o professor Marcelo esteve o tempo todo à margem da atividade que estava executando, preocupado em passar os conteúdos, sem reflexão

98

apenas com a sua tarefa daquele momento. O conhecimento era transferido num sentido vertical, sem que o aluno pudesse questionar os conteúdos ou relacioná-los com a sua realidade social. Portanto, a unidade teoria/prática estava dicotomizada.

Por outro lado, o professor desconhecia completamente o aluno de 5ª série, com todas as dificuldades peculiares à sua faixa etária, emocional, suas necessidades afetivas, naquele momento de sua vida escolar. Alguns professores até sabiam dessas dificuldades, mas nada faziam para amenizá-las e tornar as aulas mais agradáveis e menos desinteressantes para os alunos.

O professor, ao desenvolver a sua prática pedagógica junto aos alunos de 5ª série, desconsiderou a sua capacidade reflexiva e crítica naquela faixa etária, não estimulando-os, para que se sentissem capazes de produzir algum conhecimento histórico.

As aulas foram desenvolvidas seguindo mais ou menos o estilo do ensino de História no curso secundário francês anterior a 1890, mencionado no capítulo III, ao apresentar a prática pedagógica repetitiva, com ligeiras modificações, mas que não demonstravam nenhuma semelhança ao que está na Proposta Curricular, que preconiza um ensino com qualidade, visão crítica e reflexão.

Na realidade, predominou um ensino-aprendizagem através da transmissão mecânica dos conhecimentos, sendo o professor a autoridade detentora do “saber”, para os alunos que deveriam assimilar, sem qualquer questionamento, apesar de estarem insatisfeitos, conforme depoimentos no capítulo IV em relação ao aluno de 5ª série no contexto da escola.

Em relação ao processo de avaliação, o que valia mesmo eram as notas das

provas e se o aluno fazia ou não as tarefas de casa. Portanto, não havia nenhum estímulo para que o aluno pudesse se interessar pelos conteúdos de História. Para que se possa verificar tal conduta da prática pedagógica do professor, basta

99

mencionaram a respeito do que mais gostam e menos gostam nas aulas dessa disciplina.

As provas, às quais tive acesso, refletiram a prática pedagógica do professor. Da mesma forma que os conteúdos históricos foram desenvolvidos, sem que os alunos refletissem sobre eles, demonstrando um ensino repetitivo, as provas apresentavam questões que exigiam do aluno memorizar mecanicamente os conteúdos.

Numa das aulas, a professora Luiza apresentou os conteúdos sobre Entradas e Bandeiras, falando e colocando no quadro uma espécie de esquema, enquanto alguns alunos estavam deitados na carteira e outros, conversando. Nesse dia, a professora utilizou o mapa, para explicar aqueles conteúdos.(Registro no Protocolo de Observação de Aula n.º 12 de 17/10/95).

Uma das questões da prova pedia a diferença entre Entradas e Bandeiras. Na outra, os alunos deveriam explicar os três tipos básicos de Bandeirismo: apresador, prospector, sertanismo de contrato. Nessa mesma prova havia uma questão para os alunos preencherem as lacunas, sendo uma delas, como exemplo:

O Brasil no início da colonização portuguesa ficou apenas no _____. Os colonos não entravam pelo _____ do país porque tinham medo do ataque dos _____.

Naquela prova havia, também, um mapa para que os alunos colocassem o roteiro dos bandeirantes do ciclo da caça ao índio, de mineração e sertanismo de contrato. E, ainda, de acordo com uns números colocados no mapa, os alunos deveriam marcar numa coluna com parênteses, os números conforme os nomes dos

bandeirantes. Portanto, como foi a aula, foi a prova.

Embora eu tenha mencionado que houve predomínio de uma prática pedagógica confirmando o ensino repetitivo, em alguns momentos das aulas

100

tentaram trabalhar com os conteúdos de forma reflexiva e crítica, como na aula da professora Ana Maria que, após a greve de 45 dias, ao retomar os conteúdos, procurou desenvolver uma aula mais dinâmica, mais participativa, conforme disse aos alunos. O assunto era sobre o Monopólio Comercial. Apesar de pedir aos alunos para lerem cada parágrafo, ela ia comentando com eles a montagem do sistema colonial, fazendo perguntas em relação aos verdadeiros interesses dos portugueses, em relação ao mercado europeu e o desinteresse pelo Brasil, mostrando que o sentido da colonização era o de exploração. Explicou o que era colônia de povoamento e de exploração, a mão-de-obra utilizada, o sistema capitalista. Ao comparar o Brasil e os Estados Unidos, perguntou qual dos dois países era mais desenvolvido, levando os alunos à reflexão sobre o que representou para o desenvolvimento daqueles países o fato de terem sido de exploração e povoamento. Os alunos demonstraram mais interesse durante a aula, quando muitos levantavam a mão, querendo participar. (Registro de Observação de Aula n.º 21 de 09/07/06)

