



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Programa de Doctorado
Innovació i Sistema Educatiu

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil.

Carlos Augusto Lima Ferreira

Barcelona, 2004.

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil.

Tese apresentada à Banca Examinadora do Departamento de Pedagogia Aplicada da Universitat Autònoma de Barcelona, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Jesús Comellas.

Carlos Augusto Lima Ferreira

Barcelona, 2004.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar o ensino de História nas escolas públicas e privadas de ensino médio nas cidades de Feira de Santana, Ilhéus, Paulo Afonso, São Gonçalo dos Campos e Salvador, a partir do estudo da influência da formação e dos níveis de atualização dos docentes sobre a prática de avaliação da aprendizagem dos alunos e sobre a metodologia e didática utilizadas, ressaltando o aporte das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino–aprendizagem de História; e de como a prática pedagógica dos professores tem repercutido na aquisição de habilidades e competências críticas acerca do conhecimento histórico e da concepção que os alunos constroem sobre esta disciplina.

O argumento desenvolvido nesta tese é o de que a formação e a prática crítica dos professores de história podem levar a um enfoque inovador do ensino, permitindo uma mudança de atitudes dos próprios docentes e nos seus alunos, onde a incorporação das novas tecnologias ocorre de forma a dinamizar o processo de ensino–aprendizagem.

Esta análise foi possível a partir da aplicação de questionários em 17 (dezessete) instituições educacionais das cidades investigadas, abordando questões da avaliação, da metodologia e da prática pedagógica utilizada pelos professores de História de ensino médio, assim como questões sobre a compreensão que os estudantes têm sobre o conceito e a importância desta matéria.

Estudar esta amostra proporcionou visualizar as diferenças bastante acentuadas entre as escolas médias públicas e privadas, e entre estas e a universidade, não obstante, para uma considerável parte do professorado de ambas realidades, a maior referência metodológica ainda seja o livro texto. Outro relevante resultado obtido com a pesquisa foi a constatação da deficiência da formação universitária dos professores entrevistados, identificada através da fragilidade teórica das respostas produzidas pelos docentes, notadamente nos aspectos de metodologia e didática.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar la enseñanza de Historia en las escuelas públicas y privadas de tercero y cuarto de Eso y primero y segundo de Bachiller en las ciudades de Feira de Santana, Ilhéus, Paulo Afonso, São Gonçalo dos Campos y Salvador, a partir del estudio de la influencia de la formación y de los niveles de actualización de los docentes sobre la práctica de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y sobre la metodología y didáctica utilizadas, resaltando el aporte de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza–aprendizaje de Historia; y de como la práctica pedagógica de los profesores han repercutido en la adquisición de habilidades y competencias críticas acerca del conocimiento histórico y de la concepción que los alumnos construyen sobre esta asignatura.

La argumentación desarrollada en esta tesis es que la formación y la práctica crítica de los profesores de historia pueden llevar a un enfoque innovador de la enseñanza, permitiendo un cambio de actitudes de los propios docentes y en sus alumnos, donde la incorporación de las nuevas tecnologías, ocurre de forma a dinamizar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Estos análisis fueron posibles a partir de la aplicación de preguntas, cuestionarios en 17 (diecisiete) instituciones educativas de las ciudades investigadas, abordando temas de evaluación, de la metodología y de la práctica pedagógica utilizada por los profesores de Historia de Eso y Bachiller, así como cuestiones sobre la comprensión que los estudiantes tienen sobre el concepto y la importancia de esta asignatura.

Estudiar esta muestra me ha proporcionado visualizar las diferencias bastante acentuadas entre las escuelas públicas y privadas, y entre éstas y la universidad, no obstante, para una considerable parte del profesorado de ambas realidades, la mayor referencia metodológica todavía sea el libro texto. Otro relevante resultado obtenido con la pesquisa fue la constatación de la deficiencia de la formación universitaria de los profesores entrevistados, identificada a través de la fragilidad teórica de las respuestas producidas por los docentes, notadamente en los aspectos de metodología y didáctica.

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho que, por sua natureza, se converte em um diálogo e elaboração paciente. Assim mesmo, e considerando tal aspecto, existem algumas pessoas a quem devo minha eterna gratidão e que, sem o apoio e contribuição delas, certamente este trabalho não seria possível. Como esta tese é uma pesquisa que teve seu início com a dissertação de mestrado (Tesina de Máster) devo meu agradecimento a outras pessoas, que, como na primeira etapa, foram decisivas para a construção da tese, com suas observações, críticas e correções de rumo.

Aos meus pais, Ivan Vicente Ferreira e Isabel Lima Ferreira, sinônimo de amor, carinho, e desprendimento, e que muitas vezes sacrificaram seu tempo para que eu pudesse desenvolver com tranqüilidade este trabalho;

De maneira muito especial a Maria Valeria, mulher, companheira e amiga, com a qual compartilhei os bons e difíceis momentos desta caminhada e pelo apoio fundamental nas discussões teóricas realizadas ao longo da tese;

A meus filhos Eric e Maria Luisa Ferreira, por suportar a ausência do pai;

A meu irmão Augusto César, que mesmo na distância, me apoiou em todos os momentos;

A Eugênia Lúcia Vianna Nery, *in memoriam*, exemplo de profissionalismo por seus ensinamentos e pelo apoio no início de minha vida universitária;

Ao Professor Doutor Jurandyr Oliveira, *in memoriam*, inesquecível amigo por suas orientações e decisivas contribuições para o projeto de tese;

A Professora Doutora Maria Jesús Comellas, por sua amizade, constante acompanhamento, segura orientação, disponibilidade e pelas aclaradoras tutorias;

Aos Professores Doutores Esteve Pont, Joan Pagès e Joan Ruè, pela amizade e contribuições para o trabalho nos tempos de Barcelona;

A Professora Tereza Cristina Oliveira por suas críticas, seguras observações e apoio fundamental à construção do capítulo da metodologia;

A Professora Débora Silva de Castro Pereira, companheira dos tempos de Barcelona, por seu incentivo, inestimável apoio e discussões sobre o tema do trabalho, que vararam algumas horas;

A Professora Marize Marques Pitta, por sua segura correção do texto e diálogo mantido durante o período da tese;

A Universidade Católica do Salvador, pelo apoio sempre presente durante a execução da tese;

A todos meus colegas professores do Departamento de História da Universidade Católica do Salvador;

Aos meus alunos do curso de História, e, em especial, a minha ex-aluna, ex-estagiária e, hoje colega, Ivani Almeida, por seu denotado trabalho de apoio, na sistematização dos dados quantitativos;

E a todos que de uma maneira ou de outra contribuiriam para que esta tese chegasse a um porto seguro, meu muito obrigado!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
PROBLEMÁTICA	17
PARTE I – O ENSINO DE HISTÓRIA	31
CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	32
1.1 – A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	34
1.2 – ANTECEDENTES E CONCEPÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	53
1.3 – ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	60
1.4 – A PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO BRASILEIRO	73
1.5 – A DIDÁTICA	85
1.6 – A METODOLOGIA	92
1.7 – A AVALIAÇÃO.....	94
CAPÍTULO II – ESPAÇO E TEMPO: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA	104
2.1 – ENSINO DE HISTÓRIA: ESPAÇO E TEMPO	104
2.2 – O IMPACTO DAS NTIC SOBRE A DIMENSÃO ESPAÇO–TEMPO NA SALA DE AULA.....	116
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	122
3.1 – A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO	122
3.2 – MUDANÇAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS	131
3.3 – A INCORPORAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO UMA NOVA POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NO ENSINO DE HISTÓRIA	133
3.4 – O COMPUTADOR NO ENSINO MÉDIO DE HISTÓRIA.....	153
PARTE II – AS CONCEPÇÕES DO PROFESSORADO E DO ALUNADO DE HISTÓRIA DA AMOSTRA	161
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	162
4.1 – A QUESTÃO METODOLÓGICA.....	162
4.2 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	174
4.3 – INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	188
4.4 – ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	189
4.5 – TESTE PILOTO.....	191
4.6 – APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	194
4.7 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	195
CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA AMOSTRA	209
5.1 – PERFIL DO PROFESSOR RESPONDENTE DA AMOSTRA	210
5.2 – CONCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA AMOSTRA	219
5.3 – CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA DO PROFESSOR DA AMOSTRA	252
5.4 – CONCEPÇÃO DE DIDÁTICA E O APORTE PEDAGÓGICO DO LIVRO DIDÁTICO DOS PROFESSORES DA AMOSTRA	262
5.6 – O PROFESSOR DA AMOSTRA E AS NOVAS TECNOLOGIAS.....	275
CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DA AMOSTRA	283
6.1 – PERFIL DO ALUNO RESPONDENTE DA AMOSTRA.....	283
6.2 – CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DA AMOSTRA SOBRE A HISTÓRIA APRENDIDA, SUA VISÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE E SEU NÍVEL DE INFORMAÇÃO.	287
PARTE III – CONCLUSÕES	308

CAPÍTULO VII – À GUISA DE CONCLUSÃO.....	309
FONTES.....	319
BIBLIOGRAFIA	322
ANEXOS	337

FIGURAS

FIGURA 1 – QUADRO SOCIAL DA BAHIA EM 1997.....	43
FIGURA 2 – PUBLICIDADE DO GOVERNO DA BAHIA.....	45
FIGURA 3 – PROFESSORES SEGUNDO FAIXA ETÁRIA	210
FIGURA 4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSORADO DA AMOSTRA: GRADUAÇÃO	211
FIGURA 5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSORADO DA AMOSTRA: PÓS GRADUAÇÃO	211
FIGURA 6 – UNIVERSIDADES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DO PROFESSORADO DA AMOSTRA	212
FIGURA 7 – TIPOS DE SITUAÇÕES AVALIATIVAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DA AMOSTRA:	219
FIGURA 8 – TIPOS DE SITUAÇÕES AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DA AMOSTRA: TAREFAS DE GRUPO REALIZADAS EM CLASSE	220
FIGURA 9 – TIPOS DE SITUAÇÕES AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DA AMOSTRA: OBSERVAÇÃO DE TRABALHOS EM GRUPO.....	220
FIGURA 10 – TIPOS DE SITUAÇÕES AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DA AMOSTRA: PROVAS SUBJETIVAS.....	221
FIGURA 11 – TIPOS DE SITUAÇÕES AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DA AMOSTRA: PROVAS OBJETIVAS.....	221
FIGURA 12 – VALORAÇÃO DOS CONTEÚDOS FACTUAIS: ATIVIDADES COM PERGUNTAS E RESPOSTAS EM CLASSE	222
FIGURA 13 – VALORAÇÃO DOS CONTEÚDOS FACTUAIS: ATIVIDADES INDIVIDUAIS EM CLASSE.....	222
FIGURA 14 – VALORAÇÃO DOS CONTEÚDOS FACTUAIS: ATIVIDADES DE GRUPO EM CLASSE.....	222
FIGURA 15 – VALORAÇÃO DOS CONTEÚDOS FACTUAIS: ATIVIDADES DE GRUPO FORA DE CLASSE	223
FIGURA 16 – CONTEÚDO CONCEITUAL: OBSERVAÇÃO DE TRABALHOS INDIVIDUAIS	224

FIGURA 17 – CONTEÚDO CONCEITUAL: PROVAS SUBJETIVAS.....	224
FIGURA 18 – CONTEÚDO CONCEITUAL: OBSERVAÇÃO DE TRABALHOS EM GRUPO	224
FIGURA 19 – CONTEÚDO CONCEITUAL: ATIVIDADES COM PERGUNTAS E RESPOSTAS EM CLASSE.....	225
FIGURA 20 – GRAU DE ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS: ATIVIDADES DE PERGUNTAS E RESPOSTAS COM A PARTICIPAÇÃO DE TODA CLASSE.....	226
FIGURA 21 – GRAU DE ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS: TRABALHOS E PRODUÇÕES DE GRUPOS REALIZADOS EM CLASSE.....	226
FIGURA 22 – GRAU DE ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS: TRABALHOS E PRODUÇÕES INDIVIDUAIS FEITAS EM CLASSE	226
FIGURA 23 – IMPORTÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE CONJUNTO: COMPREENSÃO DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS DO MUNDO DE HOJE	228
FIGURA 24 – IMPORTÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE CONJUNTO: CONHECIMENTO DA CULTURA, DA HISTÓRIA, DO TERRITÓRIO DAS TRADIÇÕES E DA REALIDADE ATUAL DO BRASIL	228
FIGURA 25 – IMPORTÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE CONJUNTO: AQUISIÇÃO DE DETERMINADAS ATITUDES PARA A CONVIVÊNCIA SOCIAL	229
FIGURA 26 – IMPORTÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE CONJUNTO: AQUISIÇÃO DE DETERMINADOS PROCEDIMENTOS PARA ANALISAR, INTERPRETAR E REPRESENTAR O ESPAÇO E TEMPO.....	229
FIGURA 27 – IMPORTÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE CONJUNTO: CONHECIMENTO DA CULTURA, DA HISTÓRIA, DO TERRITÓRIO DAS TRADIÇÕES E DA REALIDADE ATUAL DA BAHIA.....	229
FIGURA 28 –RECONHECER AS CAUSAS DOS FENÔMENOS SOCIAIS	230
FIGURA 29 – O GRAU DE IDENTIFICAÇÃO COM A COMUNIDADE DE REFERÊNCIA A PARTIR DO CONHECIMENTO DE SUAS ORIGENS, DE SUA HISTÓRIA E DE SUA CULTURA.	230
FIGURA 30 – IMPORTÂNCIA QUE OS PROFESSORES DÃO A MEMORIZAÇÃO DOS ALUNOS	231
FIGURA 31 – IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTORIA PARA A PROMOÇÃO DOS ALUNOS	232

FIGURA 32 – CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS.....	236
FIGURA 33 – CONTEÚDOS CONCEITUAIS.....	236
FIGURA 34 – CONTEÚDOS FACTUAIS.....	236
FIGURA 35 – ASPECTOS AVALIADOS NA APRENDIZAGEM: SABER RECONHECER FENÔMENOS SOCIAIS.....	237
FIGURA 36 – ASPECTOS AVALIADOS NA APRENDIZAGEM: CAPACIDADE DE ARGUMENTAÇÃO DOS ALUNOS	237
FIGURA 37 – ASPECTOS AVALIADOS NA APRENDIZAGEM: CONHECIMENTO DAS ORIGENS HISTÓRICAS ...	238
FIGURA 38 – ASPECTOS AVALIADOS NA APRENDIZAGEM: RECORDAR FEITOS HISTÓRICOS	238
FIGURA 39 – QUANTIDADE DE EXEMPLOS DE AVALIAÇÃO FORNECIDOS PELOS PROFESSORES	239
FIGURA 40 – TIPOS DE AVALIAÇÕES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES.....	240
FIGURA 41 – ENTENDIMENTO SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO	254
FIGURA 42 – APRENDEU A TRABALHAR METODOLOGIA DO ENSINO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	256
FIGURA 43 – APRENDEU COMO TRABALHAR DIDÁTICA NA SUA FORMAÇÃO.....	263
FIGURA 44 – A SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO	266
FIGURA 45 – SATISFAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	268
FIGURA 46 – AUTORES TEÓRICOS DE HISTÓRIA	275
FIGURA 47– RECURSOS UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA AMOSTRA.....	276
FIGURA 48 – ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, 1º ANO	284
FIGURA 49 – ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, 2ª ANO	284
FIGURA 50 – ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, 3º ANO	284
FIGURA 51 – VISÃO DE TODOS OS ALUNOS DA AMOSTRA SOBRE HISTÓRIA.....	287
FIGURA 52 – VISÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA DA AMOSTRA SOBRE HISTÓRIA	290
FIGURA 53 – VISÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA DA AMOSTRA SOBRE HISTÓRIA	290
FIGURA 54 – ORIGEM DOS ALUNOS INGRESSOS NA UCSAL, POR CARREIRAS, NO PERÍODO DE 1998 E 1999	295

FIGURA 55 – NÚMERO MÉDIO DE CANDIDATOS POR VAGA NO VESTIBULAR DAS UNIVERSIDADES BAIANAS QUE FORMARAM OS PROFESSORES DA AMOSTRA (1998).....	295
FIGURA 56 – SALVADOR: CAPITAL DO ESTADO DA BAHIA E PELOURINHO, PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE, SALVADOR.....	345
FIGURA 57 – CIDADE DE PAULO AFONSO E COMPLEXO HIDROELÉTRICO.....	345
FIGURA 58 – CIDADE DE ILHÉUS E COLÉGIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE.	346
FIGURA 59 – CIDADE DE FEIRA DE SANTANA E PREFEITURA MUNICIPAL.....	346
FIGURA 60 – ESCOLA AGRIPINA DE LIMA PEDREIRA E PRAÇA BRÁULIO SEIXAS, CIDADE DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS.	347

TABELAS

TABELA 1 – PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL NO ANO DE 1987.....	76
TABELA 2 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/1997 – 1ª A 4ª SÉRIES.....	80
TABELA 3 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/1998 – ALFA E 1ª A 4ª SÉRIES... 	81
TABELA 4 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2001 – ALFA E 1ª A 4ª SÉRIES... 	81
TABELA 5 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2004 – ALFA E 1ª A 4ª SÉRIES... 	81
TABELA 6 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/1999 – 5ª A 8ª SÉRIES.....	81
TABELA 7 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2002 – 5ª A 8ª SÉRIES.....	82
TABELA 8 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA, BAHIA – 1998.....	181
TABELA 9 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DO ENSINO MÉDIO DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA, BAHIA 1998.....	182
TABELA 10 – QUANTIDADE DE ESCOLAS DA AMOSTRA.....	183
TABELA 11 – ESCOLAS PRIVADAS E ESCOLAS PÚBLICAS DA AMOSTRA.....	183
TABELA 12 – TESTE PILOTO: QUESTIONÁRIOS VÁLIDOS RECEBIDOS DE PROFESSORES E ALUNOS.....	192

TABELA 13 – QUANTIDADE DOS QUESTIONÁRIO ENTREGUES E DEVOLVIDOS: PROFESSOR	209
TABELA 14 – QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DA AMOSTRA RESPONDIDOS E EM BRANCO POR CATEGORIAS E POR CIDADES	210
TABELA 15 – EXEMPLOS SELECIONADOS: ACÚMULO DE ATIVIDADES NOS DOIS NÍVEIS DE ENSINO DE DEZ PROFESSORES DA AMOSTRA	217
TABELA 16 – QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES E DEVOLVIDOS: ALUNOS	283
TABELA 17 – QUANTIDADE DE ALUNOS POR TIPO DE ESCOLA	285

INTRODUÇÃO

Desde o início de minha caminhada na pós-graduação (especialização, mestrado e agora doutorado), venho desenvolvendo estudos com a temática Ensino de História. Para esta pesquisa de doutorado percebi a necessidade de levantar dados sobre a educação no Brasil e, assim, estabelecer uma avaliação crítica entre a produção sistematizada acerca do tema e a realidade vivenciada na Bahia pelo corpo discente e, principalmente, pelo corpo docente, já que falar do tema ensino de História constitui-se ainda – apesar dos muitos trabalhos realizados – em um espaço de discussão muito pouco explorado. Neste sentido, faz-se necessário refletir e aprofundar estudos sobre aspectos fundamentais da formação e da prática deste professor.

Estas questões são elementos preponderantes para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor em sala de aula, pois aí é que se configura o seu espaço de trabalho e o contato com os outros atores do processo educativo. A sala de aula é onde os professores passam, juntamente com os alunos, a maior parte do seu tempo e vivenciam nela todas as relações que vão desde os conflitos pessoais, culturais, sociais, até as problemáticas pertinentes à educação.

Poder estudar alguns destes aspectos vai me permitir identificar, se não todos, mas um considerável número de problemas que enfrentam hoje os professores no dia a dia da sala de aula, e a partir daí analisar o estado atual do ensino de História. E assim perceber se o ensino de História ministrado é inovador e se as mudanças atitudinais dos professores têm

contribuído para um fazer crítico, analítico e interpretativo dos diferentes contextos históricos. Neste cenário, a incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação se constitui em um importante apoio pedagógico para que os seus protagonistas – os professores e os alunos – possam fazer, apreender e aprender uma outra história.

Várias situações que ocorrem no processo de ensino aprendizagem de história – avaliação, relação professor x aluno, as abordagens teórico–metodológicas – aliadas a outros problemas de ordem estrutural, levam, no dizer de Schimidt, ao

... insucesso da renovação do ensino de História, destacando-se, principalmente, o descaso a que vem sendo submetida a educação brasileira por parte das autoridades governamentais. Na verdade, podemos afirmar que o quadro – negro ainda persiste na educação brasileira, muitas vezes como único recurso na formação do professor e no cotidiano da sala de aula. (Ibid. P. 55).

Contudo, por mais que se fale em (re)construir o ensino, e aqui me detenho ao caso específico de História (reflexo também do sistema educacional como um todo), me parece ser este um fazer cada vez mais distante da realidade, posto que os resultados das pesquisas universitárias que deveriam retornar à sociedade – neste caso ao ensino – em forma de aplicação prática e dentro de uma linguagem adequada ao cotidiano vivido pelos professores e alunos ficam em verdade restritas aos gabinetes universitários ou depositadas nas bibliotecas, constituindo–se, rapidamente, em documentos ultrapassados e inúteis.

Apesar de travarmos uma luta muito grande com o sistema vigente para que o ensino de História seja construído (e não reproduzido), seja o veiculador e formador de consciências críticas (e não formadores de elementos passivos diante do mundo e das coisas), situações externas comprometem os avanços alcançados.

Para tanto, urge que o profissional do ensino em sentido geral e o de História em sentido específico tenha em mente que não basta apenas e tão somente realizar pesquisas, introduzir novas técnicas, desenvolver novas metodologias, apoiando-se em novos materiais, mas fundamentalmente procurar **mudar de atitude** em sua prática docente, realizando um trabalho que, para ele e os alunos, seja gratificante, instigador, formador de uma consciência crítica, buscando, enfim, ser um educador.

Trabalhar no sentido de que ser um profissional da educação é estar a serviço da sociedade e, em sendo assim, propor para as carências desta mesma sociedade “... meios de solucioná-las. Meios reais, concretos, efetivos, não meras propostas que são fáceis de serem escritas, transformadas em livros mas (*sic*) inúteis às necessidades das pessoas ...”. (Tinoco, 1999:51).

É bem verdade que a concretização deste contexto é uma tarefa difícil. Requer dos professores (principalmente) e dos alunos uma preparação para tal, força de vontade para fazer as transformações das relações do ensino tradicional – centrado em posturas conservadoras, relações de poder, reproduções e manutenção do conhecimento deslocado da realidade – para o ensino questionador e libertador, com a perspectiva de buscar novos horizontes, não só didático-metodológicos como também de conteúdos.

Problemática

Em nossa prática pedagógica brasileira, no cotidiano da sala de aula, trabalhamos com alunos que têm a idéia, que ganhou corpo e cristalizou-se ao longo desses anos, de que a História é uma disciplina que em nada ou quase nada acrescenta para o seu processo de conhecimento, que serve apenas para a memorização dos fatos, grandes nomes e datas. Com o agravante de trazer para o estudo algo distante da sua realidade, deslocado do seu universo.

Este cenário favorece que o ensino de História pouco desperte o aluno para a apreensão do conhecimento, já que, para eles, este ensino não tem utilidade.

É fato que, depois da queda da ditadura e com a volta da democracia, a educação no Brasil passou e ainda passa por momentos de revisão de um ensino tradicionalmente positivista, que nos foi legado desde o início do século passado.

As décadas de 80 e 90 são extremamente importantes para o ensino da História, pelo empenho e esforço dos profissionais que têm por objetivo a (re)valorização da disciplina como conhecimento fundamental na formação do pensamento crítico do cidadão. Um desses caminhos ocorre com a divulgação das correntes historiográficas, que colocam em evidência novos temas e novos objetos para o conhecimento histórico.

Tornaram-se objetos e sujeitos do conhecimento histórico os “excluídos da história” como a mulher, a criança, o negro, o índio, o trabalhador, o velho. Os temas foram extraídos do contexto das relações sociais existentes no cotidiano, presentes no imaginário social, na história das mentalidades, na vida privada.

Essa nova postura historiográfica deu-se e vem se dando, via de regra, nos meios acadêmicos embora muito ainda precise ser feito para que estas novas dimensões cheguem ao ensino fundamental e médio, evitando-se, dessa forma, o fosso entre a universidade e a escola. Assim, os meios universitários estarão rompendo com a tradicional distância, onde:

Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. (...) As propostas expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental. (Fonseca, 1993: 109).

Num país de extensões continentais como o Brasil, estas iniciativas devem ser estimuladas e concretizadas. Em muitos lugares – Porto Alegre¹ é um exemplo –, mudanças estão sendo implementadas e levadas a efeito.

Entretanto, e apesar de todo este esforço, o ensino de História – no que diz respeito à sua transmissão, à prática do professor em sala de aula, ao cotidiano do processo de ensino–aprendizagem – ainda não apresenta um resultado que nos indique que as mudanças atingiram, no Brasil como um todo, um índice satisfatório, exceção feita ao eixo Sudeste e Sul.

Muitos dos profissionais de história nestas regiões têm sido vivamente estimulados pelas pesquisas advindas das universidades e das produções acerca do ensino de história a refazerem as suas práticas pedagógicas, buscando alternativas temáticas e de abordagens a partir de um estreito estabelecimento de diálogo com a academia. Um número cada vez maior de publicações universitárias² tem possibilitado um suporte teórico metodológico contribuindo

¹ Quando iniciou a administração da cidade de Porto Alegre, em 1989, o Partido dos Trabalhadores implantou uma política de Educação que passou e vem passando por uma radical transformação, tanto no plano administrativo e pedagógico, quanto no de valorização de pessoal. Esta ação política tem como consequência uma inquestionável melhoria na qualidade do ensino ali ministrado e a participação popular nas discussões e decisões sobre as ações políticas desenvolvidas na área de Educação. O projeto de uma Educação Popular Democrática trouxe para a comunidade porto-alegrense, com a aprovação da Lei de Eleição de Diretores e a criação dos Conselhos Escolares e da Constituinte Escolar, uma nova razão e estímulo para ter uma participação mais concreta e efetiva no sentido de intervir na “... política educacional que norteará as ações transformadoras nos campos pedagógico, administrativo e financeiro”. Aliado a estas iniciativas, o Governo Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação–SMED, desenvolve ainda projetos de relevância para o resgate da cidadania, dentre os quais destaco: 1) O Serviço de Educação de Jovens e Adultos–SEJA que visa “Mudar parâmetros políticos e pedagógicos para ler e re–escrever o mundo (...) Nesta direção este serviço “... está mergulhado neste processo, e, certamente, é a partir de ações como esta que emergirá um mundo novo construído por consciências renovadas” (Tarso Genro, in: *Palavra de Trabalhador*, SMED–SEJA, Porto Alegre, 1995, nº 3); 2) a publicação “Cultura e Trabalho. Histórias sobre o Negro no Brasil” que tem por objetivo “... subsidiar os educadores da RME – Rede Municipal de Ensino – para um fazer pedagógico que, partindo dos interesses e necessidades das comunidades com as quais trabalhamos”, estarão “... contribuindo na alteração do curso da História, mobilizando práticas sociais e desencadeando as transformações desejadas, tanto no âmbito das relações econômicas, sociais e políticas quanto de nosso imaginário social” (Sônia Pilla Vares, Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, in: *Paixão de Aprender*, SMED, nº 6, Porto Alegre, março de 1994). Para saber mais a respeito das ações do Governo Municipal de Porto Alegre na área de Educação, ver as publicações da SMED: *Paixão de Aprender*, *Cultura e Trabalho*, *Histórias sobre o Negro no Brasil*, *Palavra de Trabalhador* e *Novos Mapas Culturais: Novas Perspectivas Educacionais*.

² Destaco entre estas produções universitárias as seguintes: **Discutindo a história** (Editora Atual), **Polêmica** (Editora Moderna), **Pergunte ao José** (Editora Lê), **Atualidade** (Editora Lê), **Princípios** (Editora Ática),

para que os professores possam aprofundar as suas leituras, além de oportunizar outros olhares que se diferenciam dos tradicionais livros didáticos. (Ricci, 1992).

Entretanto, o tema Ensino de História é ainda pouco pesquisado no meio acadêmico. No período de 1984 a 1989, foram produzidos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado e de livre docência na área de História, 1.729 trabalhos, dos quais apenas 13 abordam o ensino de História. O quadro agrava-se quando estes mesmos assuntos são apresentados em periódicos nacionais especializados em História, ou seja, de um total de 1.048 artigos produzidos entre 1961–1992, apenas 44 (4,19%) discutem, especificamente, o ensino de História, enquanto que 1.004 artigos (95,81%) discutem outros temas ligados à história e/ou à historiografia. Quando a produção é específica da área de educação, o quadro é o seguinte: dos 3.248 artigos produzidos entre 1944–1992, apenas 11 (0,33%) são relativos ao ensino de História e 3.237 (99,67%) abordam outros temas. (Nunes, 1996:17–20).

Números mais atuais indicam que a temática é pouco discutida no seio acadêmico. Para o XXI Simpósio Nacional de História realizado em julho de 2001 foram apresentadas apenas 30 comunicações (5,6%) sobre o ensino de história num universo de 533 produções selecionadas para este evento. No XXII Simpósio Nacional de História realizado em julho de 2003, de um total de 284 trabalhos inscritos, 51 (18%) artigos tratavam sobre o ensino de história, o que representou um avanço em relação ao encontro de 2001, mas que ainda é representativamente muito modesto.

Estes dados revelam que a falta de trabalhos sobre o ensino de história é um dado relevante e que, mesmo na área específica de História, a produção acerca do tema ainda é

Cotidiano da História (Editora Ática), **Como se faz** (Editora Vozes), **Primeiros Passos** (Editora Brasiliense), **Tudo é História** (Editora Brasiliense), **Repensando a História** (Editora Contexto).

restrita; na área de Educação, os limites são da mesma ordem, pouco contribuindo para um processo de transformação da realidade posta. A busca de melhoria da qualidade do ensino deve ser uma constante por parte dos pesquisadores, tanto em nível da graduação quanto, preferencialmente, no ensino fundamental e médio.

No levantamento feito junto a diversas entidades³ sobre as pesquisas realizadas acerca do ensino de história produzidas em cursos de pós-graduação *strito sensu*, destaco os trabalhos de:

Cláudia Sapag Ricci (1992), em sua dissertação de mestrado *Da Intenção ao Gesto – quem é quem no ensino de história em São Paulo*, discute o trabalho dos professores da rede estadual de ensino a partir dos aspectos da formação acadêmica, da prática pedagógica, da atuação nos órgãos governamentais, e suas concepções sobre a história e a produção do conhecimento. A pesquisa foi realizada a partir da análise dos relatórios dos professores enviados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acerca da discussão da proposta curricular para o ensino de história, ocorrida no ano de 1987. Esta discussão, na verdade, ultrapassa os limites institucionais e envolve a imprensa, a sociedade civil e a universidade em debates, questionamentos e reflexões sobre o ensino de história, as condições de vida e o trabalho do docente. A dissertação de Ricci trouxe como resultado uma percepção muito clara das divergências e confrontos entre os professores dos níveis fundamental e médio e da universidade, além de uma relação íntima e conflituosa entre estas instituições de ensino;

Elison Antônio Paim (1996), na dissertação intitulada *Fala do Professor: o ensino de história em Chapecó 1970–1990*, que busca apreender as vivências e experiências dos

³ Associação Nacional de História – ANPUH – GT de Ensino de História, Centro Virtual de Estudos Históricos – CEVEH, Sociedade Brasileira de Ensino do História – SOBENH – e Resumos de Pesquisas sobre Ensino de História do Laboratório de Tecnologia Educacional da UNICAMP.

professores de história da rede estadual da cidade de Chapecó, em Santa Catarina, a partir de indagações da sua prática pedagógica. O que ensinar para que os alunos participem? Como construir com os alunos o interesse pela História? Como as aulas de história poderiam contribuir para a formação de um senso crítico nos alunos? Como fazer para que os alunos se sintam agentes, sujeitos históricos? Como trabalhar as questões do seu tempo? Qual o papel da história? Quais os conteúdos mais importantes? O que priorizar? Que metodologia adotar? Usar ou não usar livros didáticos? Através do método de Histórias de Vida dos professores entrevistados, Paim compreende as formas de ensinar do professorado local, as dificuldades docentes durante o período da ditadura militar, as brechas percebidas pelos docentes para poder praticar um ensino voltado para as experiências locais. Esta compreensão deu ao autor a clara percepção de que é possível realizar pesquisa nos níveis fundamental e médio para produzir novos conhecimentos históricos. E que lentamente vai acontecendo uma sintonia entre universidade e ensino fundamental e médio através da utilização de novas fontes e recursos como fotografias, depoimentos, literatura e história de bairros, das instituições e de famílias. Entretanto, o autor deixou de trabalhar os conceitos que os professores da amostra têm sobre a história, a educação, o papel do docente, os alunos;

Cláudio Borges da Silva (1996), em sua dissertação de mestrado intitulada *Os labirintos da construção do conhecimento histórico*, nos mostra um trabalho que tem como objetivo central o processo de elaboração do conhecimento histórico pelos alunos, a partir de situações concretas de ensino e aprendizagem escolares. A pesquisa foi realizada em uma turma de 5ª série de uma escola pública da cidade de Campinas, através de um trabalho compartilhado entre o pesquisador e o professor da classe. Partindo do pressuposto teórico da origem social da cognição e do conhecimento, a linguagem e o outro são concebidos como

fatores constituintes da construção do conhecimento. Sendo assim, foram utilizados como fonte de análise alguns “episódios” que mostram situações de interlocução entre professor e alunos, na atividade de interpretação de documentos históricos, além de textos dos próprios alunos. O trabalho buscou revelar o modo e como diferentes vozes são apropriadas pelos alunos e como diferentes estratégias de dizer são postas em circulação no contexto da interlocução, participando da construção de significados para a realidade social. Buscando superar a aparente homogeneidade de sentido dos textos dos alunos e a ilusão de que eles realizam o mesmo percurso intelectual do professor, o autor põe em evidência um processo de ressignificação, produzido no contexto das interações escolares, e que marca a elaboração do conhecimento pelos alunos e pelo professor;

Vera Lúcia Trennepohl (1996), com a sua dissertação de mestrado *O ensino de história em questão: os caminhos de uma experiência*, analisou o ensino de história no 1º grau (atual fundamental), mais especificamente, os efeitos produzidos pelo “Projeto Estudos Sociais”, que foi implantado nas escolas da cidade de Ijuí e região no ano de 1984. Este projeto modificou o currículo e produziu novos materiais didáticos, entre estes, os livros textos. Os professores, insatisfeitos com o ensino que estava sendo desenvolvido, vêm neste projeto a possibilidade de superar as deficiências de sua prática. Esta proposta desafiou o professor a abandonar a sua prática **segura**, onde tudo estava dado num livro didático, e ele deveria planejar o “que” e “como” ensinar. Este contexto era, portanto, propício para o surgimento de propostas desta natureza, isto tanto em nível nacional como local. A partir daí, a autora busca informações sobre os contextos sociais, econômicos e políticos em que a proposta foi concebida, articulada e implementada, fundamentada em dois momentos: “A História que temos”, que estava dentro de um contexto histórico cultural de autoritarismo,

baseado no modelo positivista de ciência, e “A História que queremos” que vem em oposição à anterior e redefine o ensino de História, dando atenção a questões econômicas, sociais, culturais e políticas. A autora conclui que o contexto social, político e econômico dos anos 90 diferem em muito daquele que foi concebido e realizado o “Projeto Estudos Sociais”, as mudanças no contexto e o avanço nas ciências criaram novas necessidades ao ensino da História, delegando um novo papel ao professor. Estes aspectos terminam por criar novos desafios cabendo a retomada do Projeto em novas dimensões;

Silvia Helena Orlandelli (1998), na sua dissertação de mestrado *A Representação Identitária no Professor de História. Um Estudo Com Depoimentos Oraís*, busca a partir da investigação discutir a melhoria na qualidade do ensino de História, que para ela passa necessariamente pela sala de aula e particularmente pela relação professor – aluno. Ela assinala que a função educativa do professor pode maximizar a aprendizagem do aluno a partir de sua atuação, que depende dos elementos empenho, coragem, vontade e determinação, os quais podem estar contidos dentro daquilo que chama de identidade profissional. Orlandelli parte, portanto, da premissa que existem atuações de professores mais responsáveis e comprometidos com o ensino da História e com a educação em geral, do que outros, e que estas diferenças não são explicáveis apenas por salários, localização de escolas ou tipo de alunos diferenciados. Para ela é no cotidiano da escola que o professor faz e se faz. A pesquisa construiu o conceito de identidade junto aos professores e, a partir daí, buscou definir como, em que momento e por que esta identidade é importante para o ensino de História na atualidade. Visto que a dinâmica da realidade constantemente se refaz, o aluno, o professor, a escola e a sociedade têm mudado. Nesta direção o ensino de História também deve

acompanhar estas mudanças, posto que o *velho* ensino de História que discorria sobre batalhas e feitos de heróis, que mais impressionavam do que efetivamente ajudavam, não serve mais.

No estado da Bahia, o número de trabalhos sobre o tema ensino de história é ainda mais restrito do que no Sul e Sudeste. Dados levantados na Universidade Federal da Bahia dão conta de apenas três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado⁴ já defendidas ou em andamento na sua Faculdade de Educação; adicionalmente, foi produzida uma dissertação de mestrado na Universitat Autònoma de Barcelona sobre o ensino de história na cidade de Salvador⁵.

Claro está que a discussão sobre o ensino de história ainda é insuficiente, notadamente no estado da Bahia. Todavia, a realização de trabalhos que possam analisar e compreender a formação dos professores de história e suas práticas docentes são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do ensino de história que se ministra nos níveis fundamental e médio da educação básica, estreitando dessa forma a relação academia escola.

Neste sentido, estudar de que maneira o ensino de História é ministrado, propor novas formas didáticas, bem como investigar a formação do professor de História na universidade, reveste-se, neste momento, em uma temática importante e de muito interesse para as comunidades acadêmicas e as do ensino fundamental e médio, como pontos de reflexão para se construir uma nova educação.

⁴ Alfredo Eurico Rodrigues Matta com a tese *Procedimento de Autoria Hipermídia em Rede de Computadores, um Ambiente Mediador para Ensino/Aprendizagem da História*, 2001. Antonieta Tourinho com a tese *O Ensino de História: inventos e contratempos* (em andamento). Maria Elizabete Souza Couto com a dissertação *Kit's na Escola – a televisão e o vídeo na sala de aula*, 1999. Maria Inês Correa Marques com a dissertação de mestrado *A Formação do Professor de História: implicações e compromissos*, 1992. Teresa Cristina Álvares de Aragão com a dissertação *O Ensino de História numa Sociedade de classes: análise comparativa entre as escolas públicas e particulares*, 1979.

⁵ Carlos Augusto Lima Ferreira, com a dissertação *O Ensino de História nas escolas de Ensino fundamental e médio de Salvador: análises de variáveis e a contribuição do computador*, 1998.

Tendo em vista as preocupações postas até aqui, o objeto principal de investigação desta tese é o ensino de história praticado no nível médio das escolas privadas e públicas do estado da Bahia.

A problemática desta tese girou em torno da seguinte questão central:

Como a formação acadêmica tem influenciado a prática dos professores de história da amostra no exercício docente para a construção de um ensino crítico problematizador?

Nessa perspectiva, esta tese tem como objetivo geral analisar a relação da formação docente com o processo de ensino aprendizagem de História nas escolas públicas e privadas de nível médio do estado da Bahia. Os objetivos específicos são:

- Relacionar a influência que a formação e os níveis de atualização dos docentes têm na prática de avaliação da aprendizagem dos alunos, na metodologia e na didática do professor;
- Obter elementos que indiquem como as concepções teóricas e a prática dos professores de história do ensino médio público e privado da Bahia têm repercutido na aquisição de competências críticas acerca do conhecimento histórico e da concepção que seus alunos constroem sobre esta disciplina;
- Analisar o papel dos alunos no processo de ensino–aprendizagem da disciplina História no ensino médio público e privado da Bahia;
- Analisar a contribuição das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de história.

O argumento desenvolvido nesta tese é o de que a formação e a prática crítica dos professores de história podem levar a uma mudança de atitudes e a um enfoque inovador do

ensino, onde a incorporação das novas tecnologias ocorre de forma a dinamizar o processo de ensino–aprendizagem.

Esta análise foi possível a partir da aplicação de questionários em 17 instituições educacionais das cidades investigadas (Feira de Santana, Ilhéus, Paulo Afonso, São Gonçalo dos Campos e Salvador), abordando questões da metodologia e da prática pedagógica utilizada pelos professores de História de ensino médio e questões da visão dos alunos acerca dos conceitos e da importância do ensino de história.

No que diz respeito à temática do uso das tecnologias na educação por professores e escolas da amostra, desde o início do trabalho tive a percepção de que, para eles, estes recursos são ainda muito pouco utilizados e o tema irrelevante na sua prática educativa. E esta percepção tornou–se ainda mais clara quando me deparei com os dados acerca da realidade da escola pública.

Esta percepção do início do trabalho veio, ao longo da análise, a se confirmar. Isto indica que, antes de incorporar esta tecnologia, a escola – principalmente a pública – deverá corrigir os graves problemas de estrutura e de recursos humanos ainda existentes.

Por esta razão, a ênfase maior da pesquisa foi para as questões de formação do professor, sua prática docente e o processo de ensino aprendizagem dos alunos na apreensão do conhecimento histórico. Todavia, os aspectos concernentes às tecnologias da informação e comunicação também foram tratados.

Este trabalho, portanto, visa contribuir na direção da transformação do ensino–aprendizagem de história, dando a oportunidade para que professores e alunos sejam sujeitos e não somente objetos do processo histórico.

A presente tese está estruturada em 3 partes, com 7 capítulos, assim distribuídos:

Parte I – O Ensino de História

Capítulo I – O Ensino de História no Contexto da Educação Brasileira

Neste capítulo, realizo uma reflexão sobre o ensino de História, mais precisamente do governo militar até os dias atuais, acerca de suas problemáticas, da influência da política neoliberal nos destinos da educação e das políticas públicas. Visando desta forma, compreender melhor como o ensino e o fazer Histórico, em seus diferentes contextos, foi e é trabalhado no Brasil, e, particularmente na Bahia.

Capítulo II – Espaço e Tempo: Implicações no Ensino de História

Procuo discorrer neste capítulo sobre a temática espaço-tempo, fundamental no processo de ensino aprendizagem de História e suas implicações no cotidiano da sala de aula, principalmente hoje, onde as regras impostas por uma sociedade cada vez mais digital (re)dimensionam o espaço-tempo o fazer histórico e a prática docente.

Capítulo III – A Formação do Professor e ensino de História

Como um importante ponto de análise, desenvolvo neste capítulo, uma reflexão sobre a formação do professor, aspecto que considero prioritário para qualquer proposta de mudança no sistema educativo, já que o professor deve ser um profissional capaz de construir o conhecimento enquanto processo e não mais reproduzir um produto acabado, para que o seu fazer pedagógico seja uma contribuição a uma nova maneira de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes do seu papel social neste “... país ainda e sempre tão em formação”. (Ibid., p. 52).

Analiso também a questão curricular de história e quais as suas conseqüências para a formação do profissional de história.

Parte II – As Concepções do Professorado e do Alunado de História da Amostra

Capítulo IV – Metodologia

Apresento, neste capítulo, os objetivos da tese, a opção metodológica para a análise do trabalho de campo desenvolvido em 5 cidades do Estado da Bahia, bem como a maneira como utilizei o suporte dos *softwares Microsoft Access* e *Planilha Microsoft Excel*, sendo o primeiro gerador de Banco de Dados Estatísticos e o segundo para a parte gráfica da tese.

Apresento, também, o problema do tema que é o ponto chave para a investigação e seu conseqüente desenvolvimento. Estes aspectos estão embasados, principalmente, nas constatações feitas a partir da pesquisa de campo.

Capítulo V – Análise de Resultados: as concepções dos professores da amostra

Neste capítulo, realizo a análise de todos os dados levantados na pesquisa de campo feita nas escolas de nível médio, em relação aos professores da amostra. Apresento e analiso as respostas dos professores a respeito dos temas didáticos e metodológicos que têm implicações no ensino de história, temas estes que considero essenciais ao processo de ensino–aprendizagem em história.

A reflexão realizada neste estudo pode representar uma importante contribuição aos professores de História das escolas baianas, estimulando o debate acerca do ensino de história e da prática pedagógica dos docentes.

Capítulo VI – Análise de Resultados: as concepções dos alunos da amostra

Neste capítulo, realizo a análise de todos os dados levantados na pesquisa de campo feita nas escolas de nível médio, em relação aos alunos da amostra. Aqui apresento e analiso a concepção dos alunos sobre o ensino de história, como realizam sua aprendizagem, qual é a importância desta disciplina para seu desenvolvimento e como se relacionam com os professores.

Parte III – Conclusões

Capítulo VII – À guisa de conclusão

No capítulo final da tese, retomo sinteticamente as questões discutidas ao longo da tese sobre o ensino de História no nível médio, onde proponho reflexões e mudanças de atitudes do docente em sua prática, bem como a incorporação crítica das Tecnologias da Informação e Comunicação enquanto ferramentas de apoio, que podem redundar em novas posturas e novas práticas didáticas e metodológicas no cotidiano das salas de aula.

Todavia, as conclusões aqui apresentadas, não têm a pretensão de esgotar o tema, mas prioritariamente, contribuir com os debates acerca das questões sobre o ensino de história e para outros estudos que também desejem prosseguir nesta caminhada.

PARTE I – O ENSINO DE HISTÓRIA

Capítulo I – O Ensino de História no Contexto da Educação Brasileira

La historia no es una memoria atávica ni una tradición colectiva. Es lo que la gente aprendió de los curas, los maestros, los autores de libros de historia y los editores de artículos de revista y programas de televisión. Es muy importante que los historiadores recuerden la responsabilidad que tienen y que consiste ante todo en permanecer al margen de las pasiones de la política de la identidad incluso sí las comparten. Después de todo, también somos seres humanos. Eric Hobsbawm.

A História é um campo do conhecimento que tem como preocupação a análise das vivências humanas e relações sociais em suas múltiplas dimensões temporais e espaciais. Esta análise é possível quando historiadores têm a preocupação de estabelecer um nexo de ligação do presente com o passado, numa atitude dialógica, recuperando memórias, acontecimentos e fontes documentais. Esta é uma perspectiva que nega a visão de que a história é a ciência que estuda apenas fatos passados, grandes nomes, datas e memorização.

A construção do conhecimento acontece quando ocorre, inicialmente, a reconstrução, a análise e, posteriormente, a interpretação das evidências dos acontecimentos e das práticas coletivas dos homens na dinâmica de suas transformações.

Nesta perspectiva, o historiador, hoje, tem a preocupação de compreender e analisar as vivências de diferentes sujeitos, isto é, de recuperar as experiências vividas das múltiplas categorias de trabalhadores do campo, da cidade, da indústria, dos pescadores, sendo eles homens, mulheres, crianças, negros, mestiços, índios, brancos.

Longe se pensar que esta recuperação acontece com neutralidade, a qual é “destruída” a partir do momento em que o historiador escolhe o objeto e o sujeito do seu estudo, seleciona as fontes e determina suas perguntas. Nesse proceder, a reconstrução do conhecimento histórico é infinita. A cada momento, o presente coloca questões do passado, explicita as tramas das relações sociais ocorridas no cotidiano e cada grupo faz uma leitura dos acontecimentos ocorridos.