Pelas características já apresentadas em relação à prática pedagógica reflexiva e crítica, percebi que aquela aula teve muito pouco com esta prática, mas considerei importante e mesmo positivo o fato de a professora ter se esforçado naquele sentido. Talvez ela até pudesse crescer no seu esforço, se tivesse uma melhor orientação da coordenação de área, através das reuniões pedagógicas.

Nessas colocações sobre a prática pedagógica do professor de História aos alunos de 5ª série, procurei mostrar a realidade da sala de aula. Em nenhum momento tive a intenção de denegrir a imagem da escola pública ou dos

professores com os quais estive; pelo contrário, tive como um dos objetivos oferecer subsídios aos professores no sentido de repensar essa prática.

Considero que não há necessidade de continuar mostrando essa realidade no

101

direcionada para um ensino repetitivo e acrítico ou, ao contrário, reflexivo e crítico. Os próprios depoimentos dos alunos e as aulas observadas foram suficientes para que se pudesse chegar à conclusão sobre essa prática.

Não quero responsabilizar os professores pelo fato de trabalharem de uma forma que não condiz com os propósitos do verdadeiro ensino de História, na produção do conhecimento histórico, na reflexão histórica junto aos alunos de 5ª série, pois a maioria sai do 3º grau sem saber como desenvolver a prática pedagógica em sala de aula, como foi mencionado pelos professores entrevistados.

Por outro lado, muitas vezes os professores são obrigados a trabalhar até três períodos, para suprir a sua própria sobrevivência, quando os salários continuam cada vez mais desvalorizados, impedindo-os de se atualizarem através de cursos, compra de livros e participação em congressos, seminários, etc.

Entretanto, percebi que há uma vontade dos professores no sentido de melhorar o seu trabalho pedagógico, apesar dos problemas mencionados, pois eles demonstraram disponibilidade, caso tenham oportunidade para voltarem a estudar.

3.2 - Subsídios para a revisão da prática pedagógica do professor de História na 5ª série

Recorrendo aos depoimentos, aos estudiosos e aos documentos que me deram o suporte necessário, para que eu alcançasse a meta pretendida, vivi uma experiência jamais imaginada, não apenas em relação ao meu crescimento profissional, mas, principalmente, como ser humano. Muitas vezes me senti como aquela aluna que, ao ingressar na 5ª série, afirmou: “...*sinto que cresci por dentro.*”

A experiência de estar no contexto da escola e numa sala de aula foi realmente significativa para mim, como educadora preocupada com a formação da

102

geração que passa pelos professores de hoje e as que ainda virão, principalmente com os alunos que ingressam na 5ª série.

O contato com os interlocutores foi a oportunidade para ampliar a minha visão a partir das leituras teóricas, em relação à prática pedagógica e ao processo educativo como um todo.

Entretanto, ao final desse trajeto, tenho novas preocupações quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor de História aos alunos de 5ª série, após ter visto, ouvido, registrado, lido e analisado todo o material coletado.

Nesse sentido, penso ser este o momento apropriado para oferecer os subsídios para que alguns aspectos da prática pedagógica do professor de História possam ser redimensionados. O professor não pode continuar desenvolvendo uma atividade pedagógica numa visão conservadora de ensino repetitivo, acrítico, com ações fragmentadas, num processo dicotomizado entre a teoria e a prática.

À Direção da Escola cabe a responsabilidade de viabilizar o processo ensino-aprendizagem, desde o momento do planejamento, para que o professor tome conhecimento dos aspectos curriculares que nortearão a sua prática pedagógica em sala de aula.

A Escola e todos os envolvidos no processo pedagógico precisam estar preparados para receber os alunos que ingressam na 5ª série, propiciando-lhes as condições de tranquilidade e segurança emocional, evitando-se, assim, os traumas, desajustes e insucessos que possam acontecer durante o ano letivo.

✕ Nas reuniões pedagógicas semanais, os professores deverão estudar textos em conjunto, discutindo e se atualizando, para o desenvolvimento de sua prática

pedagógica no sentido da reflexão. Deve-se valorizar a teoria em função da relevância da prática, buscando-se a articulação de uma com a outra, conforme Villalta (1993).