A história estuda a dinâmica das relações humanas no presente, passado e futuro. O trabalho de quem lida com a história é realizado por um processo de pesquisa onde se faz a reconstrução documentada das relações sociais de um determinado momento e lugar. Para, efetivamente, ocorrer esse processo, o historiador se reporta ao passado, numa dimensão do presente, buscando entender as relações sociais humanas existentes ao longo do tempo histórico.

É preciso haver uma relação íntima entre o sujeito que vai estudar o passado e esse passado (objeto de estudo). Nesse sentido, o passado é algo que acontece, que não está pronto e deverá ser construído pelo historiador. Essa reconstrução é muito dinâmica e modifica-se tanto espacial quanto temporalmente.

Para conhecer a história, torna-se importante o entendimento do processo de produção do saber histórico: como o pesquisador seleciona a pesquisa, lê os documentos, como analisa e produz o conhecimento. Importante, também, é ter a clareza do tema a ser estudado, das fontes, do que procurar e como lidar com esses dados. A história então é concebida como o conhecimento de um determinado momento, de um determinado lugar, de um determinado fato que envolve vários sujeitos.

Portanto, a análise dessa multiplicidade vai permitir perceber para onde se encaminham os seres humanos (idéia de futuro). Nesse aspecto, a história é entendida como uma prática social e o futuro é o vir a ser construído pelos sujeitos históricos. A história é sempre um campo de construção do conhecimento, está sempre a ser construída.

Se acreditarmos que a História é resultado de um processo histórico construído, ponto a ponto, pelos pensamentos e ações dos homens entre si, no tempo e no espaço, pensaremos que, para estudá-la, precisamos partir do conceito de que os sujeitos são construtores da história, seja agindo no processo, seja reconstruindo esse processo histórico.

Esta concepção de história se opõe a uma visão da história positivista, considerando os fatos passados como já prontos e acabados e dando-lhes a categoria de verdades absolutas, neutras, universalmente válidas e imparciais.

Esta história privilegia o estudo dos indivíduos isolados, “grandes governantes” e constitui o espaço ideal para a história de heróis e vilões, dos acontecimentos magnânicos. Proporciona uma visão linear, evolutiva, etapista e terminal da história, de fatos narrados numa seqüência cronológica sem contradições, não considerando a história como feita pelo povo, como experiência realizada nas relações sociais. Não confronta, não analisa, não questiona os fatos ocorridos e, muito menos, as ações humanas que os concretizam.

1.1 – A educação no Brasil

A educação brasileira ainda tem muito da escola tradicional, herança que nos legaram os jesuítas nos tempos da colonização, quando mantinham um ensino dogmático – baseado apenas na visão da igreja – trabalhado numa perspectiva linear, cartesiana, tendo como referência os pressupostos de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Mesmo depois de o

ensino não ser mais exclusividade da Igreja e, por conseguinte, não estar mais sob a orientação jesuítica, os métodos, na sua grande maioria, no Brasil de hoje, ainda permanecem tradicionais, com currículos defasados, com uma estrutura escolar autoritária, fechada em si mesma, legitimadora de um processo social não igualitário.

Estas questões caracterizam um ensino fundado em verdades absolutas e inquestionáveis, e contribuem para que a escola seja vista como um espaço pouco atraente, monótono e reprodutor das estruturas existentes e da ideologia oficial.

A evasão escolar, a repetência e o aumento do número de iletrados são processos que ocorrem na realidade brasileira e que restringem o acesso das populações mais carentes ao emprego e às novas formas de trabalho, tornando praticamente nulas as chances de ascensão social.

Existe uma valorização de disciplinas como Matemática, Física, Química, Biologia – associadas historicamente a carreiras que permitem ascensão social e econômica na sociedade como Engenharia e Medicina, ainda que hoje não tenham a importância de outrora. A valorização destas disciplinas ocorre em detrimento das disciplinas de formação humana e vinculadas à educação como História, Geografia, Educação Artística, Português e Língua Estrangeira.

Neste sentido, as licenciaturas, responsáveis pela formação de professores, sofreram um duro golpe durante o governo militar com os acordos entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (MEC–USAID)⁶, que retiraram as disciplinas Sociologia e Filosofia dos currículos do ensino básico e tornaram o ensino de

⁶ Acordos de cooperação para assistência técnica, financeira e organização do sistema educacional brasileiro.

História e Geografia meramente factuais. Estes acordos atingiram todo o sistema de ensino brasileiro e também a produção, publicação e distribuição dos livros didáticos.

Com o processo de redemocratização nos anos oitenta, já não cabia mais a manutenção de aparelhos legais que serviram ao período de exceção. Assim é que tem início a luta de todo o conjunto de educadores para substituir a Lei número 5.540/68, que versava sobre a Reforma Universitária, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de número 5.692/71.

Em sendo assim, todos os setores que compõem a sociedade civil e que têm ligação direta com a educação participaram, durante cinco anos, na Câmara dos Deputados, do processo de elaboração da nova LDB, através de várias discussões nas comissões específicas e de caráter nacional, o que se constituiu em um avanço muito importante para a revalorização da educação no Brasil.

Todos os setores sociais, da direita à esquerda, das instâncias do MEC aos organismos representativos da sociedade civil e política, participaram do processo de elaboração da LDB da Câmara, de 1988 a 1993, através de audiências públicas, seminários temáticos e negociações políticas. (Muranaka & Minto, 1998: 74).

O projeto proposto para a nova LDB procurou levar em conta os profundos contrastes da sociedade brasileira, pensado de tal forma que todas as suas diretrizes considerassem as questões sociais, para que elas não fossem esquecidas e funcionassem como o horizonte social sobre o qual a lei deveria ser interpretada, porque:

Diferente do tempo em que fomos normatizados em ‘pensamento, palavra e obras’ pela 5692, pela 5540 e por tantas leis mais, o contexto histórico do processo desta LDB é de luta aberta pelos valores de democracia enquanto utopia de participação e de equidade social (...). Significa que a lei deve ser interpretada no sentido da ampliação da vontade coletiva e afirmar a inconformidade com a exclusão social de milhões de desamparados, e de construir um outro país, uma outra sociedade. (Franco, 1993: 49. Grifo nosso).

É fato, também, que a letra fria da lei não vem, como em um passe de mágica, fazer as transformações educativas ansiadas e desejadas pela comunidade, mas é um instrumento imprescindível para nortear as ações de um projeto de nação que não desconsidere o quesito educação, peça fundamental na construção de uma sociedade mais justa e humana. Nessa mesma direção, Otaíza Romanelli considera que:

Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja.(Romanelli, 1984: 37).

Acontece, porém, que o poder executivo, leia-se Governo Federal, derrubou o projeto que vinha sendo discutido pelos diversos setores da educação e, seguindo a lógica da globalização, nos impôs o substitutivo Darcy Ribeiro que descaracterizou toda a proposta. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de nº 9.394 foi então sancionada pelo presidente da república em 20 de dezembro de 1996. Esta lei, que é o instrumento legal de gerenciamento do sistema educacional brasileiro, contudo atende mais aos interesses da comunidade internacional – e, em realidade, beneficia os países mais ricos e mais fortes – do que aos interesses locais. Este acontecimento, sem dúvida alguma, estabeleceu uma nova ordem na educação brasileira, gerando na comunidade de educadores uma grande insatisfação.

Além da LDB, o Governo Federal, através do Ministério de Educação – MEC, implantou, em todo o Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. Estes documentos de revisão do ensino fundamental e médio, construídos e desenvolvido por um conjunto de consultores e técnicos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, não passaram pelo processo de discussão da comunidade de profissionais do ensino fundamental e médio. O vazio destes debates fizeram com que os conflitos sociais que compõem o corolário social e as

questões regionais estejam ausentes do conjunto de discussões propostas pelos PCN's. É como se estivéssemos estudando uma sociedade harmônica e eternamente feliz!.

Este fato arrefeceu, em certa medida, as tentativas que vinham se solidificando de reconstruir um currículo de História comprometido com novos fazeres e novas concepções.

Assim:

Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber. (Bittencourt, 1997: 40).

É certo que estes parâmetros, ainda que tragam novas diretrizes que apontam para a construção de um novo ensino, chegam às diversas escolas brasileiras para sua aplicação – principalmente as do meio rural – como um instrumento de pouca utilidade para professores. A meu ver, isto vem ocorrendo visto que os mesmos não tiveram neste processo nenhuma possibilidade não só de conhecer o documento em profundidade como, também, de participar da sua elaboração. Neste sentido, os parâmetros pouco têm a ver com a realidade educacional de cada região, principalmente quando falamos de regiões com índices alarmantes de pobreza e analfabetismo como são o Norte e o Nordeste.

O estado atual da educação brasileira não difere muito dos anos da ditadura apesar de vivermos em um período de (re)democratização. Aqui é importante assinalar que muitos estados da federação buscam (re)definir o papel da educação e recuperar o seu valor junto à sociedade. A educação é uma área que historicamente esteve relegada à sua própria sorte e, em sendo assim, creio que ainda vamos levar um longo tempo para termos uma educação decente, democrática e de qualidade que seja acessível a todos.

Com este cenário, a escola, hoje, não é um *locus* onde os estudantes tenham prazer de fazer, aprender, conhecer, pensar; é sim um reflexo da nossa sociedade que vive em crise, e aqueles que são responsáveis pela elaboração da política educacional não estão muito preocupados em resgatar, discutir e melhorar a qualidade da educação. Por isso é que a

... qualidade de ensino virou mera expressão de efeito que faz parte apenas da retórica eleitoral e das mentiras da propaganda oficial, que, custeada pela sociedade, a ela retorna sob forma de mais um engano. (Miceli, 1988: 103, grifo do autor).

As escolas públicas, as quais são mantidas pelos Estados e Municípios – ou seja, pela sociedade – têm um grande contingente de alunos que terão, dentro desta estrutura atual, possibilidades remotas de ascensão. Existem, entretanto, neste “mar” de contradições, algumas poucas escolas da rede privada que formam os seus alunos com “melhor qualidade”, visando ao sucesso destes educandos e oportunizando o “retorno do investimento” na sua educação.

O sistema educacional vive uma crise que vem se prolongando por muito tempo e este quadro se agrava com o discurso do fracasso da escola pública, justificando a incapacidade do poder público em gerenciar e atender, satisfatoriamente, os interesses da sociedade. Esta situação possibilita, conforme Saviani (1991: 85), “... que se advogue, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado”. E estes aspectos, na política neoliberal ora vigente no Brasil, ganham contornos ainda mais agravantes. Torna-se importante, pois, que abordagens que apresentem novas perspectivas levem em conta que:

... os processos educativos não podem ser inventados e, portanto, não dependem de idéias mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, pari passu com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais. (Frigotto, 1995: 176).

As diretrizes político–educacionais adotadas pelo Governo são sempre pensadas na perspectiva da manutenção da ordem estabelecida, legando a visão de mundo que é reproduzida no ensino fundamental e médio, através das concepções metodológicas e das práticas pedagógicas. Sobretudo em sociedades excludentes, como a nossa, devemos – enquanto profissionais de ensino – construir novas práticas pedagógicas, novas formas de fazer e de construir a relação ensino–aprendizagem, visando à socialização do conhecimento. Visto que, no dizer de Gramsci,

... criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”. (...) O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’, bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. (Gramsci apud Frigotto, 1995: 176).

Para Antonio Gramsci, é importante combater a educação espontaneísta, mecanicista e conformista. Critica as posições educacionais que reforçam a passividade e a resignação. Propõe a construção de uma nova cultura, uma nova concepção de mundo e uma educação comprometida com o projeto de mudança social.

Portanto, é preciso que a escola de hoje aprenda com os ensinamentos de Gramsci, a refletir e incorporar a prática democrática coletiva e articulada com as grandes questões do nosso tempo, numa perspectiva de transformação das relações sociais de poder vigentes.

Além disso, como a nossa sociedade sofre um ritmo intenso de modificações, a escola tem de acompanhar esse processo sob pena de transmitir conhecimentos já ultrapassados. Para

isto, deve incorporar os temas e as inovações tecnológicas com que os alunos já lidam no seu cotidiano.

Constitui-se, hoje, para os educadores do ensino fundamental e médio, um desafio muito grande ensinar alunos que têm contato cada vez maior com os meios de comunicação e sofrem a influência da televisão, rádio, jornal, videogames, fax, computador, redes de informações e outros. Como produzir uma boa aula? Como sair do tradicional giz e “cuspe”? Como romper com as imposições de um ensino que parou no tempo?

A escola deve despertar o interesse dos alunos em aprender, estimulá-los a serem críticos e a propor soluções para problemas enfrentados, desenvolvendo o raciocínio. Entretanto, na realidade brasileira, a desvalorização das licenciaturas como um todo, e mais especificamente a licenciatura em História, das Faculdades de Educação e dos professores, bem como a falta de recursos materiais, constituem-se em obstáculos significativos – mas não impedimentos – para a transformação da escola.

Por um lado, a escola vem sofrendo cada vez mais a pressão da sociedade e das tecnologias aplicadas à educação visando, principalmente, uma lógica de resultados tão comuns nos dias de hoje, notadamente nas escolas privadas – que se constituem em um número considerável dentro da realidade educativa brasileira.

Por outro lado, nas duas últimas décadas, a escola, principalmente a pública, vem sofrendo um processo de degradação tanto no aspecto físico quanto no aspecto didático pedagógico. Acrescente-se também que várias Secretarias Estaduais de Educação vêm desenvolvendo programas voltados para a educação de resultados, obedecendo, fielmente, aos ditames dos organismos internacionais. Tal fato ocorre mesmo em realidades de comprovada

carência como as regiões Norte e Nordeste. O Estado da Bahia é singular no cumprimento destas políticas.

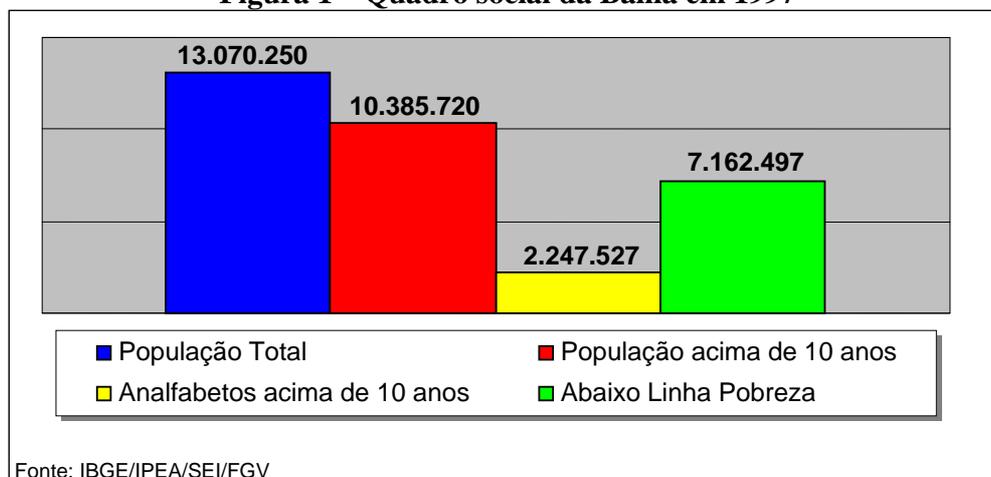
Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA – e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Estado da Bahia (figura 1) contava com uma população de 13.070.250 habitantes no ano de 2000, dos quais 10.385.720 habitantes são habitantes acima dos 10 anos de idade dos quais 2.247.527 (21,6%) eram analfabetos. Ainda de acordo com estas instituições, 7.162.497 habitantes do estado (54,8%) vivem abaixo da linha da pobreza⁷, ou seja, com uma renda mensal menor que R\$ 90,00 (o que correspondia a U\$ 36,00). De acordo com a pesquisa Mapa do Fim da Fundação Getúlio Vargas de 2001, o estudo abrange todo o país e apresenta um dado relevante sobre a situação na Bahia que:

... é o Estado brasileiro onde se precisaria investir mais recursos para reverter o quadro de miséria. Por mês, o custo para erradicar a pobreza do povo baiano, de acordo com a pesquisa, é de R\$ 277 milhões. No Estado, a pior situação se apresenta no Extremo Oeste Baiano, onde 64,75 % da população têm renda inferior a R\$ 80. (FGV: 2001).

Isto mostra o quanto foi significativo a queda do poder econômico destas pessoas, que já não era, do ponto de vista do necessário para a convivência e sobrevivência social, associado a valores decentes. Este é um cenário com o qual nos deparamos, sendo necessário, portanto, ações mais eficazes e concretas por parte dos governantes e da sociedade visando à superação desta triste realidade.

⁷ Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, **linha da pobreza** ocorre quando os aspectos pertinentes à alimentação e necessidades básicas individuais, como transporte, habitação, educação, entre outros, são atendidos de forma precária.

Figura 1 – Quadro social da Bahia em 1997



Nas últimas pesquisas feitas pelo IPEA, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU), constatou-se que, entre as 12 maiores cidades brasileiras, Salvador foi a campeã em desigualdades sociais e concentração de renda durante a década de 90. Segundo a pesquisa, Salvador apresentou a menor taxa de evolução dos indicadores sociais. O Índice de Condições de Vida (ICV), que leva em conta dados sobre educação, habitação, saúde e renda, melhorou apenas 0,6% entre 1995 e 1999. Ou seja, os indicadores sociais da capital baiana praticamente estagnaram. Em contraposição, São Paulo foi a capital que teve o melhor desempenho, com um aumento de 28,8%.

Apesar dos discursos oficiais de que a Bahia está cada vez melhor, a quantidade de pobres em Salvador cresceu 24,9% entre as décadas de 80 e 90, de acordo com o relatório do IPEA sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. São quase 1,4 milhões de pessoas, que representam 73% dos quase 2,3 milhões de habitantes, vivendo em situação de pobreza crônica. Quando as pesquisas abarcam todo o Estado, segundo dados do censo do ano 2000 do IBGE, a conclusão é que 54,3% da população baiana está abaixo da linha pobreza, pois recebe até R\$ 80,00 por mês.

Salvador tem as menores rendas *per capita* e familiar dentre as 12 maiores cidades brasileiras. Segundo estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), os moradores desta cidade recebem em média apenas 1,43 salário mínimo por mês e têm uma renda familiar média de 6,06 salários mínimos. Mais: 80,2% dos trabalhadores da cidade ganham de um a oito salários mínimos, ou seja, de R\$ 180 a R\$ 1.440, e somente 9% da população recebe de 8 a 12 salários mínimos.

Inserido neste quadro, a qualidade do ensino deixa muito a desejar. A situação da educação na Bahia, assim como a brasileira, revela muitos problemas que influenciam diretamente no ensino. Dentre as condições do sistema educacional que se apresentam muito fortemente na Bahia, destaco algumas das mais significativas: as péssimas condições estruturais, o aviltamento salarial, o pouco estímulo à qualificação, o excesso de carga horária, a pouca autonomia dos professores e as péssimas condições materiais das escolas. Estes são fatores que identifiquei ao longo da pesquisa e que interferem, de forma negativa, na qualidade do trabalho do educador.

A Bahia foi, durante a década de 90, um dos estados do Brasil que mais tiveram problemas com a educação, apresentando um número de alunos fora da escola e uma defasagem escolar (resultado da entrada tardia das crianças na escola) bastante grandes. Tais problemas trouxeram como consequência um descompasso entre idade do aluno e série cursada, além das altas taxas de evasão escolar.

Observamos, entretanto que dados oficiais tentavam encobrir o estado de atraso na educação baiana. Os dados do Anuário Estatístico da Educação da Secretaria da Educação – SEC, referente ao ano de 1999, revelam que em alguns municípios baianos – entre os mais pobres – a taxa de aprovação é de 100%. Segundo estes mesmos dados, a cidade de Tabocas

do Brejo Velho teve um índice de aprovação escolar que chegou a 100,91% (?!), e com uma taxa negativa de evasão escolar de 4,85%. (Jornal A Tarde de 25/07/2000). Isto é um aspecto bem singular de como as estatísticas são manipuladas. Além disso, um grande contingente de alunos matriculados não significa necessariamente qualidade de ensino.

Em que pese esta manipulação do governo baiano, é difícil crer que estes índices correspondam à realidade dentro de um estado tão cheio de contradições como o da Bahia, no qual o ensino público passa por uma profunda crise, com carência de professores, instalações deficientes e baixa frequência dos alunos (principalmente no interior).

A preocupação com o quadro educacional da Bahia levou o governo a propor um ambicioso programa de recuperação da educação pública. “E não é outra a razão que levou o Governador César Borges a eleger a *educação* como *prioridade absoluta* do governo estadual nos próximos quatro anos lançando o programa *Educar para Vencer* que marca a entrada da Bahia na modernidade educacional do Brasil”. (Eraldo Tinoco, Secretário da Educação do Estado da Bahia). O discurso de *melhoria* do sistema educativo faz parte das políticas públicas de todos os governantes, e o da Bahia, não podia ser diferente. O programa “Educar Para Vencer” (figura 2), implantado a partir de outubro de 1999, tem um forte apelo de mídia, estabelecendo os seguintes itens:

Figura 2 – Publicidade do Governo da Bahia



PRINCÍPIOS

- O eixo da mudança é a escola
- O centro da reforma é o aluno
- O foco dessa revolução será a elevação da qualidade do ensino fundamental

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

- Envolve simultaneamente as redes estadual e municipal de ensino;
- A adesão dos municípios se faz por convite da Secretaria de Estadual, e é voluntária;
- Implementação de forma progressiva ao longo de três anos;
- Ano 2000 – 45 municípios;
- Ano 2001 – 130 municípios;
- Ano 2002 – 280 municípios.

PRINCIPAIS RESULTADOS ESPERADOS ATÉ 2002

- Fortalecimento das unidades escolares e promoção de autonomia;
- Estabelecimento de critério do mérito para a escolha de dirigentes e promoção dos profissionais de educação;
- Aumento substancial da demanda por vagas no ensino médio;
- Melhoria substancial da qualidade da educação;
- Liberação de mais de 500 mil vagas no Ensino Fundamental;

- Universalização do atendimento;
- Erradicação do analfabetismo na faixa de 7 a 14 anos e redução da taxa para um dígito em todo estado.

(Fonte: http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/tudo_educvencer.htm).

O Programa *Educar Para Vencer* é veiculado reiteradamente para toda a sociedade, divulgando a idéia de que a educação do novo milênio vai ser *definitivamente transformada*. E evidente está que estes aspectos, vistos principalmente pelo âmbito da estatística e dos números, tornam-se *exemplares*. Este programa, ainda que represente um esforço da política pública na área educacional, deixa muito a desejar, pois está muito mais ancorado em bases publicitárias do que efetivamente contribuindo para o processo de erradicação total do analfabetismo e para um ensino de qualidade e de acesso universal.

Em realidade, documentos mais recentes dão conta de que o estado da Bahia tem a maior taxa de estudantes atrasados na rede pública de ensino do país. Segundo dados do Censo Escolar 2000, divulgados pelo Ministério da Educação, 64,9% dos 2 milhões de alunos das escolas estaduais e municipais têm idade superior à série em que estão matriculados, índice bem acima da média nacional, que é de 41,7%. A Bahia supera até mesmo outros estados nordestinos, como Alagoas, Piauí, Maranhão, Sergipe e Paraíba, que apresentam altos índices de defasagem idade/série.

A repetência e a evasão escolar também são altíssimas. Dos 2 milhões de estudantes, 120 mil abandonaram as salas de aula no ano de 2001. Além disso, um terço dos alunos repetiram de ano. A deficiência de escolas, a falta de professores e a má formação desses profissionais explicam os índices negativos, que fazem da educação na Bahia um problema grave.

Deste modo, vale, então, a pena questionar: Como estes alunos estão sendo preparados? Têm eles efetivamente condições e qualidade de apreensão do conhecimento? Como está o índice de aprovação dos egressos da rede estadual de ensino no vestibular? Estas perguntas, ao meu ver, não estão sendo respondidas pelos dirigentes da educação pública com a devida coerência.

Neste particular, o IBGE, em pesquisa realizada em 1999, demonstrou as reais condições de acesso dos estudantes baianos ao nível superior, o que nos coloca o resultado de como as práticas administrativas que envolvem as políticas educacionais vêm ao longo do tempo produzindo um problema que assume proporções cada vez mais agudas.

Apenas 5% dos estudantes baianos, de 15 anos ou mais, estão matriculados no ensino superior, o menor índice do País. Em 1992 este percentual era de 4,3%. Em números significa dizer que para uma população de menos de 9 milhões de habitantes, de 15 anos ou mais, apenas 439.854 tiveram acesso ao ensino superior. (IBGE: 1999).

Não obstante este aspecto, a Bahia era o Estado brasileiro até os anos 90 com o menor número de escolas de nível superior no Brasil. Hoje, a situação tende a uma falsa *reversão* com a implantação de várias escolas notadamente com a explosão de escolas privadas superiores isoladas⁸, graças ao processo de privatização do ensino. Atualmente, já são quase seis dezenas de instituições de nível superior no estado da Bahia.

Deste total, 50 são faculdades superiores privadas, 4 universidades estaduais (a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, presente em 21 municípios, a Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – e a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS), uma universidade federal, a

⁸ Estas escolas dispõem de poucos recursos, não desenvolvem pesquisas e são administradas para obtenção de lucros, além do que os seus cursos não estão associados às reais necessidades da educação baiana.

Universidade Federal da Bahia – UFBA, e um centro de educação federal, o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Há duas universidades particulares, a Universidade Católica do Salvador – UCSal – e a Universidade Salvador – UNIFACS.

O que os números mostram é que a democratização do ensino ainda não chegou à universidade. O acesso ao ensino superior, apesar de um número cada vez maior de faculdades e de alunos que aí ingressam, é cada vez mais difícil, sobretudo aos estudantes das camadas mais carentes da população, pois as novas faculdades são todas privadas.

O maior problema são os altos custos de suas mensalidades e a limitação de vagas das instituições públicas. Só a título de exemplo, as vagas disponibilizadas no ano de 2002 pelas três instituições públicas presentes em Salvador – UFBA, UNEB e CEFET – chegam a exatas 7.835 mil vagas para os cerca de 104.000 estudantes que se inscreveram em seus concursos vestibulares.

Estas são apenas algumas inquietações mais próximas entre as várias que tenho sobre os problemas que afligem mais de perto o cotidiano da educação na Bahia, os quais interferem diretamente na vida de milhares de estudantes do ensino médio, a quem estão negando as possibilidades de uma educação de qualidade em seu sentido mais real.

Contudo, o que vemos são os fatos noticiados nos principais meios de comunicação da Bahia, aliados à situação do professorado, a mostrarem a outra face da realidade⁹. Os

⁹ **Escolas em estado deplorável. Alunos ainda disputam vagas uma semana antes das aulas**

O ano letivo da rede pública de ensino começa na próxima semana, mas é péssima a situação de várias escolas estaduais e municipais. Faltando poucos dias para o início das aulas, muitas salas ainda estão com número de cadeiras inferior ao do alunado, sanitários continuam fétidos e com equipamentos destruídos, e a rede elétrica de alguns estabelecimentos é uma ameaça à segurança de alunos, professores e funcionários. (...) Inúmeras carteiras escolares continuam quebradas. (...) Paredes são pichadas e os bancos de áreas de recreio estão igualmente destruídos pelos alunos. Mas há outros problemas que não são resultado de insubordinação dos alunos. Na mesma Escola Roberto Santos, por exemplo, a rede elétrica apresenta problemas. Caixas de disjuntores estão quebradas e a fiação está exposta. Na rede pública municipal, a Secretaria Municipal de Educação anuncia que está reformando várias escolas. Os alunos do Instituto Municipal de Educação Professor

professores – peça fundamental do sistema de ensino que em nenhum momento dos princípios da “educação para o novo século” são considerados – recebem um mísero salário de R\$ 230,00 (U\$ 92,00) por 20 horas ou R\$ 460,00 (U\$ 184,00) por 40 horas de trabalho, que muito mal dá para sua sobrevivência (e da família também). Além disso, é exigido que o professor mantenha-se atualizado, participando de cursos, congressos, seminários, comprando livros, entre outros, o que efetivamente com o nível salarial a que está submetido torna-se uma tarefa quase impossível.

Com relação ao sistema escolar, o Governo da Bahia – que se interessa muito por dados estatísticos – vem, desde 1998, “bombardeando” a sociedade com massivas campanhas publicitárias nos meios de comunicação¹⁰ sobre a melhoria da educação no estado, conseguindo desviar o foco da discussão sobre os reais problemas que afetam o sistema de ensino.

Todavia, a falta de recursos materiais é uma constante nas nossas escolas, notadamente nas escolas de periferia, onde a realidade contradiz toda a propaganda oficial dos governantes. Essas campanhas publicitárias relacionam o soerguimento da educação apenas com estatísticas de alunos aprovados, prédios construídos e/ou reformados e com a aquisição de um sem número de livros didáticos, antenas parabólicas, TV e vídeo, computadores, que, muitas vezes, do ponto de vista pedagógico, não contribuem para a melhoria do aprendizado.

José Arapiraca, situado na Boca do Rio, serão transferidos para um novo prédio alugado pela prefeitura, no bairro do Imbuí. A destruição de uma ala da escola revelou que a situação era mais grave. Os blocos de toda a estrutura do 2º piso estão totalmente ancorados por tubos de aço. Fonte: Jornal A TARDE de 09 de fevereiro de 2000.

¹⁰ O Governo do estado divulgou com entusiasmo no ano de 1998 que a Bahia teve a maior queda no índice de analfabetismo do Brasil, entretanto, omitiu os números relativos a esta “conquista”. Na Bahia, segundo o IBGE, existem 3.616.820 analfabetos o que representa um percentual de 28,5% e que traduzem a verdadeira e vergonhosa face de uma política de fachada. Em realidade, o número de pessoas alfabetizadas foi de 180.841 ou 5,68% o que é insignificante dada a magnitude de pessoas que não sabem ler e escrever.

Dentro deste contexto, é importante refletir sobre a influência das instituições financeiras internacionais como Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e, notadamente o Banco Mundial – BIRD, nos destinos da educação latino americana com conseqüências imediatas no sistema de ensino.

As ações do BIRD acontecem principalmente em países como o Brasil, que vêm passando por um rigoroso programa de ajuste estrutural, monitorado por esta instituição, a qual chega até a dar “sugestões” de como o Estado deve proceder nesta matéria. É bastante significativa a recente notícia na imprensa brasileira da atuação do Banco Mundial no Brasil:

O Brasil precisa de metas sociais de médio prazo para atacar de uma vez todos os seus problemas e conter a pobreza. O diretor do Banco Mundial no Brasil, Gobind Nankani, afirmou que pelo menos cinco áreas merecem especial atenção: renda, saúde, educação, segurança e inclusão social. O Banco Mundial tem sugestões a fazer para essas discussões, que já estão em andamento no Brasil. Nankani afirmou que é mais fácil ver resultados dos programas de investimento que o banco tem feito nas áreas sociais também com metas. Para ele, objetivos concretos facilitam o uso dos instrumentos. Um dos critérios a ser usado é o de indicadores mais sensíveis às políticas de governo e com dados anuais confiáveis. Segundo ele, poderia ser usado o arcabouço do relatório anual do Banco Mundial. (Jornal A Tarde, seção de economia. 19/10/2000, grifo nosso).

Esta situação leva os países em desenvolvimento a aumentar o seu nível de dependência, o que impõe uma gama de sacrifícios para a maioria da população, sem nenhuma reflexão mais contundente dos nossos governantes acerca desta ingerência cada vez mais violenta e acentuada por parte dos *senhores do mundo*. E para os dirigentes destas instituições,

Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. (Roca, 1997: 10).

E continuam na mesma linha de raciocínio, radicalizando e chamando, todavia,

La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento, en particular para las escuelas primarias y secundarias, y el desarrollo de un sistema de evaluación para vigilar (sic) lo que aprenden los estudiantes. Las normas, los planes de estudios y la vigilancia (sic) son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante incentivos apropiados. (Ibid., 1997: 10).

Para Pere Polo Fernández, esta situação tão largamente difundida ultimamente na América Latina, e particularmente no Brasil, faz parte “... de um conjunto de medidas típicas das políticas neoliberais que pretendem o total descrédito da qualidade e eficiência social dos serviços públicos”.

Acrescenta ainda com muita propriedade que, pouco a pouco, vai acontecendo a

... transferência de recursos públicos em direção à iniciativa privada e se reduzem progressivamente os serviços sociais básicos, com a educação, a saúde e os serviços de assistência e previdência social a cargo do Estado. (Fernández, 1997: 76).

Ainda que esta seja uma análise de âmbito mais geral, ela se aplica profundamente ao modelo administrativo do governo baiano que nos últimos anos tem seguido fielmente a cartilha dos organismos internacionais no que diz respeito à aplicação da lógica neoliberal e do chamado estado mínimo¹¹.

¹¹ Estado mínimo é a concepção de que o governo não deve participar diretamente de outras áreas, a não ser as de saúde, educação e segurança. Dentro desta concepção, o Governo da Bahia privatizou a empresa de energia elétrica, o Banco do Estado, e o Instituto de Previdência e Assistência Social, bem como instituiu um sistema de gerenciamento privado nos hospitais públicos do Estado, e prepara-se para privatizar o sistema de abastecimento de água, ao tempo em que paga um dos piores salários do país ao professor do ensino médio. E, contraditória e injustificadamente, o governo estadual se faz “sócio” da FORD – segunda empresa automobilística em faturamento do mundo – através um vasto programa de benefícios em relação a esta empresa e que totalizam 5,8 bilhões de reais: 2,1 bilhões de reais de renúncia fiscal do governo estadual sobre o Imposto sobre Circulação e Mercadorias – ICMS – ao longo de quinze anos, 1,9 bilhões de reais a título de compensação de frete em quinze anos e 840 milhões de reais de renúncia fiscal por ter de pagar Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, um imposto federal, em quinze anos; 1 bilhão de reais é o que a FORD poupará ao fazer um empréstimo de 1,2 bilhões de reais conseguido junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES – e não nos bancos privados. Fonte: Revista VEJA de 14/07/1999. Além deste montante, a malha viária, no entorno da fábrica, foi reconstruída pelo governo, de tal forma que as estradas que dela fazem parte são hoje as mais perfeitas do país, bem como a terraplenagem da fábrica, os acessos e o resto da infra-estrutura também foram

Este é um quadro da educação no Brasil e na Bahia de hoje e se constitui em uma problemática que devemos encarar, na perspectiva de propormos, concretamente, novas ações que possibilitem não só a mudança de atitudes, visando superar os aspectos da transmissão do conhecimento de forma estática, factual ou episódica da realidade histórica e cultural, como, também, apontar caminhos na (re)construção da educação.

Está claro, também, que sem uma mudança de atitude, por parte dos professores, de autovalorização, de luta permanente e de procurar fazer um ensino comprometido com a construção, com o repensar, com o estudo e a reflexão, teremos poucas ou quase nenhuma chance de modificar este cenário. O que tem sido regra, até aqui, é o ensino marcado pela reprodução do conhecimento produzido.

1.2 – Antecedentes e concepções do ensino de História no Brasil

Para melhor compreendermos a caminhada do ensino de história no Brasil se faz necessário apresentar um breve histórico e as concepções historiográficas que foram ganhando espaço ao longo desta trajetória no sistema educacional brasileiro. Os primeiros passos no ensino de História foram dados no século XIX de forma lenta e voltados para a História Sagrada e Universal, enquanto na Europa, após a Revolução Francesa, a disciplina já se tornava autônoma e desvinculada do caráter religioso. Com o advento da República no Brasil (1889), que tem uma influência muito grande da perspectiva positivista de August Comte, introduz-se no ensino o culto aos heróis e monumentos e à instituição dos feriados nacionais, com um forte predomínio da História Universal Enciclopedista e Eurocêntrica, que a divide em quatro áreas de concentração: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

doados pelo Estado. Some-se a isto que, para construir o porto exclusivo da FORD, o qual terá uma área de estacionamento com capacidade de 6.000 veículos, o Estado da Bahia está pagando 31 milhões de reais à construtora Norberto Odebrecht.

Com o movimento da escola nova¹² (1932), foram introduzidos os temas de História do Brasil e da América na disciplina história, então denominada de História das Civilizações. Durante o Estado Novo (período do governo ditatorial de Getúlio Vargas, 1937–1945), a disciplina História do Brasil tornou-se autônoma, passando a ser desdobrada em História do Brasil e Geral, mas com um conteúdo severamente policiado.

Apesar dos avanços ocorridos durante a redemocratização na década de 50, a forma tradicional de ensinar história, acima citada, continuava sendo reforçada, e foi posteriormente consagrada no período do regime militar. Na década de 60, a necessidade de atender ao desenvolvimento industrial brasileiro colocou em evidência o ensino técnico em detrimento do ensino das ciências humanas. O governo militar brasileiro, que vigorou de 31 de março de 1964 a 31 de dezembro de 1984, promoveu a introdução da disciplina Estudos Sociais e, no seio da reforma educacional de 1971, inseriu também as matérias Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil com um caráter cívico–doutrinário. Assim, os conteúdos de História foram praticamente esvaziados pela legislação vigente e por imposição da ação política do governo militar.

Nos vinte anos da ditadura militar, o ensino passou por uma de suas maiores crises, onde o que se produzia nas universidades e nas pesquisas históricas, via de regra, nunca chegava às escolas; ao passo que a qualidade da formação de professores foi ficando cada vez mais baixa. Assim é que o ensino de História, ao longo deste período, foi perdendo seu espaço de importância no currículo das escolas brasileiras, mantendo-se, apesar disto, como disciplina autônoma.

¹² Tendência pedagógica criada no Brasil pelo chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em oposição ao modelo de escola tradicional existente marcadamente religiosa, preconizava como princípios elementares a escola laica, pública, gratuita e para todos. Seu maior expoente foi Anísio Teixeira, que se inspirou em John Dewey (1859–1952), filósofo e pedagogo, grande nome do movimento nos Estados Unidos.

A carga horária, que já não era tão grande assim, foi reduzida drasticamente, prejudicando fortemente o ensino ministrado. As aulas de História nas escolas de 1º e 2º graus passam a ter somente 50 minutos, ocorrendo duas vezes por semana. Esta atitude do governo teria uma justificativa “porque outras disciplinas mais ‘úteis’ teriam sido incorporadas ao currículo e precisavam de espaço”. (Bittencourt, 1977: 39). Ademais, todo o conteúdo ensinado, na primeira e segunda série do ginásio¹³, considerava a História do Brasil a partir da colonização portuguesa até os dias daquela época. É importante assinalar que, neste período, o ensino de História não fazia parte do currículo da 3ª série ginasial. O conteúdo de História na 4ª série ginasial compreendia a História Geral, que abrangia “... desde a Antiguidade até a atualidade, ou melhor, chegava até o final da Segunda Guerra, para guardar a ‘devida’ distância e objetividade”. (Ibid. p. 39). Neste mesmo cenário, o governo introduziu o ensino de Estudos Sociais¹⁴ para os alunos de 1º ao 5º ano do ensino primário. Estes acontecimentos fragilizaram ainda mais o ensino de História, que passou a ser uma disciplina com um conteúdo programático descritivo, factual e demasiado eurocêntrico.

“Os valores inculcados neles eram os que predominavam no pós-guerra, como o da participação e união entre os povos e as questões colocadas pela guerra fria, como a importância liberal e o repúdio ao comunismo”. (Ibid. p. 40).

O ensino de História, para o governo de então, era encarado como questão estratégica e fundamental para os planos de difusão do projeto político a ser implementado na sociedade

¹³ Até 1971, os níveis de ensino correspondentes às idades de 07 a 18 anos eram denominados de primário (1º ao 5º ano), ginásio (1ª a 4ª série) e colegial (1º ao 3º ano). Com a Lei 5.692/71, a classificação dos níveis de ensino foi condensada, passando a chamar-se 1º grau (1ª a 8ª série – de 07 a 14 anos) e 2º grau (1º ao 3º ano – de 15 a 17 anos). A nova LDB em 1996 passou a adotar a nomenclatura de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), os quais juntamente com a educação infantil formam o ensino básico. Os PCN’s, em 1997/1998, introduzem a denominação de 1º, 2º, 3º e 4º ciclo para cada par de séries do Ensino Fundamental. O 3º grau passou a ser denominado de ensino superior.

¹⁴ A disciplina Estudos Sociais (conhecimentos históricos e geográficos), assim como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, é ministrada por professores formados no ensino médio (curso de Magistério).

brasileira, e na direção de concretizar estes objetivos, os gerais foram taxativos, como nos informa Cláudia Sapag Ricci: “A História representa valioso papel na conservação e no fortalecimento do Poder Nacional, mormente em épocas críticas como esta em que estamos vivendo”. (Ricci, 1992: 19).

A lógica desta política, desenvolvida pelos militares, justificava-se em função de estarmos vivendo, naquele momento, um período de repressão política. Nesta perspectiva, é possível entender a razão e quais as conseqüências para a formação do professor. A História constituía-se, assim, como um espaço que deveria ser fiscalizado e controlado em nome da Política de Segurança Nacional. Sobre esta questão Circe Bittencourt nos aponta que “*De um modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais, que pretendiam – tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimento – excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira*”. (op. cit. 1997: 40).

Ao longo desse processo, ocorria, ao mesmo tempo, uma desqualificação dos professores de História e uma massificação e proliferação dos livros didáticos, reprodutivistas, factuais, compromissados com a história oficial. Esta política, segundo Freire, além de tornar o comportamento destes profissionais passivos diante das circunstâncias, poda-lhes a possibilidade de construir, de criar e acreditar na transformação, contribuindo para sua desvalorização, levando-os a se transformarem em parentes “postiços” dos alunos, a assumirem o papel de *tias* e *tios*. E, ainda nesta direção, no seu livro *Professora Sim, Tia Não*, conclui:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia é também identificá-las ou reduzir a professora a condição de tia. (...) Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia

qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco... (Freire, 1993: 10–11).

Percebe-se assim que o ensino de História no Brasil notadamente na década de 70 caracterizou-se,

... de um lado, pela existência de uma história única e já pronta para ser transmitida; de outro, de uma história cuja noção introjectada favorecia a legitimação da memória dos dominantes e dificultava a efetivação de experiências que rompiam com o modo tradicional de ensino de História. (Fonseca, 1993: 11).

Algumas mudanças começam a acontecer no final da década de 70 e em meados de 80 (ocaso da ditadura militar), quando História e Geografia voltam a existir como disciplinas autônomas, nas últimas séries do 1º grau (7ª e 8ª) e no 2º grau (1º, 2º e 3º anos). Inicia-se, também, um processo de reforma dos currículos.

Com a redemocratização do País a partir de 1985, uma luta por mudanças, novas abordagens e novos currículos de História, começou a ser travada pela comunidade de professores, tendo a Associação Nacional de História – ANPUH – à frente, buscando soluções para a questão do ensino de História.

Os debates levaram ao enfrentamento das questões principalmente em duas vertentes: modernização dos currículos de 1º, 2º e 3º graus e a qualificação e atualização de professores de História. Muitos esforços, recursos humanos e financeiros foram e estão sendo dispendidos nesse sentido em vários estados do Brasil, por parte de Secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior e de 1º e 2º graus. (Schmidt, 1997: 54, grifo nosso).

Na Bahia, como de resto no Brasil, depois de uma longa e árdua discussão, as diretrizes curriculares estaduais de 1986 trazem essa proposta de mudança, defendida pelos especialistas da área, buscando a revalorização das duas disciplinas e a extinção de Estudos Sociais.

As décadas de 80 e 90 foram extremamente importantes para o ensino da História, na busca de novos caminhos e novos objetos, com debates e discussões amplas, visando à revalorização da disciplina como conhecimento fundamental na formação do pensamento crítico do cidadão. Um desses caminhos ocorre com o estudo de novas correntes historiográficas, que colocam em evidência novos temas e novos objetos para o conhecimento histórico.

Tornaram-se objetos e sujeitos do conhecimento histórico os “excluídos da história” como a mulher, a criança, o negro, o índio, o trabalhador, o velho. Os temas foram extraídos do contexto das relações sociais existentes no cotidiano, presentes no imaginário social, na história das mentalidades, na vida privada.

Apesar desses esforços, o ensino de História¹⁵, ministrado notadamente na Bahia nas últimas décadas aos alunos do ensino fundamental e médio, ainda está bastante ligado ao ensino produzido e desenvolvido durante os anos da ditadura militar. A História cristalizou-se ao longo dos anos como uma disciplina que em nada ou quase nada acrescenta no processo de formação do educando, servindo apenas para a memorização dos fatos, grandes nomes e datas, com a agravante de trazer para o seu estudo algo distante da sua realidade, deslocado do seu universo.

¹⁵ Para se ministrar a disciplina História no ensino fundamental (da 5ª a 8ª séries) e no ensino médio (do 1º ao 3º ano), é necessário que o professor tenha graduação universitária em História.

O cenário da escola não problematizadora favorece que o ensino de História pouco desperte o aluno para a apreensão do conhecimento, já que, para eles, este ensino não tem utilidade, além de propiciar uma visão que assume o passado como a única possibilidade de análise histórica.

A este respeito, Eric Hobsbawm, em sua mais recente obra “*Sobre la Historia*”, nos diz:

Cuando el cambio social acelera o transforma la sociedad más allá de cierto punto, el pasado debe dejar de ser el patrón sobre el que se traza el presente para pasar a ser como máximo un modelo de referencia. ‘Tendríamos que recuperar las costumbres de nuestros antepasados’ cuando ya no las seguimos ni se espera que lo hagamos. Esto significa que ha tenido lugar una transformación radical en el propio pasado, que se convierte – y debe convertirse – en una máscara de la innovación, puesto que su misión ya no consiste en expresar la repetición de lo acaecido con anterioridad, sino determinadas acciones que, por definición, son diferentes de las que produjeran en otra época. (Hobsbawm, 1998: 26–27).

Para Hobsbawm, a análise do passado é importante como referência, jamais para vivermos nele. No entanto, os nossos professores (e aqui incluo também os da universidade) do ensino fundamental e médio, via de regra, mantêm-se com construções e concepções do ensino de História ainda ligadas a um passado distante, periodizada de forma linear, divididas em momentos estanques.

E tal qual uma *bola de neve* este ensino chega à sala de aula como:

... história acabada, ‘verdadeira’, cujo conteúdo parece distante no tempo, que é apresentado aos alunos. (...) Esse é o ensino de história que prevalece hoje nas escolas de 1º e 2º graus, e que nós, professores da universidade, muito frequentemente acabamos por reforçar, ao desenvolver no 3º grau um ensino semelhante. (Cabrini, 1985: 21).

É urgente, pois, desvelar¹⁶ e repensar o ensino de História. Como bem retrata Eric Hobsbawm:

Es tarea de los historiadores tratar de arrancar dichas vendas, o, por lo menos, un poco alguna que otra vez; y, en la medida en que lo hagan, estarán en condiciones de decirle a la sociedad contemporánea algunas cosas de las que podrá beneficiarse, incluso en el caso de que se resista a aprenderlas. Por suerte, la universidad es la única institución del sistema educativo en la que a los historiadores se les ha permitido, e incluso se les ha animado, a hacer tal cosa. (Hobsbawm, 1998: 50–51).