103

O trabalho pedagógico do professor de História deverá ser acompanhado pela coordenadora de área, que o orientará no sentido de redirecionar os procedimentos em sala de aula, avaliando junto com o professor, sem autoritarismo, mas sugerindo as mudanças necessárias, tendo em vista o sucesso do aluno e o seu crescimento como ser humano e cidadão.

Sem qualquer outra pretensão, entendi que para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com a filosofia de educação da escola e objetivos a serem concretizados em sala de aula, pela sistematização dos conteúdos históricos, o professor de História deverá:

- historicamente, estar preparado para o desenvolvimento da prática pedagógica junto aos alunos de 5ª série;
- interessar-se mais pelos alunos nessa faixa etária e pelo seu processo de aprendizagem;
- saber quem são os alunos com os quais irá desenvolver um trabalho de natureza pedagógica;
- ter domínio não apenas do conteúdo histórico, mas das metodologias adequadas ao seu desenvolvimento em sala de aula;
- oralmente, permitir que os alunos se desenvolvam através de discussões e debates em sala de aula;
- redirecionar a sua prática pedagógica, após perceber o desinteresse e desmotivação dos alunos, inclusive nas avaliações;
- ir com os alunos a outros lugares fora da sala de aula, ao ar livre, por exemplo, como eles mesmos sugeriram;

- aprender a ser humilde, para estar mais próximo dos alunos.

Por outro lado, o professor não pode se descuidar da sua capacitação profissional, pois conforme Luckesi (1996:26):

“O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, a sua manutenção se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação.”

Sabemos que os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica não são suficientes para enfrentar as transformações que acontecem tão rapidamente. O saber do qual dispomos se torna tão obsoleto, num espaço de tempo muito curto, não existindo um momento em que a Educação possa ser considerada concluída, conforme a visão de Goulart (1997:83). Assim, para que se possa acompanhar esse processo de desenvolvimento e, diante das inovações que surgem nesse mesmo processo, o professor deverá estar em constante busca de atualização, em processo permanente de aprendizagem.

Lisita (Op.cit:155) reforçou essa questão, pois: *“...o professor precisa estar capacitado a colocar problemas, desafios cognitivos, como também ser capaz de desenvolver uma visão de conjunto da realidade.”* E, ainda, *“Esses requisitos somente podem estar cobertos se o professor domina solidamente o conteúdo e a metodologia da matéria que ensina.”*

O professor de História não pode desenvolver uma prática pedagógica que

O professor de História não pode desenvolver uma prática pedagógica que não esteja coerente com a ciência, pois os alunos precisam entender e vivenciar os conteúdos históricos, saindo da sala de aula, ampliando os conhecimentos através

105

da pesquisa, para atender aos propósitos dessa disciplina como componente curricular.

Por outro lado, o professor de História e educador deverá estar atento ao crescimento do aluno em relação à reflexão histórica, levando em consideração a individualidade desse aluno. E, o momento da avaliação pode ser o melhor caminho para perceber e acompanhar esse crescimento. O aluno de 5ª série deverá ser considerado como um ser que pensa, intelectualmente ativo, capaz de realizar a sua própria trajetória até o objeto do conhecimento.

Fonseca (Op.cit.:156), diante dos desafios a serem enfrentados pelo aluno e pelo professor de História nos caminhos do ensino, como sujeitos desse processo, alerta para a necessidade de se desenvolver um trabalho mais direcionado para a *“produção de conhecimento histórico, para o debate e o desenvolvimento da criticidade”*, mesmo *“numa realidade educacional precária e desesperançosa.”*

A prática pedagógica do professor de História tem relação direta com a sua formação acadêmica, pois na maioria dos Cursos de Graduação em História, as discussões teóricas, metodológicas e historiográficas restringem-se ao âmbito das disciplinas denominadas “Introdução aos Estudos Históricos”, “Historiografia” e “Teoria da História”, conforme Fenelon (1985). Na realidade, ainda conforme Fenelon, os alunos não realizam investigações de natureza histórica, não vivenciam situações de pesquisa e não produzem conhecimento histórico, pois nem mesmo sabem como redigir um projeto de pesquisa. O que se tem constatado é que nos Cursos de História há uma dicotomia entre as disciplinas de “conteúdo” e as disciplinas pedagógicas oferecidas pelos Departamentos ou Faculdades de

Educação. Lamentavelmente, conforme Villalta (Op.cit:230) afirmou:

“...os Cursos de Graduação em História, além de não formarem pesquisadores, fracassam igualmente

106

saem precários do ponto de vista teórico e, mais do que isso, quase sem vivenciarem a Prática de ensinar História.”

Se dos Cursos de Graduação em História saem os professores que irão desenvolver a prática pedagógica, mas cuja formação não atende a essa prática, o caminho a seguir deverá ser o da educação continuada, para que eles possam se capacitar adequadamente na busca da reflexão histórica aos alunos com os quais estarão no dia-a-dia da sala de aula.

Penso que chego ao final deste estudo, embora esteja consciente de que o assunto não se esgota por aqui. Reconheço que muitos aspectos não foram abordados da forma mais adequada, mas até onde cheguei, o fiz com a constante preocupação de apresentar o melhor, consciente da necessidade de continuar buscando novos conhecimentos.

V - A CHEGADA: EXPECTATIVAS SUPERADAS?

1 - O balanço de uma trajetória...

Acredito que não tenho muito a dizer, pois já mencionei alguns aspectos relacionados a essa caminhada. Entretanto, gostaria de confirmar as dificuldades para se realizar um trabalho de pesquisa, quando não se pode interromper as atividades profissionais, mesmo sendo no magistério. Foi realmente importante a oportunidade da realização deste estudo, mas reconheço que poderia ter apresentado os resultados em menos tempo, caso não tivesse de me dedicar a outras atividades exigidas pela própria sobrevivência.

Considerei bastante prejudicial as interrupções das aulas através das paralisações e greve dos professores da rede pública de ensino, apesar de entender que foi o caminho encontrado numa tentativa de melhorar as condições de salário e de trabalho do professor. O trabalho pedagógico ficou fragmentado e o retorno implicou novos contatos, devido à mudança de professor.

Entretanto, o importante em toda essa trajetória foram os ganhos de uma nova visão como educadora e a experiência da pesquisa, concretizando sonhos tão distantes, mas que se tornaram realidade.

Foram as expectativas superadas? Posso dizer que não, pois através dos conhecimentos teóricos, identifiquei que a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula não correspondeu aos objetivos da Proposta Curricular que preconiza uma visão crítica de educação.

Ao concluir este estudo, percebi que o caminho continua aberto, pois sempre há um momento para novas reflexões. Entendi, também, que a esperança e a educação deverão caminhar juntas, para a construção de um país e formar uma

108

Portanto, o professor de História deverá continuar buscando, pois sempre há:

Uma janela para o mundo do saber

*Indivíduos diferentes,
Visões diferentes,
Fatos... os mesmos.
Conhecer é construir.
A História é construção?
O ensino é produção ou reprodução?
Saber é apropriação?
Saber e não saber é a relação do ensino
Saber é poder.
Saber é também apropriar-se.
De quê?
Saber, saberes universais? Populares?
Saber se faz na Academia?
Ou, quem sabe, no cotidiano, no dia-a-dia?
Saber comum, saber novidade.
Saber relativo, saber verdade.
Saber: História “vista de cima”.
Saber: História “vista de baixo”.*

*O que discutir?
O que ensinar?
Para onde deslocar-se?*

*Só uma coisa é certa: é preciso buscar.
Buscar é saber olhar pela janela.
Buscar é descobrir horizontes.
Buscar é saber ler as fontes.
Buscar é também narrar, registrar.
É assim que se faz a História.*

Sônia L. Nikitiuki.

109

2 - À procura de novos caminhos...

Um estudo não significa realmente o fim de uma caminhada, mas o começo da busca de novos trajetos a serem percorridos. Assim, percebi a necessidade de ampliar os estudos em alguns aspectos da prática pedagógica do professor de História, quanto à formação desse professor no 3º grau, pois os entrevistados reconheceram que não aprenderam, durante a sua formação acadêmica, como trabalhar em sala de aula com os conteúdos de História.

Por outro lado, o que o sistema educacional está fazendo para capacitar os professores, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para um ensino reflexivo e crítico?

Torna-se urgente que a capacitação de professores seja feita de forma a prepará-los para o exercício da atividade pedagógica, voltada não apenas para a reflexão histórica, mas para o desenvolvimento da verdadeira cidadania.