O professor de História, portanto, em oposição a uma tradição positivista e conservadora, deverá problematizar, indagar, dialogar sobre o real e entender a formação social como algo ligado ao cotidiano, às experiências. Agindo assim, estará fazendo uma releitura da sua *práxis*.

1.3 – Ensino de História e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC – vão desde as mais conhecidas como jornal, rádio, televisão, cinema, vídeo, fotografia, até as mais recentes como a informática, Internet, lista de discussão, hipertexto, vídeo conferência, CD-ROM e DVD. O papel destas tecnologias é por demais evidente nos setores de produção, de serviços e dos meios de comunicação social, não constituindo um simples fenômeno passageiro. Pelo contrário, vieram para ficar. O avanço tecnológico verificado na sociedade tem criado novas necessidades e exigências no ensino em geral, e em particular para o ensino de história. A escola não tem possibilidade de fugir à sua influência, e neste sentido, temos visto que a sua incorporação vem se dando de maneira crescente. Dessa forma, é necessário que o espaço

¹⁶ A esse respeito é imprescindível a leitura da recente obra “Os Tabus da História” de Marc Ferro que procura desvendar os segredos da história que vive sob o manto da proteção, notadamente quando envolvem processos relacionados com a igreja, os partidos políticos e os governos.

educativo se aproprie das discussões em torno das tecnologias, bem como da produção e utilização de materiais pedagógicos que considerem as NTIC. O grande problema, entretanto, é saber qual deverá ser a sua função e qual a melhor estratégia para a sua integração nas atividades educativas.

As NTIC representam no campo educativo ferramentas de recurso didático das mais importantes. Habilitar os docentes para a correta utilização didática das NTIC revela-se *sine qua non* para o desenvolvimento da sua prática pedagógica no mundo atual. Assim, é importante que a formação docente enfoque a incorporação crítica destas ferramentas como ponto central para sua utilização no universo educativo.

As tecnologias de informação tornaram-se subitamente visíveis para o grande público em meados da década de setenta e têm seu incremento na década de oitenta, com o aparecimento dos computadores pessoais, os chamados PC's, e a sua divulgação entre largas camadas da população.

Nos países industrializados se começa, muito rapidamente, a colocar a questão da sua integração nos sistemas educativos. Alguns destes países, como a França, a Inglaterra e a Espanha, lançaram programas nacionais com este objetivo. Assim, em meados da década de oitenta, a Comunidade Européia introduz as tecnologias de informação na educação, sendo tomadas iniciativas diversas para estimular o intercâmbio entre países e apoiar as decisões políticas.

No Brasil, a partir dos anos 70, o governo procura traçar os caminhos da inserção no mundo da informática, com a criação da Secretaria Especial de Informática que seria o órgão encarregado pela política do setor. Dessa forma,

... buscava-se uma capacitação científica e tecnológica capaz de promover uma autonomia nacional balizada por princípios e diretrizes fundados na realidade brasileira, a partir de atividades de pesquisas e da consolidação da indústria brasileira, no sentido de fomentar e estimular a informatização da nossa sociedade. (Moraes, 1993: 26).

Era necessário, entretanto, difundir a utilização da informática para as diversas áreas da sociedade, entre elas a Educação de forma a preparar a comunidade educativa para a introdução das tecnologias de informação no ensino brasileiro. Em 1982, o MEC conduz a iniciativa de desenvolver projetos que discutam a inserção da informática na educação.

A temática começa a ganhar força com o surgimento dos primeiros projetos nas universidades, notadamente: na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – com a criação dos núcleos de computação, de eletrônica e de tecnologia educacional para saúde; na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – com a criação de um núcleo de pesquisadores que desenvolveram o documento “Introdução a Computadores para ser utilizado nas escolas de 2º grau” e a criação do Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação, tendo como ponto principal de pesquisa o Projeto LOGO, que mantinha uma estreita ligação com o Professor Seymour Papert, do *Massachusetts Institute of Technology* – MIT, criador da linguagem LOGO¹⁷; na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – com o desenvolvimento de pesquisas do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia que, baseados nas teorias de Piaget e de Papert, procuravam explorar as potencialidades do computador no processo de ensino aprendizagem de crianças de escolas públicas.(Sampaio, 1997: 10).

¹⁷ Linguagem de programação de computador baseada nos princípios da filosofia educacional piagetiana. Através dessa linguagem, o computador deixa de ser apenas mais um meio de transferir informação e passa a ser ferramenta através da qual o educando pode formalizar os seus conhecimentos intuitivos e seu estilo de pensamento.

De lá para cá, o Brasil avançou consideravelmente na discussão, implantação e desenvolvimento de trabalhos e projetos na área da informática na educação. E um dos mais importantes foi o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFE. O programa apontava para

... o apoio ao desenvolvimento e à utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e na educação especial, o fomento à infraestrutura de suporte relativa à criação de vários centros, o fomento à consolidação e integração das pesquisas, bem como à capacitação contínua e permanente de professores. (Andrade & Lima, 1992: 56).

Em setembro de 1991, a Associação Brasileira de História e Computação – ABHC – com o apoio do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – promoveram o 1º Encontro Internacional de História e Computação que visava naquele momento discutir a inserção das Novas Tecnologias no contexto da História. Neste encontro participaram também vários profissionais de universidades latino-americanas que contribuíram para a ampliação do debate em torno das NTIC em História.

A partir do evento de Santa Catarina, foram realizados outros encontros com o apoio da ABHC e participação cada vez maior de professores e alunos, tanto como assistentes quanto apresentando trabalhos, comunicações e ministrando cursos. Estes eventos de caráter internacional e nacional tiveram lugar nas Universidades: Estadual de Ponta Grossa em 1992, Católica do Salvador em 1993, Estadual Paulista em 1994, Estadual de Santa Cruz em 1995, Federal de Santa Catarina em 1996 e na Federal de Uberlândia em 1999.

O crescente interesse da comunidade acadêmica sobre a temática das NTIC em História é percebido a partir da evolução das temáticas presentes nesses encontros. Nos primeiros eventos, os trabalhos – apresentados principalmente por autores estrangeiros

(Manfred Thaller, André Zysberg, David Pozzi, Susana Marini, Lawrence McCrank) – abordavam aspectos referentes a tendências futuras dos softwares aplicados a pesquisa e ensino de história, base de dados aplicados em fichários bibliográficos, projeto hipertempo, antecedentes e perspectivas da informática e história. Nos últimos encontros, os temas foram ampliados, tratando, por exemplo, da criação de CD-ROM para a pesquisa histórica, a utilização da Internet e do cinema no ensino de história, pesquisa histórica e multimídia. Estas produções evidenciam um avanço nas pesquisas durante a década de 90, oportunizando reflexões e discussões para um fazer histórico que leve em consideração a contribuição das NTIC.

Diversas tecnologias de informação e de comunicação estão sendo utilizadas no ensino de história, passando pelos vídeos produzidos especialmente para o contexto da sala de aula e filmes com conteúdos históricos, até processadores de texto, banco de dados, hipermídias, web/Internet, com vistas a ampliar o processo de ensino e pesquisa em história.

Como exemplo, trago algumas experiências de universidades brasileiras que incorporaram as novas tecnologias aplicadas à história como um importante apoio ao fazer histórico. Adicionalmente, também apresento alguns *sites* que considero referência por sua qualidade e conteúdo, sendo desenvolvidos por organismos oficiais, bem como por grupos de professores interessados na ampliação e divulgação de temas históricos utilizando a *www*, e que são espaços de pesquisa à disposição de docentes e discentes.

O projeto História das Instituições Educacionais Brasileiras: uma experiência de pesquisa, coordenado pelos professores Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho (mestreduca@ufu.br), e que vem sendo desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, tem se apoiado nos recursos da informática a partir do levantamento, catalogação e arquivo

das fontes em meios eletrônicos de mais de 7.500 fontes primárias de interesse da História da Educação.

As instituições educacionais das cidades de Araguari, Uberaba e Uberlândia, situadas na região do Triângulo Mineiro, foram o ponto de partida para a pesquisa. Está sendo realizada coleta de depoimentos de ex-dirigentes, ex-professores e ex-alunos, os quais são arquivados em meios eletrônicos, como também um vasto material iconográfico das instituições escolares está sendo copiado através de *scanner* para armazenamento em meios eletrônicos.

O Núcleo de Estudos Contemporâneos – NEC – (<http://sites.uol.com.br/nec-uff>) mantém um primoroso *site* na web que visa promover e divulgar estudos, pesquisas e atividades na área da História Contemporânea. Constituído por professores do Departamento e da Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense – UFF, congrega também estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Desenvolve trabalhos em duas linhas de pesquisa: história social das idéias e história política. É uma página de excelência para os pesquisadores, alunos, professores que se interessam pelos temas de história contemporânea e do tempo presente.

A Oficina Cinema-História: Núcleo de Pesquisa e Produção de Vídeos Históricos é um projeto ligado ao Departamento e Mestrado em História da Universidade Federal da Bahia. Iniciado há três anos, visa o estudo da relação cinema-história em suas diversas matizes, a criação de um centro de produção de vídeos históricos, bem como a realização de pesquisas teóricas de campo.

O cinema é estudado enquanto agente da história, documento historiográfico e nova linguagem para o ensino da História. Eventualmente, são organizados grupos de discussão,

chamados laboratórios de reflexão, que realizam estudos e discussões temáticas. O núcleo também organiza atividades de extensão e eventos ligados à sua problemática. Muitas das suas reflexões encontram-se em textos publicados na revista O Olho da História, um dos frutos de seu trabalho. (<http://www.ufba.br/~oficihis/>)

Durante o IX Encontro de História e Informática, ocorrido na cidade de Uberlândia, MG, de 26 a 28 de maio de 1999, houve vários cursos e trabalhos abordando a pesquisa e o ensino de História utilizando-se das NTIC como fonte de investigação, suporte e divulgação de produções historiográficas. Foram realizados quatro mini-cursos, ministrado por professores pesquisadores que têm se dedicado mais sistematicamente a estas discussões nas últimas décadas. Estes cursos versaram sobre: a pesquisa histórica pela Internet; como disponibilizar dados, documentos e imagens na www; a criação de CD-ROM; bem como a criação de bancos de dados digitalizados referentes a acervos documentais existentes em Brasil e Portugal.

Dentre os trabalhos apresentados, doze trazem discussões que ampliam o debate sobre o tema. Destaco, entre estes, três comunicações¹⁸ que apontavam a construção de banco de imagens digitalizadas como resultado das pesquisas acadêmicas, com sua posterior disponibilização na Internet visando subsidiar futuras pesquisas e trabalhos acadêmicos, inclusive fornecendo recursos de imagem como fonte histórica de pesquisa. Estas três pesquisas, desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, tinham como objetivo reconstruir a participação e contribuição dos anarquistas na cultura política brasileira,

¹⁸ PINTO, Luciano Macedo. Montagem de um “Banco de Imagens” Digitalizadas: uma Experiência na História; MACEDO, Ana Paula Rezende. A Construção de Biografias em Busca da Memória do Movimento Anarquista Brasileiro; OLIVEIRA, Antoniette Camargo. Uma Experiência da Utilização de Biografias na História.

centrada nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, ao longo do período da Primeira República.

A Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a coordenação da Professora Galba Di Mambro, está desenvolvendo um interessante trabalho intitulado Clionet – Rede Eletrônica de História (<http://www.clionet.ufjf.br/>) e que foi lançado na Internet em maio de 1997. A Revista Eletrônica de História (<http://www.clionet.ufjf.br/rehb/index.htm>) e a Lista de Discussão sobre História do Brasil (<http://www.clionet.ufjf.br/rehb/lista.htm>) fazem parte deste projeto. A Clionet utiliza a informática para apoiar as tarefas dos historiadores e objetiva

... promover o intercâmbio, divulgar pesquisas e eventos, publicar trabalhos em forma de artigos e obras e, também, trocar arquivos eletrônicos (...) até o momento, tem recebido quase setecentas adesões de quase todos os estados brasileiros e de diversos países estrangeiros, estando a revista no seu quinto fascículo. (GALBA, 1999: 27–28).

Esta experiência de âmbito nacional, ao integrar os estudos nas áreas de pesquisa e ensino de história na revista eletrônica e lista de discussão, mostra a importância das novas tecnologias como uma possibilidade de democratizar e disseminar o conhecimento produzido na universidade para um universo de professores e alunos de distintos espaços geográficos.

Um grupo de pesquisadores de várias especialidades, vinculados ao Departamento de História da Universidade São Paulo – USP, desenvolveram, sob direção da Professora Janice Teodoro, o Centro Virtual de Estudos Históricos (<http://www.ceveh.com.br>) que disponibiliza na *web* artigos, teses, banco de dados, imagens de pinturas do século XIX, imagens do barroco mineiro e diversas outras bases de informação para alunos e professores de história.

O Departamento de História da Universidade Católica do Salvador – UCSal – vem, desde 1986, quando se iniciou a discussão do novo currículo de História, desenvolvendo

discussões teórico-práticas que estão redundando na construção, em sala de aula, de materiais para as atividades pedagógicas.

Deste modo é que a UCSal – por ter sido a primeira universidade do Norte e Nordeste a iniciar-se nesta temática – vem ganhando espaço na produção, desenvolvimento e aplicação da informática na História, conforme constata Figueiredo, em seu texto *História e Informática: o uso do computador*, onde destaca que:

O departamento de história da Universidade Católica da Bahia (sic), seguindo a tendência a que lentamente se assiste no sentido da disseminação de cursos de informática voltados especificamente para historiadores, criou uma disciplina específica para tanto. Deseja criar um “usuário consciente”, inicialmente com uma idéia geral do que o computador poderia fazer pelo historiador. As ferramentas utilizadas são editores de texto, banco de dados, planilha eletrônica e multimídia. Tem uma filosofia pragmática, pretendendo que o usuário seja capaz de, se não resolver sozinho seus problemas relacionados à computação, ao menos saber encaminhar objetivamente ao analista o que deseja. O que costuma ocorrer freqüentemente é o historiador se ver sujeito às modificações de seus padrões metodológicos pelo analista. A rotina do curso traduz essa concepção envolvendo uma orientação básica, seguida de aplicação pelos próprios alunos de soluções aos problemas e, finalmente, reuniões em que são supervisionados os problemas. (Figueiredo, 1997: 443).

O uso das NTIC no curso de História da UCSal tem servido em muito para auxiliar os estudos e pesquisas nas disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II, História da Bahia e Monografia. Este auxílio procura vincular o conteúdo estudado e a produção desenvolvida pelo aluno nos seus trabalhos específicos na construção de modelos aplicativos de utilidade às suas monografias, possibilitando que o aluno veja as NTIC como uma ferramenta de apoio metodológico e passe a familiarizar-se com ela.

O site A Biblioteca Virtual de Estudos Culturais é um excelente meio de pesquisa dos mais variados assuntos na área de Ciências Humanas. Segundo informações contidas na página

... é um repositório comentado de informações disponíveis na Internet, organizada pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e integra o Programa Prossiga¹⁹, do CNPq. Ela possui um caráter eminentemente interdisciplinar, como é próprio dos Estudos Culturais, e relaciona e analisa sites de interesse para pesquisadores da cultura contemporânea, nos seus mais variados enfoques. A Biblioteca contempla tanto aqueles endereços de nítido caráter acadêmico, que disponibilizam artigos analíticos sobre questões da contemporaneidade, quanto aqueles que funcionam como fontes primárias de pesquisa, ao darem voz a universos conceituais e textualidades coletivas próprias.

Por isso, as categorias de referência obedecem a três padrões distintos, que se complementam: aquelas relacionadas ao tipo de instituição mantenedora do site (por exemplo: instituições de Pesquisa, Museus e Centros Culturais), aquelas relacionadas ao formato assumido pelos recursos de informação disponíveis (por exemplo: Bibliotecas Virtuais, Listas e Newsgroups) e, finalmente, aquelas relacionadas por padrões temáticos (Brasil Arte & Cultura, Movimentos de Cidadania e Identidade). Nos dois primeiros, concentram-se os sites dedicados a abordagem analítica e acadêmica e de catalogação de fontes, enquanto no terceiro tipo de categorias se encontram aqueles endereços que compõem fontes primárias ou adicionais, que não necessariamente incluem análises formalmente estabelecidas sobre a prática, a identidade social ou o enunciado conceitual abordados.

A Biblioteca Virtual de Estudos Culturais tem manutenção permanente e é atualizada todos os dias. Para otimizar a pesquisa na Internet, recomendamos ao usuário consultar a página de Navegação do PACC. Nela há uma série de recursos e informações úteis para uma navegação mais rápida e objetiva pela Internet, bem como orientações de como lidar com esta nova fonte de pesquisa (por exemplo: copyright, regras para elaboração de referência bibliográfica). (<http://www.prossiga.br/estudosculturais/pacc/>).

¹⁹ Site do CNPq, que compila e organiza informações relacionadas a temas acadêmicos, bibliotecas virtuais, produção científica, entre outros. Oferece uma seleção de páginas contendo informações sobre ciência e tecnologia, organizadas e comentadas. Inclui dicionários, enciclopédias, bases de dados e periódicos.

O Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais – LITE (<http://lite.fae.unicamp.br/>), da Faculdade de Educação da UNICAMP, é um espaço virtual que reúne um grupo de professores voltados para o desenvolvimento de pesquisa e construção de materiais didático–pedagógicos de diversas áreas do conhecimento baseados nas Novas Tecnologias.

O LITE visa também atualizar e capacitar os docentes associados no uso de novas tecnologias de informação e comunicação contribuindo para o aperfeiçoamento e ampliação de projetos de educação à distância. Um dos aspectos mais importantes do LITE é a participação de projetos de caráter multi – institucionais para a melhoria do ensino.

O LITE pretende ser um fórum de discussão, pesquisa, execução e avaliação de ações relacionadas com a temática das tecnologias educacionais. Para tanto, conta com a atividade dos Grupos de Estudo em Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Educação e Família; Educação Infantil; Educação Matemática; Ensino de História; Gerontologia; Gestão Educacional; Imagem; Movimentos Sociais e Cidadania; Planejamento Estratégico; Psicologia da Educação; Matemática; Sexualidade Humana e Educação.

Em relação aos *sites* “independentes”, que não têm uma vinculação com organizações acadêmicas e educacionais destaco a Webhistória (<http://www.webhistoria.com.br>), uma revista eletrônica que apresenta temas da história do Brasil e do mundo, aproveitando as possibilidades técnicas do hipertexto e a facilidade de comunicação gerada pela Internet. Esta revista busca trazer ao leitor em geral mais informações sobre o que está sendo pesquisado nas universidades, documentos históricos relevantes para discussões atuais, e orientação para quem queira se aprofundar sobre algum tema específico. Além das seções que hoje compõem a

Webhistória, este espaço planeja uma seção de resenha de livros recém-publicados e paradidáticos. Os artigos das edições anteriores também compõem a revista, e podem ser encontrados através de *links* de arquivo em cada seção.

O *site* CLIO História (<http://www.cliohistoria.hpg.ig.com.br>) é um outro espaço importante para os pesquisadores de História e usuários em busca de uma vasta gama de informações. Para isso, busca reunir material e *links*, organizando e facilitando o acesso de interessados, dispondo de vários itens como: Biblioteca, onde o internauta encontra textos e documentos de história geral e do Brasil; Livros, que tem obras completas, resenhas, roteiros de estudo; Didática, que é um ponto de encontro para os interessados em educação e no ensino de história, em particular; Vídeos, que traz sinopses e alguns roteiros de trabalho para utilizar o cinema no ensino de história; Nossa Comunidade, que reúne pessoas, idéias e experiências; Banco de Imagens, que agrupa temas ilustrados, figuras, lugares; e *Links*, onde se pode achar os principais *sites* dedicados à história (e afins) da rede.

A História de Canudos (<http://www.portfolium.com.br/>) é um *site* temático, totalmente dedicado à Guerra de Canudos, considerada a mais completa página sobre este assunto. Conta com um rico acervo documental, de imagens, sinopse de livros e de filmes, mapas sobre a guerra e uma relação de teses acadêmicas acompanhadas de resumos, bem como a apresentação de textos raros ou inéditos sobre Antônio Conselheiro e a comunidade de Canudos.

Dentre as publicações aqui elencadas, vale destacar a iniciativa dos estudantes de História da USP, que construíram um *site* de história. A Revista Klepsidra (<http://www.klepsidra.net/>) é uma publicação bimensal eletrônica de textos acadêmicos destes estudantes com o propósito de divulgar, utilizando a Internet, as pesquisas que ficam restritas

ao mundo acadêmico à população em geral, ao mesmo tempo em que permite ao estudante uma chance de publicar suas pesquisas. A Klepsidra está dividida em três seções: Edições, Arquivo e Pesquisa interna. Este trabalho mostra como as novas tecnologias podem servir para os estudantes de História repensarem o lugar do seu saber, bem como o valor da informação que podem dominar.

O República *On Line* (<http://www.republicaonline.org.br/>), é um *site* do Museu da República que versa sobre o tema da História da República no Brasil de 1889 a 1961, contendo uma diversidade de assuntos para pesquisa, como: movimentos sociais, higiene e saúde, cultura, educação, políticas públicas, industrialização, entre outros, que possibilita compreender a história republicana, que tem conseqüências em importantes questões da atualidade brasileira. Os documentos sobre estes temas estão apresentados sob forma de sinopse, indicando ao usuário o local onde encontrar as fontes para o aprofundamento da pesquisa. Esta página é um exemplo de como as informações sobre a História do Brasil recente podem ser democratizadas estando ao alcance da sociedade, contribuindo para enriquecer a compreensão do Brasil contemporâneo.

Os exemplos acima mostram a diversidade de produções e possibilidades construídas a partir da utilização das NTIC para a história, apresentados através de portal sobre história, centro de estudos e biblioteca virtual, rede eletrônica com lista de discussão e revista, *sites* temáticos. Estas produções democratizam a informação e divulgam para um público mais amplo pesquisas, banco de dados, imagens de documentos, acervos fotográficos e vídeos históricos, os quais são fontes de **pesquisa para a construção de materiais didático-pedagógicos**. Cabe, entretanto, ressaltar que, como o número de sites dedicados à história já é bastante significativo, mister se faz que o profissional de história – ao acessar as diferentes

home pages – tenha um olhar crítico na perspectiva de selecionar aqueles que efetivamente possam contribuir ao processo de ensino e pesquisa em história.

Os trabalhos elencados evidenciam que as NTIC (a exemplo de *softwares* educativos para o ensino de história, banco de dados históricos, digitalização de documentos históricos, listas de discussão na rede www) vêm se fazendo presentes no âmbito acadêmico dos cursos de história, ganhando maior visibilidade a partir de debates e produções acadêmicas que enfatizem a sua importância enquanto suportes fundamentais para o ensino e pesquisa de história. A disponibilização de dados e conteúdos históricos para docentes e discentes através de *sites* e programas multimídias geram discussões teóricas e práticas na perspectiva de uma melhor formação, instrumentalizando cada vez mais os profissionais de história na temática das novas tecnologias.

Portanto, é necessário que este tema faça parte dos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação em História que dessa forma, estarão “conectados” com as exigências do mundo atual, sendo parte integrante da formação inicial e continuada do profissional de história.

1.4 – A produção do livro didático de História no contexto do ensino brasileiro

Os livros didáticos sobre história, utilizados no ensino brasileiro, são produzidos por editoras privadas e não nas universidades, apesar de professores universitários de forma isolada terem escrito obras didáticas. Em recente pesquisa sobre os livros didáticos, realizada pela UNICAMP, houve uma constatação de que estes são reprodutivistas, mantenedores da ordem estabelecida, onde os conteúdos são trabalhados de forma acrítica e passiva, contendo sempre a visão dos dominadores.

Como observa Lorenzato (Unicamp, 1995), “Os livros didáticos pecam também por não estimular o raciocínio. A tendência internacional é valorizar as estratégias do aluno e não tanto o resultado alcançado. Ainda estamos longe disso”. Os livros didáticos, particularmente para a História, constituem-se numa tragédia, que simplifica conceitos e prioriza a memorização, através de perguntas e respostas prontas e cruzadinhas, com conteúdos estanques e esquemáticos.

Conforme constata Lukesi (1991: 110), “... sobre o índio se diz: *existia* no Brasil na época do descobrimento; *falava* uma língua estranha; *vivia* em tribos; *caçava* e não trabalhava; não aceitou as normas dos brancos... principalmente porque era *indolente e arrogante*”. Já sobre o negro, o que é transmitido nos leva a crer na inexistência dos conflitos que aconteceram no processo de escravização. Deste modo o problema do negro foi solucionado de “... uma vez por todas pelo decreto da abolição da escravatura(!). (...) Assim como não se discutem os interesses outros que motivaram a abolição, que não apenas a bondade dos que promoveram e assinaram a lei”. (Ibid. p. 110). E, continuando nesta mesma temática, Rufino *apud* Lukesi (p. 110), nos aponta que “... o mito da democracia brasileira é uma forma brasileiríssima de controle social”.

Este raciocínio induz o aluno a acreditar que as sociedades indígena e negra não tinham cultura, não tinham história e que não houve vilipêndio, morticínio, destruição do seu meio, enfim, que não houve escravidão; nega-se que estes episódios se constituíram em um dos mais importantes aspectos do Projeto Português, pilares fundamentais para o êxito da colonização. Esta postura torna o ensino do ponto de vista da produção do material didático algo estático, produtor de fatos isolados e heróis, não é, portanto, uma história “... de um povo e sim de indivíduos especiais, dotados de coragem e características especiais (...) Por ser uma história

de heróis nada se registra sobre as lutas, dificuldades e espaços abertos pelo próprio povo”. (Ibid. p. 110–111).

Ainda que existam as exceções, não se percebe um trabalho criterioso por parte do governo – o qual tem a responsabilidade de gerenciar a educação – na análise da produção do livro didático, pois

... quase todo material sugerido pelas editoras é aceito pela FAE – Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação – e distribuídos aos 30 milhões de estudantes da rede pública de ensino do país. Analisar um livro didático é muito difícil, os critérios são subjetivos. (Revista ISTO É, 14/06/1995, nº 1341, p. 63).

Na verdade, quem realmente manda no processo de seleção dos livros que serão adquiridos pelo MEC (para as escolas públicas) e pelas escolas privadas são as editoras, que enviam seus produtos para a análise da FAE. Segundo a mesma revista, anualmente, chegam cerca de 800 títulos às mãos dos professores que, diante de tamanha lista, acabam optando por obras mais conhecidas. Em 1994, apenas sete editoras²⁰ forneceram 92% dos livros didáticos comprados pelo governo, o que propiciou um gasto de US\$ 120 milhões com estes livros.

Dessa forma, como assinala Miceli (op. cit. p. 109), “... o livro didático tem servido para atender primordialmente interesses comerciais da indústria editorial, o que raramente coincide com os interesses pretendidos pelos educadores”.

Para a indústria editorial brasileira, a produção do livro didático tornou-se um grande negócio, sem nenhuma preocupação com a qualidade, mas apenas com a massificação e venda. Esta produção tem sido encarada como mera *mercadoria* e, como tal, afeito às leis de mercado impostas pelo processo capitalista.

²⁰ F.T.D., Saraiva, Brasil, Ática, Scipione, Ibep–Nacional e Dimensão.

Para um país com uma vasta extensão territorial e com uma numerosa população, o Brasil – de acordo com os dados levantados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO²¹ em 1987, (ver tabela 1) – aparece como o 6º produtor mundial, junto aos maiores produtores de livros didáticos do mundo. Estes dados mostram o quanto é significativo o mercado de produção de livros didáticos.

Tabela 1 – Produção de Livros Didáticos no Cenário Internacional no ano de 1987

PAÍS	NÚMERO DE LIVROS DIDÁTICOS EDITADOS
1º – União Soviética	83.011.000
2º – Alemanha Ocidental	65.670.000
3º – Estados Unidos	45.401.000
4º – França	43.505.000
5º – Japão	37.010.000
6º – Brasil	10.945.000

Fonte: Adaptado de Fonseca, (1993).

A realidade é que, no quesito educação, estamos bem próximos dos países mais pobres do mundo. O livro didático, particularmente o de História, foi, nesta trajetória, um instrumento que manteve o ensino livresco descolado da realidade, difundindo a idéia de nação que se constituiu de forma harmônica, reproduzindo sempre a visão da sociedade vencedora, centrada apenas em grandes nomes, datas nacionais e heróis, tornando-se o veículo divulgador da História Oficial. Vale ressaltar que muito da importância que os livros didáticos tiveram nesta trajetória deveu-se à política implementada pelos governos militares, e, que mesmo com a redemocratização, ela permaneceu a mesma.

²¹ Dados da UNESCO fornecidos pelos Consulados em São Paulo e Revista Quem é Quem, Leia, 1988. In Selva Guimarães Fonseca, 1993, p. 141.

Em 1993, com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre os livros didáticos, uma comissão de especialistas constituída pela FAE foi encarregada de avaliar a qualidade dos dez livros de cada conteúdo disciplinar mais solicitados a essa Fundação pelos professores das escolas públicas, e, portanto, mais comprados por essa instituição. O estudo concluiu pela deficiência e inadequação dos livros, evidenciando que o MEC vinha comprando e distribuindo às escolas públicas, é verdade que por solicitação delas mesmas, livros didáticos com graves erros conceituais, espantosa desatualização de conteúdo e de metodologias que privilegiavam o exercício da memorização, inaceitável indução a preconceitos, enfim, livros inadequados e, mais que isso, prejudiciais à formação do aluno. Todos esses elementos ficam visíveis quando o MEC reconhece que:

... em nenhum momento o Ministério vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental. No entanto, investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde a década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros. (...) Vinham, mostrando, também, que esses livros, (...) terminavam por constituir, (...) o principal impresso utilizado por professores e alunos. Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial e continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e circular o livro no Brasil (...) Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (Batista, 2002: 11–12).

Como consequência dos resultados obtidos nesse diagnóstico, a partir de 1996 o MEC vem submetendo periodicamente os livros didáticos a uma avaliação dentro do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com o objetivo de orientar os professores na escolha daqueles que vão ser adotados na escola. O conceito de história adotado no processo avaliativo

está em consonância com os parâmetros curriculares nacionais que visam trabalhar a história numa perspectiva crítica. Inserido nesta abordagem, o livro didático enquanto instrumento de aprendizagem deve:

... apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. Atendendo a essas expectativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma. (MEC, Projeto de Avaliação do Livro Didático, 1995).

Vale ressaltar ainda que os critérios estabelecidos pelo MEC para esta avaliação são os de:

... adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização docente. Definiu-se, ainda, então, como critérios eliminatórios, que os livros: não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais... (Batista, 2002: 13).

A análise realizada pelo PNLD, indicou uma classificação dos livros didáticos a partir das seguintes categorias:

- *Excluídos*: apresentaram erros conceituais dos mais graves, desatualização de conteúdos, além de preconceitos e discriminação de quaisquer natureza;
- *Não recomendados*: constituída por manuais nos quais os conceitos se apresentam insuficientes com impropriedades que comprometem significativamente sua eficiência didático-pedagógica;

- *Recomendados com ressalva*: livros que possuem qualidades mínimas que justificam sua recomendação, que, embora apresentem problemas se levados em conta pelo professor poderiam não comprometer sua eficiência;
- *Recomendados*: livros que cumprem corretamente sua função atendem satisfatoriamente aos aspectos comuns e específicos e aos critérios mais relevantes da área;
- *Recomendados com distinção*: livros que se destacam por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

Desde sua implantação até a última avaliação realizada, o MEC tem buscado aprimorar este trabalho, ampliando as áreas de conhecimento analisadas de acordo com a nova divisão estabelecida pela LDB 9.394/96 para as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais²², além de enfatizar as questões regionais com a incorporação dos livros de história e geografia regionais.

Os resultados das avaliações realizadas pelo PNLD estão apresentados nas tabelas²³ abaixo. Percebe-se que a quantidade dos livros excluídos ao longo dos seis anos de avaliação varia consideravelmente, representando percentagens entre 17% a 50% do total analisado para cada ano (porém concentrando-se mais nos valores acima de 30%), o que atesta a baixa qualidade dos livros produzidos com o intuito de abastecer o sistema de ensino; outrossim, é significativo que apenas uma pequena parcela deste material avaliado seja considerado de

²² De acordo com a LDB 9.394/96, a disciplina Estudos Sociais foi substituída por História e Geografia no ensino da 1ª a 4ª séries.

²³ Os dados apresentados referem-se à avaliação dos Livros Didáticos ocorridos entre os anos de 1997 a 2004, no ensino de alfabetização, da 1ª a 4ª séries e da 5ª a 8ª series do ensino fundamental, com exceção dos anos de 2000 e 2003. Ainda não foram realizadas as avaliações das produções didáticas do ensino médio.

qualidade destacada, isto é, recomendado com distinção, percentual este que varia de 1% a 14% em relação ao número de livros analisados (Vide tabelas 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

Na área de história (aí incluídos estudos sociais e história regional), estes números são ainda mais expressivos para o mesmo período considerado: 186 não são recomendados (com percentuais variando de 11% a 68%), ou seja, foram excluídos; apenas 19 obras são recomendadas pelo Ministério com distinção (com percentuais de 0% a 11%) de um total de 452 obras avaliadas. Isto demonstra que situação da produção dos livros didáticos é de baixíssima qualidade, evidenciando a fragilidade dos autores na elaboração daquele que se constitui no principal – quando não o único – aporte pedagógico do professor de história.

Assim, dentro do enfoque conceitual adotado pelo MEC para a área de história, os livros avaliados não conseguem dar conta de um ensino que permita a aquisição do conhecimento por meio de reflexões e construção própria por parte dos alunos. Em realidade, a produção dos livros didáticos está tão deficiente que não consegue satisfazer no geral as exigências do MEC no que diz respeito ao seu aprimoramento, o que termina por invalidar a distribuição dos materiais considerados excluídos para o universo das escolas de ensino fundamental e médio.

Tabela 2 – Resultado da avaliação dos livros didáticos PNLD/1997 – 1ª a 4ª séries

Área	Recomendados com distinção	Recomendados	Recomendados com ressalvas	Excluídos
Língua Portuguesa	19	10	133	20
Matemática	25	16	37	13
Ciências	7	3	36	35
Estudos Sociais	12	13	75	12
Total	63	42	281	80

Fonte dos gráficos: MEC/SEF/COMDIPE²⁴

²⁴ Ministério de Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos – MEC/SEF/COMDIPE.

Tabela 3 – Resultado da avaliação dos livros didáticos PNLD/1998 – Alfa e 1ª a 4ª séries

Área	Recomendados com distinção	Recomendados	Recomendados com ressalvas	Excluídos
Língua Portuguesa	8	9	33	10
Matemática	6	26	25	5
Ciências	3	1	15	35
Estudos Sociais	2	8	19	17
Alfabetização	0	3	9	9
Total	19	47	101	76

Tabela 4 – Resultado da avaliação dos livros didáticos PNLD/2001 – Alfa e 1ª a 4ª séries

Área	Recomendados com distinção	Recomendados	Recomendados com ressalvas	Excluídos
Língua Portuguesa	10	14	48	85
Matemática	17	25	37	43
Ciências	04	17	59	18
Estudos Sociais	04	15	49	88
Alfabetização	0	05	17	14
Total	35	76	210	248

Tabela 5 – Resultado da avaliação dos livros didáticos PNLD/2004 – Alfa e 1ª a 4ª séries

Área	Recomendados com distinção	Recomendados	Recomendados com ressalvas	Excluídos
Língua Portuguesa	5	10	14	13
Matemática	3	14	14	2
Ciências	1	7	13	13
História	0	4	12	9
História Regional	0	0	14	10
Geografia	2	9	9	5
Geografia Regional	0	0	9	8
Alfabetização	0	11	17	13
Dicionários	1	5	10	3
Total	12	60	112	76

Tabela 6 – Resultado da avaliação dos livros didáticos PNLD/1999 – 5ª a 8ª séries

Área	Recomendados com distinção	Recomendados	Recomendados com ressalvas	Excluídos
Língua Portuguesa	2	26	49	43
Matemática	4	16	18	34
Ciências	0	07	23	35
História	0	03	19	47
Geografia	0	09	42	61
Total	6	61	151	220

Tabela 7 – Resultado da avaliação dos livros didáticos PNLD/2002 – 5ª a 8ª séries

Área	Recomendados com distinção	Recomendados	Recomendados com ressalvas	Excluídos
Língua Portuguesa	–	9	13	14
Matemática	3	5	5	4
Ciências	0	0	6	12
História	1	1	15	3
Geografia	0	3	4	6
Dicionários ²⁵	6	6	11	0
Total	10	24	54	39

Apesar de críticas que por ventura fazemos aos órgãos governamentais que cuidam da educação, o projeto de avaliação dos livros didáticos representa um salto qualitativo enquanto política de governo e uma importante contribuição para o debate da escola pública brasileira. Significa também a busca da melhoria na produção e na qualidade dos textos didáticos e no processo de escolha e compra desses materiais pedagógicos que irão abastecer o sistema de ensino básico brasileiro.

Muito embora já se faça sentir os efeitos do Programa de Avaliação do Livro Didático desenvolvido pelo MEC, ainda vale a observação de Fonseca (1993: 142), quando aponta que um dos grandes e graves problemas do livro didático constitui-se na simplificação dos conteúdos que contribui para legitimar o poder institucional. E continua afirmando que “... ‘alguns atos’ são escolhidos e ‘outros’ não, de acordo com critérios políticos”. Todos estes pontos são, para aqueles que vivem o cotidiano da escola, uma dura realidade. Os problemas devem ser encarados visando à sua resolução, sem medo de transgredir²⁶ os limites impostos por uma educação de práticas e posturas inconseqüentes e inúteis.

²⁵ Os dicionários são direcionados aos alunos da 1ª série do ensino fundamental.

²⁶ A palavra transgredir foi usada no sentido de propor novas possibilidades, de tornar a relação ensino-aprendizagem prazerosa, que se abre para o novo, que experimenta, que propõe outras formas de fazer e viver o objeto.

Ainda que a produção didática dos últimos anos propague uma concepção de História que visam à superação da história factual, narrativa e descontextualizada, o que em realidade se apresenta na sala de aula, notadamente dos níveis básicos, é um ensino refém dos livros textos onde os professores ainda transmitem os “fatos” históricos como “verdades” definitivas, absolutas e cristalizadas. Representa, portanto, uma concepção positivista da História, que separa de maneira estanque o passado e o presente, negando o presente enquanto construção, já que, na visão de muitos, a História é apenas passado. Este fazer pedagógico tem comprometido o ensino de História e vem desestimulando paulatinamente tanto alunos como professores.

Neste sentido, temos assistido, nas últimas décadas, a uma forte crítica ao pensamento positivista dominante tanto no que diz respeito aos conteúdos como ao processo de ensino. Esta posição crítica ocorre principalmente dentro de universidades, que têm desenvolvido, ao longo desses anos, inúmeros trabalhos teóricos com base em concepções que oxigenem uma nova produção historiográfica vinculada a uma história que busca entender os processos sociais. Dessa forma, é importante assinalar a existência de várias iniciativas individuais e/ou coletivas, através de estudos, pesquisas, debates, dissertações e teses, que visam incorporar ao ensino novas abordagens que discutem a História numa perspectiva crítico-dialética, sempre em construção, colocando professores e alunos como sujeitos do seu próprio processo. Possibilitam, assim, uma nova concepção de fazer História que torna o ato do ensino-aprendizagem mais interessante e criativo, contrapondo-se à História tradicional, que, aos poucos, vai perdendo espaço.

Por conseguinte, como aponta com singular propriedade Marcos A. da Silva, é preciso não só criticar uma concepção de história conservadora e reprodutora do modelo dominante,

mas alertar os intelectuais, professores e alunos universitários para o fato de que a academia deve ter uma prática diferente da que até então vem sendo desenvolvida, visto que:

Enquanto graduados em história têm dificuldades para se assumirem como historiadores, muitos historiadores que lecionam em universidades não se vêem como professores. Reforçam o descompromisso do ensino superior com o prazer da história para todos, deixando de assumir responsabilidades na preparação de seus próprios alunos para ensino e pesquisa, desqualificando-os por não saberem línguas estrangeiras nem técnicas de pesquisa e estudo (em lugar de reconhecerem o aprendizado dessas e outras habilidades como tarefas da universidade). Contribuem, assim, para a reprodução ampliada daquela desqualificação. Na medida em que a escola não é encarada como patrimônio histórico, legitima-se mais a degradação do ensino, com prédios e equipamentos destruídos ou escondidos por outdoors, professores pessimamente remunerados, obrigados a fazer sofridas greves, alunos sem aprender e ‘altos estudos’ apropriados por minorias muito (o)cultas. (Silva, 1995: 83–84. Grifo nosso).

O ambiente ao qual se refere Silva – a universidade – deveria ser, para a sociedade, um espaço veiculador da produção do conhecimento, acumulação e socialização do saber; contudo, fica, na realidade, restrito aos seus próprios muros. Um dos pontos que poderiam contribuir para a socialização do conhecimento gerado na universidade é, sem dúvida, a produção de livros didáticos, visto que o livro texto é um dos recursos de apoio pedagógico dos mais utilizados pelos professores. Esta produção contribuiria de forma decisiva para a melhoria dos conteúdos apresentados nos livros.

Nos últimos anos a universidade vem, mesmo que timidamente, produzindo materiais didáticos que trabalham com novas abordagens históricas, novas metodologias, introduzindo “... novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. (...) As propostas expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental”. (Fonseca, 1993: 109). Todavia, esta produção acadêmica desenvolvida na universidade pouco tem atingido o ensino fundamental e médio e

pouco influencia na direção de novas formas metodológicas para o ensino da História. Isto acontece porque a produção para o ensino básico não recebe a devida valorização por meio dos pesquisadores universitários.

Entretanto, é necessário que se evite um *gap* entre a universidade e o ensino básico, fazendo com que estes novos materiais didáticos cheguem às salas de aula para abastecer o ensino fundamental e médio, principalmente à escola pública onde o ensino ainda deixa muito a desejar e que reconhecidamente, a educação não está entre as prioridades do governo.

1.5 – A Didática

O trabalho do professor esteja ele na academia ou no ensino básico, deve ser dinâmico, atualizado e receptivo às inovações no exercício de sua profissão. Agindo assim, ele assume o papel de agente integrador–orientador com os alunos, desmistificando o papel de detentor do saber histórico, onde toda a relação de sala de aula é mantida e centrada na sua exposição. Neste sentido, é necessário que o docente entenda que a contextualização do processo histórico é fundamental para a relação ensino aprendizagem, onde o papel da didática deve estar socialmente comprometida com a formação do ser humano.

Para melhor compreender o significado de didática, trago aqui algumas definições deste conceito, sua trajetória histórica, e a relação de como a sua correta aplicação pode contribuir para mudanças de atitudes pedagógicas que levem a uma escola transformadora.

O termo Didática é conhecido desde a Grécia antiga e lá significava “ensinar, instruir, fazer, aprender”. O dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira apresenta–a como a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem, já o dicionário Caldas Aulete coloca–a como a arte de ensinar o domínio corrente da didática ou da atividade educativa.

Para Pura Lúcia O. Martins, “A Didática é vista como sinônimo de métodos e técnicas de ensino. Tal representação encontra sua razão de ser no enfoque dado a essa disciplina pelos estudiosos”. (Martins, 1997: 39).

O professor Surghi define didática como sendo “A disciplina de caráter instrumental; posse dos meios necessários para manejar, com maior ou menor diretividade, a aprendizagem que o aluno realizará, de acordo com fins já determinados” (Surghi apud Martins, 1975: 2).

Ilma Passos Alencastro Veiga, em sua obra *Repensando a Didática*, nos brinda com uma retrospectiva histórica bastante interessante sobre a didática no Brasil; para ela, a Didática tem uma trajetória que se inicia com os jesuítas, que durante o período de 1549/1759 foram os responsáveis pela educação brasileira.

A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento (...) Privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio; dedicavam atenção ao preparo dos padres–mestres, dando ênfase a formação do caráter e sua formação psicológica para conhecimento de si mesmo e do aluno.

Desta forma, não se poderia pensar em uma prática pedagógica e muito menos em uma Didática que buscasse uma perspectiva transformadora na educação. (Veiga, 1998: 26).

Mesmo com as reformas de ensino, após os jesuítas, realizadas por civis como Rui Barbosa em 1882 e Benjamin Constant em 1890, com a adoção da Pedagogia Tradicional, pouca coisa mudou na formulação das políticas educativas. Estes políticos introduziram a face leiga da Pedagogia Tradicional que, segundo Saviani *apud* Veiga (1998: 28), mantém a visão essencialista de homem, não como criação divina, mas aliada à noção de natureza humana, essencialmente racional. Essa vertente inspirou a criação da escola pública, laica, universal e gratuita. Naquela ocasião, a Didática

... é compreendida como um conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente. A atividade docente é entendida como inteiramente autônoma face à política, dissociada das questões entre escola e sociedade. Uma didática que separa teoria da prática. (Veiga, 1998: 28).

Era, portanto, um momento em que se pensava a ação educativa descontextualizada, como se a educação fosse algo descolado do mundo. A educação conformava aqueles que a freqüentavam com disciplina, ordem e obediência.

A crise de 29 abalou a economia mundial tendo reflexos no Brasil, o que contribuiu sobremaneira para a derrocada do regime que vigia, a chamada República Velha. Assim, através da denominada Revolução de 30, que marca uma nova ordem social e política, surge o governo Getúlio Vargas, no qual nasce a Escola Nova, onde a Pedagogia ainda era tradicional, entretanto, buscava-se renová-la. Assim,

A Didática é entendida como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico. (Idem, 1998: 32).

A década de 30 representa para a sociedade brasileira um novo momento histórico, com a emergência de uma classe média, do tenentismo, de uma incipiente burguesia e do movimento operário.

Em 1964, com a ditadura militar instaurada, a educação passa por uma virada ideológica, levando este governo a assumir com muita ênfase a Pedagogia Tecnicista. Assim, o papel da Didática

... procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como

preocupação básica a eficácia e eficiência do processo de ensino (...) Neste enfoque, os cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. (Idem, 1998: 35).

É o **tecnicismo**, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes, tendo uma ampla predominância no Brasil.

A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas.

O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seu interesse e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje exerce uma forte influência na educação brasileira, especialmente na Bahia e está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

Durante a abertura política decorrente da queda do regime militar, a didática passa, como de resto a educação, por uma reflexão com intensa mobilização dos educadores para

buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da pedagogia libertadora e da pedagogia crítico-social dos conteúdos, assumida por educadores de orientação marxista.

Para a concepção dialética de Filosofia da Educação, não existe um homem dado “a priori”, pois não coloca como ponto de partida uma determinada visão de homem. Interessa-se pelo ser concreto. A tarefa da filosofia é explicitar os problemas educacionais e compreendê-los a partir do contexto histórico em que estão inseridos. (Saviani, 1984: 24).

A pedagogia libertadora, cujo um dos seus maiores expoentes foi Paulo Freire, tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964, tendo seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. *Nessa proposta, a atividade escolar centra-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.* Esse movimento esteve muito mais presente em escolas públicas de vários níveis e em universidades, do que em escolas privadas.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a pedagogia libertadora dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, e que constitui parte do acervo cultural da humanidade.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos assegura a função social e política da escola através do trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

A didática apoiada pela pedagogia crítica passa a ser um espaço de lutas na busca da de uma escola democrática e transformadora, e é no dizer de Ilma Veiga:

... trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. (...) deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes, com nossa realidade educacional... (Veiga, 1984: 39).