Tão logo seja possível, estarei descobrindo outras trilhas..., mas nesta conclusão, em homenagem ao insuperável educador brasileiro, Paulo Freire, deixo aqui uma de suas reflexões:

“O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.” (1979:19)

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Katia Maria. *O ensino da História como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago. 93
- ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). *Recuperação da tarefa fundamental da escola de 1º grau: um estudo etnográfico da prática pedagógica bem sucedida*. INEP/PUC/RJ, 1985. (Relatório final)
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BALDIN, Nelma. *A História dentro e fora da escola*. Florianópolis: SC, UFSC, 1989.
- BEVERIDGE, W.I.B. *Sementes da descoberta científica*. Traduzido por S.R. Barreto, São Paulo, EDUSP, 1981
- BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção questões da nossa época; v.35).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília, 1997.
- BUFFA, Ester e outros. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3. ed. São Paulo, Cortez, 1987.
- CABRINI, Conceição e outros. *O ensino de história: revisão urgente*. São

Paulo, Braziliense, 1986.

CÂMARA, Jacira da Silva. *Bases fundamentais para elaboração de currículo*.
IN: Revista de Biblioteconomia de Brasília, v.9, n. 1, p. 1-5, 1985.

111

CÂMARA, Jacira da Silva. *Pode o currículo desenvolver valores em educação?* Brasília:(DF), UCB, UnB, 1995.Texto.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 5.ed. Petrópolis RJ, 1993.

CARR, E.H. *Que é História*. Traduzido por Lúcia Maurício. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à história*. 10. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994

CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar: as ciências sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Anelise Maria Muller e outros. *Aprender quais histórias?* Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 153-164, set. 86/fev. 87.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org.). *Construindo o saber: metodologia científica - fundamentos e técnicas*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

CURY, Diana. *A dimensão pedagógica na atuação do diretor de escola pública de primeiro e segundo graus*. São Carlos, 1988. Dissertação de Mestrado. UFSCAR.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação, Fundação Educacional.

Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal.
1993.

CASEB. *Boletim Histórico 1960-1990.* Brasília: (DF).

112

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação, Fundação Educacional.
Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial.
Brasília: DF, 1981.

DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva. *A escola de 1º grau: passagem da 4ª para a 5ª série.* São Paulo, EDUC/PUCSP, 1988.
(Coleção Teses Universitárias, 46).

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese.* Trad. de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise. *Pesquisa participante.* São Paulo, Cortez, 1986.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.* Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional.*
São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1992.

_____. (Org.) *Práticas interdisciplinares na escola.* 2.ed. São Paulo, Cortez, 1993.

_____ e outros. *Um desafio para a didática: experiências, vivências pesquisas.* São Paulo, Loyola, 1988. (Coleção Espaço, v. 13).

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de História e realidade do ensino.* Cadernos Cedes, São Paulo, n. 8, p. 25-31.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional.* São Paulo: Cortez, 1989.

FLEURY, Reinaldo Matias. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 5.ed. São Paulo: Cortez; Universidade Federal de Uberlândia, 1991.

113

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção questões da nossa época; v.23).

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo, Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época, v. 300).

_____. e outros. *O livro didático em questão*. São Paulo, Cortez, 1989. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4.ed. São Paulo, Cortez, 1993.

FURLANI, Lucia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.28).

GADOTTI, Moacir. *Comunicação docente*. São Paulo: Loyola, 1975.

_____. *Educação e compromisso*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

114

GARCIA, Walter E. *Visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GIOVANNI, Maria Lucia Ruiz. *Área de estudos sociais: uma proposta de trabalho para primeiro grau*. *Educação e Sociedade*, n. 13, p. 133-143, 1982.

GOODSON, Ivon F. *Currículo: teoria e história*. Traduzido por Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências sociais da educação).

KOPNIN, P. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da História no primário e no ginásio*. São Paulo, Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9. ed. São Paulo, Loyola, 1990. (Coleção Educar 1).

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. *Ensino de História na 5ª série do ensino fundamental*. Goiânia, 1996, UFG. (Dissertação de Mestrado)

LOPES, Antonia Osima. *Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação*. IN: *Repensando a didática*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989, p. 41-52.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____ e MEDIANO, Zélia (Coord.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

115

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. (Org.) *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. 3. ed. São Paulo, Loyola, s.d. (Coleção Espaço, 02).

MANOEL, Ivan A. *Ensina-se História no Brasil?* História, São Paulo, 7:37-46, 1988.

MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. (Org.) *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____ e SILVA, T.T. da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.

MOYSÉS, Lúcia. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP: Papirus; Niterói; Rio de Janeiro: EDUFF, 1994.

NADAI, Elza. *Análise da prática pedagógica: o ensino de História no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas*. Educação e Sociedade, ano VI, n. 19, p. 134-136, agosto/1984.