E continua argumentando que a construção de uma nova prática pedagógica passa por uma postura que:

... busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (Idem, 1984: 39-40).

Muitos compreendem a Didática como um compêndio de técnicas para um bom ensino. Entretanto, a didática hoje deve trazer como reflexões os temas significativos ligados à educação, tais como: a Escola e o desenvolvimento dos alunos; a sala de aula: espaço de vida?; o processo de ensino-aprendizagem; escola: espaço de interações; organização curricular da escola; planejamento: instrumento de ação educativa. Estes assuntos devem ser

selecionados pela sua relevância na área do ensino e deve ser trabalhado pelos atores do processo, professores e alunos.

É preciso uma didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. (...) É evidente que a didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico. Não resta dúvida de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor. (Idem, 1984: 40).

Assim é que o papel do professor e das interações sociais nas atividades de sala de aula e nos debates sobre aprendizagem de História deve se fazer presentes recolocando algumas discussões da escola tradicional e redimensionando as novas conquistas no ensino de História.

A didática, pois, deve ser um auxiliar a montar o planejamento e a definir práticas de sala de aula, na apresentação de textos complementares cuja análise realmente venha a acrescentar informações ao texto base não sendo apenas uma repetição do que já foi dito. E estas atividades devem ser desenvolvidas utilizando-se de poemas, letras de música, depoimentos de especialistas etc. Devem-se também incluir pesquisas de filmes, obras de arte, obras literárias que aproximam o leitor dos temas discutidos, trazendo-os para a realidade cotidiana.

A dificuldade de renovação didática no ensino de história é aumentada pela resistência dos adultos em abandonar o transcurso da história tradicional, que já tem fixado os critérios de seleção das coisas do passado consideradas importantes. Rever esses critérios é, de fato, uma operação bem embaraçosa e requer grande empenho no campo ideológico, porque a história é um grande canal de condicionamento cultural. Para tanto, é preciso partir da história pessoal,

da micro-história do território, das outras culturas e inclusive dos próprios conteúdos do imaginário, onde se encontram os importantes do passado recente e distante.

1.6 – A Metodologia

É preciso pensar historicamente o presente, para mudá-lo e, para tanto, deve-se retornar ao passado com os olhos do presente. Jean Chesneaux.

O ensino de História no Brasil tem conquistado novo rigor e novas abordagens nas últimas décadas. As pesquisas acadêmicas, nas mais diversas áreas de concentração e nas diferentes regiões, têm contribuído para este novo olhar sobre o processo histórico brasileiro e emergem frequentemente nos debates sobre o ensino e a prática da História como disciplina.

As informações são revisitadas e oferecem dimensões instigantes ao ofício dos historiadores e cientistas sociais. Por isso, a constante urgência em fazer das pesquisas e das produções universitárias um material acessível ao mais amplo público.

Essa preocupação de repensar a História já é observada nas recentes edições didáticas e paradidáticas. Pesquisadores e editores se unem para produzir e divulgar o conhecimento, demanda de um público cada vez mais ávido de saberes e informações. Neste sentido, a produção de materiais didáticos que acompanhem não só o debate historiográfico, como também explorem as possibilidades e o enriquecimento de informações acerca da história, torna-se evidente. Urge apresentar uma análise crítica e interativa que proponha a apreensão das diferenças e contradições geradas pelas ações do ser humano em um determinado espaço e tempo e que ganhe visibilidade no ensino básico.

Mais uma vez, explicita-se a relevância em integrar a Universidade – através de suas produções e novas perspectivas – ao movimento social que busca na educação formas de globalizar informações e interagir com as expectativas sócio-culturais.

A organização do trabalho docente com a prática de Ensino de História deve estabelecer nexos com a forma como a nossa sociedade organiza o trabalho em geral, pois consideramos que o trabalho pedagógico é produto de tais relações. Portanto, todo o trato com a disciplina deve ter a preocupação em estabelecer uma articulação entre teoria e prática, conteúdo e forma, ensino e pesquisa, no sentido de evitar a dicotomização imposta pela prática social mais ampla e tão comumente solidificada na universidade.

Consideramos, também, que toda metodologia de ensino é decorrente da posição assumida pelo professor diante do próprio fenômeno educativo. Esta posição decorre da compreensão e explicação do contexto social em que vivemos. Uma metodologia de ensino coerente com a postura diante destas relações deve responder às perguntas que nos levarão à compreensão e explicação dos problemas postos pela prática pedagógica: deve ser uma forma para o *conhecer* e para o *fazer*; deve, também, responder *para quem fazer, para que fazer e por que fazer*.

O processo de ensino deve ser entendido como uma prática social do dia-a-dia da instituição educativa, neste caso, o *locus* dos professores que é a sua sala de aula. O ensino é *um processo de trabalho*, é *um processo em movimento*. O ensino não existe em si mesmo, mas na relação com a aprendizagem. Não existe ensino sem aprendizagem. A metodologia de ensino é, pois, entendida como a articulação entre o domínio dos conhecimentos teóricos de uma área específica e um projeto político-pedagógico particular.

As aulas, o relacionamento entre professores e alunos, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas e dinâmicas de grupo, os materiais usados etc, revelam a compreensão e interpretação da relação homem–sociedade–natureza historicamente determinada. Esta relação constitui–se na metodologia do ensino, que deve a todo o momento **ser repensada para oxigenar a ação docente.**

Uns dos pontos fundamentais do trabalho docente diz respeito aos aspectos metodológicos que são para o professor o pilar de sustentação de sua atividade. Portanto, o processo de investigação deve ser o referencial do educador no seu fazer cotidiano e não apenas o de ter um papel de mero reproduzidor do que chega às suas mãos, dando qualidade ao que produz.

Nesta linha de pensamento, Maria Isabel da Cunha nos diz que “Isto significa assumir que o pesquisador, como membro de uma sociedade localizada no tempo e no espaço, reflete, no seu trabalho, também os valores que traz consigo, analisando os dados e mapeando a realidade de acordo com seu referencial”. (Cunha, 1992: 42).

Assim sendo, mister se faz que o professor desenvolva – individual e coletivamente – atividades de pesquisa, não se restringindo apenas às atividades de sala de aula, pois dessa maneira estará contribuindo para o desenvolvimento da sua bagagem teórica. Por conseguinte, passará a ser sujeito do processo de produção do conhecimento, assumindo uma postura de pesquisador não neutro.

1.7 – A Avaliação

É cada vez mais necessário que os profissionais da educação, neste caso específico, os professores de história do ensino básico, tenham um maior envolvimento com o cotidiano das

escolas e sempre em contato com as novas discussões realizadas no âmbito da educação, no sentido de refletirem sobre a prática pedagógica. Neste contexto, o tema avaliação é dos mais importantes para a ação docente.

O tema **Avaliação** no sistema educacional sempre foi e sempre será algo que representa um **tabu**, entretanto, devemos caminhar para desmistificar a avaliação como um fim em si mesmo. “As pessoas gostam de ser elogiadas. Mas ninguém gosta de ser avaliado. A própria menção da palavra ‘avaliação’ suscita medos, temores, suores, calafrios, lembranças desagradáveis, medo do poder (...) avaliar é sempre um exercício de autoridade...”. (FLEM, 2000:15). Devemos perceber a avaliação como um aspecto ligado ao **processo** de ensino–aprendizagem, pois desta forma poderemos tomar decisões mais conseqüentes como, por exemplo, reavaliar a prática docente, apontando para uma melhoria contínua do ato pedagógico.

Não podemos falar em avaliação educacional escolar sem fazermos uma análise das tendências pedagógicas, já que a avaliação é uma peça de engrenagem desse sistema. E dentro dessa perspectiva de reprodução da sociedade, surgem as diversas tendências com este objetivo.

A atual prática da avaliação educacional está muitas vezes ainda a serviço de um entendimento teórico–conservador da sociedade e da educação. Dentro dessa concepção surgiram as chamadas pedagogias conservadoras: pedagogia liberal tradicional, pedagogia liberal renovada ou escola nova, pedagogia liberal tecnicista.

Na pedagogia liberal tradicional, o aluno é um ser passivo, sem direito a criticar ou opinar, sendo o professor o centro do processo de ensino. A avaliação dentro dessa pedagogia

valoriza o intelecto do aluno e os conteúdos livrescos. No que diz respeito à concepção liberal-tradicional, Nunes argumenta que:

... o aluno sujeito histórico no processo de construção do conhecimento, é visto como agente passivo, contemplativo e receptivo. Seu papel é somente de assimilador. Ele não é visto como um produtor de conhecimento. Além disso, tal conhecimento é visto como algo neutro, desprovido de interferência social. Foi assim que a avaliação em História prevaleceu nas escolas principalmente até o final dos anos 70. (Nunes, 1996: 48).

Na pedagogia renovada ou escola nova, a sala de aula tornou-se um divã, onde prevalecem as relações afetivas, os sentimentos, a espontaneidade etc. A avaliação se dá de forma individual, onde as diferenças são consideradas, bem como a produção de conhecimentos.

Já a pedagogia tecnicista prioriza os meios técnicos e o fazer, subordinando a educação à sociedade tendo como função a preparação de mão-de-obra. O indivíduo torna-se, então, um mero técnico. A avaliação é utilizada para verificar habilidades, atitudes e os conhecimentos específicos a que o educando foi condicionado. Neste contexto, é importante também perceber a influência que passou a ter para a educação brasileira a tendência tecnicista, onde, de acordo com Nunes,

Acredita-se que a avaliação ocorra através de um processo que procura medir o quanto o aluno assimilou o conteúdo que lhe foi transmitido. Esta transmissão dar-se-á através de instrução programada, áudio-visuais, multimeios e módulos que assegurem resultados objetivos por parte dos alunos. (...) o aluno só precisa repetir aquilo que lhe foi ensinado. (...) Dispensa, portanto, qualquer análise crítica dos conteúdos, da educação, da sociedade e do processo social no qual vive o educando. (Idem, p. 46).

As respectivas pedagogias comentadas acima não proporcionam nenhuma mudança na atual sociedade, ao contrário, elas a conservam e reproduzem na íntegra. Esta sociedade leva

os indivíduos a se tornarem passivos e alienados de todo o processo. Dentro dessa tendência conservadora e reprodutivista, a avaliação se tornou um instrumento de poder e autoritarismo.

É importante acrescentar que a pedagogia conservadora destaca a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, considerando a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente nos momentos finais, como de uma unidade, série, curso etc. A avaliação tem uma função, então, de classificação, sempre se referenciando em padrões socialmente aceitáveis, destacando a avaliação como um julgamento de valor, com base em padrões consagrados.

Além disso, a distinção que estabelecem entre padrões sociais, culturais e científicos denota nessa escola, nessa pedagogia, uma postura positivista, na medida em que não incorporam a idéia de que os padrões científicos são também socialmente elaborados.

Assim, como nos diz Silma do Carmo Nunes a respeito de avaliação baseada na perspectiva positivista,

... o professor que optar por uma concepção positivista de história, certamente seus métodos avaliativos tenderão a constituírem-se em provas escritas, trabalhos de casa, interrogatórios orais. Mas com certeza, do seu aluno nada mais será exigido além de demonstrar que assimilou em “bom” grau aquilo que foi transmitido. Para isso bastará a repetição de conceitos, memorização de datas, fatos nome de “heróis”, causas e conseqüências mecanicamente encadeadas de forma linear. (Op. cit. p. 48).

Nesse contexto, a prática pedagógica se tornou ultrapassada e insatisfatória, nascendo assim o desejo de renová-la. Segundo Luckesi:

No seio e no contexto da prática social liberal conservadora, vem se aspirando e vem nascendo uma opção do outro modelo social, onde a igualdade entre os seres humanos e a sua liberdade não se mantivesse tão somente ao nível da formalidade da lei, mas que se traduzissem em concretudes históricas. (Luckesi, 2000: 30).

Existem, assim, pedagogias transformadoras que expressam ou pretendem expressar os interesses das classes populares, que apesar de serem a maioria da nação não controlam os mecanismos políticos e culturais do país. Nessa perspectiva, Luckesi afirma que “é possível encontrar três tendências pedagógicas não circulantes no âmbito da ideologia dominante: a pedagogia libertária, a libertadora e a crítico-social dos conteúdos”. A pedagogia libertária traz a auto-gestão e preocupa-se em considerar todo o conhecimento capaz de solucionar problemas da vida social, independente de qualquer sistematização rigorosa, como conteúdos válidos para o processo pedagógico, interessando mais a forma de apreensão dos mesmos. Propõe também a avaliação do sistema punitivo de notas, exames, frequência, etc.

A pedagogia libertadora também dá menos importância aos conteúdos. O que ela enfatiza é a discussão em grupo, a conscientização, o cotidiano do educando onde ele deve ser estimulado a problematizar as situações vividas por ele próprio. Esta pedagogia apresenta subjacente à sua teoria a formação da consciência política, de uma avaliação antiautoritária.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos está mais preocupada em assegurar a função social da escola enquanto instituição. Ela valoriza a escola, principalmente a escola pública. Esta pedagogia, também conhecida por histórico-crítica, enfatiza a compreensão da realidade, dando prioridade à educação como instrumento de transformação para a cidadania.

Essa análise das pedagogias ajuda-nos a questionar sobre as formas de avaliação escolar, já que a mesma está embutida de valores, estando assim preocupada com a reprodução e conservação da sociedade.

A questão da avaliação é amplamente discutida e abordada em todos os segmentos externos e internos da escola. Nos últimos anos, as escolas buscam constantemente redefinir e

resignificar o seu papel e a sua função social. Elas estão elaborando os seus projetos educativos para nortear as práticas educativas e, conseqüentemente, a avaliação.

A escola que hoje queremos, dentro da pedagogia preocupada com a transformação, e não mais com a conservação, repensa o processo da sala de aula. A sala de aula existe em função de seus alunos, e cabe a nós, educadores, refletir se realmente respeitamos os alunos em relação ao acesso ao conhecimento e se consideramos quem são eles, de onde vieram, em que contexto vivem etc.

Diante disso, é fundamental trazer para a sala de aula um novo sentido para a aprendizagem e para a avaliação. Abordar essas questões a partir de uma escola em que o aluno tenha acesso aos bens culturais e ao conhecimento produzido historicamente, e que possa adquirir habilidades para transformar esses conteúdos no contexto social.

Assim, a prática pedagógica e a prática de avaliação deverão superar o autoritarismo, o conteudismo, a punição, estabelecendo uma nova perspectiva para o processo de aprendizagem e de avaliação educacional, marcado pela autonomia do educando e pela participação do aluno na sociedade de forma democrática.

Partindo desses pressupostos, para que o aluno construa o seu conhecimento, a sua autonomia, é necessário que ele esteja inserido em um ambiente em que haja intervenções pedagógicas, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado e onde os indivíduos que se relacionam considerem-se iguais, respeitando-se reciprocamente. Importante ainda dizer que o aluno deve ter oportunidade de participar da elaboração das regras, dos limites, dos critérios de avaliação, das tomadas de decisão, além de assumir pequenas responsabilidades.

Na perspectiva dessa escola, teremos, na sala de aula, um professor mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, trabalhando de forma que, a partir dos conteúdos, dos conhecimentos apropriados pelos alunos, eles possam compreender a realidade, atuar na sociedade em que vivem e transformá-la. Assim, o conhecimento para o professor deixa de ter um caráter estático e passa a ter um caráter significativo para o aluno.

Por conta de uma série de reformas e mudanças que ocorreram na educação nos últimos anos, os sistemas de ensino têm produzido maior flexibilização e autonomia nas escolas, até mesmo em relação ao desempenho dos alunos.

Cabe à escola definir o seu projeto educativo, considerando todos os aspectos, sem criar um descompasso entre o que se pensa e diz e o que se tem feito, ou seja, o seu projeto deve ser coerente, claro, participativo, e estar em sintonia com os grupos envolvidos com a escola, como a comunidade, alunos, professores...

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores devem, portanto estar sempre em consonância com os objetivos pedagógicos da escola. E se espera que estes objetivos, de preferência, venham contribuir para o crescimento dos alunos e professores na busca de uma escola que efetivamente possa formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel social.

É preciso também pensar sobre os professores, pois, para superar os limites dessa escola que não queremos mais, será necessário investir continuamente na sua formação, retomando e repensando o seu papel diante dessa escola que se pretende transformadora. Nela, não caberá um professor conteudista, tecnicista, preocupado somente com provas e notas, mas, sim, um professor mais humano, ético, justo, solidário, que se preocupe com a aprendizagem.

É imperativo um profissional com competência, tanto política quanto técnica, que conheça e domine os conteúdos escolares e os atitudinais, que saiba trabalhar em sala de aula utilizando uma metodologia dialética, tenha um compromisso político, social, seja um pesquisador, um eterno aprendiz e estudioso, que tenha uma prática coerente com a teoria, e que seja consciente do seu papel social.

Nessa direção, o professor é um elemento facilitador do processo de ensino e o aluno deve ser encarado como sujeito do processo e não como objeto. Desta maneira, impõe-se ao professor que utilize meios de avaliação que levem em consideração as habilidades, competências e valores adquiridos, o conhecimento prévio e experiência destes alunos, sua capacidade de análise de situações-problema.

Para a pedagogia transformadora, recomenda-se que o professor desenvolva a avaliação qualitativa e quantitativa de forma integrada, havendo, porém uma predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação qualitativa, sendo bem realizada, possibilita uma melhor percepção do conhecimento internalizado pelos alunos, isto porque, a partir dessa forma avaliativa, se estabelece na relação entre professor-aluno a construção do conhecimento compartilhado entre eles. Esta avaliação pode ser realizada através de: acompanhamento sistematizado do processo de aprendizagem do aluno, auto-avaliação, análise da produção global do aluno, e em atividades pontuais como provas, testes, trabalhos em grupos. Contudo, é importante que o docente saiba decidir em que melhor momento cabe a utilização destes diferentes instrumentos de avaliação nas atividades didático-pedagógicas.

O professor, para acompanhar o desempenho dos alunos, poderá registrar cotidianamente as considerações sobre o grupo todo e sobre cada um dos alunos, a partir das atividades desenvolvidas durante todo o trabalho pedagógico. Tomando como parâmetros os

critérios formais da aprendizagem, deve observar: o nível de aprendizagem relacionado ao conhecimento; o interesse e a iniciativa do aluno para a leitura, o estudo, a pesquisa; a qualidade do conteúdo elaborado e da linguagem utilizada; a sistematização e ordenação das partes relacionadas à produção individual; a qualidade da elaboração em conjunto com outros alunos; a capacidade crítica, indicando a criatividade; a capacidade de reconstrução própria e de relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. As considerações e opiniões dos próprios alunos deverão também ser anotadas e analisadas pelo professor.

Nesta concepção, a avaliação deve ter uma finalidade diagnóstica, voltada para o levantamento das dificuldades dos alunos, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos ou até mesmo dos objetivos.

Sendo a avaliação um processo contínuo e inserido no processo de ensino–aprendizagem, ela deve permitir a periodicidade do registro das dificuldades e avanços do aluno relativamente às suas próprias situações pregressas. Assim, a avaliação não deve se apegar exclusivamente à nota de um teste ou uma prova, pois desta maneira, o aprendizado torna–se meramente mecânico fazendo com que o aluno tenha apenas a preocupação em passar de uma série para outra, tornando a avaliação tão somente quantitativa.

Nesta pedagogia, consideram–se como parâmetros válidos e legítimos para servirem de referência apenas o ritmo, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação (seja ele o aluno, a instituição, o professor, ou qualquer outro). Devemos caminhar para uma educação em que o conhecimento não tenha uma estrutura estática, mas seja um processo de descobertas mediatizado pelo diálogo entre educador e educando.

Nesta escola, a preocupação, na sala de aula, deverá ser com uma educação que torne os alunos pessoas habilitadas para agir na sociedade e entendê–la, sem qualquer tipo de

manipulação obscura, como, por exemplo, um sistema avaliativo punitivo. Em sendo assim, é importante que o professor veja a avaliação como um aspecto que venha a somar e seja positivo no cotidiano do aluno.

Devemos valorizar na sala de aula o processo de aprender a aprender, a formação das capacidades, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito, a criação de atividades que privilegiem o conhecimento e, por fim, a possibilidade de verificar o desempenho dos alunos nas diversas práticas escolares, para encadear sempre a correção de rumos e o replanejar.

Ressalto ainda que, nesse processo de avaliação, o professor deve conhecer os seus alunos, seus avanços e dificuldades, e também que o próprio aluno deve aprender a se avaliar e descobrir o que é preciso mudar para garantir melhor desempenho. É importante que os alunos reflitam sobre seus relacionamentos, de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos coletivamente.

Nesse processo de avaliação, não podemos esquecer que o professor também deve se avaliar, refletindo sobre o seu próprio trabalho, verificando seus procedimentos e, quando necessário, reestruturando sua prática.

Diante de todas as considerações apresentadas acerca do papel e da importância da avaliação no processo educativo, destaco que a avaliação deve ser conscientemente vinculada à concepção de mundo, de sociedade e de ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica e as decisões metodológicas. Sendo assim, a avaliação não deve representar o fim do processo de aprendizagem, nem tampouco a escolha inconsciente de instrumentos avaliativos, mas, sim, a escolha de um caminho a percorrer na busca de uma escola necessária às transformações.

Capítulo II – Espaço e Tempo: implicações no Ensino de História

Queda mucho por hacer, pero no olvidemos que la luna, que ha desaparecido, como medio de medir el tiempo, prácticamente de la vida de los ciudadanos urbanizados de las naciones industriales, que padecen la presión del tiempo sin entenderla, fue antaño un mensajero gracias al cual los hombres pudieran a intervalos más o menos regulares fijar ciertos momentos en su vida social. A lo mejor, la expedición de saqueo en la aldea Ezelu permitirá a los miembros de sociedades estatales muy diferenciadas entender su propia experiencia del tiempo y, por ende, comprenderse a sí mismos. Norbert Elias

2.1 – Ensino de História: espaço e tempo

Os aspectos espaço-temporais são pontos fundamentais para o ensino de História e fazem parte do nosso cotidiano, contribuindo para a compreensão do que se dá no entorno e no universo. É certo que estas questões deveriam merecer uma maior atenção por parte dos professores universitários, responsáveis primeiro pela formação dos futuros professores. Estes, por certo, vão se deparar com uma realidade difícil no que diz respeito à convivência com alunos, principalmente os das séries iniciais do ensino fundamental, que lidam ultimamente com novas linguagens e novas percepções de espaço e tempo.

Assim, torna-se importante que estes aspectos ganhem relevo no meio acadêmico tanto no que diz respeito à discussão, como no que diz respeito à produção de novos materiais, como forma de fazer chegar ao ensino fundamental e médio as novas produções geradas no

seio da universidade, até porque como referíamos anteriormente, o mundo tecnológico impõe uma nova realidade, que se apresentam, segundo Vani Moreira Kenski, em dois aspectos:

O primeiro diz respeito aos procedimentos realizados pelo grupo de alunos e professores no próprio espaço físico da sala de aula. Neste ambiente, a possibilidade de acesso a outros locais de aprendizagem – bibliotecas, museus, centro de pesquisas, outras escolas etc... com os quais alunos e professores podem interagir e aprender – modifica toda a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem. Em um segundo aspecto, é o próprio espaço físico da sala de aula que também se altera. (Kenski, 1998: 70. Grifo nosso).

Nesta perspectiva, falar de espaço e tempo nos dias de hoje requer a compreensão de que esta temática faz parte integrante de toda nossa vida. A todo o momento estamos lidando com situações que envolvem o emprego dessas noções. Entretanto, falar desta temática para professores de história, principalmente os das séries iniciais (5^a e 6^a do ensino fundamental), parece algo muito difícil, visto que – para eles – os alunos destas séries não têm a devida maturidade para compreender as noções de espaço e tempo. Estes conhecimentos, essenciais para a formação da visão do aluno, são, muitas vezes, vistos apenas como aspectos meramente cronológicos de civilizações distantes da realidade do estudante.

Creio que os aspectos relativos à maturidade são pertinentes, todavia, não deve ser uma premissa que determine o escape por parte dos docentes destas abordagens para estes alunos. Neste sentido, María Jesús Comellas Carbó, em seu trabalho sobre as habilidades básicas da aprendizagem nos informa que:

... podemos defender que una educación vivenciada que utilice sistemáticamente el descubrimiento progresivo de las nociones fundamentales y de sus múltiples combinaciones, que explote todas las posibilidades de expresión simbólica y gráfica para ir hacia el descubrimiento de la abstracción, será un buen camino que lleve al niño hacia una maduración y hacia la adquisición de unos aprendizajes, previniendo posibles dificultades o trastornos que puedan

derivarse de una inmadurez o falta de dominio en esta área. (Carbó, 1996: 117).

E isto deveria ser considerado pelos professores já que são eles que vivem o cotidiano das relações educativas junto com seus estudantes.

Quando ingressa na escola, a criança traz uma série de experiências que já lhe permitiram dar início à construção das relações espaciais, além de já possuir uma visão própria do mundo e da sociedade na qual está inserida.

A construção da noção de espaço, pela criança, passa por uma série de etapas, algumas das quais acontecem espontaneamente e outras exigem uma sistematização que deve ocorrer nas séries iniciais do ensino fundamental.

Antes mesmo de ser capaz de representar o espaço, a criança já consegue percebê-lo através do contato com os objetos, utilizando os sentidos. Ou seja, num primeiro momento, o espaço da criança é um espaço de vivência (ação): compõe-se dos lugares onde mora, passeia, brinca e dos objetos que aí existem e que ela utiliza.

A criança percebe o espaço através de seu próprio corpo; assim, as relações espaciais desenvolvem-se e tornam-se mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação. Quando começa a engatinhar, a criança tem a tendência de se agarrar aos móveis, ficar de pé e apanhar objetos que anteriormente tinham seu acesso dificultado, visto que ela dependia de outras pessoas para se deslocar. À medida que a criança aprende a andar, subir escadas, correr, ela vai ampliando cada vez mais seu espaço de ação. Seu mundo vai “crescendo” junto com ela.

Na escola, é comum solicitarmos à criança que represente (desenhe) um determinado espaço – a sala de aula, por exemplo. Os resultados são registros daquilo que a criança

percebeu nesse espaço, sendo que o que ela representa deve ser analisado levando em conta as relações que ela estabelece com o meio. Muitas vezes as relações sensíveis (emocionais) interferem em sua expressão, tendo como resultado desenhos onde se observam exageros e/ou omissão de detalhes. As interações com este **espaço** é que possibilitarão o enriquecimento desta noção, que é elaborada através de vivências significativas.

Segundo Tomoko Paganelli,

A escola, ao invés de oferecer às crianças atividades como, por exemplo, exercícios de lateralidade, psicomotores (pular, saltar, correr, rasgar papéis, etc.), conhecimento do seu próprio corpo, que a ajudarão a firmar essas noções, além de as prepararem para elaborar noções projetivas (o espaço perceptivo, percebido) e euclidianas (espaço concebido, representado), nos anos subseqüentes, acaba por propor atividades como dar os limites do município, os principais rios, colorir e preencher mapas, que elas ainda não têm maturidade psicogenética para realizar, truncando todo esse processo de construção espaço-temporal. (Paganelli, 1987: 22–27).

Impor à criança uma representação “correta” no momento em que ela está construindo a noção de espaço, só tende a inibir a própria expressão em relação ao seu desenho. Ao buscar representar o meio, a criança está estabelecendo um diálogo com **a realidade**, sendo que o enriquecimento desta linguagem se dá num “crescendo”, desde que esta criança esteja sempre movida em seu interesse.

Os aspectos temporais e espaciais devem fazer parte do contexto da escola, não apenas nos conteúdos trabalhados pelos professores, mas integrados ao currículo escolar, pois dessa forma, como nos aponta Joan Pagès,

... la temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia. Sin embargo, parece bastante evidente que ello no es así en bastantes de los currícula al uso. Al contrario, lo más frecuente es que la

temporalidad se adquiera de forma espontánea e intuitiva, al margen de la escuela. (Pagès: 1989: 107).

Ao estimular constantemente a criança, utilizando o desenho como forma de **representação** de suas interações com o espaço, esta passa a sistematizar noções de relações espaciais. O desenho, assim, pode se tornar, além de mais uma linguagem utilizada pela criança, um **recurso** importante a ser utilizado para representar este espaço (meio) e suas relações diversas, passando a estabelecer vínculos de leitura, de registro e a interpretação de símbolos, mapas e relações espaciais importantes na aprendizagem de diversos conteúdos.

A importância do desenho como marco de referência para o aluno pode ser desenvolvido a partir da

Realización de un mapa temporal (sobre el dibujo o sobre un plano del mismo) situando aquellos aspectos observados cuyo origen creen que se halla en otros tiempos. Averiguar el período o la etapa del que creen que son representativos (esto es especialmente fácil cuando se trata de cualquier tipo de edificaciones) y si se han producido o no cambios en la función para la cual fueran creados o construidos. (Ibid. 1989: 128).

Segundo Piaget (1978), as relações topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e relacionar-se com o meio, assegurando maior segurança em seus deslocamentos. Conceitos como *dentro, acima, à direita, perto, fora* são essenciais para a posterior aprendizagem do mapa. Logo, devemos promover situações que permitam à criança vivenciar, bem como ampliar estes conceitos.

O trabalho com situações vivenciadas torna o educando elemento ativo em seu desenvolvimento mental, o que facilita muito a construção de novos conceitos, oportunizada pelo professor, já que tais conceitos vão se referir ao espaço próximo vivido.

Além disso, a construção dos conceitos torna-se mais fácil à medida que a criança constrói seu próprio material didático, já que, no decorrer deste processo, ela vem a concretizar e sistematizar noções construídas espontaneamente, podendo, posteriormente abstrai-las. Assim sendo, a construção do material didático pelo educando é extremamente importante.

A este respeito nos diz Luisa Pernalette que:

Deve-se ter presente que essa planificação realizada conjuntamente pode variar no transcurso do ano, pois os educandos quando estudam no sentido verdadeiro do termo, vão abrindo brechas, se fazem perguntas, sua curiosidade se desperta. (...) Deve-se aproveitar esses momentos em que o aluno está motivado pois assimilará mais rapidamente do que quando essa motivação foi provocada pelo docente. Além disso, quando o aluno começa a exigir, vai transformando as aulas num trabalho criador e contínuo, sua exigência para com o professor permitirá afastar a rotina. (Pernalette, 1977: 11).

Assim como os conceitos citados anteriormente (dentro, acima, à direita, perto, fora), a aprendizagem do mapa é fundamental para o estudante de história no reconhecimento do espaço, o qual pode ser o seu entorno ou localidades que compõe o seu estado e/ou país. Esta aprendizagem deve respeitar dois aspectos básicos: o trabalho com o espaço de ação (vivenciado) mais próximo da criança, e a construção dos mapas pelas próprias crianças.

Ao introduzir o trabalho de mapeamento de espaços de vivências do aluno, é importante que o professor tenha oportunizado ao menos uma ampla discussão e um grande número de experiências/atividades envolvendo a noção de espaço, bem como a necessidade de orientação (onde estamos, para onde nos deslocamos).

Para o mundo educativo, e o ensino de história em particular, também se faz necessário perceber e entender a importância do tempo. Assim, em nossa sociedade ocidental –

principalmente no século XX e neste que ora se inicia, o tempo é um tempo de ritmo acelerado, tempo das descobertas científicas, da relação capital–trabalho–produção, de cada sociedade que dá o compasso do cotidiano, se estabelecendo por vários meios, quais sejam: percepção, reflexão e maneira pessoal de sentir e viver.

O tempo representa, assim como o espaço, um aspecto de fundamental importância para a construção e compreensão do processo histórico, tanto no seu aspecto social quanto individual. Em relação a este último, os seres humanos percebem que o passado está presente na sua vida atual, visto que as experiências acumuladas, somadas às transformações biológicas, psicológicas e sociais por que passam, resultam no que são e no que vivem no presente.

Neste caso, não se considera que a vida pregressa está separada do momento atual e do futuro; a pessoa tem a clara percepção de que tudo o que ela é no presente é fruto do já vivenciado: seus conhecimentos adquiridos na primeira infância, sua aprendizagem no seio familiar, os estudos na escola, as brincadeiras, as competições nos esportes, o ingresso no mundo do trabalho, a formação de sua própria unidade familiar, tudo está integrado e resulta na sua capacidade de perceber o mundo e na sua forma de projetar o futuro. De tal modo, no plano individual, não há separações formais entre o passado, o presente e o futuro.

Acerca da relação entre passado, presente e futuro, Joan Pagès diz que:

Los hechos y los fenómenos sociales tienen sus raíces en el pasado y se proyectan ineludiblemente hacia el futuro. Por eso el presente constituye una franja temporal muy débil, muy etérea, de límites imprecisos, que necesita del pasado para concretarse, pues éste es el único que ya ha sido. Sin embargo, el pasado sin el presente carecería de valor ya que la explicación que de éste da aquél es el resultado, es el fruto, de los problemas y de los interrogantes que el hombre tiene sobre su propio tiempo y sobre el futuro. Es esta relación

dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro lo que da sentido a la temporalidad dialéctica. (Pagès, 1989: 111).

E para isso chama a atenção de que o ensino de história tem um papel preponderante no estabelecimento das conexões entre estes tempos, para que os estudantes possam formar o conceito de temporalidade e assim compreender a dimensão histórica da realidade.

É necessário que o tempo histórico seja encarado em toda sua complexidade, abarcando as vivências pessoais – através das modificações temporais biológicas (nascimento, crescimento, envelhecimento) e psicológicas (mudanças internas) de cada um – bem como percebendo este tempo como uma resultante da produção social das civilizações ao longo de diferentes lugares e momentos, ou seja, como um:

Objeto da cultura (...) É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo mítico, escatológico, cíclico, cronológico, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos geológico e astronômico. (MEC, 2000: 47).

O ensino de história então deve utilizar o tempo cronológico para situar o estudante na linha do tempo – através dos calendários e datas – sobre os fenômenos e fatos históricos, concomitantemente com um processo de ensino–aprendizagem que permita ao aluno identificar diferentes níveis e ritmos de durações temporais.

Os níveis das durações temporais dos acontecimentos históricos estão “relacionados à percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas”. (MEC, 1997: 37).

Como exemplo, temos o recente caso do *impeachment* do ex–presidente brasileiro Fernando Collor de Mello, em 29 de dezembro de 1992, que representou uma mudança de

caráter pontual. Este fato gerou como desdobramento uma maior reflexão da sociedade brasileira que passou a exigir maior transparência e posturas éticas dos políticos.

Os efeitos destes desdobramentos são de duração mais longa, visto que tem levado a Câmara Federal e o Senado a instaurarem processos investigatórios nas diversas Comissões Parlamentares de Inquérito – CPI, que redundaram na cassação de senadores e deputados, bem como na promulgação do projeto de lei que criou o Código de Ética do Congresso Nacional.

Os ritmos de duração temporal permitem identificar a velocidade das mudanças ocorridas, e podem ser entendidos como breves (quando a duração do fato corresponde apenas a um momento pontual, expresso através de uma data, como nascimento ou morte de determinada pessoa histórica), conjunturais (fenômeno que se estende durante certo período e que marca a vida dos indivíduos deste tempo, como o período de uma guerra ou de uma crise econômica), e, por fim, estrutural (mudanças nas estruturas são imperceptíveis para a sociedade local no decorrer deste período de longa duração, como o período no qual vigora uma certa forma de organização familiar ou ainda um sistema de produção e de relação de trabalho). (MEC, 1997).

Assim, um acontecimento histórico, localizado no tempo e no espaço, pode ser compreendido pela análise integrada das diversas conjunturas que exercem influência sobre o fato, bem como do processo estrutural no qual este está inserido, examinando-o ao longo de uma temporalidade mais extensa.

Entretanto, o ensino de história praticado na realidade baiana, na maioria das vezes, não consegue fazer com que o aluno perceba a relação entre os fenômenos sociais ocorridos no passado, no presente e no futuro. Isto frequentemente ocorre em função do despreparo acadêmico do professor que assume uma postura positivista, onde os fatos e o tempo histórico

são trabalhados em uma seqüência linear, cronológica e estanque, com grandes heróis e determinados fatos relevantes. Para esta corrente, o ensino de história é um fim em si mesmo, e serve para “moldear la conciencia colectiva de la sociedad y la conciencia temporal de la ciudadana”. (Benejam e Pagès, 1998: 193).

Para outras correntes historiográficas – como a história social, história das mentalidades, história cultural e história econômica, o ensino de história atua como um meio que leva à problematização e compreensão do processo histórico, permitindo que os estudantes se localizem historicamente no seu presente de forma a intervir na construção do seu futuro individual e social. Este ensino de história possibilita que

... los alumnos comprendan que los hechos históricos, y su temporalidad son construcciones hechas por los historiadores y que estos mismos pueden ser contruidos e interpretados de manera diferente por otros historiadores y por los ciudadanos. En consecuencia, la enseñanza de la historia supone implicarles en la aventura del saber y del saber hacer propio del trabajo historiográfico, y, en esta aventura, la construcción de la temporalidad es fundamental. (Ibid., 1998: 191–192).

Ainda em relação ao olhar e olhares dos historiadores sobre os fatos históricos, Norbert Elias, em sua obra *Sobre el Tiempo*, assim sintetiza:

Como práctica ordinaria y profesionalmente aceptada, los historiadores aplican a grupos e individuos del pasado, todos los criterios posibles que sirvan para juzgar a los contemporáneos. No es nada raro encontrar historiadores que sientan en el banquillo de los acusados a hombres indefensos de otras épocas y los juzgan según sus valores del tiempo presente. Transmiten así la impresión de que entre la prehistoria y el presente no existiesen diferencias esenciales ni hubiesen ocurrido cambios en las fases de desarrollo anteriores. (Elias, 1997: 204).

Para um ensino de história que considere os aspectos espaço-temporais como elementos de construção da compreensão de mundo, mister se faz dotar de sentido este ensino,

visto que é através dele que o aluno constrói uma visão global de uma sociedade complexa em permanente mudança no tempo, numa dimensão mais abrangente e plural do mundo.

Dessa forma, a função do professor de História, enquanto elemento que constrói a relação com o conhecimento histórico é propiciar ao aluno o estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de “opiniões históricas” na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade.

Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas dentro e fora da escola. Deste modo, o aluno estará apto para desenvolver competências no que diz respeito a:

Temporalidade:

- Localizar acontecimentos da história pessoal e familiar, e da história local e nacional; utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado; reconhecer e utilizar, no cotidiano, unidades de referência temporal; aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização das sociedades que se constituíram no espaço brasileiro em diferentes períodos; identificar, localizar no tempo e caracterizar alterações significativas da sociedade brasileira, e baiana em particular; e estabelecer relações passado/presente, do Brasil e da Bahia contemporâneos, utilizando corretamente o vocabulário específico da disciplina; identificar e caracterizar as principais fases do processo histórico e os grandes momentos de ruptura deste mesmo processo;

- Desenvolver a noção de multiplicidade temporal; localizar no tempo eventos e processos; distinguir ritmos de processo em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade; estabelecer relações entre passado e presente e aplicar os princípios básicos da metodologia específica da história;
- Explicitar as dinâmicas temporais que impulsionam as sociedades humanas, notadamente as permanências, transformações, desenvolvimentos, evoluções, crises, rupturas e revoluções, estabelecendo a relação passado/presente, especificamente, e as contribuições para o mundo contemporâneo.

Espacialidade:

- Resolver situações que envolvam deslocamentos, localizações, distâncias em espaços familiares e, por associação e comparação, situar-se relativamente a espaços mais longínquos, relacionando-os através do estabelecimento de ligações de várias ordens;
- Conhecer a localização relativa ao território brasileiro e baiano, caracterizando os principais contrastes na distribuição espacial das atividades econômicas e formas de organização do espaço baiano em diferentes períodos, relacionando-as com fatores físicos e humanos, utilizando corretamente vocabulário específico da disciplina bem como técnicas adequadas de expressão gráfica;
- Localizar e situar no espaço, as diversas formas de representação espacial, os diferentes aspectos das sociedades humanas e seus processos, notadamente a expansão de áreas habitadas e os fluxos demográficos, a organização do espaço

urbano e arquitetônico, as áreas de intervenção econômica, o espaço de dominação política e militar e espaço de expansão cultural e lingüística.

- Para os fins propostos, procurei valorizar a utilização pertinente do conhecimento de acordo com as necessidades e as situações que se apresentem nos processos de sala de aula e/ou fora deles, tornando-se fundamental a organização do ensino/aprendizagem em bases claras e bem definidas, sustentadas em situações de aprendizagem específicas que possam construir nos alunos mapas conceituais que o ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada.²⁷

2.2 – O Impacto das NTIC sobre a dimensão espaço-tempo na sala de aula

Um outro aspecto importante advindo da relação NTIC e ensino de História é referente à nova compreensão de espaço e tempo que o mundo tecnológico impõe. Fundamental para o ensino de História, fazendo parte do nosso cotidiano para o entendimento do que se dá no entorno e no universo, a dimensão espaço-temporal se modifica no espaço virtual – o ciberespaço. Segundo Eduardo José Reinato:

No Cyberespaço o espaço é destituído de dimensão. Primeiramente, não é considerado um espaço físico, ele é virtual (...) O tempo por sua vez em relação ao espaço toma uma outra dimensão (...) superpõe-se ao espaço. O tempo real em que transito no cyberespaço, ainda que o faça de forma virtual, é marcado pelo fato de que vou de um espaço ao outro sem sair da frente do meu computador (...) em tempo real e sem sair de casa. Assim, o cyberespaço acaba por construir um mundo espacial paralelo. (Reinato, s/data, p.15).

²⁷ Adaptação feita do Projeto Curricular de Escola

<http://pages.madinfo.pt/eb1pemachico/PROJECTO%20CURRICULAR%20DE%20ESCOLA.pdf>

Com o processo veloz de desenvolvimento e evolução das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, nasceu um novo período histórico da civilização humana: a sociedade de informação. Mas será que, no campo educativo, as NTIC influenciam o processo de ensino–aprendizagem?

A escola atual encontra–se “isolada” e em descompasso com as rápidas mudanças sentidas na sociedade, mas a aplicação das NTIC pode transformar as práticas educativas. Para integrar as NTIC na escola tem–se que apreender as suas potencialidades a partir do terreno, da ação e das práticas educativas. Em vez de partir de um esquema “preestabelecido” para aplicar à “realidade situacional”, procura–se relacionar a teoria e a prática a partir da implicação dos atores em situação.

Para compreender as implicações sócio–culturais do fenômeno da comunicação associado às NTIC vamos distinguir três momentos: pré–industrial, industrial e pós–industrial. Enquanto nos dois primeiros momentos a chave tecnológica é o carvão, energia, petróleo, no momento Pós–Industrial é a informação.

Nos dois primeiros momentos o processo de transmissão era alguém que transmitia para alguém receber de forma a conservar intacta a herança de gerações anteriores, era a transmissão de uma cultura tradicional do mundo. Na sociedade pós–moderna, distinguem–se os meios de comunicação notadamente os *mass–mídia* e as novas mídias (redes telemáticas). A comunicação, agora, seria aberta e livre, valorizando o sujeito, a liberdade individual, o presente, a expressão e não a regra. É aqui que se encaixa a difusão das NTIC constituindo a “comunicação generalizada”.

A escola e a família têm pouco controle sobre as mídias e os *selfmídia* já que o indivíduo tem oportunidade de exprimir pensamentos, desejos, criatividade e até indignação.

A nova sociabilidade é, então, caracterizada de experiências em “ambiente” passional, “violento” e imaginário. O critério fundamental para a criação de grupos é a carga emocional e não o *status* social, o lugar, a raça ou a idade.

Cada indivíduo pode construir e alterar a sua identidade pertencendo a vários grupos ao mesmo tempo. Novos laços de comunidade criam-se com as NTIC. Mas o real e o imaginário misturam-se, pois existe um novo modo de ver, sentir, pilotar e organizar a realidade. Neste novo mundo, a pessoa entra em contato e partilha, mas permanece “no seu mundo”, não se preocupa em construir uma comunidade local.

Existem pontos de vista diferentes relativamente às NTIC no campo de educação. Os otimistas como Perelman (1992), Gates (1995), Seabra (1993), Moran (2001), Masetto (2001), Behrens (2001), Valente (1999), defendem que as NTIC favorecem “novas formas de inteligência coletiva” já que influenciam as capacidades cognitivas como a memória, imaginação, percepção e simulação. O ensino passa a ser dinâmico, e não linear, tornando-se o espaço público ativo e construtivo, permitindo uma maior aproximação entre culturas e causando as mudanças sociais.

Por outro lado, os questionadores como Santos (1993), Rebecchi (1990), Gil (1996), Morante (1997), Gentili (1998), Octavio Ianni (1999), Oliveira (2000), consideram que as NTIC não devem reforçar a desigualdade e a divisão entre os “infopobres” e os “inforicos”. Para eles, os métodos e modelos de ensino-aprendizagem não mudam só pelo fato da aplicação das NTIC, mas podem ser renovados.

A aplicação das NTIC na educação não pode ser feita isoladamente. Recordemos a existência de dois principais modelos teóricos de aprendizagem: um é o ensino programado e o outro está relacionado com as ciências cognitivas. Na perspectiva do 1º modelo, o

behaviorismo, a aprendizagem depende especialmente das técnicas utilizadas, não tanto dos níveis, das capacidades cognitivas ou do perfil psicológico do aluno. Ainda hoje se aplica no “ensino assistido por computador”. O outro modelo qualifica-se por se dirigir para o interior das estruturas cognitivas, investigando os resultados e os métodos da psicologia, da neurobiologia, da informática e da lingüística. Nestas duas perspectivas, o processo de aprendizagem é visto como um processo individual de construção de conhecimento, onde o aluno vê-se isolado diante do computador.

Posteriormente, com a 2ª revolução cognitiva, a aprendizagem passa a ser vista como uma relação social entre sujeitos e objetos. Executa-se a síntese entre o modelo do ensino tradicional (relação professor/aluno) e o modelo tecnológico (meios técnicos). A atividade da aprendizagem passa a ser lógica e funcional e também social e afetiva. A educação tem que se moldar às necessidades das sociedades, às variações econômicas, sociais e culturais. Desenvolvem-se novas necessidades educativas e, conseqüentemente novos meios de aprendizagem.

É singular a contribuição de Juana Maria Sancho Gil, em seu artigo *Educação na Era da Informação*, onde aponta que:

As visões cognitivas da aprendizagem e do ensino, que tem convertido o computador em metáfora explicativa do cérebro humano, vêem na ferramenta que transforma o que toca. O computador não somente parece capaz de realizar ações humanas – calcular, tomar certas decisões, ensinar... – mas que toda atividade medida por ele pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas (resolução de problemas, planificação, algoritimização de tarefas, etc.). A partir desta ótica, o estudo, a experimentação e a exploração da informação, em qualquer área do currículo escolar, melhora imediatamente a motivação, o rendimento e as capacidades cognitivas do alunado.

Para quem o problema da aprendizagem está enraizado na expressividade e diversificação dos códigos utilizados para representar

a informação nos meios do ensino, a facilidade de integrar textos, gráficos e linguagem audiovisual e pictórico proporcionados pelos sistemas multimídia vem a ser a resposta aos problemas de motivação e de rendimento do alunado.

Os que consideram que a aprendizagem baseia-se no intercâmbio e na cooperação, na assunção de riscos, no levantamento de hipóteses, no contraste, na argumentação, no reconhecimento do outro e na aceitação do outro e na aceitação da diversidade, vê nos sistemas informatizados, na navegação pela informação e na ampliação da comunicação com pessoas e instituições geograficamente distantes, a resposta às limitações que supõe o espaço escolar. (Sancho, 1996: 44).

Devido à variedade de escolha e à agressividade da oferta de informação, a escola permanece com um papel fundamental. A aprendizagem deve ser construtivista, obtendo-se melhores frutos quando é fundada na construção das significações culturais, em vez de simples recepções. Então, o professor, para ir além de transmissor de conhecimentos, deve incentivar o aluno a refletir sobre o seu funcionamento cognitivo.

Portanto, o papel do professor é, agora, de estimulador, orientador, um guia na descoberta de conhecimentos, habilidades e atitudes. Neste sentido, as NTIC proporcionam uma aprendizagem mais ativa, construtivista e colaborativa.

Se trata de una concreción del enfoque constructivista en la búsqueda de alternativas frente al paradigma del enfoque cognitivo del aprendizaje, y más específicamente del denominado procesamiento de la información. Búsqueda que se justifica por la constatación de las propias limitaciones del paradigma dominante a partir de un momento concreto. Este es un fenómeno habitual y característico del avance científico. Y de hecho así ocurrió ya, hace ahora cuarenta años, con la ruptura del paradigma conductista por parte del propio enfoque cognitivo.

El énfasis lleva a cabo el enfoque del aprendizaje situado (posiblemente una traducción más afortunada a nuestro idioma sería la de aprendizaje contextualizado), se establece con la importancia de los ambientes y de la expresión hablada, es decir, en un sentido más genérico el reconocimiento de la importancia de las situaciones informales de enseñanza, por tanto de la cognición cotidiana para

cualquier modalidad de aprendizaje. En consecuencia, esto supone reconocer las importantes implicaciones que tiene la cultura, en su sentido amplio, para comprender los procesos de aprendizaje y por tanto, su peso a la hora de diseñar las actividades y las experiencias de aprendizaje. (McLellan apud Pons, 1996: 115).

Temos, entretanto, de ter em atenção que a integração das NTIC para o processo de aprendizagem e na escola traz vantagens e inconvenientes. As vantagens são o acesso rápido e econômico à informação de uma forma interativa, com uma linguagem não linear e criação coletiva que exige conhecimentos de várias disciplinas na possibilidade de criação de páginas *web*.

Relativamente ao processo de ensino–aprendizagem, as NTIC propiciam interações dinâmicas entre professor–aluno e entre aluno–aluno. Os inconvenientes são que os alunos podem *surf*ar de informação para informação sem transformar essas informações em conhecimentos, filtrando a informação sem espírito crítico e o seu uso excessivo deixa pouco espaço para a “maturação” do pensamento.

A sociedade em que hoje vivemos exige, cada vez mais, o uso das tecnologias, mas, estas, por seu lado, modificam a própria cultura criada pelo homem. A aprendizagem carece de interação social e as NTIC permitem um maior acesso à informação, possibilitando o reforço das relações entre sujeitos no espaço e tempo.

Neste sentido, a escola deixa de ser o foco difusor da informação e passa a construir conhecimentos. A aplicação das NTIC quer no espaço social, quer no espaço escolar, ainda suscita algumas dúvidas. Pode vir a banir as desigualdades sociais ou acentuá-las ainda mais, pode até originar uma “sociedade de solidões organizadas”. E, por isso mesmo, é importante estarmos atentos!

Capítulo III – A Formação do Professor e o ensino de História

3.1 – A Formação do professorado

Para falar da formação de professores, é necessário termos uma visão de como os cursos de graduação estão estruturados. Os professores de história são formados em cursos de licenciatura com duração de 04 (quatro) anos, e os projetos pedagógicos destes cursos ainda estão vinculados a currículos mínimos “... que fornecem os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (Parecer CNE/CES, nº 492, de 3 de abril de 2001). Estes currículos não possibilitam uma flexibilização na construção do conhecimento histórico nem consideram as diferenças regionais e entre as diversas realidades das universidades e de seus programas de graduação e de pós-graduação. Não se pode analisar a qualidade de diferentes cursos de graduação em História, como por exemplo, o da Universidade de São Paulo e o da Universidade Católica do Salvador, a partir de parâmetros únicos como se todos tivessem as mesmas estruturas, o que efetivamente não acontece.

Não obstante a exigência decorrente das novas legislações educacionais é fundamental a reforma do currículo, pois já não cabe – após todas as mudanças ocorridas desde a formulação do currículo mínimo do curso de História na década de 60 – permanecermos com currículos que não espelhem e nem possibilitem o debate sobre as diversas correntes historiográficas e suas conseqüências para o ensino e a pesquisa em história. Este currículo mínimo também não permite que se trabalhe com as diversas perspectivas didático

pedagógicas, bem como que se reflita sobre questões concernentes ao emprego e à produção das novas tecnologias da informação e comunicação voltados para o suporte às pesquisas e ao ensino.

O processo de elaboração das novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em História iniciou-se em 1997. Em 13 de março de 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 13 que estabelece as Diretrizes Curriculares dos cursos de História. As diretrizes norteiam a construção de currículos flexíveis, os quais devem contemplar a diversidade a partir de vários olhares. Isto possibilita que cada graduação defina o caminho a seguir em função da realidade local, estruturando seus “... programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador”. Além destes aspectos, devem “... incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado”. (Parecer CNE/CES, nº 492, de 3 de abril de 2001).

O Conselho Nacional de Educação – CNE – também aprovou recentemente, através da Resolução CNE/CP 2/2002, de 4 de março de 2002, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura que, de acordo com seu Art. 1º:

... será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico–científico–culturais.

Em relação aos seus conteúdos curriculares básicos e complementares da área de História, estes devem ser organizados com:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico–metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço–temporais.

2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.

3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (Parecer CNE/CES, nº 492, de 3 de abril de 2001).

No Estado da Bahia existem 09 (nove) cursos de Graduação em História²⁸, oferecidos pelas Universidades Federal da Bahia, Católica do Salvador, Estadual de Feira de Santana, Estadual de Santa Cruz, Estadual do Sudoeste da Bahia e Estadual da Bahia, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, sendo que nesta última o curso é oferecido em quatro cidades (Alagoinhas, Caetité, Jacobina e Santo Antônio de Jesus), tendo em vista que é uma universidade multicampi.

Em que pese o ensino de História ter como característica a formação de profissionais críticos e problematizadores, os atuais currículos destas universidades, via de regra por

²⁸ Ver os fluxogramas destes cursos no Anexo.

estarem dentro de uma estrutura rígida – dificultam que os futuros professores tenham uma visão de conjunto, dicotomizando ensino e pesquisa. Atualmente, estes cursos estão passando por um processo de discussão e reforma dos currículos para se adequarem às novas diretrizes curriculares estabelecidas pelo CNE.

A realidade atual nos demonstra uma desarticulação entre o apreendido, o aprendido e a prática profissional, e nos leva a refletir sobre que modelo de professores estamos formando.

Para Maria da Graça N. Mizukami:

*A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o **ideário pedagógico** permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas. (Mizukami, 1986: 107–108).*

Em relação à prática pedagógica, Mizukami chama a atenção de que “a utilização freqüente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor”. (Ibid. p. 15).

E continua:

Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação, e recapitulação. O trabalho continua o mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação a posteriori é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato. (Ibid. p. 16).

E esta forma de ensinar a História se revela devastadora, principalmente se percebermos que o seu uso contribui mais ainda para que o aluno mantenha-se distante e desinteressado por uma disciplina que deveria estar propiciando uma visão reflexiva,

discutida, participativa, analítica, questionadora, oportunizando o enfoque das diferentes visões e correntes historiográficas.

Não é sem sentido, portanto, o que nos alerta Elza Nadai sobre a formação e a prática pedagógica do professor brasileiro e que muito bem se aplica a este caso baiano, em seu artigo: *Algumas considerações sobre o ensino de História*,

Ele sairá da faculdade com conhecimentos a respeito da Educação, em um sentido mais global. Das suas condições próprias resultarão um bom ou um mau professor. O empirismo, portanto, ainda domina os negócios da educação em sua totalidade. (Nadai, 1974:1013. Grifo nosso).

Deste modo, a nossa atitude de professores universitários a respeito da formação do professor de História que atua no ensino fundamental e médio, ou seja, nossos ex-alunos, revelam desde desinteresse ou descaso em relação à questão do ensino – perceptível na quase inexistente produção acadêmica sobre o tema – até uma visão depreciativa e desqualificadora *a priori* sobre a capacidade e possibilidade destes alunos de elaborarem o seu fazer na sala de aula. Até porque se o aluno erra e tem problemas, alguém também é responsável.

A professora e historiadora Déa Fenelon nos dá uma contribuição extremamente crítica e de grande relevância, ao nos dizer que,

... a maioria dos nossos cursos de história é livresca, no sentido de que a história que transmitimos é a informação que está nos manuais consagrados, o mito da palavra escrita e a confusão entre historiografia e o processo histórico acontecido (...) quase nunca recorrendo à prática de investigação. (Fenelon, 1982: 11).

A partir daí, o aluno recém saído da universidade se deparará, segundo a autora, com a dura realidade do ensino fundamental e médio, até então objeto de raras reflexões, que o levará a sentir-se perdido, e até mesmo culpado por não saber o que fazer. E termina propondo que a

academia repense a sua forma de ensinar: “... insistindo na necessidade de não apenas valorizar, mas realmente começarmos a realizar a pesquisa e a produção, desde o curso de graduação e de todos os níveis de ensino...”. (Ibid. p. 19.).

Um outro aspecto que tem se revelado preocupante é o distanciamento entre a universidade – caracterizada como aquela na qual se produz o saber – e o ensino fundamental e médio, qualificado como aquele que tem como tarefa única e exclusiva transmitir este conhecimento “produzido” pela universidade.

Refletindo sobre o papel da universidade, Miceli amplia e dá uma maior visibilidade a essa discussão, quando atribui à hierarquização dos níveis a cristalização do distanciamento entre a universidade e o ensino médio. Segundo ele,

A expressão ensino superior também produz, em contrapartida (= equivalência), não a sua complementação, mas o seu contrário: existe um ensino inferior. Sendo o ensino do terceiro grau o superior, os níveis anteriores são, portanto, inferiores... Mas, inferior/superior em relação a quê? Essa hierarquização – perigosa e elitista, além de imobilizadora – atribui funções e papéis específicos e extremamente diferenciados a cada um dos níveis de escolaridade: ao ensino universitário (o superior...) compete produzir conhecimentos para consumo do ensino inferior. (Miceli, 1988: 104–105).

Analisando a contribuição dos professores universitários para o ensino médio no tocante à produção, o autor vai mais fundo na questão, cobrando um maior envolvimento dos docentes. Deste modo, ele alerta para o seguinte:

O que se pensa aqui, simplesmente, é que os professores universitários também devem esforçar-se por conhecer o caráter do ensino médio, pois é para essa escola que vão se dirigir muitos de seus alunos, principalmente os das chamadas ciências humanas. Além disso, nada desmerece o profissional que, além de teses, palestras e conferências eruditas, coloca sua competência também na elaboração de cursos de aperfeiçoamento e material para o ensino. (Ibid, p. 110).

E é neste cenário que o ensino universitário de História, tão *rigorosamente crítico* e capacitado a dar a sua contribuição, em verdade e na maioria das vezes se coloca de costas e distante do ensino fundamental e médio, reforçando “... a dicotomia produção/reprodução enquanto locais de trabalho, alimentando–se e negando–se mutuamente”. (Ricci, 1992: 134).

Em sendo assim, a ênfase dada às situações vividas em sala de aula centram–se sempre na “verdade” imposta pelo professor e, a partir de sua fala, a comunicação acontece,

... comumente, pois, subordina–se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridas, os modelos imitados.
(Mizukami, 1986: 13).

O professor em geral tem a percepção de que a formação se encerra com o término do seu curso de graduação, não tendo claro a necessidade de aprofundar seus conhecimentos para pô–los em prática nos diversos espaços de atuação. Mas a sociedade atual tem exigido dos profissionais, aí inseridos os professores, uma capacitação e renovação constantes. Entretanto, permanecer em constante processo de estudo torna–se, dada as condições objetivas da educação brasileira, cada dia mais complicado para o professor, principalmente pelos baixos salários percebidos e pela falta de um efetivo apoio institucional para que se capacite.

A esse respeito, Paulo Miceli, em seu texto *O quadro (muito) negro do ensino no Brasil*, faz uma discussão e reflexão sobre os muitos problemas enfrentados pelos profissionais do ensino em nosso país, que têm pouca possibilidade de estudar, de renovar a prática pedagógica, de estar em contato com novas produções e materiais didáticos que usará durante o curso, e até mesmo disponibilidade de tempo para preparar suas aulas:

O professor do ensino médio, submetido também à rotina massacrante do elevado número de aulas, tantas vezes em escolas distantes entre si, não pode dar–se ao luxo de preparar seu próprio

material de ensino, ou sequer, de selecionar com rigor o livro que irá utilizar, mesmo que este seja seu instrumento básico de trabalho, como de fato tem sido. Assim, não obstante reconhecer as insuficiências do livro didático, por questões práticas, acaba por adotá-lo. (Miceli, 1988: 109).

Por conseguinte, nesse contexto desfavorável, mesmo com novos materiais didáticos escolhidos (recortes de jornais, músicas, fotografias, histórias em quadrinhos, filmes, vídeos, TV, computadores e outros), estes acabam sendo geralmente mal utilizados no universo educativo. Desta maneira, não se constituem necessariamente em materiais menos positivistas, factuais e ideológicos do que os livros didáticos e, portanto, não contribuem para a melhoria do processo pedagógico.

Estes professores refletem, na sua prática, o ensino tradicional que tiveram na sua formação universitária, sendo raro os que tiveram uma experiência diferente. Em certa medida, contudo, procuram romper com a ditadura do livro didático, o que – na atual realidade do nosso sistema escolar – se torna muito difícil. A esse respeito Nicholas Davies, nos diz:

O problema não está, pois, no Livro Didático, mas sim no sistema escolar que dificulta um bom trabalho escolar, no qual o Livro Didático, se existente, seria apenas um dentre tantos materiais didáticos. (Davies, 1996: 83).

Notadamente, os aspectos até aqui levantados têm sido uma marca preponderante da formação dos professores no Brasil, e especificamente os de História. Visando a superação da maior parte dos problemas aqui apontados, as novas diretrizes curriculares, do ponto de vista teórico, se bem aplicadas podem possibilitar uma melhor e adequada preparação do estudante de graduação em história para que – além de possuir conhecimentos relativos ao conteúdo da disciplina – seja um docente comprometido com o senso crítico, com o humanismo, que contribua para criar consciência de pessoa, de classe e de nação, que possibilite uma atuação

sobre a realidade para transformá-la. E que tenha também a capacidade de transmitir e construir com os alunos a compreensão da relação existente entre fatos passados e momentos presentes, e suas implicações sócio culturais.

Devemos, pois, entender que a sociedade atualmente exige docentes que possam dominar um conjunto significativo de conteúdos históricos, em termos empíricos, teóricos e metodológicos, que permitam questionar a produção da história tradicional, compreender a historicidade da própria História, problematizar os objetos históricos e construir a consciência crítica acerca do mundo social, passado e presente.

Além disto, existe também uma demanda para os professores tenham habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de história, já que este também é um novo momento que o mundo contemporâneo está a exigir, e nós, como formadores de formadores não devemos nos omitir na incorporação desta discussão.

Assim, os novos currículos em discussão sobre os cursos de graduação em História têm apontado para o repensar da formação do professor de História visando a superação da prática dicotômica, procurando estabelecer um elo comum entre o conteúdo historiográfico – portanto, as construções e elaborações teóricas – e os conteúdos de formação pedagógica, tanto no aspecto teórico quanto no aspecto prático. Este elo comum visa alcançar um único corpo, ou seja, um curso em que os conteúdos históricos e pedagógicos interajam entre si, evitando-se a separação hoje existente e que pouco contribui para a boa formação do professor de História.

Este caminho que vem sendo trilhado não se constitui em uma tarefa fácil, mas é encarada como um “poder fazer e refazer” de “criar e recriar” como nos lembra Paulo Freire.

Este é um compromisso da transformação pedagógica no sentido de que os professores com qualificação e de qualidade desenvolvam suas atividades considerando as novas abordagens históricas e pedagógicas como um aspecto importante para o cotidiano da sala de aula, ampliando as possibilidades de aprendizagem a partir da pesquisa e da produção do conhecimento, gerando novos materiais didático-pedagógicos, que irão estreitar cada vez mais o diálogo entre a pesquisa e o ensino de história.

3.2 – Mudanças metodológicas e didáticas

Diante do quadro acima exposto, os cursos de graduação em História do estado da Bahia têm buscado também encontrar novas formas metodológicas e didáticas para melhor preparar o docente que deverá cumprir a tarefa de, enquanto professor pesquisador, construir um ensino comprometido com o tempo presente e que lhe dê instrumentos e possibilidades para bem cumprir sua função. Para a discussão e socialização dos projetos de reforma curriculares em andamento, estes cursos têm promovido encontros realizados nos anos de 2002 e 2003 na UESC, UNEB, UEFS e UCSal, com o apoio da ANPUH.

Para atender às Diretrizes Curriculares de História, os novos currículos trazem como objetivos destes cursos a formação e capacitação de profissionais aptos para refletir teoricamente, realizar pesquisa e ministrar aulas de conteúdo histórico. Esses objetivos são vistos como inseparáveis e abordados a partir de uma perspectiva crítica, baseada no reconhecimento das diversidades sócio-culturais, das pluralidades de interpretações e das representações sociais.

O profissional habilitado a partir desta uma nova perspectiva é aquele que, simultaneamente como pesquisador e professor, desenvolve atividades relacionadas à produção do conhecimento historiográfico, planejando e executando todas as tarefas da

pesquisa, além de construir, gerir e lecionar conhecimento histórico ao ensinar nos diversos níveis. Este profissional é capaz de perceber e mostrar a indissociabilidade entre o ensino (fundamental, médio e superior) e a pesquisa, independentemente da área concreta de atuação.

As discussões apontam para um perfil de profissional dotado de espírito crítico e de um método de estudo, trabalho e aprofundamento de questões, capaz de perceber e desenvolver em suas tarefas aquilo que faz a especificidade da História: a historicidade própria da História; a necessidade de trabalhar associando teoria, método e manejo de dados empíricos; captação do tempo social, do espaço social e dos agentes sociais no tocante aos diferentes períodos e sociedades; a construção da memória; a relação entre as sociedades e os tempos históricos; a multiplicidade, diversidade, sociabilidade e temporalidade.

Assim, o profissional de História é capaz de interagir com várias áreas do conhecimento, através de uma sólida formação interdisciplinar, procurando alargar as dimensões de trabalho do historiador em diferentes demandas da sociedade: investigação historiográfica, ensino, preservação do patrimônio cultural; assessoria a produções econômicas, políticas, turísticas e culturais; assessoria a movimentos políticos e sociais.

A sociedade exige atualmente, mesmo em se tratando da área de educação, e de história, docentes que possam dominar um conjunto significativo de conteúdos históricos, em termos empíricos, teóricos e metodológicos, que permitam questionar a produção da história tradicional, compreender a historicidade da própria História, problematizar os objetos históricos e construir a consciência crítica acerca do mundo social, passado e presente.

É fato que o mundo laboral exige professores que, ao saírem da universidade hoje, tenham uma postura teórico-metodológica que sustentem a prática docente, não mais com posturas tradicionais, mas que seja ele um orientador crítico capaz de desenvolver juntamente

com o aluno a vontade de conhecer e gerar conhecimentos através, por exemplo, de monografias, artigos, resenhas, projetos de pesquisa e planos de trabalho, em suas dimensões de pesquisa e ensino.

Este mercado também exige que este professor esteja em constante processo de atualização bibliográfica, teórica e metodológica, referente ao ensino e à pesquisa histórica, garantindo a orientação para a formação continuada e o engajamento com as atividades de extensão.

Neste contexto, a educação necessita de professores com uma sólida qualificação para poder desenvolver atividades que venham a considerar as novas perspectivas historiográficas, bem como a temática das novas tecnologias como um aspecto importante para o cotidiano da sala de aula, ampliando as possibilidades de pesquisa e de produção do conhecimento, gerando novos materiais didático-pedagógicos, que irão estreitar cada vez mais o diálogo entre a pesquisa e o ensino de história.

Enfim, um profissional com formação específica, correspondente à singularidade de sua função científica, sempre comprometida com ampla ação social, que possa contribuir e interagir com outras áreas afins e com diferentes demandas sociais.

3.3 – A incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação como uma nova possibilidade na formação do professor e no ensino de História

Ao refletirmos sobre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC – na educação, questionamos o uso que vem sendo feito delas. Será que as mesmas estão contribuindo para a otimização do processo educacional ou estão sendo estas utilizadas como meros recursos a serem implantados porque estão na “moda”, porque as instituições de ensino

oferecem computadores visando inserir-se num contexto moderno e dinâmico exigido pela sociedade, através da modernização e adaptação às novas tecnologias, já que a formação do profissional do 3º milênio assim o exige?

Observamos que os projetos pedagógicos sempre colocam como objetivo de ensino a formação de alunos autônomos, conscientes, participativos, reflexivos etc. Contudo, este discurso não se legitima na prática. Vemos alunos passivos lidando com conteúdos completamente alheios à sua realidade, e em situações artificiais de ensino/aprendizagem, pois que a ênfase está no conteúdo e não no processo de construção do raciocínio, do aprender a pensar. Com as novas tecnologias de informação – se usados como mero recurso técnico, sem maiores critérios didáticos – pode vir a ocorrer o mesmo. Mas se o professor tiver uma formação de qualidade e que aborde os aspectos de como trabalhar com as NTIC e transformar as informações em conhecimento, certamente contribuirá para a melhoria do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos, portanto, esquecer o objetivo principal da educação que deve ser o de sempre possibilitar juízos reflexivos e desenvolver habilidades de pesquisa, que permitam a comunicação, a criatividade, o saber resolver problemas e trabalhar em equipe, que forme sujeitos capazes de adaptar-se às transformações constantes de um mundo em transformação.

Por isso, não se pode mais negar a existência de todo um arsenal tecnológico que já faz parte do dia a dia de toda população. Faz-se necessário que essa tecnologia seja também pensada enquanto possibilidade de abrir horizontes no que se refere à formação dos professores.

A utilização das NTIC em sala de aula, estas como mais uma ferramenta “facilitadora” que, se bem utilizada, pode contribuir para um salto qualitativo na formação dos educandos.

As NTIC disponibilizam uma grande quantidade de informações que devem ser “socializadas”, mas, além disso, é necessário que essas informações adquiram significados, isto é, na formação dos professores estes saibam utilizar essas informações de forma competente, e que o envolva na construção de proposições de programas que tornem-se aliados no desenvolvimento da aprendizagem.

Numa sociedade onde os conhecimentos científicos são superados em pouco tempo, não se pode admitir que justamente a universidade, local onde se deveria produzir conhecimento, fique à margem da maior fonte de informações disponível e mais, não seja capaz de orientar sua utilização e produzir materiais didático pedagógicos para o universo educativo.

Para isso, se faz necessário que nos Cursos de Graduação em geral – neste caso específico, os de História – e nas escolas se abra espaço para a “descoberta” das possibilidades de utilização das NTIC aqui pensada como mais uma ferramenta didática que também deve estar a serviço do ensino. Cabe à universidade, portanto, preparar esse docente para saber bem utilizar essa *nova* ferramenta de trabalho.

A utilização das NTIC no curso de graduação em História visa instrumentalizar o aluno (futuro professor e pesquisador de História) para a pesquisa e docência, na construção de banco de dados, participação em grupos de estudos via rede, entre outros. O seu uso permite ainda a interação do educando com o computador na produção de programas (multimídia), estabelecendo a ponte entre Computação e História onde concretamente haverá a superação de uma tarefa de simples compilação de dados, gerando novas possibilidades de ensino e pesquisa. (Ferreira, 1995: 8–9).

Para atender às mudanças de uma sociedade cada vez mais informatizada, as universidades, como instituição nela inserida, convivem com o aporte das NTIC no seu cotidiano. Isto pressupõe que a sua utilização vá além do uso em setores administrativos e/ou como propaganda institucional. Isto é, a universidade ao incorporar este meio como uma possibilidade a mais de apoiar a educação busca, a partir dele, investigar, construir e explorar ao máximo as diversas vantagens que as NTIC oferecem à educação.

É importante que estas mídias sejam incorporadas de forma **crítica e conseqüente** num curto espaço de tempo para que a formação do professor não fique em descompasso com as transformações da sociedade. E esta incorporação não pode ser apenas a mera manipulação dos meios e o acesso a todo o aparato das NTIC, pois não irá resolver nenhum problema da educação.

A universidade, neste contexto, é composta em seu universo por estudantes que vivem no seu dia a dia em contato com as tecnologias, especificamente, o computador. Adequar-se a este cenário, portanto, é hoje uma condição *sine qua non*.

Em seu texto, *Tecnologias para uma nova educação*, José Manuel Moran, nos diz, que: “A educação escolar precisa **compreender e incorporar mais as novas linguagens**, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações para esta mídia”. (Moran, 1997: 10. Grifo nosso).

O processo de automação trouxe consigo um grande temor, advindo da excessiva mecanização da sociedade; contudo, hoje parece cada vez mais claro e evidente que as tecnologias podem ser “humanizadas”. É bem verdade que, quando usadas no setor produtivo da sociedade, gera desemprego e novas relações, o que exigirá novas regras na relação capital *versus* trabalho, levando muito provavelmente ao surgimento “... de um perfil de trabalhador,

certamente com maior escolaridade e submetido à cultura da qualidade, característica estas já observadas nos países hegemônicos do sistema capitalista” (Rocha, 1996:52). Todavia, o centro de nossa discussão passa pela maneira como o homem e as NTIC se relacionam e interagem na construção de trabalhos e processos educativos, e não pelo impacto social decorrente do uso destes recursos, ainda que considere este um aspecto fundamental para as relações do ensino sob a influência da economia neoliberal.

Nesta perspectiva, a formação do professor de História deve estar atento para as mudanças advindas dessa nova realidade, possibilitando ao graduando ser capaz de compreender, de ser crítico, de poder ler o que se passa no mundo, qualificando-o para ser, dentro deste processo, um professor e cidadão pleno, consciente e preparado para as novas relações trabalhistas.

Entretanto, o professor de História, como de resto o profissional das Ciências Humanas, tem um certo desprezo pelo uso das tecnologias no ensino. Haja vista que, na maioria dos casos da prática pedagógica, o professor é um mero reproduzidor das informações produzidas, tornando o ato de ensinar algo defasado e desconexo. Neste sentido, é necessário, portanto, que os professores de História passem a compreender que os processos de inovação, derivados do emprego dos recursos tecnológicos, servirão para oxigenar a prática docente.

É evidente que estamos falando daqueles que permanecem alheios a esta nova realidade, pois “Esses equipamentos não substituirão o professor, mas o professor com perfil tradicional, pelo menos nas escolas de clientela de maior poder aquisitivo estará, certamente (*sic*) com os dias contados”. (Ibid. p. 58).

O mero uso dos recursos tecnológicos não é garantia de que ao serem postos em prática vão estar contribuindo para uma nova postura do professor em sala de aula. Aliado a estes

recursos cabe ao professor, a partir da sua formação, ter domínio dos conteúdos e das diversas metodologias, dentre as quais possa escolher a que melhor se aplica à transmissão do conhecimento histórico. Embora haja a necessidade do professor de História dominar corretamente as técnicas de ensino, a atual realidade nos mostra que isto, via de regra, não vem acontecendo.

Durante as décadas de 80 e 90, acentuou-se muito rapidamente a carga de informações que a sociedade vem recebendo e elas aparecem cada vez mais repletas de imagens e sons, produzidos através de equipamentos específicos, tais como vídeo e computadores.

A informática possibilita hoje, através da rede mundial de computadores – a Internet, uma oportunidade de abrir novos caminhos para além da estrutura física da sala de aula convencional. Esta é uma situação concreta e uma grande oportunidade para ampliarmos o acesso das informações produzidas na universidade e que precisam retornar à sociedade e mais especificamente ao ensino médio. Notadamente em um Estado carente como o nosso, estas atitudes devem ser uma constante, e não uma prática que responda apenas a demandas de projetos específicos.

A Internet é um meio de grande importância e deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem bem como da formação docente, porque traz, sem dúvida, informações e recursos novos, cabendo ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula de maneira a favorecer uma educação funcional, que contribua para que o aluno esteja envolvido na construção do seu conhecimento. Afinal também ela é um meio de comunicação, como a TV, e como tal tem a sua ideologia.

Para a formação do professor e, conseqüentemente para o ensino de História essa é uma oportunidade singular, vez que a Internet permite que o indivíduo parta do seu espaço e

se ligue com o mundo, enviando e recebendo informações que poderão ser debatidas e construídas coletivamente. Assim, estaremos possibilitando, aos nossos alunos estarem juntos a alunos de diversas localidades (que podem ser nacionais ou estrangeiras), por meio de projetos conjuntos e através da discussão de temas relevantes²⁹ acerca da História, tais como: *O 11 de setembro, A Guerra no Oriente Médio: palestinos x judeus, O carnaval da Bahia, A Grécia antiga, A história do seu bairro ou de seu País*, entre outros temas.

A Internet dispõe de vários serviços, dentre os quais para a atividade da formação e do ensino, destacamos: Listas de Discussão^a, *E-mail*^b, Bases de Dados Bibliográficos^c, Conversação *On-Line*^d, *WWW*^e e *Home-Page*^f. Estes recursos criam espaços para pesquisar, conhecer e debater, diminuindo as distâncias entre os usuários, professores e alunos, tornando-os cidadãos do mundo.

Dentro desta perspectiva, a Internet torna-se uma das maneiras de fomentar o Ensino a Distância – EAD. O EAD constitui-se em uma importante modalidade educativa e vem ganhando maior visibilidade no mundo da educação a partir de significativas investigações

²⁹ Entendo por temas relevantes aqueles que sejam trabalhados desde uma perspectiva crítica. Nesta direção, o passado, o presente e o futuro devem ser vistos dentro de uma visão de processo, que nega o sentido da História enciclopedista, marcados por momentos estanques sem nenhuma relação entre si. A História sendo trabalhada desde uma dimensão social. Assim, um tema como A Grécia Antiga, pode e deve ser trabalhado e analisado enquanto fato passado, mas que ao ser relacionado criticamente com o presente estará superando o senso comum de ser apenas um conteúdo do passado. Para passar a ser um estudo que “negando a passividade do ser objeto para reafirmar a condição de sujeito do conhecimento da aprendizagem e da história”. Geni Rosa Duarte, “Formar”, “Reformar”, “Reciclar” Professores – Contribuição Para Um Debate, cad. História, 6(6) P. 35, janeiro 95/dezembro 96.

^a Contém informações diversas de interesse temático para usuários da Internet.

^b Correio eletrônico, utilizado para enviar e receber mensagens, para exportar e importar arquivos texto e outros. Além disto, possibilita que um conjunto de pessoas interessadas em um assunto específico reunam-se num fórum virtual.

^c Acesso a base de dados bibliográficos produzidos pelas universidades e bibliotecas, como, por exemplo, artigos, teses, dissertações e monografias.).

^d Estabelecimento de comunicação “ao vivo” entre os usuários.

^e *World Wide Web* (Rede de Escala Mundial) é a parte multimídia da Internet. Oferece informações na forma de textos, desenhos, fotos, sons, músicas, animações, vídeo e realidade virtual.

^f São telas de apresentação usadas na Internet através da *WWW*, construídas a partir de linguagem descritiva, de autoria de hipertexto, tais como *HTML* (*Hypertext Markup Language*), *Java* e outras.

levadas a efeito na atualidade, quer seja na comunidade acadêmica brasileira quer seja na comunidade acadêmica internacional, e que, certamente, contribuirão para o enriquecimento do debate científico.

O EAD estava inicialmente associado ao estudo por correspondência, e foi criado para dar uma oportunidade de estudo a todas as pessoas que por razões financeiras, sociais, geográficas ou incapacidade física, não podiam freqüentar uma escola. Assim, o principal objetivo seria o de facilitar o acesso à educação das classes mais desfavorecidas, pretendendo-se com isso, aumentar o nível educacional das populações. O segundo objetivo era o de proporcionar uma formação profissional às pessoas que se encontravam impedidas de continuar os seus estudos, por viverem longe dos locais onde existiam os centros de formação presencial.

O desenvolvimento do EAD vem se dando a partir da utilização das mais variadas ferramentas pedagógicas possíveis, dependendo de fatores tais como: as características da instituição universitária e dos professores, o tipo de curso ministrado, a distribuição geográfica entre escola e alunos e, principalmente, a tecnologia disponível e a relação custo/benefício para o uso da mesma. Em função, principalmente, da tecnologia de transmissão de informação adotada, a evolução do Ensino a Distância pode ser dividido em três fases cronológicas (BELLI,1999):

- **Geração Textual:** Baseou-se no auto-aprendizado com suporte apenas em simples textos impressos, o que ocorreu até a década de 1960.
- **Geração Analógica:** Baseou-se no auto-aprendizado com suporte em textos impressos, intensamente complementados com recursos tecnológicos de multimídia

tais como gravações de vídeo e áudio. Ocorreu no período das décadas de 1970 e de 1980.

- **Geração Digital:** Presente a partir da década de 90 baseia-se no auto-aprendizado com suporte quase que exclusivamente em recursos tecnológicos altamente diferenciados, que podem ser balizados pelos seguintes fatores:
 1. A eficiência e o baixo custo dos modernos sistemas de telecomunicação digital e via satélite;
 2. A alta interatividade e o baixo custo dos modernos computadores pessoais;
 3. A amplitude e o custo acessível das redes computacionais locais e remotas, tais como a Internet e as Intranets.

As tecnologias EAD podem ser empregadas como um meio para facilitar a interação social viabilizando a aprendizagem através das interações com o grupo, possibilitando a criação coletiva de um conhecimento compartilhado.

A informática talvez seja a principal responsável pela atual *revolução* tecnológica, que atinge de forma especial as comunicações e a maneira de aprender, compreender e estudar. As profundas mudanças que vêm marcando nossa sociedade trazem consigo a necessidade de transformar pessoas e instituições, que têm de adaptar-se às novas características do mundo e ao panorama configurado pela globalização, pelas exigências das economias mundiais e pela evolução das tecnologias. Para tal transformação, é importante adquirir novos conhecimentos técnicos e mudar atitudes.

Neste contexto, é de extrema atualidade a criação e realização de atividades educacionais semipresenciais ou à distância, que utilizem a rede Internet como meio

privilegiado de interação e relacionamento entre os participantes. De fato, todas as instâncias da vida social, instituições públicas e privadas de toda natureza, estão hoje interessadas em realizar tais procedimentos. (Tadao, 2000: 45).

Não se trata apenas de uma moda ou onda do momento, mas sim de uma solução que se aplica muito bem à realidade brasileira e, baiana em particular, além de ser uma nova modalidade para o processo de ensino–aprendizagem. Não quero, com isso, dizer que o ensino presencial esteja ultrapassado, mas que cada ambiente educacional, presencial ou não, pode – graças às novas tecnologias da informação e comunicação – ser aplicado com propriedade e qualidade, a depender dos projetos e das propostas educacionais de forma a contribuir decisivamente para a (re)qualificação de professores que não tiveram a formação adequada para o uso desta nova realidade em seu tempo de formação. Como exemplo cito o projeto EAD de formação universitária para professores que não possuem graduação, mas que atuam no ensino fundamental e médio da rede estadual, realizado pelas universidades baianas em convênio com a Secretaria de Educação – SEC.

Corretamente orientado, um sistema de ensino a distância pode ser oferecido a pessoas radicadas em cidades ou até mesmo em estados diferentes. Por outro lado, as pessoas poderão seguir os cursos e capacitações de forma assíncrona e por isso mesmo, em seu próprio ritmo, sendo mesmo desnecessária a interrupção das atividades profissionais ou outras para que o curso seja seguido.

Toda esta modernidade que vivemos se dá devido ao fato de que o homem de hoje possui um acesso maior a informações e de uma maneira extremamente rápida em comparação a outras épocas. O acesso à informação e à propagação da mesma deve crescer

exponencialmente nas próximas gerações. O mundo está interligado e tudo acontece e se propaga tão rápido que a cada segundo que passa pode se dizer que já estamos desatualizados.

Na Bahia, todavia, ainda temos que enfrentar as contradições sociais que nos cerca, pois em meio a todas estas considerações *futuristas*, se convive paralelamente com uma grande exclusão social, onde, se até mesmo as necessidades básicas são uma realidade distante, as novas tecnologias aparecem como uma possibilidade ainda mais remota. Por isso, a opção por uma política de formação de professores incluindo as NTIC deve ser também social e preocupada com procedimentos capazes de re-incluir e criar ambientes de crescimento comunitário.

Sabemos que vivemos em um país de grandes divergências sociais, políticas e econômicas, e um dos caminhos para o desenvolvimento social e econômico e a melhoria desta situação depende, principalmente, entre outras coisas, de uma política coerente de educação. Porém, mesmo diante de um quadro cheio de contradições, não podemos deixar de trabalhar as discussões sobre as NTIC na formação inicial do licenciando e na sua formação continuada, qualificando-o e dotando-o de recursos para o mundo do trabalho.

As NTIC são reconhecidamente ferramentas que metodologicamente podem integrar e potencializar o ensino presencial. É claro que não se trata de uma submissão do ensino às tecnologias, mas de buscar integrá-las para utilizá-las como mediadora e facilitadora do ensinar e aprender História coletivamente.

A Internet e as outras formas da tecnologia da informação e comunicação têm sido pouco aproveitadas no Estado da Bahia para a área da educação. Um Estado como o nosso, de dimensões equivalentes a muitos países, deve aproveitar ao máximo as possibilidades advindas destas tecnologias. Segundo levantamento feito pela revista Nova Escola da

Fundação Vitor Civita, em setembro de 2000, enquanto 99% das escolas públicas norte-americanas contam com ao menos um computador disponível para uso pedagógico, no Brasil os micros demoram a chegar às salas de aula. Nas escolas públicas brasileiras o índice de informatização é de apenas 17,6%, e, destas, só 7,6% possuem acesso à Internet. Das 2.386 escolas públicas da rede estadual de ensino da Bahia, 165 estão equipadas com laboratórios de informática e apenas 29 têm acesso a Internet. De lá pra cá, pouca coisa se modificou nesta relação.

A Internet, apesar disto, já está na educação. Quer seja pelos programas de governo, por iniciativas dos professores, universidades, escolas ou pela curiosidade dos alunos, ela é, hoje, uma presença real para o professor. Contudo, a sua integração nas atividades letivas está longe de ser algo simples.

De fato, embora seja reconhecido que a procura de informação na Internet pode fomentar nos sujeitos a exploração, análise, síntese e integração, ela, todavia, não garante por si só, maior e melhor aprendizagem: o papel do professor é fundamental, não se esqueçam os apóstolos acrícos das NTIC!. No entanto, esse papel muda, substancialmente, na medida em que o professor deixa de ser a única (ou primária) fonte de saber na aula, passando a ter uma função fundamental na criação de tarefas, problemas e questões que desafiem e apoiem o aluno.

Uma outra atribuição na formação do professor, face ao descomunal mundo de informação que se encontra na *Web*, é o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam “navegar” neste “labirinto virtual” sem perderem de vista aquilo que procuram. É essencial que o graduando se preocupe com aspectos tais como o que procurar e selecionar, como procurar e para que procurar, explicitando-os, igualmente, no seu fazer.

Adicionalmente, os alunos precisam desenvolver um espírito crítico e questionador, uma vez que é indispensável distinguir quais são as fontes que têm crédito, as que têm rigor e as que são relevantes.

Um dos aspectos mais inovadores da Internet, como meio de comunicação e informação, é permitir que os seus utilizadores assumam um duplo papel de consumidores³⁰ e produtores de informação. A interatividade cria um novo modelo de comunicação, com cidadãos ativos e intervenientes, que interagem diretamente com a fonte de informação e que são eles próprios fontes de informação.

Esta característica constitui, sem dúvida, um fator de grande motivação para os universitários e com enormes potencialidades em termos educativos, por um lado, porque estimula um conjunto importante de aprendizagens pessoais, e por outro, porque é um meio de promover o contato entre pessoas que se encontram em diferentes lugares geográficos e, muitas vezes, longínquos.

Para José Manuel Moran, em seu artigo, *Tecnologias para uma nova educação*, a Internet é uma mídia poderosa e que deve servir de apoio ao ensino. Com a sua utilização,

*A educação presencial pode modificar-se significativamente (...)
As paredes das escolas e das universidades se abrem, as pessoas se intercomunicam, trocam informações, dados, pesquisa. A educação continuada é facilitada pela possibilidade de integração de várias mídias... (Moran, 1997: 6).*

Por muito tempo houve uma grande lentidão no avanço das discussões. A aversão e o não envolvimento dos historiadores e professores de história em relação à temática das NTIC, e, em especial ao uso do computador em história, deixou a informática enquanto disciplina na

³⁰ Não no sentido comercial, mas no sentido de busca de informações necessárias à pesquisa e construção do conhecimento.

mão de não especialistas da área histórica, que reproduziram, por décadas, uma filosofia de trabalho capaz de fazer dos aplicativos imitações dos piores livros didáticos, factuais e baseados na apresentação de dados e fatos, sem nenhum tipo de estímulo ao pensamento crítico ou à interpretação histórica.

Nos últimos anos, abordagens atuais e críticas têm sido adotadas por pesquisadores como Ruiz (1995), Figueiredo (1997), Silva (1998), entre outros. No exato momento, creio que estamos no centro de um debate entre a informática – considerada como ambiente mediador da construção dos conhecimentos em história, capaz de sustentar ou apoiar o pensamento crítico e o desenvolvimento da história como elemento de identidade social – e o velho paradigma factual voltado para memorização ainda muito defendida pela indústria de aplicativos.

Muitas pessoas estão se distanciando dos antigos hábitos que proporcionavam enriquecimento cultural, artístico e humanitário, ou por estarem menos sensíveis aos procedimentos tradicionais para obter informações, ou por terem descoberto novas formas de construir conhecimentos, bem mais rápidos e dinâmicos. O desinteresse das pessoas, especialmente dos jovens, é maior quando estão diante dos textos escritos. Outrora mágicos e representativos, os textos impressos – que desde a época de Gutenberg ganharam difusão e o status de principal meio de comunicação da sociedade – agora se tornam enfadonhos, lentos e de difícil aceitação.

Nesta perspectiva, Manuel Castells dá uma importante contribuição quando afirma que:

As tecnologias da informação baseadas na eletrônica (incluída a imprensa eletrônica) apresentam uma capacidade incomparável de armazenamento de memória e velocidade de combinação e transmissão

de bits. O texto eletrônico permite uma flexibilidade de retroalimentação, interação e configuração muito maior, como todo escritor que utilize um processador de textos reconhecerá, alterando deste modo o mesmo processo de comunicação. A telecomunicação, combinada com a flexibilidade do texto, permite uma programação de espaço/tempo presente em todos lugares e assíncrona. Em relação aos efeitos sociais das tecnologias da informação, proponho a hipótese de que a profundidade de seu impacto é uma função da capacidade da penetração da informação na estrutura social. Deste modo, ainda que a imprensa tenha influenciado de forma considerável as sociedades européias na idade moderna, do mesmo modo que na China medieval, porém em menor proporção, seus efeitos foram até certo ponto limitados pelo analfabetismo da população em geral e pela baixa intensidade que tinha a informação na estrutura produtiva. A sociedade industrial, ao educar os cidadãos e organizar gradualmente a economia em torno do conhecimento e da informação, preparou o terreno para que a mente humana contasse com as faculdades necessárias quando se disponibilizou as novas tecnologias da informação. (Castells, 1999: 57).

É claro que existem textos agradáveis, poéticos, profundos, mas a forma de criar-se o vínculo entre a leitura e o leitor foi alterada. Parece que a própria leitura transformou-se. O leitor deseja agora não só ler o texto, mas também, percebê-lo através de sons, movimentos, luzes, descobrir sua relação com as imagens e, acima de tudo, participar do ritmo e método que a leitura terá.

Nos textos tradicionais, a leitura deve obedecer a um roteiro estabelecido pelo autor, e o leitor quase não tem como participar do processo de sua leitura, exceto seguir a estrutura dada.

Os hipertextos têm se mostrado apropriados para apresentar conteúdos eruditos e complexos de forma prazerosa e aceitável para esses novos leitores. Devidamente preparados com recursos midiáticos, os hipertextos proporcionam toda a interação entre várias formas de comunicar idéias, em função do contexto que se deseje, tornando o leitor mais satisfeito com o aprendizado e capaz de interferir no ritmo e na estrutura da leitura. Acontece que os

hipertextos são, por definição, proprietários de múltiplas lógicas de leitura, determinadas, não pelo autor, e sim por quem lê o trabalho.

Além destes aspectos, os hipertextos têm a característica de proporcionar outras lógicas de compreensão, que embora se utilizem do racionalismo detalhista, também consideram a percepção visual, intuição, visão do todo e outras formas de análise mais relativas. É importante destacar como as imagens e ícones oferecem atualmente um novo tipo de representação do conhecimento e da realidade, capazes de envolver mais os leitores com as mensagens que são enviadas.

Por outro lado, as multimídias e tratamentos de informação pertencentes aos hipertextos têm provocado maior interesse nos leitores sobre os temas apresentados, fazendo com que muitos deles desejem se aprofundar e discutir sobre tais temas. O aprofundamento crítico e analítico do leitor é obtido através do livro impresso. O hipertexto acaba assim por valorizar o livro e a impressão de texto, destacando o papel reflexivo do leitor e a sua crítica ao conhecimento.

Dessa forma, a criação de um trabalho hipertexto, enriquecido por recursos de multimídia sobre, por exemplo, a História da Bahia como elementos de suporte aos conteúdos trabalhados em curso de História Local, deve possibilitar o surgimento de maior interesse pela formação das cidades e pelo estudo de suas histórias e culturas devendo, sem dúvida alguma, ser uma contribuição importante para a formação dos professores e conseqüentemente da cidadania e da análise das vocações sociais e econômicas destas localidades.

O uso de uma nova tecnologia, por si só, não garante uma relação ensino-aprendizagem inovadora. Mas a multimídia pode ser um instrumento, em potencial, da realização de um projeto que aborde várias questões. A produção dos materiais CD-ROM da

História/Histórias da Bahia, não traria apenas textos, mas também uma riqueza de informações áudio–visuais do patrimônio cultural, abarcando a oralidade e a musicalidade baianas, fatores indispensáveis para o conhecimento das fontes materiais, e, por conseguinte, da nossa história.

Não obstante todos os benefícios que o uso das NTIC possam propiciar na formação do professor e ao ensino de História, necessário se faz a observância rigorosa da escolha de programas para o uso em sala de aula. *Softwares*³¹ que simplesmente transformam um livro de papel em mídia digital, como um mecanismo de consulta linear, incorrem no erro de não aproveitar toda a potencialidade da máquina, como seus recursos multimídia que tanto atraem os estudantes.

Não seria exagero considerar que vivemos sob o impacto da chamada “revolução da tecnologia de informação”, que se caracteriza pela inserção da informática automatizando todos os processos produtivos e de serviços, e esta é uma situação que em pouco tempo estará em todas as partes do mundo.