_____. *O ensino de História e a escola de 1º grau*. Revista Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 15(2), 152-160, jul./dez. 1989.

_____. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo, Cortez, 1996.

116

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 1992 (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico).

_____. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PEREIRA, Maria Helena Quelhas Tavares. *Competência e compromisso com a transformação na formação de professores da escola básica*. Rio de Janeiro, 1993. (Dissertação de Mestrado) UFRJ.

PEREIRA, Otaviano. *O que é teoria*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

REZENDE, Maria Lúcia Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 11. ed. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea).

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. 7.ed. São Paulo, Esplan, 1995.

117

ROSA, Zita de Paula. *A formação do professor I e o ensino de história*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 5, n.10, p. 255-259, março/agosto 1985.

SANT'ANNA, Flavia Maria e outros. *Dimensões básicas do ensino*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1979.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 18.ed São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SILVA, Luiz H. da e AZEVEDO, José C. de. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Refletindo a pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

118

SOBIERAJSKI, Maria Stela. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. Campinas: SP, 1992. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

SOUZA, Clarilza Prado (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

TONACO, Geraldo de O. *Educação: bases epistemológicas da pesquisa*. Brasília: DF, UNB, Faculdade de Educação, 1993.

TRALDI, Lady Lina. *Currículo: conceituação e implicações, avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário*. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolto Sanchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. (coord.) *Repensando a didática*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____ e CARDOSO, Maria Helena F. (org.). *Escola fundamental currículo e ensino*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VEVNE Paul *Como se escreve a história*. Traduzido por Alda Raltar e Maria

VILLALTA, Luiz Carlos. *Como se escreve a história*. Traduzido por Aida Datta e Mariana Auxiliadora Kneipp. 2. ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1992.

119

VILLALTA, Luiz Carlos. *Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, set. 92/ago. 93.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. *As práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico*. Campinas, SP, 1993. Tese de Doutorado. UNICAMP.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

XAVIER, Maria Elizabeth S. Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ANEXOS

**CENTRO INTERESCOLAR CASEB
Brasília - Distrito Federal**

ANEXO Nº 01

Roteiro de observação em sala de aula

- 1 - Como o professor chega e inicia a aula.
- 2 - O relacionamento do professor com os alunos.
- 3 - Como os conteúdos são desenvolvidos em sala de aula.
- 4 - Os procedimentos didáticos utilizados pelo professor.
- 5 - Os materiais didáticos utilizados pelo professor e alunos em sala de aula.
- 6 - As formas de avaliação utilizadas pelo professor.
- 7 - A utilização do livro didático.
- 8 - Os procedimentos do professor em relação à indisciplina dos alunos.
- 9 - A reação dos alunos diante da prática pedagógica do professor.
- 10 - A relação entre os conteúdos de História e a Proposta curricular.

**CENTRO INTERESCOLAR CASEB
Brasília – Distrito Federal**

ANEXO Nº 02

Roteiro de entrevista com o Diretor e ex-Diretor da escola

- 1 - Quais as dificuldades detectadas pela direção da escola em relação aos alunos de 5ª série?
- 2 - Que tipo de orientação pedagógica os professores recebem para o trabalho junto aos alunos de 5ª série?
- 3 - A escola realiza reuniões pedagógicas relacionadas aos alunos de 5ª série?
- 4 - Os professores de História têm conhecimento da Proposta Curricular? Como se dá esse conhecimento? Faz parte da rotina da escola?
- 5 - Os professores de História são preparados para trabalhar com os alunos de 5ª série? De que forma esses professores são escolhidos?

**CENTRO INTERESCOLAR CASEB
Brasília - Distrito Federal**

ANEXO Nº 03

Roteiro de entrevista com o professor de História de 5ª série

- 1 - Sexo: Masculino () Feminino ()
- 2 - Idade: 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos ()
- 3 - Quando concluiu o 3º grau _____
- 4 - Instituição: _____
- 5 - Você fez algum curso de Pós-graduação? Qual? Onde?
- 6 - Há quanto tempo você trabalha como professor de História na FEDF? É contrato permanente ou temporário?
- 7 - Qual a sua visão em relação aos alunos de 5ª série?
- 8 - Quais as dificuldades que os alunos de 5ª série apresentam no dia-a-dia da sala de aula? Você acha que essas dificuldades têm relação com a passagem da 4ª para a 5ª série?
- 9 - Quais as dificuldades que você, como professor de História, encontra para desenvolver o trabalho pedagógico junto aos alunos de 5ª série?
- 10 - Como você percebe a Proposta Curricular para o ensino de História aos alunos de 5ª série?
- 11 - Você sente necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos para trabalhar

com os alunos de 5ª série?