Contudo, existe uma dificuldade, por que não dizer até mesmo preconceito, nos cursos de história em trabalhar com os recursos tecnológicos. Essa dificuldade faz da educação uma instituição com pouca vontade de investir em novas formas de construir o conhecimento e de adaptação à realidade.

Estas ferramentas tecnológicas, como o computador e a multimídia, por certo alcançarão o universo educativo em pouco tempo, forçando–as a ter, diante desta nova realidade, uma posição não de *enfrentamento* nem tampouco de *deslumbramento*, porque têm em sua estrutura os equipamentos de última geração para melhorar as apresentações escolares

³¹ Para a avaliação de *softwares* educacionais, produzi junto com o Prof. Alfredo Eurico Matta, do Departamento de História da Universidade Católica do Salvador, um roteiro que está sendo aplicado nas disciplinas Avaliação dos Softwares Educacionais do curso de Pós Graduação em Aplicações Pedagógicas dos Computadores e História e as Novas Tecnologias do curso de Graduação em História. (Ver modelo no Anexo).

ou servirem como máquinas sofisticadas de escrever, mas, sobretudo, de entender que ao incorporar as novas tecnologias estarão contribuindo para que seja, aí também, mais um espaço de discussão acerca destes recursos que serão indispensáveis para o apoio ao processo de construção do ensino–aprendizagem.

Uma maneira de responder às inquietações postas é promover a construção de um ensino que esteja ligado, permanentemente, às questões concretas da realidade, analisando criticamente os fatos presentes a partir da compreensão de fatos passados, já que “... conhecer e compreender como vivem os homens de nossa época, em nosso meio ou em outros lugares, implica também o conhecimento da vida dos homens em *outros tempos*”. (Nildecoff, 1991: 68).

Há uma forte tendência de que o uso dos recursos tecnológicos na educação torne–se fórum de debate uma vez que as NTIC trazem o mundo para o ambiente educativo, de forma interativa. A multimídia e a rede mundial (Internet) vêm possibilitando a construção e difusão do conhecimento produzido em várias partes do mundo posto que estes meios funcionam enquanto veículos de divulgação e discussão, permitindo uma (re)construção coletiva e participativa do conhecimento. Os alunos e os professores são atores a interagir com estes recursos, os quais despertam o interesse e a vontade de aprender sempre, funcionando como um agente motivador. Não há limite(s) para o que pode ser feito na área educativa e da História.

Para a aplicabilidade dos recursos tecnológicos como inovação na formação de professores e na construção do ensino de História pode se utilizar a abordagem teórica de Vygotsky a partir da perspectiva do construtivismo social sobre aprendizagem. A visão de Vygotsky enfatiza a construção de um sujeito histórico que domina a natureza através da

construção de instrumentos e de signos que lhe servem como elo de ligação entre formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

A contribuição deste teórico:

... no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui numa referência para a renovação do ensino de História. Interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para a construção de estruturas mentais complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática... (Cruz, 1996: 75).

Um conceito só é elaborado quando as características resumidas são sintetizadas de forma que a resultante se torne um instrumento de pensamento. O sujeito progride na formação de conceitos após dominar o abstrato e combinar com pensamentos mais complexos e avançados. Na continuação da educação os conceitos tornam-se concretos, aplicam-se às habilidades aprendidas, e as adquiridas em experiências da convivência social.

Baseado nesta contribuição teórica, as NTIC podem ser usadas para facilitar a interação do sujeito com o meio, possibilitando-o responder às interrogações construídas no seu cotidiano, bem como para tornar possível a participação responsável do educando na construção do seu conhecimento.

Já há um consenso hoje entre os educadores sobre a adoção de metodologias ativas e abertas na educação, sob o argumento de que, à medida que o estudante interage e participa da escolha e construção dos conteúdos, o aprendizado torna-se mais eficiente.

A utilização das metodologias ativas mais o uso das NTIC contribuem para aumentar a participação dos alunos no processo de construção do ensino-aprendizagem, bem como para fazer do professor um orientador/facilitador, e não o proprietário do processo de transmissão

do conhecimento. O conteúdo passa, então, a ser construído coletivamente com ênfase no crescimento individual e na socialização.

Nos últimos anos, as NTIC passaram a ser utilizadas mais freqüentemente como ferramenta de apoio na educação, e tem facilitado sobretudo as tarefas da construção do processo de ensino–aprendizagem através das aplicações multimídia. Este instrumento facilita e enriquece a veiculação das informações transmitidas, ao unir som às imagens estáticas ou animadas, levando o educando para um ambiente virtual, transportando–o para dentro do monitor como se estivesse fazendo parte do cenário trabalhado.

Neste sentido, o computador, desde quando teve o seu uso incrementado na educação, foi empregado “... em experimentos e rotinas apropriadas à pedagogia ativa e ao construtivismo”. (Matta, 1996: 7). O investimento em pesquisa para tornar a informática cada dia mais acessível à sociedade tornou possível a existência de programas para a área de educação cada vez mais criativos, interativos, versáteis, construtivos e ricos em funções.

O interesse e motivação dos educandos aumentam sempre quando se tornam responsáveis pelo seu próprio processo de estudo. Se tivermos em conta que muitos são os que aprendem melhor quando lhes proporcionamos momentos de aprendizagem ativas, que vão ao encontro do modo como apreendem, processam e evocam a informação. O ensino ativo permite que o educando desenvolva a sua capacidade de ser crítico, de se expressar, de questionar, de criar e de ter uma autodisciplina nas tarefas escolares, contribuindo para que da atividade individual parta para a construção coletiva.

A metodologia ativa nesse contexto aplica–se também à formação de professores e ao ensino de História que, pode e deve pautar–se nas contribuições das correntes historiográficas que pensam o cotidiano na História e que trazem como preocupação uma abordagem do

conhecimento que dê conta das experiências vividas pelos homens, valorizando a reflexão sobre o cotidiano, a sobrevivência, os prazeres e os patrimônios culturais. Deste modo, cada educando poderá perceber como esse cotidiano é um espaço de múltiplos projetos, lutas e disputas entre os homens.

Assim, é que, ao discutir novas abordagens para a formação do professor e a construção do ensino de História, consideramos as contribuições metodológicas decorrentes das novas tecnologias como elementos importantes do fazer histórico. Os recursos de multimídia, fotografia, vídeo, imagens, sons, filmes e computação gráfica, quando usados corretamente, constituem-se em ferramentas facilitadoras no sentido da apresentação e da construção do conhecimento histórico produzido na academia, resultante da investigação científica, possibilitando novas formas de apreensão, uma vez que estes recursos audiovisuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para a melhoria da aprendizagem, estabelecendo uma relação de interação com o conteúdo trabalhado entre professores e alunos.

3.4 – O computador no ensino médio de História

O computador no ensino médio de História visa propiciar ao aluno uma nova didática, utilizando os recursos da informática na construção do cotidiano da sala de aula. Professor e aluno, “plugados” na realidade, devem ter um olhar crítico sobre as informações armazenadas, sendo importante que o uso deste recurso propicie explorar o raciocínio, a criatividade, a coordenação e a percepção do aluno.

O computador contribui decisivamente para que se estabeleça na educação uma profunda modificação. Essas máquinas estão provocando novas posturas por parte de professores e alunos além do que o próprio desenvolvimento tecnológico alcançado, hoje em

dia, permite que as máquinas e programas produzidos deixem de ser simplesmente algo identificado com um “meio” puramente mecanicista e repetitivo, mas bem ao contrário, são ferramentas poderosíssimas e criativas.

O aluno ao utilizar estes equipamentos – associados ao uso de hipertexto³² – passa a ter um vivo interesse pelo assunto pesquisado, aumentando seu nível de aprendizagem, satisfação e rendimento escolar.

Aliado a isto, o aluno ainda pode desenvolver com o auxílio do computador pesquisas de textos e imagens em enciclopédias interativas e em programas educativos. Estas formas de pesquisa subsidiam a coleta de dados para a construção de temas históricos, funcionando como estimulador do processo de aprendizagem.

Apesar de não ser um aspecto de aprofundamento deste trabalho, vale ressaltar que a produção dos chamados *programas de autoria* são para o profissional de História e para o aluno uma outra possibilidade de interagir com o computador, produzindo *softwares* com vários assuntos históricos, que entre outros, pode ser a construção da história da família, de sua região ou de uma instituição. Esta é uma relação dinâmica de ensino–aprendizagem, no qual o professor age como orientador do aluno–autor e este exercita sua criatividade e senso crítico.

As relações entre o ensino de História e o computador vêm, nos últimos anos, ganhando uma maior visibilidade. Assim, tem–se procurado ampliar as discussões no meio

³² É uma tecnologia que permite, através de ligações ou vínculos baseados em partes de texto, saltar para um outro texto ou documentos inter–relacionados, que por sua vez possuem outras ligações e vínculos semelhantes. Esta técnica propicia a leitura de documentos complexos de modo não linear, ao contrário do que acontece com a leitura convencional. Esses vínculos são também conhecidos como *Links* ou *Tags* e aparecem dentro dos textos com um formato, cor ou estilo diferente do texto normal. Tais *Links* criam uma estrutura semelhante a redes de conexão, onde cada conexão leva o leitor a um conjunto completamente novo de informações, indo a um determinado ponto por diversos caminhos permanecendo, porém, no texto original.

acadêmico, levando os futuros professores a desenvolverem competências para a utilização do computador, possibilitando a sua integração no processo de ensino–aprendizagem. É importante assinalar que também se tem buscado contribuir na avaliação e exploração do *software* educacional, tendo sido dada atenção especial à utilização educativa da Internet e a técnicas elementares de publicação na *web*.

Neste contexto, relaciono habilidades e competências que são necessárias para que a contribuição dos computadores no ensino de História se tornem efetiva:

- Conhecimento de implicações sociais e éticas da utilização dos computadores;
- Capacidade de uso de *software* utilitário;
- Capacidade de uso dos computadores em situações de ensino–aprendizagem;
- Análise, desenho e construção de softwares para o ensino e pesquisa em História,
- Produção de trabalhos acadêmicos, através da utilização de *softwares* de processadores de texto, planilhas e banco de dados;
- Produção de desenhos, *croquis*, mapas e plantas da realidade estudada;
- Classificação de dados obtidos a partir de pesquisa de campo;
- Construção de lista de discussão para fomentar debates de temas históricos específicos.

Os aspectos acima delineados apontam que os computadores são uma ferramenta que, se bem utilizadas, podem estimular o trabalho interdisciplinar, beneficiando o envolvimento das diversas áreas do conhecimento trabalhadas no currículo escolar. E, por certo, contribuirão para um novo processo didático–pedagógico, pois urge que a questão da interdisciplinaridade

deixe de ser um discurso e se efetive na prática, principalmente no ensino fundamental e médio.

Assim, no que diz respeito ao uso do computador, estas discussões estão oportunizando, no ambiente educativo, aos estudantes o contato, análise e produção do *software* educativo, a utilização educativa da Internet e a abordagem de técnicas elementares de publicação de *Home Page* na *Web*. Estas atividades permitem a integração do computador no ensino médio de História.

Um exemplo concreto de como trabalhar a formação do professor de história na graduação vem se dando no Departamento de História da UCSal, através das disciplinas *Introdução ao Uso do Computador em História e História e as Novas Tecnologias*. A primeira disciplina tem por objetivo desenvolver conceitos, abordagens e técnicas de uso dos computadores e da informática como suporte ou meio para a metodologia de pesquisa histórica, visando também auxiliar nos processos de divulgação, apresentação ou ensino de história. Neste contexto, os alunos elaboram trabalhos de autoria, produzem textos e hipertextos voltados para o processo de pesquisa e/ou para a apresentação de conhecimento histórico, bem como participam de processo de ensino–aprendizagem à distância (EAD) relacionado à História através de fórum ou listas de discussões.

Em relação à segunda disciplina, o trabalho vem sendo desenvolvido a partir de exposição, estudo de texto coletivo/individual para discussão em seminários e grupos, como suporte teórico para a realização de exercícios práticos individuais e/ou em grupos.

Os materiais produzidos nas atividades pedagógicas geraram o *Projeto Santa Casa de Misericórdia: uma experiência acadêmica*, trabalho interdisciplinar com os cursos de Comunicação Social e Informática que redundou na realização de um vídeo e CD–ROM sobre

esta instituição; a *home page* do Departamento de História, a história dos 50 anos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas em vídeo; bem como a construção de listas de discussões para auxiliar o debate e estudos na área de História e Multimeios.

Uma outra atividade desenvolvida ainda nessa disciplina diz respeito a levantamento de dados realizada em 1997 para uma pesquisa de mestrado³³ sobre a utilização das novas tecnologias na educação e no ensino de história em 14 (quatorze) escolas do ensino fundamental e médio da rede pública e privada da cidade de Salvador.

A pesquisa constatou que este tema é ainda pouco relevante, pouco utilizado, e quando utilizado é trabalhado sem nenhuma aplicação efetiva para o ensino de história, principalmente na escola pública de periferia. Em sentido completamente oposto, se encontra a escola privada (notadamente as maiores), que vem nos últimos anos investindo na aplicação pedagógica dos computadores; entretanto, algumas destas escolas utilizam o computador apenas como *marketing*. (Ferreira, 1998).

A utilização dos recursos tecnológicos não pode ser considerada como um fetiche, mas um instrumental de apoio às novas formas de construção do conhecimento histórico. A integração entre o computador (como ferramenta), o aluno (enquanto sujeito de seu processo), o professor (na função de mediador) e metodologias que possibilitam um novo momento da relação ensino–aprendizagem, como a pedagogia de projetos. Esta relação pressupõe o desenvolvimento de capacidades onde o aluno pode adquirir conhecimentos. Com o uso do computador e a liberdade para construir, o educando certamente terá seu rendimento melhorado assim como uma maior motivação, pois terá à sua disposição uma ferramenta capaz

³³ A pesquisa de campo foi desenvolvida com a aplicação de questionário para os segmentos de diretores, professores e alunos.

de facilitar a integração de textos, gráficos, e linguagem audiovisual realizados por meio multimídias.

A pedagogia de projetos é uma técnica que se fundamenta nas idéias de Dewey e Kilpatrick e consiste numa proposta metodológica que tem por meta a solução de um problema. Deve sempre se realizar em situação o mais real possível, apresentando como resultado algo concreto. É uma técnica onde o aluno aprende a fazer – fazendo. O sucesso da pedagogia de projetos depende de: pesquisar muito, dedicação de um tempo para estudo, revisar o que foi feito e criar rotas alternativas se necessário, permitindo que professores e alunos mergulhem no mundo do conhecimento. É um processo criativo e construtor da autonomia, podendo ser uma porta que permita: aproximarmo-nos da identidade dos alunos; integrar os conteúdos na vida dos alunos; trazer para a escola o que ocorre fora dela; formar para a cidadania; saber enfrentar os desafios, interagindo com o real.

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias, de alguns meses, ou mesmo de todo um período letivo. Quando são de longa duração têm ainda a vantagem adicional de permitir o planejamento de suas etapas com os alunos. São ocasiões em que eles podem tomar decisões sobre muitas questões como: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial; enfim, participar ativamente de todo o seu processo.

Dessa forma, é importante que o professor veja a construção da pedagogia de projetos como um aspecto que venha a somar e seja positivo no cotidiano do aluno, sendo o docente o

facilitador do processo de ensino, e o aluno o sujeito do processo e não objeto. Isto requer, entretanto, do professor um acompanhamento constante do aluno visando o seu desenvolvimento e autonomia. Os professores sempre de forma integrada devem estar atentos a todos os problemas que por ventura venham a surgir. É fundamental não esquecermos que, como dizia Vygotsky, “juntos sabemos mais do que separados e melhor...”.

Alfredo Matta, em sua tese de doutorado, comprovou – através de pesquisa junto a 90 alunos da 8ª série do ensino fundamental em uma escola privada de Salvador – que o processo de aprendizagem dos alunos na disciplina de história nas turmas que utilizaram o computador aliado à pedagogia de projetos obteve melhores resultados quanto ao índice de avaliação quando comparado com outras turmas que, embora tenham utilizado o computador, não aplicaram esta metodologia. (Matta: 2001).

O trabalho desenvolvido a partir da utilização da informática tem na figura do professor um elemento capaz de estabelecer o elo entre a máquina e o aluno. Para isso, o ensino de História nesta perspectiva não deve ser encarado como produto e sim como um processo, que procura admitir vários enfoques. Assim ganhará vida este trabalho que através da incorporação do computador no fazer histórico aliado ao enfoque da História analítica, possibilitará um novo modelo de construção do ensino onde já não cabem mais a História factual e linear tão comumente aplicada no ensino fundamental e médio de História, que em nada contribuem para a análise e compreensão do homem e de seu cotidiano na sociedade. Neste sentido, as palavras de Ubiratan Rocha, servem como ponto de reflexão sobre a temática das novas tecnologias (a incorporação dos computadores) para o ensino de História:

Espera-se que, no mais curto espaço de tempo, transformações significativas sejam implementadas no Ensino de História, possibilitando, assim, que um número crescente de brasileiros possa

apropriar-se de formas eficientes de pensar a realidade, habilitando-se, como operadores simbólicos às novas tecnologias. Sem que o conjunto da população adquira um mínimo de conhecimento da nossa trajetória como povo dificilmente se poderá produzir um projeto não excludente e de nação. (Rocha, 1996: 65. Grifo nosso).

O uso dos computadores no ensino de História e na formação de professores, ao ser incorporado como novo elemento para o mundo da escola na construção do cotidiano da sala de aula, oportuniza aos docentes e alunos que estejam “conectados” com o seu tempo.

**PARTE II – AS CONCEPÇÕES DO PROFESSORADO E DO ALUNADO DE
HISTÓRIA DA AMOSTRA**

Capítulo IV – Metodologia

El avance en la comprensión e intervención en educación está produciéndose en la actualidad al mismo tiempo que nuevas teorías, valores y metodologías contribuyen a una mejor y más viva reconstrucción de los fenómenos objeto de estudio. La tradición etnográfica y los métodos cualitativos constituyen una decisiva ayuda para un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y, por consiguiente, para una más adecuada y consciente intervención. Jurjo Torres

4.1 – A Questão Metodológica

Meu interesse pela temática do Ensino de História e suas implicações na atuação docente me levaram a procurar entender a formação deste professor, o seu trabalho cotidiano e seus anseios na relação com os estudantes, a partir da realidade por eles vivenciada. Como considero tal qual Minayo (2000) que a pesquisa é um caminho sistemático que busca indagar e entender a realidade, desvendando os problemas da vida cotidiana através da relação da teoria com a prática, decidi, então, pesquisar sobre os aspectos do ensino–aprendizagem dos professores e alunos de História do ensino médio baiano.

Por conseguinte, para atingir os objetivos a que se propõe esta pesquisa, optei metodologicamente por uma pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa, com o apoio de ferramentas quantitativas. Neste trabalho, utilizei os dois procedimentos, obtendo uma análise conjugada a partir dos dados tabulados. Entretanto, é importante frisar que os dados

estatísticos serviram apenas como apoio para a análise qualitativa, visto que a estatística é incapaz “... de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos”. (Haguette, 1992: 63).

Creio que os aspectos educativos necessitam, para uma melhor compreensão da realidade, de trabalhos que dêem conta do seu universo de maneira mais analítica e menos estatística.

Discutirei, a seguir, pontos teóricos importantes que sustentaram minha opção metodológica. A ciência ocidental pode ser dividida, numa classificação básica, em ciências matemáticas³⁴, da natureza³⁵ e ciências sociais³⁶.

Estando a Educação inserida no âmbito das ciências sociais, mister se faz entender e aprofundar conhecimentos sobre este campo científico.

Para Minayo, a principal diferença entre as ciências sociais e as ciências físico–naturais e matemáticas consiste no fato de que o pesquisador social se propõe, na primeira, a estudar como objeto de pesquisa o próprio ser humano, enquanto que, na segunda, os objetos de estudo são números, coisas, seres inanimados ou a fauna e flora.

O objeto de estudo das ciências sociais é *sui generis*: possui características específicas, pois é um ser histórico e, por isso, dotado de consciência histórica; sua natureza é basicamente qualitativa, uma vez que a realidade social é complexa, mutável e determinada por múltiplos fatores como o político, o cultural, o econômico, o religioso, o físico e o biológico; além disso,

³⁴ As ciências matemáticas, ou lógico–matemáticas, incluem – entre outras – ramos da matemática como aritmética, geometria, álgebra, trigonometria, além da lógica, física pura, astronomia pura. (Chauí, 2000: 260).

³⁵ As ciências naturais tratam de duas ordens de fenômenos: os físicos ou coisas, seres inanimados, onde se estuda a física, química, astronomia; e os fenômenos vitais, ou organismos vivos, abrangendo a biologia e suas diversas áreas específicas. (Chauí, 2000: 263).

³⁶ As ciências sociais, também conhecidas como humanas, usualmente abrangem a educação, história, sociologia, antropologia, administração, economia e direito. (Chauí, 2000: 267).

existe uma identidade natural entre sujeito e objeto já que ambos são seres da mesma espécie e dessa forma solidários e cúmplices. As ciências sociais são, na sua essência, ideológicas, portanto, a “visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”. (Minayo, 1996: 20–21).

Contudo, como as ciências sociais – com seu objeto de estudo diferenciado – são novas³⁷ em comparação com as demais ciências, buscaram realizar seus estudos utilizando-se de princípios, metodologias e técnicas científicas usuais, na tentativa de serem aceitas também como ciência. A citação de Maria Helena Chauí, sobre esta questão, é explicativa:

... por terem surgido no período em que prevalecia a concepção empirista e determinista da ciência, também procuraram tratar o objeto humano usando os modelos hipotético-indutivos e experimentais de estilo empirista, e buscavam leis causais necessárias e universais para os fenômenos humanos. Como, entretanto, não era possível realizar uma transposição integral e perfeita dos métodos, das técnicas e das teorias naturais para os estudos dos fatos humanos, as ciências humanas acabaram trabalhando por analogia com as ciências naturais e seus resultados tornaram-se muito contestáveis e pouco científicos. (Chauí, 2000: 271).

Desta forma, conforme observa Pedro Demo, as ciências sociais podem optar por uma postura das ciências naturais, enfatizando as quantidades observadas na realidade social com uma abordagem empirista, “mensurável, testável, operacionalizável”, reduzindo esta realidade “à sua expressão empírica, sobretudo por razão do método”. Demo (1995: 23). Esta concepção positivista³⁸ tem um peso muito grande nas ciências sociais, vindo desde o século XIX com

³⁷ As ciências sociais surgiram no século XIX.

³⁸ Corrente de pensamento que possui uma crença inabalável nas possibilidades da ciência vista como a solução de todos os problemas da nossa realidade social. O positivismo vê a ciência como entidade ahistórica, sem considerar a filosofia e a história das sociedades humanas, com suas culturas e valores próprios de cada época. Utiliza regras rígidas para a pesquisa, como por exemplo, na definição do método e da amostra, e na validação e tratamento de dados.

Auguste Comte e adentrando pelo século XX com Durkheim. Resultam daí as afirmações de Durkheim sobre fatos sociais:

É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter. (Demo, 1995: 11).

E continua afirmando que:

Precisamos, pois, considerar os fenômenos sociais em si mesmos, destacados dos indivíduos conscientes que formulam representações a seu respeito; é necessário estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nesta qualidade que se apresentam a nós... e mesmo que, afinal de contas, os fenômenos sociais não apresentem todos os caracteres intrínsecos de coisas, deveriam primeiramente ser tratados como se os possuíssem. Esta regra se aplica, pois, à realidade social inteira, sem que haja razão para exceção alguma. (Ibid. p. 24).

Contudo, ainda de acordo com Pedro Demo, as ciências sociais podem adotar uma postura própria, onde o cerne da pesquisa é o conteúdo, “as dimensões humanas que não se reduzem a expressões materiais, como cultura, educação, mundo simbólico, arte, ideologia”, e não apenas a quantificação de fenômenos sociais.

O debate entre estas abordagens quantitativa e qualitativa é antigo nas ciências. Sua diferença básica é a forma como os cientistas representam o real, percebendo a realidade social através de números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas).

A origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e está presente na linha de pensamento empirista e positivista. O empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, então o trabalho científico deve primar pela

purificação do objeto, relegando-se o que não é essencial, para que o pesquisador possa descrever os fatos gerais e reproduzíveis. O positivismo percebe o avanço das sociedades como motivado apenas pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente decorrente das ciências naturais.

Segundo Hughes *apud* Tenório, s.d., os princípios positivistas consideram que os dados brutos (que são observáveis e objetivos) representam a realidade, enquanto que as crenças e valores culturais da sociedade são realidades subjetivas que dependem dos dados brutos para serem compreendidos. Assim, “a principal influência do positivismo sobre as ciências sociais foi a utilização dos termos de tipo matemático para a compreensão da realidade e a linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidade do objeto de investigação”. (Hughes *apud* Minayo, 1996: 30).

De acordo com o ponto de vista de quantitativistas, uma pesquisa só tem validade científica se dá margem à classificação, testagem de hipótese, medição e tabulação, com todo este processo carregado de uma estrutura e de uma forma rígida, que nos seus resultados não revela nenhum aspecto significativo dos fenômenos sociais. (Wilson, 1986). Sobre este aspecto, Minayo argumenta:

A grande questão em relação à quantificação na análise sociológica é a sua possibilidade de esgotar o fenômeno social. Corre-se o risco de que um estudo de alto gabarito do ponto de vista matemático ou estatístico, em que toda a atenção se concentre na manipulação sofisticada dos instrumentos de análise – portanto, competente do ponto de vista estatístico – despreze aspectos essenciais da realidade. E muitas vezes teremos uma ‘resposta exata’ para ‘perguntas erradas ou imprecisas. (Minayo, 1996: 30).

Para os pesquisadores que defendem esta linha, o aspecto qualitativo tem natureza subjetiva – imprópria para o fazer científico, portanto estas características devem ser

removidas do processo de pesquisa através de abordagens que envolvam o caráter qualitativo. (Wilson, 1986).

Já a gênese do aspecto qualitativo da pesquisa está na crítica do positivismo, através, por exemplo, de Max Weber. Muitas vezes, sob o título de pesquisa qualitativa “encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica, tais como a etnografia³⁹, o materialismo histórico⁴⁰ e a fenomenologia⁴¹” (Godoy, 1995).

A abordagem qualitativa na pesquisa possui algumas características básicas, comentadas por Godoy (1995: 62–63) o estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados e analisados inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto, desempenhando o pesquisador um papel fundamental na observação, seleção, coleta e análise dos dados gerados; como os diferentes tipos de dados existentes na realidade são considerados importantes para a compreensão do fenômeno social em estudo, o pesquisador realiza entrevistas, colhe fotografias, desenhos e depoimentos, e

³⁹ A etnografia pode ser considerada como um método, no sentido de técnica de trabalho. Centralizada sobre a noção de observação participativa, a etnografia utiliza diversas técnicas de trabalho de campo, como as práticas de conversação, o diálogo etnográfico e as técnicas de inquérito em geral, histórias de vida e trabalhos de pesquisa-ação.

⁴⁰ O materialismo histórico é uma teoria elaborada por Marx, sobre toda e qualquer forma produtiva criada pelo homem de acordo com seu ambiente ao longo da história, onde se evidencia que os acontecimentos históricos são determinados pelas condições materiais econômicas da sociedade. Dentre os conceitos básicos do materialismo histórico, revelam-se as questões das forças produtivas, relações de produção, modo de produção, meios de produção, infra-estrutura, super-estrutura, classe social, luta de classes. A história vista até então como uma simples narração de fatos históricos, foi revolucionada por esta perspectiva de se interpretar a ação dos homens na história, abrindo ao conhecimento, uma nova ciência e, aos homens, uma nova visão filosófica do mundo.

⁴¹ A fenomenologia nasceu a partir das análises de Brentano e Husserl sobre a intencionalidade da consciência humana, e trata de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. O método fenomenológico se define como uma “volta as coisas mesmas”, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como objeto intencional. Seu objetivo é chegar a intuição das essências, ou seja, ao conteúdo inteligível e ideal dos fenômenos, captado de forma imediata. Toda consciência é “consciência de alguma coisa”. As essências ou significações (*noema*) são objetos visados de certa maneira pelos atos intencionais da consciência (*noesis*). As coisas caracterizam-se por terem uma história, porém, a fenomenologia sempre tem que começar de novo pela possibilidade de sempre serem visadas por consciências novas que as enriquecem e as modificam.

outros dados que ajudem na descrição do fato; o trabalho é realizado em cima da perspectiva que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade destes dados coletados; a análise dos dados coletados é feita de forma indutiva, sem a formulação de uma hipótese anterior que precisa ser testada com a pesquisa, onde a construção paulatina do quadro teórico ocorre ao longo da análise dos dados coletados.

Buscando, agora, os autores clássicos que mais contribuíram para a consolidação do pensamento sociológico é importante analisar o que Max Weber, Karl Marx e Durkheim trouxeram de contribuição sobre as abordagens qualitativas e quantitativas nas ciências sociais. De acordo com Freund (1987), a objetividade era uma característica de Max Weber que se fazia sentir no recorte de um objeto de estudo ou na produção de instrumentos claros para a definição deste objeto. O método utilizado poderia ter uma ênfase maior na abordagem quantitativa ou qualitativa, a depender das circunstâncias e do objetivo da pesquisa. Contudo, a utilização apenas de uma abordagem ou de outra comprometeria a compreensão mais elaborada da realidade estudada⁴².

Em relação ao debate⁴³ metodológico que aconteceu no final do século XIX, na comunidade acadêmica alemã, Weber se pronunciou contrário às conclusões de Windelband e de Rickert, especialmente sobre os dois métodos de pesquisa propostos – generalizante e individualizante – do qual derivam estas categorias para as ciências – nomotéticas (classificação que aborda os aspectos gerais, normalizadores ou tipos ideais) e idiográficas (que lida com casos individuais completos), ciências da natureza e ciências da cultura.

⁴² Em relação à realidade, Weber entende que esta é incomensurável, pois o real é infinito e inesgotável. Assim sendo, o conhecimento sobre a realidade gerado pelo pesquisador é apenas uma aproximação do real. (Freund, 1987).

⁴³ Neste debate tem por base uma disputa metodológica sobre o estatuto das Ciências Humanas onde se questionava se o método de investigação teria que ser o mesmo adotado pelas Ciências da Natureza ou ao

Segundo Freund, Weber assim entende esta questão:

A seu ver não existe, por exemplo, nenhuma razão para se classificar a psicologia entre as ciências da natureza e não entre as da cultura. Nada mais contestável do que reservar um desses métodos a uma série de ciências e o outro a outra série. Ao contrário, qualquer ciência utiliza, ao sabor das circunstâncias, um e outro desses caminhos.

Qualquer que seja o método adotado, cada um faz uma seleção na infinita diversidade da realidade empírica. Dessa forma, por causa do seu fim, o método generalizante despoja o real de todos os aspectos contingentes e singulares, reduzindo as diferenças qualitativas a quantidades que podem ser medidas com precisão e podem formar uma proposição geral de caráter legal. O método individualizante omite os elementos genéricos, a fim de dirigir sua atenção apenas aos caracteres qualitativos e singulares dos fenômenos. Neste sentido, um e outro se afastam da realidade por força das necessidades de conceituação, sem a qual não poderia haver conhecimento científico. Por conseguinte, nada nos permite dizer que, em confronto com a realidade, um desses métodos seria mais viável, mais exato ou mais completo do que o outro.

Sendo o método uma técnica do conhecimento, é comandado pela lei de toda técnica, ou seja, a eficácia. Não se poderia dizer a priori que determinado processo é melhor do que outro; tudo depende do faro do sábio, do sentido da pesquisa e da habilidade na aplicação, de maneira que somente os resultados obtidos decidem retrospectivamente sobre sua validade. Não somente não existe método universal, como também a oportunidade de um processo varia de acordo com os problemas a resolver: eficaz em um caso, ele pode fracassar em outro análogo. (Freund,1987: 35).

Outro grande clássico do pensamento sociológico, Karl Marx, trouxe uma grande contribuição às ciências sociais, pois sua obra permitiu a compreensão dos fenômenos sociais como historicamente determinados e resultantes da luta de classes geradas pelas relações econômicas, a partir da exploração do trabalho humano. A visão de Marx e da sua dialética marxista, em relação à problemática da abordagem qualitativa e quantitativa, considera que estes dois aspectos são essenciais ao entendimento da realidade humana pois

contrário, se as Ciências Humanas deveriam criar um método próprio. Esta discussão terminou por levar o debate para a classificação das ciências.

... a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas. Portanto, em relação à abordagem qualitativa, o método dialético, como diz Sartre, recusa-se a reduzir. Ele ultrapassa conservando. (Minayo, 1996: 11–12).

Os primeiros estudos de Durkheim influenciaram fortemente os trabalhos sociológicos do final do século XIX e começo do século XX, apresentando uma abordagem quantitativa com modelos estatísticos na organização e análise multivariada dos dados levantados. Entretanto, em pesquisas “posteriores, Durkheim passa a utilizar um novo enfoque metodológico, representado pela adoção da abordagem etnográfica”. (Godoy, 1995: 60).

A perspectiva qualitativa na pesquisa possibilita ao pesquisador desvelar e interpretar a fala dos entrevistados, pois, como explicita Teresa Maria Frota Haguette, esta linha “... fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais” (Haguette, 1992: 63). A análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se em um suporte teórico essencial.

Tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, dentro de suas especificidades, serve como base de apoio para a análise de dados. Os “... métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. (Ibid. p. 63).

Para autores como Alves (1991), Lincoln e Guba (1985), Marshall e Rossman (1989), Yin (1985), três importantes momentos devem ser levados em consideração quando se opta por esta abordagem qualitativa: a) a fase de exploração da pesquisa; b) a fase da investigação; c) a análise dos resultados finais e elaboração do texto final.

A fase de exploração tem por objetivo, a partir do envolvimento do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, dar uma visão abrangente e sem distorções do problema a ser trabalhado, procurando contribuir para o desvelar das questões. Os pesquisadores da linha qualitativa etnográfica, nesta fase exploratória, nos sugerem que “... se registre o maior número possível de observações, pois aspectos característicos ou inusitados de uma dada ‘cultura’ (que pode ser uma escola, uma favela), com a convivência, vão perdendo o relevo, passando a fazer parte da paisagem”. (Alves, 1991: 58).

Quando o pesquisador já estiver de posse das informações por ele consideradas suficientes e relevantes, passa-se à fase de investigação, na qual se trabalha a coleta sistemática de dados que são levantados através de instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e observações de campo.

Por último, vem a fase da análise de resultados e a redação final de texto. Este é um momento da pesquisa em que todos os dados levantados passam por uma avaliação e checagem, visando à sua confiabilidade para que possam fazer parte do texto final. As atividades da avaliação e checagem ocorrem, entretanto, ao longo de todo o processo de pesquisa, não sendo assim exclusivas desta fase.

Para Alda J. Alves, os investigadores qualitativos fazem parte de um universo onde o “... conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação”. E continua esclarecendo que não se deve “... deixar de valorizar a

imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados”. (Ibid. p. 55).

O estado e a tendência das ciências sociais no Brasil foram discutidos por Thiollent (1986), após uma experiência de mais de doze anos de ensino e de prática da questão metodológica no nosso país. Segundo ele, a metodologia é usualmente relegada a uma posição de menor destaque, uma vez que as teorias são mais valorizadas do que os instrumentos utilizados para a pesquisa. Thiollent observou que o mundo acadêmico das ciências sociais no Brasil está dividido em duas facções: uma influenciada pela visão funcionalista e adepta de técnicas empíricas e quantitativas, que utiliza questionários como instrumentos de investigação e faz sua análise baseada em elementos de estatística descritiva; a outra facção é formada por pesquisadores influenciados pelas correntes marxistas e fenomenologista, favorável às abordagens qualitativas com viés participativo, seja de forma crítica ou teórica. Os métodos mais utilizados por este segundo grupo, em áreas diversas como a educação, a comunicação e o serviço social, são a pesquisa participante e a pesquisa-ação.

Thiollent (1986) ressalta uma tendência das ciências sociais no Brasil de assumir a abordagem qualitativa junto com a quantitativa, constatando uma crescente utilização de técnicas estatísticas pelos pesquisadores sociais para o tratamento de dados em função da simplificação de softwares estatísticos.

Na verdade, estas duas abordagens da pesquisa – qualitativa e quantitativa – são convergentes em muitas pesquisas científicas realizadas, sendo o contexto o elemento definidor de qual caminho seguir, ou seja, em qual dos aspectos será colocada uma ênfase maior. Por exemplo, nos casos de “problemas pouco conhecidos” e com “pesquisa de cunho exploratório”, a abordagem quantitativa mostra-se mais indicada. Já na situação em que “o

estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. (Godoy, 1995: 63).

Demo (1995: 23), ao afirmar que a “realidade social é natural, ou seja, objetivamente dada e, em parte, é fenômeno próprio, ou seja, subjetivamente construído pelo ator político humano”, não considera que deva haver dicotomia entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Ambas complementam o entendimento que o sujeito tem do objeto estudado.

Para que seja possível findar ou reduzir estas controvérsias sobre qual a melhor abordagem ou qual permite uma representação mais próxima da realidade, Wilson (1986) propõe que

os pesquisadores abandonem quatro considerações fundamentais que permeiam as discussões correntes: que a classificação nomotética–idiográfica é significativa nas ciências sociais; que a base metodológica das abordagens quantitativa e qualitativa é distinta; que as perspectivas qualitativa e quantitativa são alternativas verdadeiras; e que a objetividade é uma característica do conhecimento que deriva do uso conjunto de regras específicas de procedimento. (Wilson, 1986: 38).

Com estas proposições, Wilson (1986) mostra, no seu trabalho, que é possível uma aproximação entre a ciência nomotética e a idiográfica, e que existe uma homogeneidade das abordagens utilizadas já que não existe uma real distinção entre estas perspectivas, tendo como conseqüência a interdependência das abordagens, pois que são, na verdade, complementares.

Além disso, mostra que a objetividade ansiada pelos pesquisadores serve para satisfazer os requisitos de coerência externa e interna da pesquisa, não devendo o método ser percebido como uma camisa–de–força ou um paradigma, mas como um caminho possível que o pesquisador pode trilhar na busca da representação do seu objeto de estudo – o fato social.

Há, portanto, a possibilidade de acabar com a dicotomia existente através da combinação destas abordagens, que garante uma complementariedade necessária neste árduo e persistente trabalho de representação do objeto de estudo. De acordo com Goldman (1978), a articulação dos aspectos qualitativos e quantitativos na pesquisa social aparece como uma contribuição decisiva para este novo caminhar científico.

4.2 Definição da Amostra

Tendo em vista que a intenção da pesquisa é analisar como o ensino de história se desenvolve no Estado da Bahia, a partir do processo de ensino–aprendizagem, delimitei como **sujeitos da amostra** os professores e alunos das escolas de nível médio das redes públicas e privadas estaduais. Estes sujeitos constituem os segmentos mais representativos do universo escolar para o objetivo definido, travando, no dia a dia, uma estreita relação com o processo ensino–aprendizagem. Outros segmentos da realidade escolar, como funcionários, supervisores, coordenadores, diretores, pais, não foram incluídos na pesquisa, pois não representam os aspectos centrais de análise da tese.

Como o universo das escolas de ensino médio do Estado da Bahia da rede particular e pública é bastante numeroso⁴⁴ e esparso, já que o nosso Estado tem uma área de 567.295,3 km², selecionei uma amostra para a aplicação dos instrumentos de investigação.

Entretanto, esta amostra não foi escolhida por procedimentos estatísticos, tendo em vista que optei por um critério de representatividade mais qualitativo que quantitativo. Assim, a amostra da pesquisa é do tipo não probabilística intencional, que se adequa melhor à

⁴⁴ O Estado da Bahia tem um total de 4.725 escolas, sendo 2.635 públicas e 2.090 privadas. Destas, 2.118 são escolas públicas de ensino fundamental, 517 escolas públicas de ensino médio; 1.776 são escolas privadas de ensino fundamental e 314 escolas privadas de ensino médio. (Anuário Estatístico da Bahia, 2001. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI).

obtenção dos dados de natureza qualitativa que desejo obter para realizar a análise sobre o ensino de história no Estado da Bahia.

Para que a amostragem fosse representativa em relação ao universo escolar baiano, não ficando restrita apenas à realidade da sua capital, defini que a escolha das cidades que compõem a amostra obedeceria aos seguintes critérios:

- Localização geográfica diversificada das cidades – como a área⁴⁵ do Estado é grande, é importante que as cidades da amostra representem realidades regionais distintas;
- Cidades importantes para o estado da Bahia do ponto de vista econômico – usualmente cidades de porte médio, com desenvolvimento de atividades econômicas (como turismo, serviços e indústrias) e facilidades viárias que asseguram à população local uma diversidade de serviços e informações disponíveis. Esta situação se traduz, entre outras, na maior oportunidade de aprendizagem;
- Significativo número de escolas públicas e privadas do ensino médio local – situação que implica a existência de mais vagas escolares e uma diversidade maior de escolas na cidade, com diferentes concepções pedagógicas e abordagens metodológicas;
- Sistema de ensino universitário na cidade, ou em cidade bastante próxima – este item pressupõe que haja um debate acadêmico local, com a realização de eventos diversos como seminários, cursos de capacitação e de atualização, que

⁴⁵ Para se ter uma idéia da sua dimensão, o Estado da Bahia é significativamente maior que muitos países europeus, como por exemplo, Portugal (517% maior), Itália (47% maior) e Grã-Bretanha (131% maior).

podem fomentar inovações no público alvo (professores universitários e do ensino médio);

- Ser um local que represente um contraponto às demais situações descritas acima – isto é, ser uma cidade de pequeno porte, de vocação agrícola e sem expressão no cenário econômico estadual, próximo a uma outra cidade da amostra, possuidora de pequeno número de escolas.

Obedecendo a estes critérios, escolhi como cenário da amostra cinco municípios do Estado da Bahia: Salvador, Paulo Afonso, Ilhéus, Feira de Santana e São Gonçalo dos Campos, esta última servindo de contraponto às demais.

Esta abrangência espacial diversificada da amostra me permitiu estar em contato com distintas realidades e, por conseguinte, ter uma visão mais ampla do ensino de História que se pratica na Bahia. A cidade do Salvador⁴⁶, capital do Estado da Bahia⁴⁷, está situada na Região Econômica Metropolitana de Salvador⁴⁸. Esta cidade ocupa um lugar de destaque na produção industrial baiana e tem no turismo a sua principal atividade econômica. Tendo sido a primeira capital do Brasil até o início do século XIX, esta cidade se caracteriza por conviver com o antigo e o novo, preservando suas singularidades culturais.



Possui um rico patrimônio cultural com seus sítios e núcleos urbanos históricos, monumentos, arquitetura colonial e contemporânea, e um rico acervo artístico e documental.

⁴⁶ Salvador – população de 2.440.886 habitantes (IBGE: 2000). Ver fotografias no Anexo.

⁴⁷ Estado da Bahia – população 13.066.764 habitantes (IBGE: 2000).

⁴⁸ A Região Metropolitana de Salvador possui 10 municípios e uma população de 3.018.326 habitantes de acordo com o censo populacional de 2000, e é responsável por um Produto Interno Bruto da ordem de R\$ 48.917,53 (quarenta e oito milhões, novecentos e dezessete mil e cinquenta e três centavos) (correspondendo a US\$ 19.567,01 dezenove milhões quinhentos e sessenta e sete mil e um dólares americanos). SEI/IBGE: 2000.

Seu Centro Histórico é um dos mais significativos conjuntos arquitetônicos do Barroco na América Latina, tendo sido tombada como patrimônio da humanidade pela UNESCO em 1986.

Além destes aspectos, Salvador se caracteriza por ser, dentre as cidades brasileiras, aquela que recebeu o maior legado da cultura e tradição africana no País, que deixou marcas na música, na dança, na culinária e na religião. Salvador é sede das três maiores universidades baianas⁴⁹, as quais mantêm cursos de licenciatura em História, e numa delas, a Universidade Católica do Salvador, atuo como professor no curso de História.

A cidade de Paulo Afonso, localizada na Região Econômica Nordeste, distante 480 km de Salvador, é a maior cidade de uma região que conta com mais de 1 milhão de habitantes.

Inserida no Polígono da Seca baiano, a cidade é hoje uma ilha artificial em função da construção do complexo hidroelétrico responsável pelo fornecimento de energia elétrica para o Nordeste e parte do Norte do Brasil, constituída das usinas Paulo Afonso I, II, III e IV e Xingó.



Na pecuária, destaca-se o rebanho ovino e caprino. É, ainda, produtor expressivo de mel de abelha e desenvolve vários projetos de piscicultura. Paulo Afonso⁵⁰ conta com um campus universitário da UNEB e representa, do ponto de vista pessoal, o local onde nasci.

⁴⁹ UFBA, UCSal e UNEB.

⁵⁰ Paulo Afonso – população de 96.428 habitantes (IBGE: 2000). Ver fotografias no Anexo.

Ilhéus⁵¹, localizada no Sul do Estado, a 462 km de Salvador, está inserida na Região Econômica Litoral Sul, constituindo-se atualmente em um importante centro turístico da Bahia. O centro industrial de Ilhéus tem empresas do ramo de informática, confecções, calçados e chocolate, sendo que o pólo de desenvolvimento da indústria de informática representa uma nova opção econômica para o município de Ilhéus.



Sua agricultura está fortemente ligada à cultura do cacau que, durante muito tempo, foi um dos sustentáculos da economia baiana. Entretanto, com a forte concorrência de outros países, notadamente dos africanos, a cotação do preço do cacau no mercado internacional caiu bastante.

Somado a isto, nos últimos anos, a cultura do cacau tem enfrentado uma séria crise motivada pela doença Vassoura de Bruxa, que chegou a eliminar 90% da produção local.

A cidade de Ilhéus possui, em sua estrutura de apoio à economia, um porto e um aeroporto, além de vias de comunicação terrestre que a ligam com todo o país, servindo para o fácil escoamento de qualquer produto do município. Esta cidade, juntamente com Itabuna, é sede da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, que conta com um curso de licenciatura em História.

Feira de Santana⁵² é a 2ª maior cidade do Estado, distando 110 Km de Salvador, e está localizada na Região Econômica do Paraguaçu. Por ser um dos maiores entroncamentos

⁵¹ Ilhéus – população de 221.883 habitantes (IBGE: 2000). Ver fotografias no Anexo.

⁵² Feira de Santana – população de 480.692 habitantes (IBGE:2000). Ver fotografias no Anexo.

rodoviários do interior do país e o maior do Norte e Nordeste, possui um movimento constante de pessoas e de mercadorias, fato este que fortalece sua economia.

Sua economia é bastante diversificada, centrada na agropecuária, no comércio, na indústria e em serviços de apoio urbano. A atividade industrial ocupa posição de destaque no cenário baiano, havendo, também, destaque para a produção de gado na economia local. Esta cidade é sede da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, a mais importante universidade do sistema de ensino superior público estadual, e que também tem um curso de Licenciatura em História.



São Gonçalo dos Campos⁵³, distante 108 Km de Salvador, pertence à Região Econômica do Paraguaçu, estando inserida na área de influência de Feira de Santana.

O município é eminentemente rural, com sua economia centrada nas atividades agropecuárias, principalmente na plantação de banana, coco e laranja, bem como na criação de bovinos, caprinos e suínos.