12 - Qual é a sua concepção de educação? E de avaliação?

13 - De que modo você avalia os alunos de 5ª série na disciplina História?

CENTRO INTERESCOLAR CASEB Brasília - Distrito Federal

ANEXO Nº 04

Roteiro de entrevista com os coordenadores, apoio pedagógico e psicólogo escolar

1 - Qual é a sua percepção em relação aos alunos de 5ª série?

2 - Quais as dificuldades que o aluno apresenta ao ingressar na 5ª série? O que é que a Escola faz em relação a essas dificuldades?

3 - Você acha que os professores estão capacitados para trabalhar com os alunos de 5ª série?

4 - Os professores de História demonstram interesse em revisar a prática pedagógica para trabalhar com os alunos de 5ª série?

5 - A Proposta Curricular tem sido discutida nas reuniões pedagógicas?

6 - Como você percebe a Proposta Curricular para o ensino de História aos alunos de 5ª série?

7 - A escola desenvolve algum tipo de trabalho em relação aos alunos de 5ª série?

**CENTRO INTERESCOLAR CASEB
Brasília - Distrito Federal**

ANEXO Nº 05

Roteiro de entrevista com os alunos de 5ª série

- 1 - Você estuda nesta escola pela primeira vez?
- 2 - Qual a diferença que você acha entre a 4ª e a 5ª série?
- 3 - Você acha que a 5ª série apresenta dificuldades? Quais?
- 4 - O que você acha das aulas de História?
- 5 - O que mais lhe agrada nas aulas de História? E o que mais lhe desagrada?
- 6 - Você tem dificuldades para entender os conteúdos de História? Por quê ?
- 7 - Você teria sugestões em relação ao ensino de História para os alunos de 5ª série?

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULA N.º21

Objeto de observação: Aula de História
Centro Interescolar CASEB
Curso: Ensino de 1º grau
Série: 5ª
Turma: A
Turno: matutino
N.º de alunos: 35
Horário: 7h30 às 8h20
Data: 09/07/96
Assunto da aula: Monopólio Comercial
Professora: Ana Maria

01 A professora entrou e cumprimentou os alunos, iniciando a chamada. Os
02 alunos estavam em silêncio. Eu estava assentada no fundo da sala. Após a
03 chamada, a professora pediu aos alunos que abrissem o livro de História
04 no capítulo sobre o Monopólio Comercial. Era um conteúdo novo para os
05 alunos. Os conteúdos estavam bastante atrasados por causa da greve de
06 quarenta e cinco dias. A professora explicou que cada aluno leria um
07 parágrafo e ela iria comentando com eles. Os alunos demonstraram
08 interesse, pois seria uma aula mais participativa, segundo a professora.
09 A professora explicou sobre a montagem do sistema colonial. À medida
10 que os alunos liam, a professora explicava e fazia perguntas, levando-os
11 à reflexão. Os alunos estavam atentos. Uma aluna leu um parágrafo e a
12 professora chamou a atenção para uma idéia muito importante relacionada
13 aos interesses dos portugueses que estavam bastante comprometidos em
14 atender ao mercado europeu. Ela pediu aos alunos que sublinhassem
15 o parágrafo inteiro e colocassem uma “chave” para fechar todo o parágrafo.
16 Outro aluno leu mais um parágrafo e a professora perguntou sobre a idéia
17 principal, chamando a atenção para o desinteresse de Portugal em relação
18 ao Brasil, pois o sentido da colonização era o de exploração. Falou,
19 também, dos diferentes tipos de colônia: povoamento e exploração. Uma
20 aluna leu outro parágrafo e a professora pediu para sublinhar e explicar

20 ~~uma vez mais parágrafo e a professora pediu para resumir e explicar.~~
21 Outro aluno pediu para ler. A professora chamou a atenção de um aluno
22 em relação à posição como ele estava assentado. Qualquer aluno que
23 quisesse participar teria de levantar a mão. A professora perguntou: que

24 tipo de mão-de-obra teria de ser utilizada? Em seguida: dentro do sistema
25 capitalista, quem é que trabalha? Após as explicações, a professora chamou
26 a atenção para as questões da prova e revisou com os alunos sobre os
27 problemas de mercantilismo como a primeira fase do capitalismo. Em
28 seguida, a professora perguntou: qual o país que é mais desenvolvido –
29 Brasil ou Estados Unidos? Qual deles foi colônia de povoamento ou de
30 exploração? E, completou: a maior parte dos Estados Unidos – colônia
31 de povoamento. A professora pediu aos alunos que anotassem na Agenda a
32 tarefa da próxima aula: apresentar um resumo do capítulo 4 e trazer o
33 Caderno de Atividades para fazer os exercícios em sala de aula. Tocou
34 o sinal e a professora encerrou a aula.