O surgimento da cidade de São Gonçalo dos Campos no seu núcleo habitacional data do século XVII, quando os bandeirantes que penetraram nos sertões da Bahia demarcaram terras, fizeram plantações e estabeleceram currais no local que denominaram Campos da Cachoeira. O aparecimento da imagem de São Gonçalo, na área de exploração, motivou a

⁵³ São Gonçalo dos Campos – população de 26.978 habitantes (IBGE:2000). Ver fotografias no Anexo.

construção de uma capela de nome São Gonçalo do Amarante, fundada pelos jesuítas que habitavam em Cachoeira.

Em torno da capela se formou o arraial de São Gonçalo dos Campos, sendo que em 1713, estes iniciaram a construção da igreja matriz. Em 1884, o arraial foi elevado à condição de vila, e, posteriormente em 1897, foi criado o município com o nome de São Gonçalo dos Campos.

Após este breve relato sobre o conjunto de cidades da amostra e sua economia, visando situar o leitor, detenho-me – a partir deste ponto – sobre os aspectos educativos locais.

Em relação à quantidade de escolas do ensino fundamental existente nestas cinco cidades, a tabela 8 mostra que o seu número absoluto (1.987) é grande, porém representa apenas 7,2% do total de escolas deste nível no Estado da Bahia (27.398). Mister se faz dizer que, de forma geral, o poder público municipal historicamente privilegiou apenas o ensino fundamental, enquanto que o poder estadual atuava neste nível de ensino e no médio.

Dado o numeroso contingente de municípios que compõem o estado da Bahia (417), entende-se a grande quantidade de escolas assumidas pelas prefeituras municipais, principalmente na zona rural. Tal situação explica a discrepância traduzida pelos números onde o total de escolas fundamentais do Estado da Bahia (27.398) é 26 vezes maior que o total das escolas de nível médio (1.051).

Este aspecto é, entre outros, um dos elementos responsáveis pela falta de oportunidades de acesso da população à formação completa do ensino médio, reduzindo as possibilidades de educação e, por conseguinte, o horizonte de ascensão social e econômico.

Vale ressaltar que, com a entrada em vigor da nova LDB em 1996, as atribuições legais dos municípios e estados em relação ao sistema educacional foram definidas, isto é, o município deve, prioritariamente, oferecer o ensino fundamental e o estado deve oferecer com prioridade o ensino médio. Cabe as Secretarias de Educação Municipal e Estadual a atuação no acompanhamento da formulação de políticas educacionais e definição de estratégias voltadas para o aperfeiçoamento do processo ensino–aprendizagem no ensino fundamental e médio.

Ressalto, entretanto, que só a adequada aplicação destas ações – que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa que possibilite o acesso de todos à educação – de políticas públicas venham contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas para a qualidade da Educação e para a formação dos educadores.

Tabela 8 – Número de estabelecimentos do ensino fundamental dos municípios da amostra, Bahia – 1998

Municípios da amostra	Total de Escolas	Número de escolas na área urbana					Número de escolas na área rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
Salvador	1231	1	354	198	668	1.221	–	4	3	3	10
Paulo Afonso	93	–	9	27	8	44	–	–	49	–	49
Ilhéus	167	–	23	31	25	79	–	–	88	–	88
Feira de Santana	446	–	79	66	155	300	–	11	135	–	146
São Gonçalo dos Campos	50	–	8	2	1	11	–	–	39	–	39
Total	1.987	1	473	324	857	1.655	–	15	314	3	332
Total do Estado	27.398	1	2.110	2.923	1.881	6.915	2	134	20.284	63	20.483

Fonte: MEC/ INEP/ SEC, 1998.

Ao analisar o ensino médio, constatei uma queda acentuada no número de escolas de nível médio existentes no Estado (1.051), sendo que os números referentes aos municípios da amostra (216) confirmam esta realidade, que pode ser visualizada na tabela 9. Esta situação configura, para a população baiana, uma restrição de ingresso a estas escolas médias, conforme discutido no parágrafo anterior.

Não obstante esta constatação, estes 216 estabelecimentos registrados no ano de 1998 representam 20,6% do total estadual, sendo que apenas a cidade do Salvador contribui com 15,2%. Temos, assim, uma situação de concentração destas escolas nas áreas urbanas das cidades mais importantes do estado, ficando as cidades de pequeno porte e a área rural em geral sem o oferecimento desta infra-estrutura.

Isto significa que esta população não beneficiada tem que se deslocar para outros centros urbanos a fim de ter acesso a um nível educacional mais elevado, que lhe abra novas possibilidades de trabalho e de renda. É interessante notar que as prefeituras baianas mantêm um número maior de escolas de nível médio na área rural (58) do que o governo estadual (25), o que aponta para a falta de interesse do governo estadual em realmente investir na educação em sua plenitude, contrariamente à idéia que veicula nas suas peças publicitárias.

Tabela 9 – Número de estabelecimentos do ensino médio dos municípios da amostra, Bahia 1998

Municípios	Total de Escolas	Número de escolas na área urbana					Número de escolas na área rural				
		Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
Salvador	160	2	57	–	101	160	–	–	–	–	–
Paulo Afonso	05	–	3	–	2	5	–	–	–	–	–
Ilhéus	12	–	4	1	6	11	–	–	1	–	1
Feira de Santana	37	–	24	–	9	33	–	4	–	–	4
São Gonçalo dos Campos	02	–	1	1	–	2	–	–	–	–	–
Total	216	2	89	2	118	211	–	4	1	–	5
Total do Estado	1.051	10	416	227	307	960	2	25	58	6	91

Fonte: MEC/ INEP/ SEC, 1998.

Como visto acima, a quantidade de escolas de nível médio nestes cinco municípios é relativamente alta. Para compor uma amostra que traduzisse a realidade escolar local e, ao mesmo tempo, fosse exequível, adotei os seguintes critérios que nortearam minha escolha referente às escolas:

- Em relação à representatividade de diferentes realidades do sistema de ensino público e privado – a amostra deveria abranger tanto escolas tradicionais como escolas mais recentes, porém que desfrutassem de repercussão local; outro ponto importante é que as escolas tivessem diferentes propostas metodológicas;
- Em relação à estrutura física das escolas – as escolas públicas e privadas da amostra deveriam estar entre as maiores das cidades pesquisadas, no que diz respeito ao porte e equipamentos instalados;
- Em relação à localização geográfica dentro da área da cidade – as escolas deveriam estar situadas nas áreas urbanas.
- A partir destes critérios, elegi dezessete escolas do ensino médio, pertencentes ao sistema de educação pública e privada das cinco cidades pesquisadas no Estado da Bahia, para comporem a amostra do estudo. Desse total, oito escolas são da rede privada e nove, da rede pública. (vide tabelas 10 e 11).

Tabela 10 – Quantidade de Escolas da Amostra

Cidade	Quantidade Total de Escolas Amostradas	Quantidade de Escolas Privadas	Quantidade de Escolas Públicas
Salvador	7	4	3
Paulo Afonso	3	1	2
Ilhéus	4	2	2
Feira de Santana	2	1	1
São Gonçalo dos Campos	1	–	1
Total	17	8	9

Tabela 11 – Escolas Privadas e Escolas Públicas da Amostra

Cidade	Escolas Privadas	Escolas Públicas
Salvador	Colégio Antônio Vieira Colégio Marista Colégio Anchieta Colégio 2 de Julho	Colégio Estadual Raphael Serravale Colégio Estadual Thales de Azevedo Colégio Estadual da Bahia – Central
Paulo Afonso	Colégio 7 de Setembro	Centro Integrado de Educação de Paulo Afonso Colégio Luis Eduardo Magalhães
Ilhéus	Instituto Nossa Senhora Piedade Cooperativa Educacional de Ilhéus	Centro Educacional Álvaro Melo Vieira Centro Integrado de Educação Rômulo Galvão
Feira de Santana	Colégio Anglo-Hélyos	Colégio Luis Eduardo Magalhães
São Gonçalo dos Campos	–	Colégio Agripina de Lima Pedreira

Do conjunto de escolas privadas que pertencem a esta pesquisa 50% são escolas tradicionais de orientação religiosa (Colégio Antônio Vieira, Colégio 2 de Julho, Colégio Nossa Senhora da Vitória (Maristas) e Instituto Nossa Senhora da Piedade), com reconhecimento social e que têm formado, ao longo de suas histórias, estudantes da classe média, o que lhes confere um prestígio muito grande na sociedade. Cabe destacar, entre estas escolas, o Colégio Antônio Vieira, instituição jesuíta com um elevado padrão de ensino, baseado nos rígidos princípios desta ordem religiosa.

Todavia, dentro do conjunto das instituições privadas pesquisadas, outros 37,5% são escolas (Colégio Anchieta, Colégio 7 de Setembro, Colégio Anglo-Hélyus) que fazem parte de um sistema que, nos últimos anos, tem crescido vertiginosamente, ancorado em um eficiente sistema de *marketing* e na política do Ministério da Educação para o ensino superior. Dentre elas, o Colégio 7 de Setembro e o Anglo-Hélyus têm ampliando seu âmbito de atuação através da implantação de faculdades que, embora estejam possibilitando um número maior de vagas oferecidas no ensino superior, estas não se constituem em acesso para todos visto o caráter privado destes empreendimentos. Apesar de a crise econômica ter diminuído bastante a procura pelas escolas privadas, este modelo de escola tem atraído, cada vez mais, estudantes da classe média cujos pais vislumbram nestas escolas um espaço “garantido” para seus filhos chegarem à universidade (objetivo maior da classe média, em se tratando de educação).

Dentre as escolas privadas, há, ainda, uma escola de caráter cooperativo (Cooperativa Educacional de Ilhéus). Estas escolas cooperativadas apontadas como o meio termo entre as escolas públicas e os colégios particulares, vêm ganhando espaço no cenário educacional por conta da qualidade de ensino que podem oferecer e seu preço reduzido.

Segundo estimativa da Associação Intermunicipal de Pais e Alunos, a anuidade numa cooperativa educacional é de 30% a 40% menor que o valor pedido por colégios com o mesmo padrão de ensino. Mas há um outro preço por isso: a participação intensa dos próprios pais de alunos na gestão da cooperativa.

Nesse sistema, todas as decisões são tomadas por uma assembléia, formada pelos pais. Tudo é definido pelo colegiado, desde o local da escola até a linha pedagógica e a seleção dos professores.

As cooperativas educacionais seguem o mesmo currículo básico dos demais estabelecimentos de ensino e, caso a assembléia formada pelos pais aprove, poderão oferecer matérias optativas e especiais. A maior parte das unidades baseadas neste sistema inicia suas atividades oferecendo vagas apenas para turmas do primeiro grau e, à medida que os alunos vão crescendo e necessitando de novas disciplinas, outras turmas são formadas.

Na maioria dos casos, as cooperativas seguem regras rígidas e “bem amarradas”, criadas especialmente para evitar qualquer tipo de dirigismo – seja na escolha de um só perfil de alunos ou na definição de requisitos muito específicos para a contratação de professores, por exemplo. Há práticas comuns dos estabelecimentos particulares que são vetadas nas cooperativas – caso das bolsas de estudos.

A participação dos pais em cargos remunerados também costuma ser proibida. Somente técnicos e profissionais do setor de ensino poderão receber por sua atuação na cooperativa. E há ainda um conselho, formado por representantes de pais e de professores, que assumirá parte das responsabilidades pela manutenção do sistema e sua qualidade.

Entretanto, é importante assinalar que, mesmo estas escolas não tendo um caráter “mercantilista”, surgem fruto de uma série de políticas equivocadas, de flexibilização e retirada gradual dos investimentos públicos nas áreas sociais, notadamente na educação decretando a sua “morte” lenta. Esta política governamental traz como reflexo o surgimento de “novas alternativas educacionais” a exemplo da associação de empresas com as escolas públicas. Neste sentido, é singular o caso dos “amigos da escola”, um mega projeto da maior rede de comunicação do Brasil, a Globo que:

*Ao eleger o tema **Educação como foco principal**, o Projeto Brasil 500 Anos da **Rede Globo** lançou em agosto de 1999 sua **mais expressiva linha de ação: o Projeto Amigos da Escola**. Desenvolvido em parceria com o Comunidade Solidária, o Projeto é **uma iniciativa destinada a incentivar a participação da comunidade nas escolas da rede pública do ensino fundamental (Estaduais/Municipais) por meio do trabalho voluntário e de parcerias entre a escola e grupos organizados da sociedade**. O objetivo é fortalecer as ações que as escolas já desenvolvem ou ajudá-las a iniciar novas ações através da participação comunitária, **sempre pensando em influenciar positivamente o desempenho dos alunos**. Atualmente, o Projeto já conta com mais de 26 mil escolas participantes em todo o país, beneficiando 17 milhões de alunos. Desta forma, o Amigo da Escola está **buscando redirecionar a percepção da sociedade em relação à educação, inserindo o voluntariado como uma força no cotidiano das escolas em suas relações com o entorno familiar e sócio-comunitário**. (Rede Globo, 2002. Grifo nosso).*

Para um país que vem nos últimos anos vangloriando-se dos investimentos realizados em educação, portanto nas escolas públicas, constitui-se uma grande contradição principalmente quando permite que atividades com este caráter, que claramente contribuem para a desqualificação e a crescente desvalorização dos educadores, possam coexistir. A esse respeito Maristela Angotti, em seu texto *Voluntários na educação: inimigos da escola* nos fala que:

O atual Projeto da Rede Globo (...) deteriora ainda mais a realidade educacional brasileira ao descaracterizar o trabalho pedagógico a ser realizado pelas escolas e seus profissionais, ao promover o processo de desprofissionalização dos professores, ao permitir que a escola vire um território de ninguém, ou de alguém que, na falta de coisa melhor para fazer utilize seu tempo de lazer fazendo um benefício voluntário para que os que deveriam ter a responsabilidade de investir, valorizar, dignificar a instituição escola. (Angotti, s/d).

É, deste modo, um claro sinal do progressivo desmonte do ensino público e de como a política educacional do estado vem transferindo sua responsabilidade para as empresas privadas como se estas estivessem preparadas para gerir a educação. O neoliberalismo não pode ser considerado como uma etapa distinta do desenvolvimento do capitalismo. É simplesmente uma política econômica para uma época de crise do sistema capitalista. Vera Corrêa, a esse respeito nos informa que é a:

... adoção da idéia do bônus educacional de Friedman; adoção por empresas de escolas públicas; organizadas por “comunidades ou centros habitacionais populares” A ideologia liberal desconsidera as dimensões estruturais das questões educacionais que são vistas como problemas administrativos no lugar de conflitos econômicos, éticos e políticos. (...) Na esfera ético-política essas reformas redefinem a educação como direito social para a educação como mercadoria. (Corrêa, 49: 2000).

Neste contexto, as escolas públicas, estão dentro de uma estrutura que pouco permite construir um processo autônomo de ensino que seja de qualidade para toda sociedade. O meu sentimento ao estar em contato com os diversos professores da rede pública da amostra foi o de, com raras exceções, descontentamento generalizado; alunos quase sempre fora das salas de aula, ausência significativa de aulas, alguns professores preocupados com a sua licença prêmio e com os baixos salários, a falta de professores nas escolas, autoritarismo dos diretores na condução e na administração pedagógica das escolas, espaços físicos com problemas, poucos

recursos didáticos e os existentes são mal utilizados, principalmente por falta de conhecimento para operá-los.

4.3 – Instrumentos de Investigação

Tendo em vista que as escolas definidas para a amostra representam distintas realidades sociais de diferentes locais, surgiu a necessidade da escolha de um instrumento de pesquisa que fosse capaz de responder às questões postas que compõem o meu objeto de estudo. Assim, defini como instrumento a ser aplicado nesta pesquisa um questionário para cada segmento envolvido – professor e aluno – que contemplasse questões abertas, semi-abertas e fechadas, sobre vários aspectos pertinentes à educação e ao ensino de História baiano. Optei por incluir questões abertas e questões fechadas, concomitantemente no mesmo instrumento, podendo dessa forma obter dados objetivos e subjetivos, que foram analisados segundo classificações estabelecidas em função de uma teoria prévia. Como o uso de questionário totalmente fechado proporciona “informações de baixo nível argumentativo, dificultando, conseqüentemente, o trabalho interpretativo” (Gil, 1991: 129).

Nos últimos tempos, é cada vez maior o número de pesquisadores que se utilizam de questionários para aplicar em suas investigações em função da sua adequação aos fins da pesquisa. Neste sentido, Woods nos informa que a utilidade dos questionários manifesta-se primordialmente:

- 1) Como medio de recogida de información, especialmente como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales;*
- 2) Como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos; y*
- 3) En la conformación del encuestado. (Woods, 1998: 129).*

Para Goetz & LeCompete, os dados levantados em uma pesquisa realizada através de questionários nos indicam que

Su objetivo consiste en determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables. Por ejemplo, las encuestas de confirmación son necesarias en la investigación educativa cuando está involucrado un gran número de participantes, profesores o alumnos, que no pueden ser investigados uno por uno. (Goetz & LeCompete, 1988: 136)

Entre os vários autores que atribuem importância à aplicação de questionários e sua utilidade estão D. Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Delamont, 1973; Fuller, 1978; Ball, 1981; Player, 1984; Davies, 1984; Colson, 1954; Gordon, 1975; Leacock, 1969; LeCompete, 1978, 1980; Ogbu, 1974.

Desta forma, os questionários aplicados foram de fundamental importância para a compreensão da problemática que afeta o cotidiano de professores e alunos e para recolher informações das práticas docentes; adicionalmente, as percepções pessoais identificadas durante os encontros mantidos nas escolas pesquisadas também foram esclarecedoras. Assim, espero que “... los sistemas cualitativos proporcionen un paradigma de investigación y proporcione a los datos cuantitativos la calidad del mundo real” (Cook & Reichardt, 1997, p. 143).

4.4 – Elaboração dos Instrumentos de Pesquisa

Kidder *apud* Ornstein (1992: 112) e Samara e Barros (1997: 52) citam, os seguintes passos necessários na elaboração de um questionário: a definição do tipo de questionário a ser aplicado e dos conteúdos que vão estar presentes no instrumento, bem como a escolha da forma de aplicação do questionário; a elaboração e aplicação de teste piloto para adequação do

questionário e para teste da sua forma de aplicação; a construção da versão final do instrumento; a aplicação do questionário final.

Tanto para o segmento professor quanto para o aluno, optei por um questionário do tipo estruturado, com uma seqüência lógica de perguntas, preservando-se o anonimato dos respondentes para evitar quaisquer tipo de pressão posterior.

O questionário dos professores foi dividido em três seções, com os seguintes conteúdos assim distribuídos:

- Informações gerais sobre o respondente – para obter dados pessoais, situação administrativa, qualificação acadêmica, atividade e experiência docente, anos de permanência na escola pesquisada;
 - Parte I – com questões fechadas, contendo escalas de valores que tratam das práticas de avaliação de aprendizagem discente, enfocando as variáveis modo, tempo, referencial, conteúdos factuais, conteúdos conceituais, procedimentos, avaliação de conjunto, currículo e importância da avaliação, bem como questão aberta sobre atividade representativa da forma de avaliação do estudante;
 - Parte II – com perguntas abertas, semi-abertas e fechadas inclusive do tipo dicotômicas, versando sobre aspectos didático-metodológicos, tais como: entendimento e conhecimento sobre metodologia, didática, recursos didáticos, referenciais de autores didáticos e teóricos.
 - Quanto ao questionário dirigido aos alunos (do ensino médio), as questões abertas e fechadas buscaram:

- Coletar dados gerais do aluno – idade, série, turno de estudo e aspectos pertinentes ao seu cotidiano como uso da informática e formas de lazer;
- Conhecer a visão deste segmento em relação ao ensino de História, sua concepção sobre a história, como percebe a atuação didático–metodológica do seu professor de história, a importância desta disciplina em relação às outras do currículo.

4.5 – Teste Piloto

Antes da aplicação definitiva dos instrumentos de pesquisa junto à amostra selecionada, testei a viabilidade destes dois tipos de questionários através de um teste piloto, realizado durante o mês de junho de 1999, em duas (02) escolas públicas (Escola Estadual Cidade de Curitiba e Colégio Estadual Henriqueta Martins Catarino) e uma (01) escola privada (Centro Educacional Vitória Régia) da cidade de Salvador.

A forma de aplicação dos questionários consistiu em entregá-los, através de uma estagiária, às coordenações da área de história de cada escola, que se encarregaram de distribuir aos professores o instrumento para ser respondido; os professores, por sua vez, entregaram aos seus alunos os questionários a eles dirigidos.

A importância do teste piloto reside na possibilidade de reformulação das questões apresentadas para torná-las mais claras e com um enunciado mais abrangente e identificado com a temática proposta. É o momento, também, em que se testa a viabilidade da forma de aplicação prevista para o instrumento de pesquisa.

Dos dez questionários de professores aplicados nestas escolas, oito foram entregues respondidos e apenas dois foram devolvidos em branco. Para o segmento aluno, entreguei quinze questionários, obtendo respostas em todos.

Tabela 12 – Teste Piloto: Questionários Válidos Recebidos de Professores e Alunos

Segmento	Escola Estadual Cidade de Curitiba	Colégio Estadual Henriqueta Martins Catarino	Centro Educacional Vitória Régia	Total
Professor	01	03	04	08
Aluno	05	05	05	15
Total	06	08	09	23

As respostas dos questionários aplicados aos alunos revelaram que os respondentes tiveram uma compreensão apropriada das perguntas e que houve uma adequação das questões às realidades vividas por estes discentes, não havendo, por conseguinte, necessidade de modificação neste questionário.

Porém a minha percepção, ao analisar as respostas dos questionários dos professores, apontou para a necessidade de reformular os seguintes aspectos:

- Sobre as informações gerais do respondente – incluí as informações pertinentes ao sexo do respondente, data de nascimento, universidade e ano de graduação, e turnos nos quais desenvolve sua atividade docente;
- Parte I (que trata das práticas de avaliação de aprendizagem dos alunos) – incluí um pequeno texto no início desta parte, reforçando a importância do professor responder o questionário de forma completa para uma melhor compreensão e análise dos conteúdos; coloquei em destaque as palavras-chave de cada questão para enfatizar a sua importância dentro do enunciado, bem como facilitar a compreensão por parte do respondente; reelaborei o enunciado da questão 03

(sobre referências utilizadas para organizar as atividades de caráter avaliativo) tendo em vista que alguns professores manifestaram uma dificuldade de entendimento acerca da pergunta formulada;

- Parte II (que trata da metodologia e didática) – modifiquei a seqüência lógica das perguntas para promover um melhor encadeamento das idéias; as questões do tipo “sim” ou “não” ficaram com um novo arranjo gráfico; incluí uma questão sobre concepção didática; reelaborei uma questão sobre recursos didáticos que induzia o respondente a enfatizar o aspecto do uso das novas tecnologias.

Portanto, fica clara a importância do teste piloto no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa na medida em que possibilita ajustar o questionário, retirando perguntas ou algumas alternativas, ou melhorando a redação de outras para facilitar o perfeito entendimento das questões. Não obstante ter obtido apenas vinte e três questionários para análise do teste piloto, considero que este número atendeu plenamente ao objetivo proposto, pois dirimiu dúvidas que, caso não fossem corrigidas, poderiam ter comprometido a pesquisa.

Entretanto, observei que, se não fosse a direta intervenção da estagiária no processo de entrega e recebimento dos instrumentos de pesquisa, cobrando com insistência a sua devolução, estes questionários não teriam tido o percentual de retorno obtido. Esta foi a razão pela qual optei, na fase seguinte, por entregar pessoalmente os questionários aos coordenadores de área das escolas da amostra, precedida por uma reunião geral com os professores a serem pesquisados para explicar detalhadamente os objetivos da pesquisa e a importância da participação de cada um para a obtenção de um conjunto de dados que pudesse representar melhor a realidade estudada.

4.6 – Aplicação dos Instrumentos

Com os questionários específicos para professores e alunos ajustados, estes instrumentos foram aplicados durante quatro meses⁵⁴ nas vinte escolas da rede pública e privada de ensino do Estado da Bahia nos municípios de Salvador, Paulo Afonso, Ilhéus, Feira de Santana e São Gonçalo dos Campos.

De acordo com a forma de aplicação definida, os questionários foram entregues aos Diretores e à Coordenação da área de História de cada uma das escolas pesquisadas, juntamente com uma carta de apresentação do Departamento de História da Universidade Católica do Salvador – UCSal, promovendo-se uma reunião prévia com os respondentes para apresentar os objetivos desta investigação, estimulando-os a participar da pesquisa.

Os questionários foram, assim, repassados aos professores, e estes aplicaram o instrumento dirigido ao segmento dos alunos. Estes dois instrumentos foram, posteriormente, recolhidos, dando início à sistematização e à análise dos dados.

No período em que estive em cada escola da amostra, além destas reuniões com os professores, mantive, também, conversas informais, visitas à sala de aula e contactos com os coordenadores da área de história. Estas informações constituíram-se em dados adicionais, coletados de forma não sistemática em todos estes momentos.

Pude, assim, constatar de perto o cotidiano e os problemas vividos pelos professores de História do ensino médio. Estar próximo destes professores foi gratificante, pois tive a oportunidade de compartilhar de seus sonhos, angústias, vontades e compromisso com uma profissão que, apesar das dificuldades, é apaixonante.

⁵⁴ Julho, agosto, setembro e outubro de 1999.

4.7 – Análise dos resultados

De posse dos questionários válidos devolvidos, procedi à tabulação e sistematização das questões fechadas, semi-abertas e abertas. Todos os dados referentes às questões com opções de alternativas foram tabulados, utilizando-se os *softwares Microsoft Access e Excel*. Destes dados, trabalhei com as informações⁵⁵ mais representativas da realidade pesquisada, no sentido de ter uma visão mais próxima do ensino de História que hoje se pratica no nível médio das escolas da amostra. Estes resultados foram organizados em forma de gráficos e seguidos de análise qualitativa.

Obtive, desta forma, um diagnóstico da situação do ensino de História no Estado da Bahia.

O fato de o questionário, na sua composição, conter questões abertas e fechadas, possibilitou um estudo estatístico – definição de percentuais de ocorrência das respostas objetivas – e uma análise qualitativa dos depoimentos dos protagonistas da pesquisa. É claro que estes questionários contêm os mesmos limites de outros instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas ou observação de aulas, pois não deixam de ser carregados de subjetividades, referenciados a um determinado momento histórico, produzidos para e em circunstâncias específicas, sem levar em conta que, certamente, não representam o universo de todos os professores e alunos das cidades pesquisadas.

Entretanto, procurei agregar outras informações aos dados coletados nas entrevistas estruturadas. As informações adicionais – obtidas durante o período que permaneci em cada unidade investigativa – forneceram novos aspectos que contribuíram para ampliar a minha

⁵⁵ Na transcrição dos depoimentos apresentados na tese, procurei respeitar a forma original de expressão dos professores e alunos, apresentando-os tal como estão nas respostas das questões formuladas nos questionários, para não mudar o sentido da fala do entrevistado.

análise sobre os resultados dos questionários, possibilitando uma melhor interpretação da realidade cotidiana destes profissionais e dos aspectos ligados ao ensino de história e à educação em sentido mais amplo.

O procedimento de análise dos dados levantados foi baseado na interrelação e complementariedade do conjunto de dados levantados em campo com dados constantes de textos, livros e dados da realidade educacional brasileira e baiana.

Ao finalizar este capítulo, apresento a seguir os modelos do questionário de professores e do questionário de alunos que foram aplicados nas escolas pesquisadas. Por considerar que estes instrumentos são parte importante do trabalho desenvolvido, optei por colocá-los no corpo do texto para que o leitor pudesse, ao ler o conteúdo analisado, ter uma visão mais próxima e completa do instrumento que serviu de apoio à pesquisa de campo.

Estes aspectos, até aqui trabalhados, vão ser analisados no capítulo seguinte a partir da realidade das escolas pesquisadas nas cinco cidades do estado da Bahia que compõem a amostra.

NÃO RESPONDER

Cidade:

Escola:

AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR DE HISTÓRIA DAS REDES DE ENSINO PÚBLICAS E PRIVADAS DO ESTADO DA BAHIA

Prezado professor, este questionário⁵⁶ faz parte da minha tese de doutorado e foi organizado de tal maneira que o conjunto de perguntas formuladas possa obter uma informação acurada e precisa do trabalho docente. Visa analisar a sua prática e sua linha de trabalho no que diz respeito ao processo de ensino ministrado, nível de atualização e de avaliação de aprendizagem dos **alunos de História**, em vigor atualmente no sistema educativo estadual, assim como as valorações e expectativas do professorado sobre estes aspectos essenciais da educação escolar.

Neste sentido, a sua valorosa contribuição será de fundamental importância para o trabalho que ora realizo.

Cordialmente,

Carlos Augusto Lima Ferreira

⁵⁶ Questionário baseado na experiência do Departamento de Psicologia Evolutiva e de Educação da Universidade de Barcelona.

MUITO OBRIGADO POR SUA PRESTIMOSA COLABORAÇÃO E POR SEU TEMPO DEDICADO A RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO

POR FAVOR, NÃO SE IDENTIFIQUE. Se o espaço não for suficiente, pode anexar outro papel.

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Tipo de Escola: Pública Privada

Data: _____

DADOS PESSOAIS

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: Masculino Feminino

Títulos acadêmicos que possui:

Licenciado(a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____

Bacharel(a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____

Pós Graduado(a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____

Mestre(a)em: _____ Universidade: _____ Ano: _____

Doutor(a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____

SITUAÇÃO ADMINISTRATIVA

Professor concursado Professor não concursado Professor substituto

ATIVIDADE DOCENTE

Matéria: _____

40 horas 20horas manhã tarde noite

EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ANOS

Educação pré-escolar e infantil: _____

Educação fundamental: _____

Educação média: _____

Série(s) que trabalha: _____

Educação superior: _____

ANOS DE PERMANÊNCIA NESTA ESCOLA

Quantos anos? _____

I – AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Sr(a) Professor(a), para que possa analisar este Questionário em sua plenitude, solicito–lhe que responda todas as questões.

1. Os professores de história utilizam habitualmente diferentes tipos de situações, atividades e/ou produções dos alunos para avaliar e valorar de forma sistemática a aprendizagem que lhes solicita. Assinale em quais das situações abaixo, as utiliza em sua prática docente.

I – MODO	Todas as aulas	Freqüentemente	Às vezes	Nunca
Observação dos alunos quando fazem algum trabalho individual	4	3	2	1
Trabalhos e produções individuais feitas em classe	4	3	2	1
Trabalhos e produções individuais realizadas ou acabadas fora da classe	4	3	2	1
Provas objetivas	4	3	2	1
Provas subjetivas	4	3	2	1
Provas orais	4	3	2	1
Trabalhos e produções de grupos realizados em classe	4	3	2	1
Trabalhos e produções de grupos realizados fora da sala de aula	4	3	2	1
Observação dos alunos quando fazem algum trabalho ou atividade de grupo	4	3	2	1
Atividades de perguntas e respostas com a participação de toda classe	4	3	2	1

2. Apesar dos professores estarem avaliando e valorando continuamente o que sabem e o que aprenderam os alunos, criam situações e realizam atividades especificamente dirigidas para saber que conhecimentos têm sobre determinados conteúdos. Em quais momentos cria situações e realiza atividades com uma finalidade basicamente avaliativa?

I – TEMPO	Sempre	Ano sim ano não	Às vezes	Nunca
No princípio do curso	4	3	2	1
Ao final do curso	4	3	2	1
Ao final do semestre	4	3	2	1
Quando começa a unidade	4	3	2	1
Quando termina unidade	4	3	2	1
Em qualquer período do ano letivo	4	3	2	1

3. Há um momento em que os professores organizam situações e atividades com finalidade essencialmente avaliativa, utilizando diferentes referências. Assinale, entre as alternativas abaixo, quais lhes são mais importantes.

I – REFERENCIAL	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
Os objetivos da escola para cada um dos ciclos	4	3	2	1
A programação do grupo de classe	4	3	2	1
A programação da área	4	3	2	1
O desenho curricular do curso	4	3	2	1
O livro didático	4	3	2	1
Outro (qual?).	4	3	2	1

4. Valore, entre as alternativas abaixo relacionadas, o grau de adequação dos tipos de situações, atividades e/ou produções elaboradas pelos alunos no que diz respeito a conteúdos factuais no ensino de História.

I – MODOS	Muito adequado	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
Observação dos alunos quando fazem algum trabalho ou atividade individual	4	3	2	1
Trabalhos e produções individuais feitas em classe	4	3	2	1
Trabalhos e produções individuais realizadas ou acabadas fora da classe	4	3	2	1
Provas objetivas	4	3	2	1
Provas subjetivas	4	3	2	1
Provas orais	4	3	2	1
Trabalhos e produções de grupos feitas em classe	4	3	2	1
Trabalhos e produções de grupos feitas fora da sala de aula	4	3	2	1
Observação dos alunos quando fazem algum trabalho ou atividade de grupo	4	3	2	1
Atividades de perguntas e respostas com a participação de toda classe	4	3	2	1

5. Valore, entre as alternativas abaixo relacionadas, o grau de adequação dos tipos de situações, atividades e/ou produções elaboradas pelos alunos no que diz respeito a conteúdos conceituais no ensino de História.

I – MODOS	Muito adequado	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
Observação dos alunos quando fazem algum trabalho ou atividade individual	4	3	2	1
Trabalhos e produções individuais feitas em classe	4	3	2	1
Trabalhos e produções individuais realizadas ou acabadas fora da classe	4	3	2	1
Provas objetivas	4	3	2	1
Provas subjetivas	4	3	2	1
Provas orais	4	3	2	1
Trabalhos e produções de grupos feitas em classe	4	3	2	1
Trabalhos e produções de grupos feitas fora da sala de aula	4	3	2	1
Observação dos alunos quando fazem algum trabalho ou atividade de grupo	4	3	2	1
Atividades de perguntas e respostas com a participação de toda classe	4	3	2	1

6. Valore, entre as alternativas abaixo relacionadas, o grau de adequação dos tipos de situações, atividades e/ou produções elaboradas pelos alunos no que diz respeito a conteúdos procedimentais (entende-se por procedimentos as atitudes, tudo que o aluno faz em sala de aula) no ensino de História.

I – MODOS	Muito adequado	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
Trabalhos e produções individuais feitas em classe	4	3	2	1
Trabalhos e produções de grupos realizadas em classe	4	3	2	1
Trabalhos realizados fora da classe e apresentados em sala	4	3	2	1
Provas subjetivas	4	3	2	1
Provas orais	4	3	2	1
Atividades de perguntas e respostas com a participação de toda classe	4	3	2	1

7. Valore, entre as alternativas abaixo relacionadas, a importância que dá aos seguintes aspectos, contemplados no currículo do ensino fundamental, na hora de proceder a uma **avaliação de conjunto** das aprendizagens dos alunos de História.

I – ASPECTOS	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
A aquisição de determinadas atitudes para a convivência social	4	3	2	1
A compreensão do funcionamento básico das sociedades humanas no presente e dos principais problemas do mundo de hoje	4	3	2	1
O conhecimento da cultura, da história, do território das tradições e da realidade atual da Bahia.	4	3	2	1
O conhecimento da cultura, da história, do território das tradições e da realidade atual do Brasil.	4	3	2	1
A aquisição de determinados procedimentos para analisar, interpretar e representar o espaço e tempo.	4	3	2	1

8. Valore, entre as alternativas abaixo relacionadas, a importância que dá aos seguintes aspectos, contemplados no currículo do ensino fundamental de História.

I – ASPECTOS	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
Saber ou recordar determinados feitos e conceitos referentes à História (locais, nomes, datas, épocas, estilos culturais, características das paisagens).	4	3	2	1
A utilização correta e com a compreensão do vocabulário e dos conceitos próprio de História	4	3	2	1
Reconhecer as causas dos fenômenos sociais (como: ambientais, urbanísticos, culturais, históricos, políticos). Reconhecer e compreender os principais problemas da Bahia e do Brasil hoje	4	3	2	1
A capacidade de ter argumentos relevantes que suportem as suas próprias idéias e opiniões nas realizações de debates e em trabalhos escritos	4	3	2	1
A capacidade de realizar estudos, informes, pequenas pesquisas ou trabalhos semelhantes a partir da observação e/ou consulta de fontes, utilizando-as corretamente em cada caso.	4	3	2	1
O grau de identificação com a comunidade de referência a partir do conhecimento de suas origens, de sua história e de sua cultura.	4	3	2	1

9. Valore a importância que, no caso de sua escola, os resultados de avaliação de aprendizagem dos alunos de História têm na tomada de decisões sobre a aprovação e/ou reprovação.

Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
4	3	2	1

10. Descreva uma das situações/atividade de avaliação típica e representativa que utiliza habitualmente para avaliar e valorar a aprendizagem dos seus alunos na área de História.

11. Valore, entre as alternativas abaixo, a importância que tem habitualmente em sua prática docente a avaliação de aprendizagem dos alunos relativos a *diferentes tipos de conteúdos*.

I – DIFERENTES CONTEÚDOS	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
Conteúdos conceituais	4	3	2	1
Conteúdos procedimentais	4	3	2	1
Conteúdos factuais	4	3	2	1

12. Valore, entre as alternativas abaixo, a importância de avaliar os seguintes aspectos na aprendizagem do ensino de História.

I – ASPECTOS	Muito importante	Importante	Pouco importante	Sem importância
Saber ou recordar determinados feitos e conceitos referentes à História (locais, nomes, datas, épocas, estilos culturais, características das paisagens).	4	3	2	1
A utilização correta e com a compreensão do vocabulário dos conceitos próprios de História	4	3	2	1
Reconhecer as causas dos fenômenos sociais (como por exemplo: ambientais, urbanísticos, culturais, históricos, políticos). Reconhecer e compreender os principais problemas da Bahia e do Brasil hoje	4	3	2	1
A capacidade de ter argumentos relevantes que suportem as suas próprias idéias e opiniões nas realizações de debates e em trabalhos escritos	4	3	2	1
A capacidade de realizar estudos, informes, pequenas pesquisas ou trabalhos semelhantes a partir da observação e/ou consulta de fontes, utilizando-as corretamente em cada caso.	4	3	2	1
O grau de identificação com a comunidade de referência a partir do conhecimento de suas origens, de sua história e de sua cultura.	4	3	2	1

II – METODOLOGIA E DIDÁTICA

1. O que entende por metodologia de ensino?

2. Em quais concepções metodológicas você se baseia para efetivar sua prática de ensino?

3. Em sua formação universitária você aprendeu como trabalhar metodologia de ensino?

Sim não

3.1 Em caso afirmativo, quais foram elas?

4. Que outra concepção metodológica você acha que seria mais bem aplicada ao ensino de História?

5. Em sua formação universitária você aprendeu como trabalhar didática?

Sim não

6. Que concepção didática você acha que seria mais bem aplicada ao ensino de História?

7. O que entende por didática?

8. Em sua formação você trabalhou com alguns destes recursos didáticos, além do livro didático?

- Vídeo
- Retroprojeter
- TV
- Slides
- Outros (Especifique)

9. Na sua prática atual, qual dos recursos abaixo relacionados você gostaria de utilizar?

- Uso do computador + CD-ROM
- Internet
- Vídeo conferência
- TV + parabólica
- Uso do computador

9.1 Por que?

10. Que recursos em sua formação você gostaria que tivessem sido utilizados?

11. O livro didático lhe satisfaz?

- Sim Não

11.1 Por que?

12. De que forma você trabalha o livro didático?

13. Utiliza outros recursos didáticos na sua prática docente?

Sim Não

13.1 Justifique

14. Relacione autores didáticos de História que balizam sua prática docente.

15. Relacione autores teóricos de História que balizam sua prática docente.

POR FAVOR, JUNTE UMA CÓPIA DE DUAS AVALIAÇÕES REALIZADAS COM OS SEUS ALUNOS, DA(S) SUA(S) TURMA(S).

COMENTÁRIO LIVRE

NÃO RESPONDER

Cidade:

Escola:

QUESTIONÁRIO – ALUNO

1. DADOS DO ALUNO

1.1 NOME (Opcional) _____

1.2 SEXO: MASCULINO FEMININO

1.3 IDADE: _____ ANOS _____

1.4 NATURALIDADE (Cidade/Estado) _____

1.5 ENDEREÇO: _____

1.6 ESTADO CIVIL: _____

2. INFORMAÇÕES GERAIS

2.1 Estuda em Escola

Pública Privada

2.2 Nome da escola: _____

Série: _____

2.3 Qual o turno?

Matutino vespertino noturno

2.4 Qual o recurso didático preferido?

Aula expositiva Seminários Palestras TV/Vídeo Informática Outros

2.5 Conhece informática?

Sim Não

2.6 Já “navegou” na Internet?

Sim Não

2.7 Utiliza recursos de informática no dia a dia?

Frequentemente Raramente Não

2.8 Principais formas de lazer:

Assistir TV (número de horas por dia) _____

Ler revistas (Quais?)

Ler livros? (Citar os dois últimos lidos)

Ir ao cinema Ir ao teatro Outros

2.9 Qual a importância da disciplina História para você?

2.10 Você gosta da maneira como seu professor de História transmite o assunto?

Sim Não

2.11 Qual o recurso didático mais utilizado por seu professor de História?

2.12 Defina a disciplina História

2.13 Qual a sua disciplina favorita?

2.14 Qual a disciplina que você tem mais dificuldade para aprender?

2.15 Qual a disciplina que você tem mais facilidade para aprender?

Capítulo V – Análise e interpretação dos resultados: as concepções dos professores da amostra

Ao final da pesquisa de campo, obtive 39 questionários devolvidos pelos professores, das diversas escolas amostradas, dos quais 4 encontravam-se em branco. Para o trabalho da tese, analisei, desta forma, os 35 questionários válidos respondidos pelos professores (vide tabela 13).

Em se considerando a abrangência geográfica da amostra, posso considerar o número de respondentes válidos importantes, pois este é um tipo de trabalho no qual dificilmente podemos contar com um maior percentual de retorno do material de pesquisa aplicado. Esta é uma situação comum quando se aplicam questionários de qualquer natureza. Posso inferir algumas razões que levam a que grande parte dos potenciais entrevistados a não responder ao questionário. O tempo a ser dedicado a responder ao instrumento de pesquisa é por certo um fator importante, especialmente quando as perguntas levam ao respondente a um nível de reflexão mais elaborado. Além do que, devo também considerar como um dado relevante o aspecto de que o tipo de investigação realizada leva os entrevistados, em algumas situações, a um processo de inibição, pois vislumbram nesses trabalhos uma espécie de “fiscalização” da atividade docente.

Tabela 13 – Quantidade dos questionário entregues e devolvidos: professor

Segmento	Questionários entregues (1)	Questionários devolvidos			Relação (2/1)
		Total	Em Branco	Válidos (2)	
Professor	100	39	4	35	35%

Neste capítulo, discutirei os resultados da pesquisa a partir dos dados obtidos nestes questionários válidos, agrupando as observações em blocos de itens que mostram o perfil do professor respondente, sua concepção sobre avaliação, e seu entendimento sobre metodologia, didática, materiais curriculares e concepção de História.

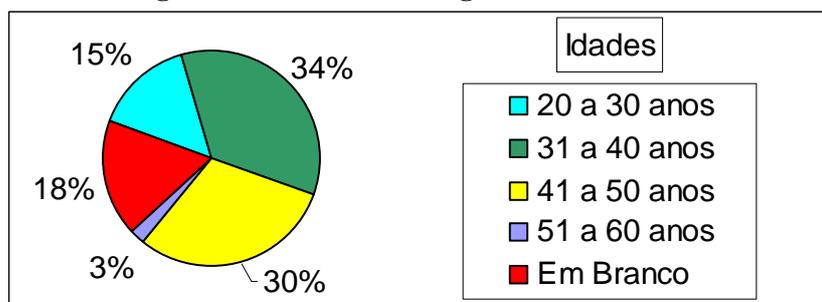
Tabela 14 – Quantidade de questionários dos professores da amostra respondidos e em branco por categorias e por cidades

CATEGORIAS	PRIVADO		PÚBLICO		TOTAL	
	Respondido	Branco	Respondido	Branco	Respondido	Branco
Salvador	9	0	6	4	15	4
Paulo Afonso	2	0	4	0	6	0
Ilhéus	3	0	4	0	7	0
Feira de Santana	2	0	3	0	5	0
São G. dos Campos	–	–	2	0	2	0
T O T A L					35	4

5.1 – Perfil do professor respondente da amostra

Dentre os professores que compõem a amostra pesquisada, (57%) são do sexo feminino, a idade dos respondentes se situa entre os 24 e os 52 anos, sendo que o maior percentual encontra-se entre 31 e 40 anos, seguido de perto da faixa de 41 a 50 anos. (figura 3). O tempo de atuação no magistério está bastante variado e encontrei professores tanto em início de carreira (5 meses) quanto em fim de carreira (25 anos), sendo que a faixa com maior representação é de professores com 15 anos de formação.

Figura 3 – Professores segundo Faixa Etária



Dos 35 professores respondentes, 28 (80%) são graduados em História, enquanto 7 (20%) são graduados em outros cursos (dois em Filosofia, dois em Estudos Sociais, dois em Direito e um em Pedagogia)⁵⁷ (figura 4). Destes respondentes, 6 (19%) possuem pós-graduação: cinco em nível de especialização – sendo apenas dois em História, dois em Educação e um em Recursos Humanos – e um em nível de mestrado em Direito Público (figura 5). Vale ressaltar que dentre estes existem dois professores que estavam cursando pós-graduação (especialização) sendo um em Educação e outro em História.

Figura 4 – Formação acadêmica do professorado da amostra: graduação

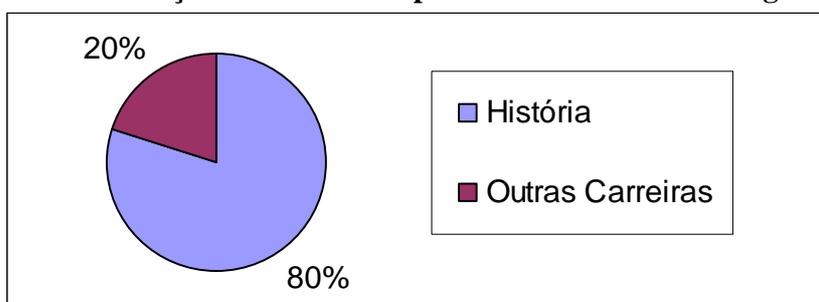
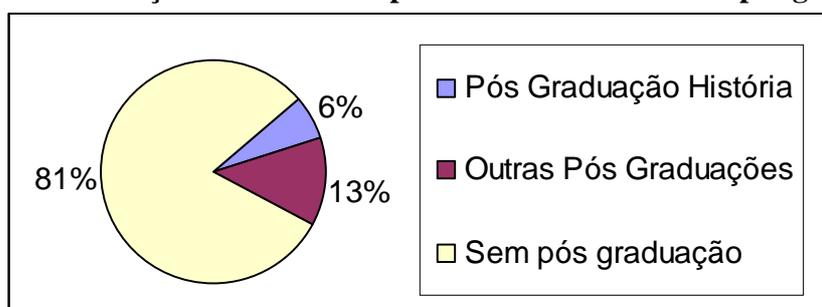


Figura 5 – Formação acadêmica do professorado da amostra: pós graduação



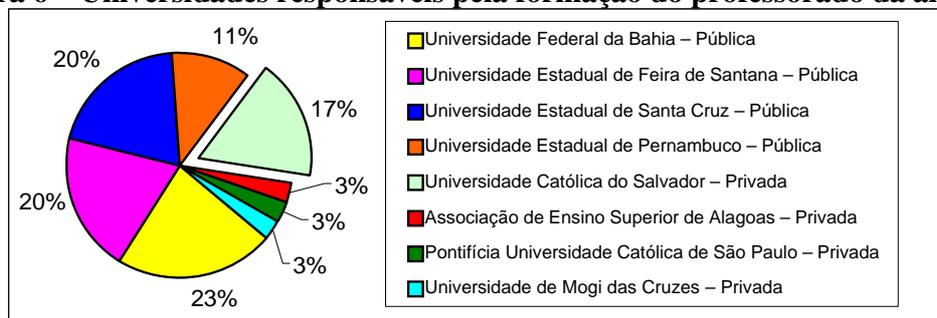
Este quadro revela ser representativo a não inserção dos professores em cursos de capacitação que funcionam como retroalimentador da ação docente. Percebe-se, então, que o

⁵⁷ Nesse contexto, foi interessante perceber a existência de professores com formação em outras áreas das ciências humanas e que vêm exercendo a docência de história ao longo destes anos, o que sem dúvida compromete a qualidade do ensino nas escolas que atuam. Entretanto, esta é uma realidade cada dia mais comum na educação baiana.

professor da amostra não vem buscando o aprender a aprender na perspectiva de melhorar o processo de ensino aprendizagem. O não investimento, por parte do professor de História, em sua qualificação compromete o processo de ensino na medida em que o conhecimento relativo a questões didáticas, metodológicas e de conteúdo específico, vai com o passar dos anos ficando defasado. Tal situação pode levá-lo, provavelmente, a acomodar-se com uma rotina que em nada contribui para enfrentar os desafios postos pela educação em geral e as atividades cotidianas do fazer docente.