**CENTRO INTERESCOLAR CASEB
Brasília - Distrito Federal**

ANEXO N.º 03

Roteiro de entrevista ao professor de História de 5ª série

1 - Sexo: Masculino () Feminino (X)

2 - Idade: 21 a 30 anos ()
31 a 40 anos ()
41 a 50 anos (X)

3 - Conclusão do 3º grau :1961

4 - Instituição: Faculdade de Filosofia Santo Tomás de Aquino de Uberaba

5 - Você fez algum curso de Pós-graduação? Qual? Onde?
Sim. Na área da educacional.

6 - Há quanto tempo você trabalha como professor de História na FEDF?

Há mais de 25 anos, pois já estou aposentada. O meu contrato agora é temporário.

7 - Qual a sua visão em relação ao aluno de 5ª série?

É um grande choque, principalmente no CASEB, que é uma escola grande. Os alunos têm muitas disciplinas. Na 4ª série eles têm somente uma professora. Se os alunos tivessem 2 ou 3 professores na 4ª série, facilitaria para eles. Alguns alunos choram e têm de voltar para uma escola menor. Pelo fato de a escola ser muito grande, os alunos sentem-se perdidos, sem referencial. Os alunos têm dificuldades para aceitar as orientações disciplinares.

- 8 - Quais as dificuldades que os alunos de 5ª série apresentam no dia-a-dia da sala de aula? Você acha que essas dificuldades têm relação com a passagem da 4ª para a 5ª série?

Os alunos sentem falta da “tia”, eles estranham. Eles têm dificuldades em Português e Matemática. Dificuldades de estudo, leitura e compreensão. Eles têm superproteção na 4ª série. Há uma distância muito grande da 4ª para a 5ª série. A reprovação é alta, não pela incapacidade deles, mas porque não entendem mesmo os conteúdos. O sistema educacional não está preparado para atender a esse aluno. Os professores de 5ª deveriam ter mais contato com os alunos de 4ª série. Os alunos chegam à 5ª série com conceitos errados. Eles não conseguem fazer conta em fuso-horário. Eles confundem datas, não sabem cronologia, o problema do tempo. O governo precisa estar atento em relação à preparação do aluno. Eles têm problemas seríssimos de leitura.

- 9 - Quais as dificuldades que você, como professor de História, encontra para desenvolver o trabalho pedagógico junto aos alunos de 5ª série?

Como eu sou substituta, os alunos não aceitam, agridem o professor, principalmente aqueles que estão fora da faixa etária. Os alunos menores são mais dóceis. Nesta turma (a pesquisada), os alunos estão na faixa etária correta. Já o rendimento no 1º mês é baixo porque os alunos estranham muito. O livro didático é indicado pela coordenação. Os conteúdos são abordados de modo diferente, mas não é dos piores. Quanto ao fato de eu ser substituta, não houve quebra de conteúdo, mas houve quebra na relação professor-aluno, interferindo no emocional, por causa do jeito de dar aula e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno.

- 10 - Como você percebe a Proposta Curricular para o ensino de História aos alunos de 5ª série?

Eu pego a Proposta por causa dos objetivos, mas fico mais presa ao livro didático. O programa de 5ª à 8ª série está muito errado porque são 3 anos de História do Brasil e 1 de História Geral. Os alunos não estudam História Moderna e Contemporânea. O conteúdo deveria ser mais extenso. Os alunos terminam a 8ª série somente com História Antiga e

EXTENSIVO. OS ALUNOS TERMINAM A 6ª SÉRIE SOMENTE COM HISTÓRIA APROVADA E MÉDIA.

11 - Você sente necessidade de reciclar os seus conhecimentos para trabalhar com os alunos de 5ª série?

Sim, porque sempre há inovações. Por exemplo, construtivismo, esse método.

12 - Qual a sua concepção de educação? E de avaliação?

A avaliação é feita através de provas, trabalhos, pesquisas. Neste ano o rendimento poderá ser satisfatório. Esta turma (a pesquisada) não terá problemas de reprovação.

13 - De que modo você avalia os alunos de 5ª série na disciplina História?

Como já falei, através de provas, trabalhos, pesquisas.