Estes professores são formados em cursos de Licenciaturas (e em outros cursos como já mencionado) oferecidos por universidades baianas, e, em alguns casos, por outras universidades brasileiras. As universidades públicas são responsáveis por 70% desta formação e as universidades privadas por 30%. (figura 6).

Figura 6 – Universidades responsáveis pela formação do professorado da amostra



Desse universo de instituições a Universidade Católica do Salvador formou 17% dos professores da amostra, conforme figura acima. Esta universidade é a única entre as instituições de ensino superior de caráter privado da Bahia que mantém o curso de Licenciatura em História. E este é um dado expressivo e muito importante, o que aumenta significativamente a sua responsabilidade social, pois o alunado do seu curso é formado fundamentalmente pelo aluno economicamente carente e trabalhador. O documento sobre o

perfil do aluno da UCSal em 1998 já apontava que, dos 8.171 alunos desta universidade (dados daquela época), 30% freqüentavam,

*... preferencialmente os cursos noturnos. Concentra-se em Filosofia, **História**, Geografia (...) Situa-se na faixa etária que se estende até os 30 anos e é solteiro. Procede da classe média baixa, muitos de origem humilde. Coursou escola pública e ingressou na universidade com certo atraso cronológico. Mora, predominantemente, em conjuntos habitacionais, (...) e utiliza transporte coletivo para chegar à Universidade.*

Em termos ocupacionais está mais concentrado na faixa do subemprego (como tal entendidos os estágios, o mercado informal e empregos na faixa do salário mínimo). (UCSal, 1998: 9. Grifo nosso).

Apesar deste ser um perfil que ainda hoje se mantém no curso de História da UCSal e mesmo entendendo as contradições impostas pela sociedade em que vivemos, creio que não se pode deixar cair o nível do curso em função da realidade posta; o que se deve sempre perseguir é que a formação dos futuros professores seja de qualidade, crítica e comprometida na perspectiva de exercerem com competência a sua ação docente. Deste modo, estarão aptos a proporem soluções sobre os problemas enfrentados. O curso de graduação deve, portanto, capacitá-los a despertar nos seus alunos a criticidade, a consciência de classe e de nação, possibilitando uma atuação sobre a realidade para transformá-la.

Ainda que o alunado das licenciaturas, e neste caso específico, o de História, tenha um perfil de carência do ponto de vista econômico e que seja muitas vezes um aluno trabalhador, a maioria das vagas para o curso de História são oferecidas pelas universidades públicas.

Dentre estas, destaca-se a UFBA⁵⁸, responsável pela formação de 23% dos professores da amostra e é a maior e mais antiga universidade do Estado que, como outras do sistema federal de ensino superior, é bastante elitizada. Para os alunos das camadas populares, além do

⁵⁸ Única Universidade Federal na Bahia.

desafio do vestibular, terão que enfrentar – no caso de ingresso – a inexistência de cursos noturnos que são compatíveis com a realidade da maioria dos estudantes que ingressam no curso de História.

Dessa forma, este aluno (muitas vezes trabalhador) que teria a possibilidade de estudar em uma universidade gratuita vê suas chances de acesso diminuídas em função de uma política que se constitui, em um grande equívoco.

Sobre esse aspecto, Boaventura de Souza Santos nos lembra que:

A universidade moderna propunha-se produzir um conhecimento superior, elitista, para o ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista, de jovens, num contexto institucional classista (a universidade é uma sociedade de classes) pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade. (Santos, 1997: 210–211).

É fundamental que se repense a universidade tornando-a uma instituição que exercite na prática uma democracia ampla que incorpore em seus espaços os diversos “... grupos sociais até então excluídos (filhos da classe operária, da pequena burguesia, e de imigrantes, mulheres, minorias étnicas)”. (Santos, Ibid. 1997: 212).

Ainda a esse respeito Moacir Gadotti, contribui com uma crítica lúcida e pertinente sobre a trajetória da universidade, na perspectiva de uma reavaliação do seu papel na sociedade. Diz ele:

A relação universidade–sociedade é dialética: a universidade cria cultura para uma sociedade, mas ela é também fruto, reflexo de certas condições culturais que permitem o seu surgimento. Essa relação é particularmente evidente nos países de tradição autoritária como o nosso. O autoritarismo cria o dogmatismo, o conformismo, a inércia cultural, o obscurantismo. A universidade responde também no mesmo tom: inércia cultural, autoritarismo, dogmatismo e perde sua função básica, isto é, seu papel crítico. Por outro lado, ao acender-se a crítica na universidade, ela terá evidentes reflexos na sociedade. Essa é uma

esperança para a universidade. Se uma esperança existe para que a universidade transite do velho para o novo, a estratégia deve ser esta: acolher os anseios da população, os interesses da população excluída dos benefícios da industrialização e da tecnologia, do trabalho, do capital acumulado. A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes, professores, ultrapassando os muros para aprender junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando. (Gadotti, 1980: 120–122).

Deste modo, a universidade deve interagir com o conjunto da sociedade na perspectiva de buscar nela o *oxigênio* necessário para bem cumprir o papel de ensinar, pesquisar e desenvolver atividades de extensão, sendo este último o lugar do estreitamento de relações com a comunidade. O encastelamento em que tem permanecido dentro do organismo social provocou e tem provocado desvios e distorções. Assim “... o ensino deixou de concentrar-se na aprendizagem e converteu-se em ato retórico, narrador, unidirecional”. (Lima, 2002). Estes aspectos terminam por afastá-la cada vez mais da sociedade.

Embora a grande parte dos professores de História da escola pública tenham formação nesta área, existe uma prática que está sendo utilizada pelo Governo do Estado da Bahia, a qual permite que profissionais de outras áreas, correlatas ou não, e estudantes estagiários⁵⁹ de todos os semestres (dos cursos de História, Filosofia, entre outros) ministrem aulas da disciplina História. Estes estagiários, na maioria das vezes, não têm sequer o 1º ano de curso completo, faltando-lhes, portanto, os conhecimentos de boa parte das disciplinas históricas e pedagógicas que lhes capacita para o ensino, comprometendo seriamente o processo de ensino-aprendizagem.

⁵⁹ O Governo contrata este aluno pelo sistema de Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, pelo prazo máximo de três anos, cuja remuneração não dá direito aos benefícios sociais. Os estagiários no ano de 1999 perfaziam o total de 6.100 (seis mil e cem) para suprir a falta de professores de diversas escolas públicas. Tal fato, além de fragilizar a luta dos professores na busca de melhores condições de trabalho, revela a pouca importância dada pela Secretaria de Educação à política de valorização do ensino público, e, por consequência, ao magistério. Até porque com a simples contratação de estagiários não se garante a qualidade de ensino.

Como estes estagiários estão sendo os responsáveis pela condução das aulas de História em diversas escolas do sistema público de ensino, os seus alunos terão nesta perspectiva – poucas possibilidades de desenvolver as habilidades e competências necessárias para a compreensão do processo histórico. Vale ressaltar que apesar dos estagiários comporem o quadro de docentes do sistema de educação do governo da Bahia, estes não foram objeto da minha pesquisa.

Ao analisar os questionários como um todo, estes apontam para uma diversidade de interesses dos profissionais do ensino de História, o que pude confirmar nas conversas mantidas durante a aplicação dos questionários. Esta diversidade de interesses, manifestada por boa parte dos meus interlocutores, se expressa na sua desilusão com o seu ofício, pois muitos estão com uma idade que já não desperta um maior interesse em realizar estudos de (re)qualificação, como cursos de pós graduação, por exemplo, em reavaliar o seu trabalho e de repensar, portanto, a sua prática pedagógica. E, ao meu ver, o que permeia esta diversidade é a crescente perda do significado do papel social do professor.

Entretanto, e em que pese os problemas detectados, a prática do professor de História, revelada na amostra, nos dá conta da existência de problemas até certo ponto graves, como por exemplo, o professor ter sob sua responsabilidade várias turmas de diversas séries, baixos salários que percebem e as condições de trabalho pouco adequadas. Estes se constituem em elementos que terminam por contribuir decisivamente para a queda da qualidade do ensino.

Selecionei como exemplo a atividade de dez professores da amostra que atuam nos dois níveis de ensino que demonstra o acúmulo de atividades a que estão submetidos. De acordo com depoimento destes professores, eles chegam a ter um total de 10 a 25 turmas do

ensino fundamental e médio, distribuídos entre a escola pública (municipal ou estadual) e a escola privada. (tabela 15).

Tabela 15 – Exemplos Selecionados: Acúmulo de atividades nos dois níveis de ensino de dez professores da amostra

TEMPO DE DOCÊNCIA	ESCOLA ONDE LECIONA	CIDADES	NÍVEL DE ENSINO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
19 anos	Privada	Ilhéus	Fundamental e Médio	5 ^a a 8 ^a	1 ^o ao 3 ^o
08 anos	Privada	Salvador	Fundamental e Médio	6 ^a a 8 ^a	1 ^o
08 anos	Privada	Paulo Afonso	Fundamental	5 ^a a 8 ^a	1 ^o
11 anos	Privada	Salvador	Fundamental e Médio	8 ^a	1 ^o e 2 ^o
22 anos	Privada	Salvador	Fundamental e Médio	Todas as 8 ^a	1 ^o
23 anos	Pública	Paulo Afonso	Fundamental	5 ^a a 8 ^a	1 ^o
25 anos	Pública	Salvador	Fundamental e Médio	8 ^a	1 ^o ao 3 ^o
22 anos	Pública	Ilhéus	Fundamental e Médio	8 ^a	1 ^o ao 3 ^o
21 anos	Pública	Paulo Afonso	Fundamental e Médio	8 ^a	1 ^o ao 3 ^o
04 anos	Pública	São Gonçalo dos Campos	Fundamental e Médio	5 ^a a 8 ^a	1 ^o ao 3 ^o ano

Há casos em que o mesmo professor começa suas atividades na escola municipal de 7 às 12 horas (ensino fundamental), em seguida continua no turno da tarde de 13 às 17 horas na escola privada ou estadual (ensino médio) e termina sua jornada de trabalho à noite das 19 às 22 horas em escola pública (ensino médio) com classes que variam entre 30 e 40 alunos.

Isto representa uma sobrecarga intensa e que se constitui em um contra-senso, que compromete o trabalho desse professor tanto na transmissão e construção dos conteúdos, quanto nos aspectos didático-metodológicos. Além de afetar o seu processo de estudo para manter-se em permanente processo de estudo.

Esta é uma situação que revela, em parte, o quanto está sacrificada a profissão do professor, e neste caso específico, o de História. É, portanto, uma realidade muito distante do apregoado no programa da Secretaria Estadual de Educação o “Educar para Vencer” (analisado no capítulo I desta tese), e que vem se constituindo em uma peça publicitária eficiente enquanto divulgação.

Entretanto, este programa não atinge, como deve, os objetivos propostos para a efetivação de uma política pública de qualidade que garanta trabalho e remuneração dignas ao professor, e que seja para o aluno uma escola formadora de cidadãos plenos, garantindo por conseguinte, sua inserção na sociedade. Evidenciando a face excludente do mundo globalizado e das políticas públicas neoliberais cada vez presentes nos países da América Latina

Além disso, esta situação é exatamente o oposto do que acontece como, por exemplo, na Europa, onde, especificamente na Espanha, o professor do ensino básico trabalha com 25 alunos e no máximo duas turmas para uma carga horária entre 5 e 6 horas por dia. Isto evidentemente contribui para que as atividades didático-pedagógicas sejam construídas em melhores bases, refletindo positivamente nos resultados alcançados.

É fundamental que essa situação típica do professor baiano seja revista, não com o intuito de se manter ou defender privilégios, mas sim valorizar, proporcionar programas de qualificação, respeitar, remunerar bem o profissional de educação, aí incluído o de História. Necessário se faz, também, dotar o sistema educacional de todas as condições e estruturas necessárias e adequadas visando à melhoria do ensino em uma sociedade tão cheia de contradições sócio-econômicas as quais se refletem nas atividades docentes destas escolas, e, conseqüentemente na população estudantil que as frequenta. Assim sendo, teremos professores mais motivados para melhor desenvolver a docência, contribuindo decisivamente para a transformação do fazer educativo.

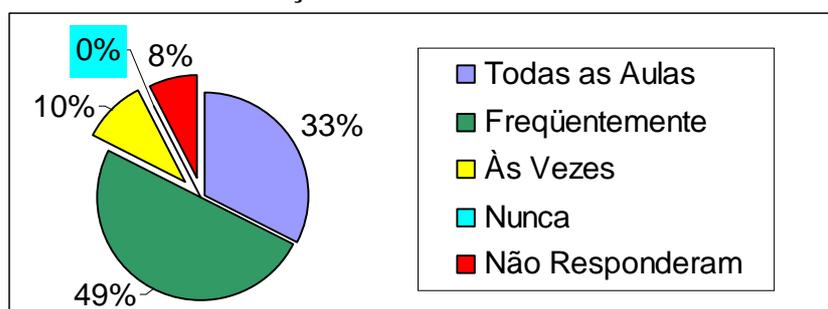
5.2 – Concepção sobre avaliação dos professores da amostra

A análise da concepção de avaliação foi feita a partir das respostas da **parte I** dos questionários, através das questões 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12⁶⁰ – incluindo também as cópias de avaliações anexadas pelos professores – e dos encontros com os professores da pesquisa.

Os professores ao responderem a **questão 1**, composta de dez opções de práticas avaliativas apresentadas no questionário, afirmam que primam principalmente pela utilização dos seguintes modos avaliativos (muito embora utilizem todas as alternativas postas): *observação dos trabalhos individuais; avaliação das tarefas de grupo realizadas na sala de aula; observação de trabalhos em grupo.*

De acordo com as respostas fornecidas, estes três tipos de situação foram as que obtiveram uma maior frequência nas respostas dos professores da amostra para a somatória das opções “todas as aulas” e “freqüentemente”, cujos percentuais totalizam 82%, 75% e 74%, respectivamente, conforme pode ser observado nas figuras 7, 8 e 9.

Figura 7 – Tipos de situações avaliativas utilizadas pelos professores da amostra: observação de trabalhos individuais



⁶⁰ As questões 2 e 3 não foram analisadas por estarem relacionadas com o planejamento anual de curso realizado pelos professores das escolas com as respectivas coordenações de ensino, não sendo, portanto, o objeto central da pesquisa. Muito embora as questões 7 e 8 tenham, por um erro de digitação, relação com o ensino fundamental e não com o ensino médio, considere-se que as respostas dadas constituem efetivamente o fazer do professor independentemente do nível em que ele se encontra.

Figura 8 – Tipos de situações avaliativas dos professores da amostra: tarefas de grupo realizadas em classe

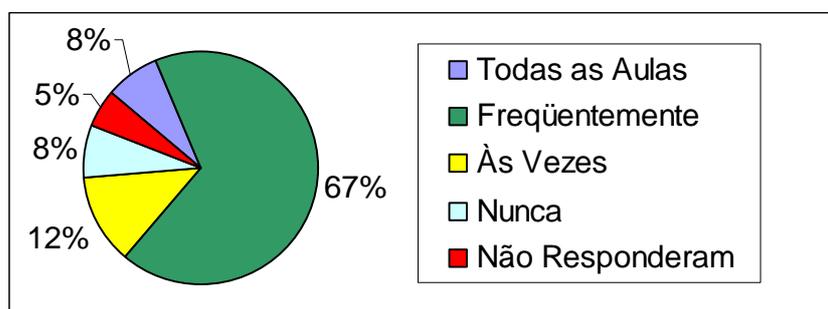
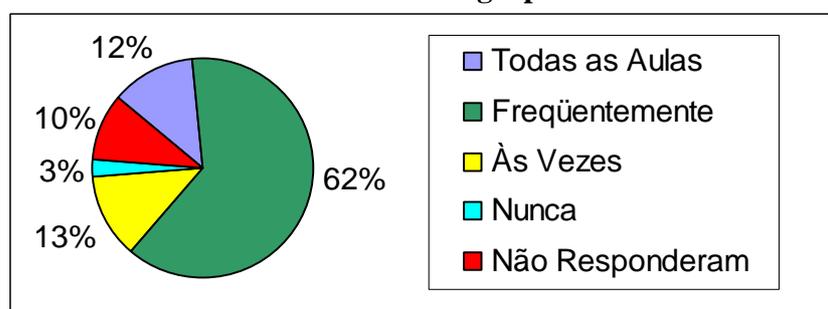


Figura 9 – Tipos de situações avaliativas dos professores da amostra: observação de trabalhos em grupo



Também aparece como um dado importante a aplicação de provas subjetivas – apesar de ser a quinta opção avaliativa – que representam na somatória das opções “todas as aulas” e “frequentemente” 65% das elaborações destes professores (figura 10); em contraposição, a prova objetiva (figura 11) é, de acordo com as respostas dadas, uma atividade pedagógica utilizada ocasionalmente *apontando* para a superação desta forma tradicional de avaliação. Isto deveria revelar uma situação de claro confronto com produções e atividades mantenedoras de um ensino pouco reflexivo. Mas, na verdade, esta é mais uma imagem que permeia o discurso do professor do que em realidade o que ele realiza em sua prática.

Figura 10 – Tipos de situações avaliativas dos professores da amostra: provas subjetivas

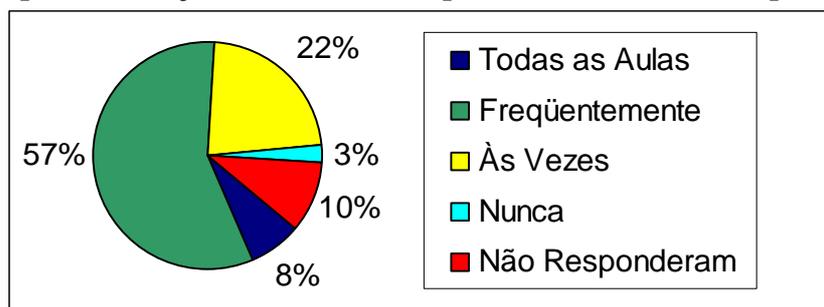
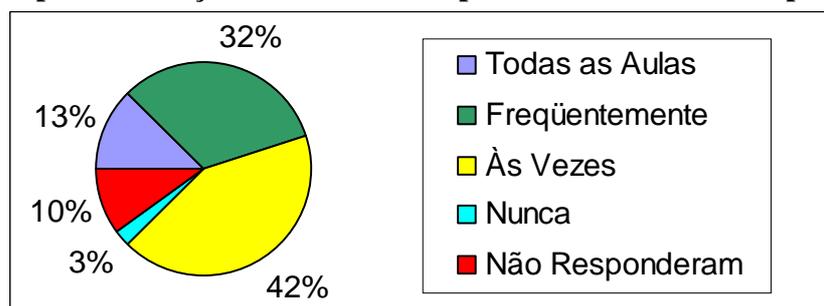


Figura 11 – Tipos de situações avaliativas dos professores da amostra: provas objetivas



Em relação ao ensino factual, ressalto a **questão 4** que procura saber dos professores qual das situações, atividades e/ou produções elaboradas pelos alunos que consideram mais adequadas para se trabalhar os conteúdos de forma factual. As atividades de *perguntas e respostas executadas por toda a sala; trabalho individual dos alunos realizadas em sala, tarefas de grupos realizadas em sala e fora dela* obtiveram as maiores frequências (67%), para os somatórios dos itens “muito adequado” e “adequado”, sendo que a primeira foi a que obteve o maior índice para o item “muito adequado”: (figuras 12, 13, 14 e 15).

Não obstante estas atividades serem adequadas a um ensino de história que pouco prioriza o entendimento, compreensão e análise do processo histórico, a opção da *prova objetiva* é uma das que deveria ter tido uma maior incidência, pois se aplica muito bem à abordagem factual.

Esta atividade, entretanto, recebeu pouco destaque por parte dos professores que a consideraram como a antepenúltima opção; tendo sido considerada por 52% como adequada e apenas por 8% como sendo muito adequada ao ensino factual. A atividade *prova subjetiva* foi a 4ª opção dentre os 10 itens de respostas da questão 4, considerando o somatório das alternativas “muito adequado” e “adequado”. A posição que ocupam estas alternativas revelam que o professorado não consegue distinguir quais situações e atividades mais adequadas ao processo avaliativo.

Figura 12 – Valoração dos Conteúdos Factuais: atividades com perguntas e respostas em classe

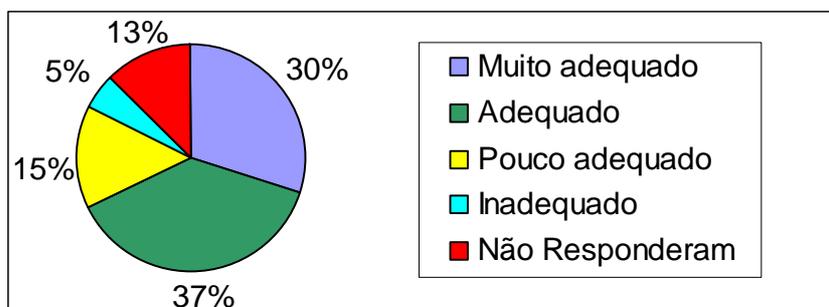


Figura 13 – Valoração dos Conteúdos Factuais: atividades individuais em classe

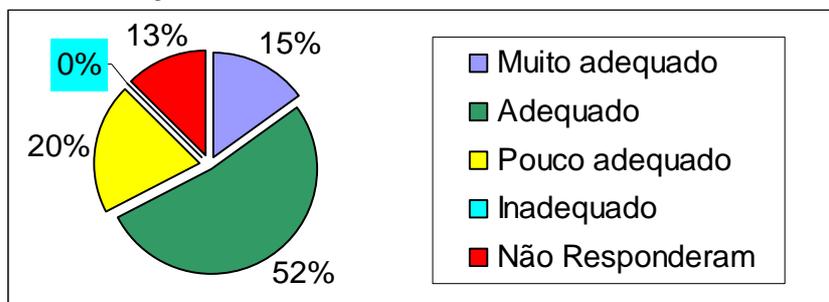


Figura 14 – Valoração dos Conteúdos Factuais: atividades de grupo em classe

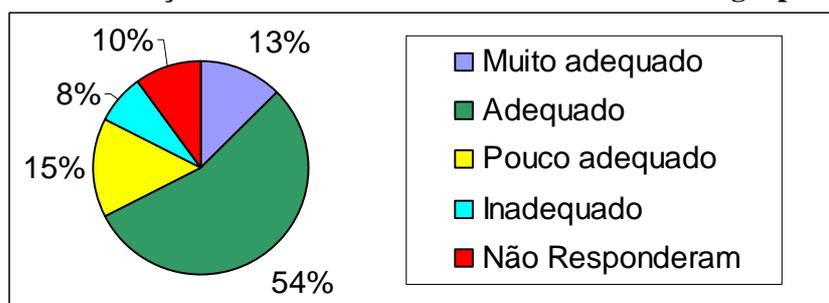
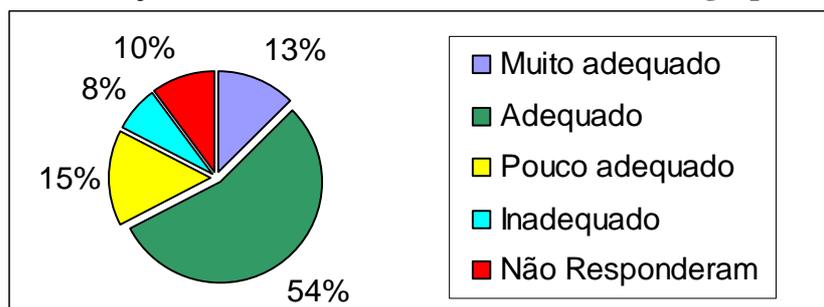


Figura 15 – Valoração dos Conteúdos Factuais: atividades de grupo fora de classe



Em relação à adequação dos tipos de situações/atividades desenvolvidas pelos alunos quanto a abordagens conceituais, trago a análise da **questão 5**. Os docentes atribuem maior relevância aos *trabalhos individuais*, às *provas subjetivas*, à *observação dos alunos em atividades de grupo* e às *perguntas e respostas com a participação de toda classe* (Figuras 16, 17, 18 e 19).

Nesta questão, os professores deixam claro que estas atividades são as mais propícias para o processo de apropriação do conhecimento adquirido pelos alunos de forma a facilitar a interpretação histórica, entendendo a diversidade e amplitude dos temas sociais, a compreensão de sua origem e de suas transformações temporais e conjunturais, buscando uma maior sensibilização do aluno, para que ele seja capaz de interferir e transformar a sua realidade.

Em comparação com avaliações mais utilizadas pelos docentes da amostra e, a partir da visualização dos dados acerca dos conteúdos conceituais, existe uma coerência entre as atividades que os professores mais utilizam e que foram também consideradas como sendo as mais adequadas para as situações que utilizam os conteúdos conceituais.

Entretanto, aparece uma incoerência na alternativa “prova subjetiva”; no seu cotidiano pedagógico esta se constitui em opção utilizada frequentemente e que é corroborada na

questão 5 quando a valoram como sendo a segunda opção para o trabalho com os conteúdos conceituais.

Todavia, nos exemplos apresentados pelos docentes a prova subjetiva que tem um caráter de inferir o conhecimento apreendido pelo aluno a partir do seu posicionamento dissertativo, corresponde a apenas 33%, ou seja, a sua pouca utilização mostra que efetivamente na prática docente ela não é muito utilizada.

Figura 16 – Conteúdo Conceitual: Observação de Trabalhos Individuais

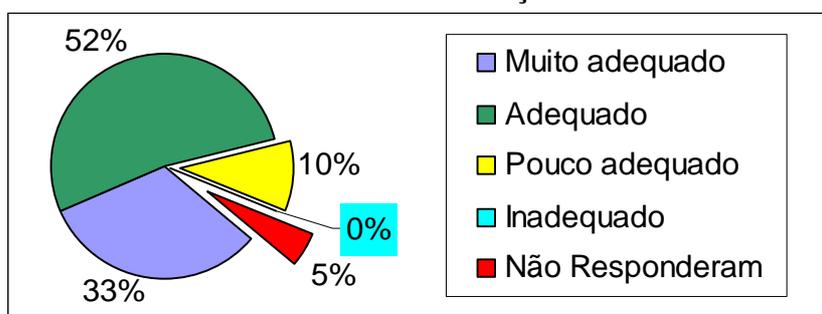


Figura 17 – Conteúdo Conceitual: Provas Subjetivas

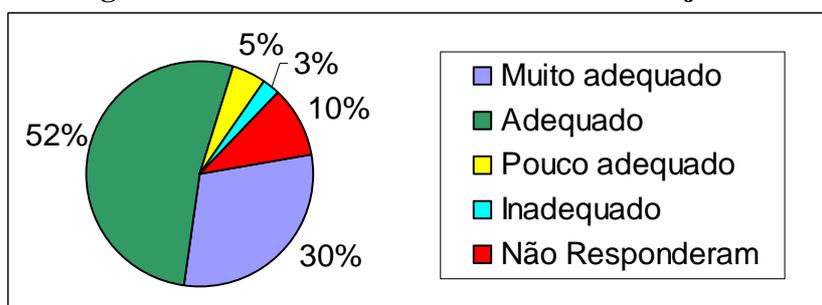


Figura 18 – Conteúdo Conceitual: observação de trabalhos em grupo

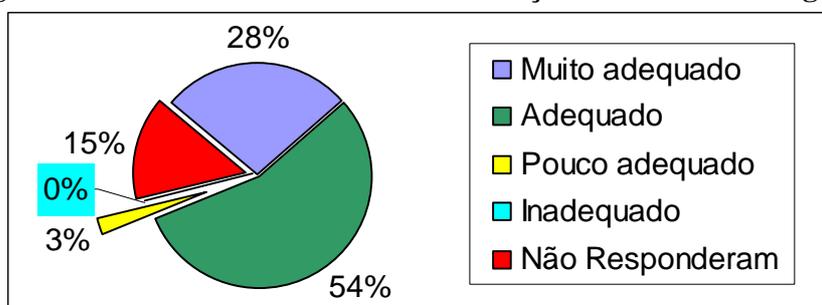
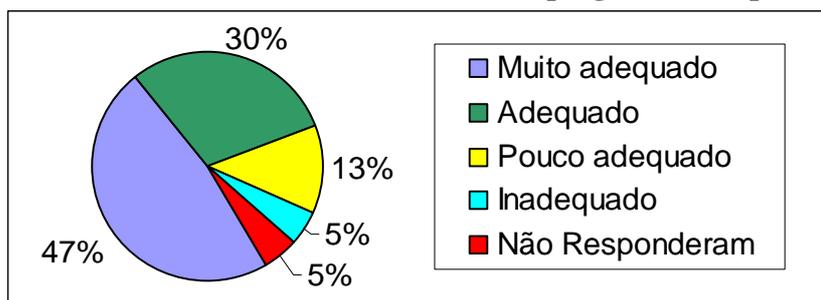


Figura 19 – Conteúdo Conceitual: atividades com perguntas e respostas em classe



Todavia, não pude perceber na questão 5 acima mencionada, uma maior aplicabilidade dos conteúdos conceituais na análise dos materiais dos professores e nem uma maior diversificação de estratégias de abordagem dos conteúdos.

No contexto da sala de aula, professor e aluno podem participar de uma integração cooperativa de construção e descoberta, em que o professor promove uma visão organizada do processo, como possibilidades reais (experiência sócio culturalmente construída, referência para a leitura da tentativa do aluno), e o aluno contribui com o elemento novo (o seu estilo pessoal de executar e refletir, e, portanto, de aprender), de que se apropria, trazendo a síntese da atualidade para o momento da aprendizagem (conhecimentos prévios, recursos de troca de informações, informações da mídia etc.). Desse modo, ambos podem ressignificar suas estruturas interiores de aprendizagem e de ensino e elaborar a intenção e a predisposição necessárias para a construção do novo e do atual.

Neste sentido, devo fazer referência à **questão 6** que relaciona o grau de adequação de diversos tipos de atividades elaboradas pelos alunos no que diz respeito aos conteúdos procedimentais. Nela, como podemos observar nas figuras (20, 21 e 22), os professores deram destaque às atividades de *perguntas e repostas com a participação de toda sala de aula*, aos *trabalhos e atividades realizados por equipes em sala de aula* e também aos *trabalhos e*

atividades individuais realizadas em sala, situações estas que obtiveram 82% de somatório dos itens “muito adequado” e “adequado”, estando listadas na ordem quem obteve maior percentagem do “muito adequado”. Isto nos leva a deduzir que pode haver uma preocupação com o conhecimento a ser trabalhado fazendo com que o conteúdo chegue até ao aluno.

Figura 20 – Grau de adequação dos conteúdos procedimentais: atividades de perguntas e respostas com a participação de toda classe.

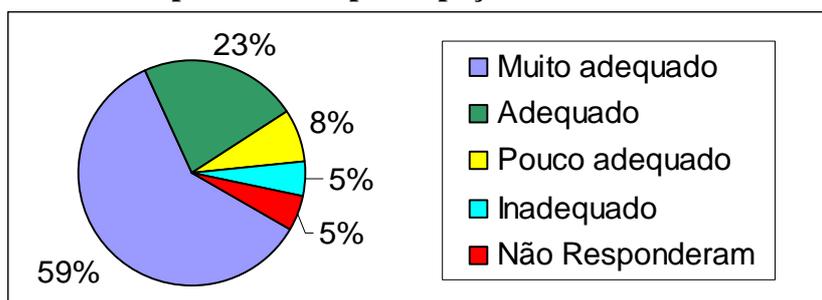


Figura 21 – Grau de adequação dos conteúdos procedimentais: trabalhos e produções de grupos realizados em classe

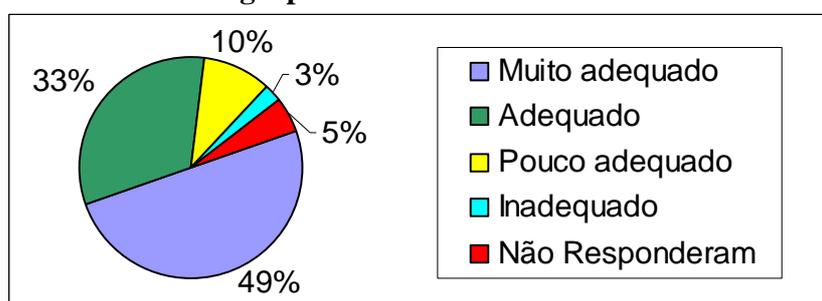
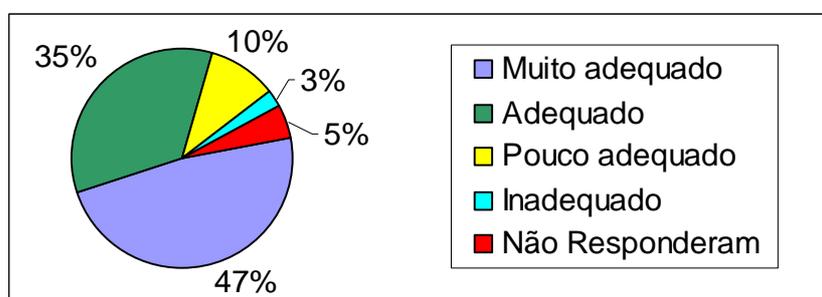


Figura 22 – Grau de adequação dos conteúdos procedimentais: trabalhos e produções individuais feitas em classe



É interessante notar que para os professores a atividade de perguntas e respostas tanto se adequa ao ensino factual quanto ao ensino conceitual e procedimental, evidentemente dependendo de como venha a ser a abordagem do conteúdo – a qual está relacionada à postura teórico metodológica deste profissional e à concepção pedagógica da escola.

Ao aspecto conceitual os professores atribuíram quase a mesma adequação de situações em relação aos procedimentos e conteúdos dos procedimentos. Assim *demonstram*, pelo menos nesta questão, que na aprendizagem e no ensino de história, o trato com os conceitos constitui-se hoje em elementos fundamentais para a experiência prática e reflexiva dos conteúdos e sua aplicação dentro de contextos significativos.

No entanto, os indícios são de uma avaliação que prioriza a valorização do desempenho com pouca ênfase no aprender, a abordagem técnica com referência em modelos tradicionais, a desvalorização de conteúdos conceituais e atitudinais e, principalmente, uma concepção de ensino que deixa como única alternativa ao aluno adaptar-se ou não a modelos predeterminados.

Este processo de ensino aprendizagem traz como resultado o desinteresse dos alunos pela escola e conseqüentemente pela disciplina, neste caso, a de História. Este aspecto será discutido no próximo capítulo, que trata da concepção do aluno sobre o ensino de História que ele recebe.

No tocante à **questão 7** que busca saber a importância que os professores dão aos aspectos que estão no currículo no momento de proceder a uma avaliação de conjunto, as alternativas que aparecem como predominantes são: *a compreensão do funcionamento básico das sociedades humanas no presente e dos principais problemas do mundo de hoje; o conhecimento da cultura, da história, do território das tradições e da realidade atual do*

Brasil; a aquisição de determinadas atitudes para a convivência social; a aquisição de determinados procedimentos para analisar, interpretar e representar o espaço e tempo. Houve para a 1ª, 2ª e 4ª alternativas uma incidência de 97% de aceitação dos professores para o somatório dos itens “muito importante” e “importante”.

Embora a alternativa de aquisição de determinadas atitudes para a convivência social tenha tido uma incidência de 95% para o somatório “muito importante” e “importante”, o considerei entre os três preponderantes, visto que o item “muito importante” obteve 80% das preferências dos professores.

No que diz respeito à 5ª alternativa que versa sobre *o conhecimento da cultura, da história, do território das tradições e da realidade da Bahia* também ter 97% no somatório de “muito importante” e “importante”, a valoração atribuída ao aspecto “muito importante” foi de apenas 69%. (Figuras 23, 24, 25, 26 e 27).

Figura 23 – Importância para a avaliação de conjunto: compreensão dos principais problemas do mundo de hoje

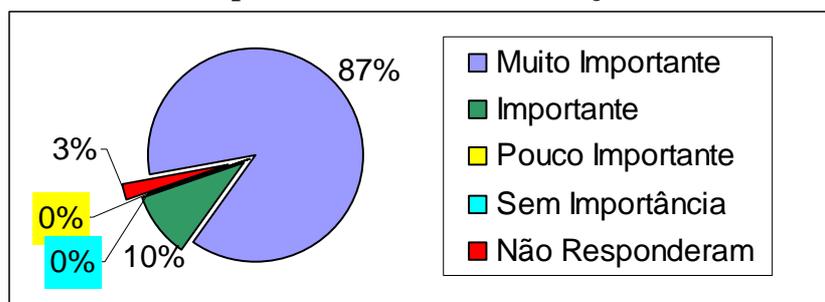


Figura 24 – Importância para a avaliação de conjunto: conhecimento da cultura, da história, do território das tradições e da realidade atual do Brasil

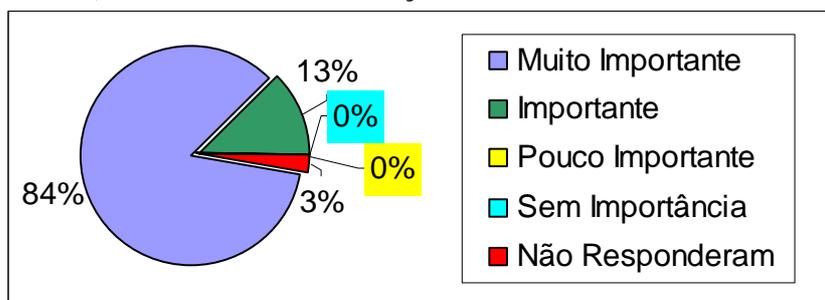


Figura 25 – Importância para a avaliação de conjunto: aquisição de determinadas atitudes para a convivência social

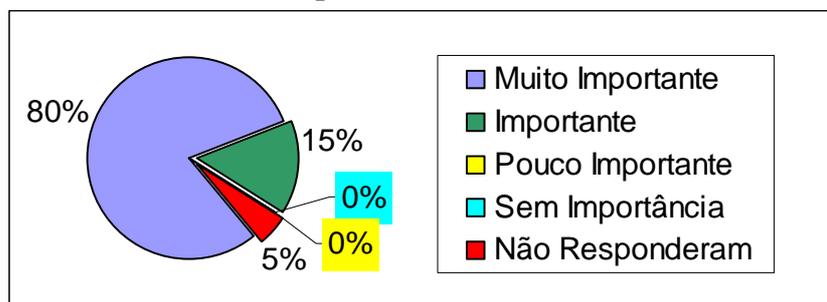


Figura 26 – Importância para a avaliação de conjunto: aquisição de determinados procedimentos para analisar, interpretar e representar o espaço e tempo.

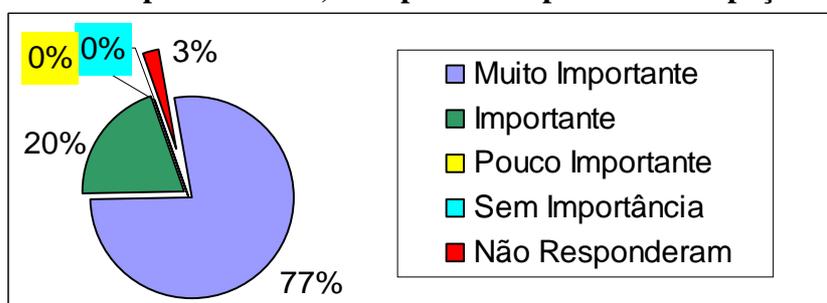
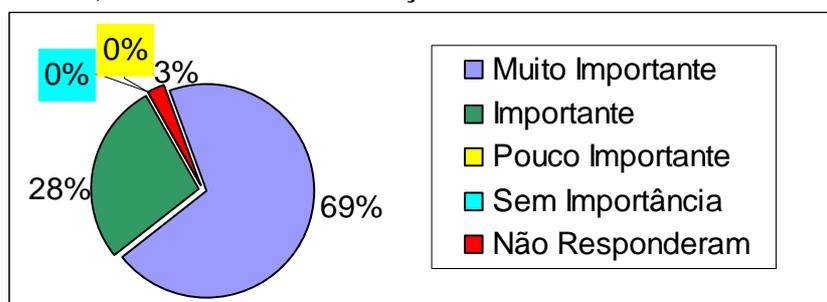


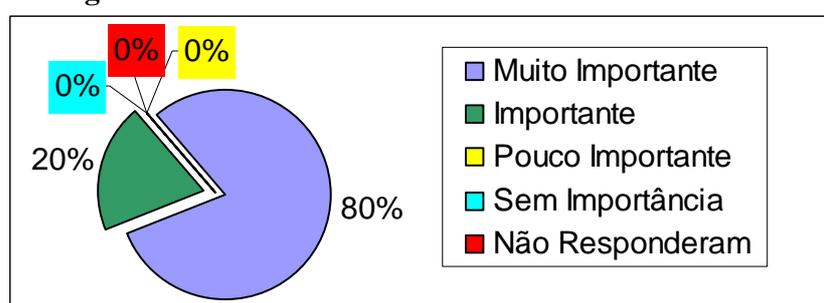
Figura 27 – Importância para a avaliação de conjunto: conhecimento da cultura, da história, do território das tradições e da realidade atual da Bahia



Este é um resultado que comprova a influência que os materiais didático pedagógicos trabalhados pelos professores – produzidos no sudeste do país para atender uma demanda comercial – exercem no cotidiano pedagógico, pois priorizam as questões nacionais e mundiais desconsiderando as discussões locais, comprometendo o aprendizado acerca dos temas regionais e sua importância para a formação da identidade sócio histórica.

De acordo com a **questão 8**, para os professores respondentes, *reconhecer as causas dos fenômenos sociais*, bem como *o grau de identificação com a comunidade de referência a partir do conhecimento de suas origens de sua história e da sua cultura* são as informações mais relevantes na aprendizagem dos educandos, visto que cada um destes itens obteve mais de 80% da opção “muito importante” e “importante”. (figuras 28 e 29).

Figura 28 – Reconhecer as causas dos fenômenos sociais



Contudo, para eles – de acordo com esta questão – a memorização de determinados feitos e conceitos ligados aos fatos históricos ainda se constitui em um aspecto essencial para a aprendizagem do aluno, visto que mais da metade dos professores (55%) a considera como um aspecto muito importante e importante no currículo de história, embora tenha sido a última escolha dos professores (figura 30).

Figura 29 – O grau de identificação com a comunidade de referência a partir do conhecimento de suas origens, de sua história e de sua cultura.

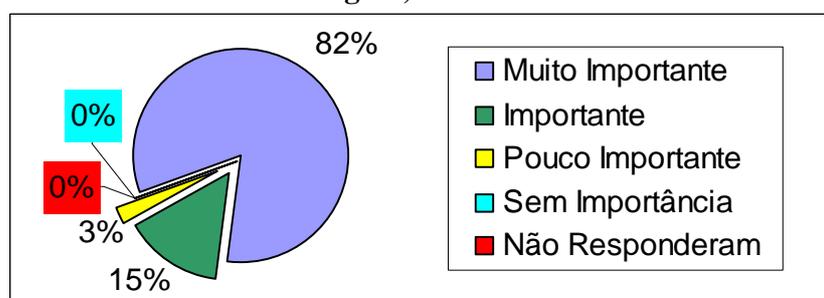
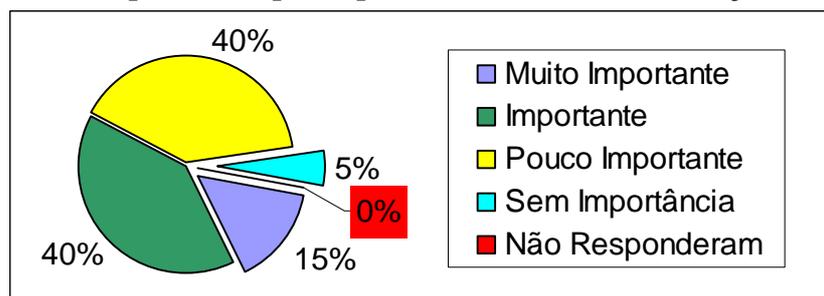


Figura 30 – Importância que os professores dão a memorização dos alunos



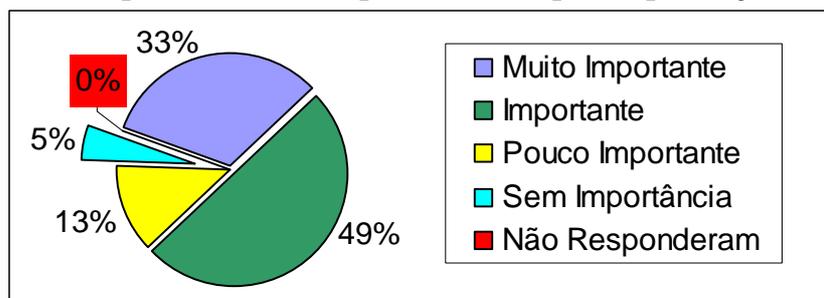
Embora no discurso os professores afirmem estarem seguindo uma linha de ensino mais problematizadora, em realidade, o ensino factual ainda é uma maneira bastante praticada de ensinar e estudar a história, demonstrada nos exemplos fornecidos pelas provas dos professores e pelas respostas dos alunos, que na maioria das vezes manifestam que a história é uma disciplina que estuda os fatos e acontecimentos, porém sem a compreensão do processo histórico.

Desta forma, os conteúdos factuais – aqueles identificados com a memorização – são aspectos suficientemente apropriados ao aprendizado de História segundo a visão e método destes professores. Assim, mantêm um ensino acrítico baseado nas velhas práticas tradicionais. Nas suas avaliações, o importante é que o aluno saiba ou memorize locais, nomes, datas, épocas e estilos factuais.

Na **questão 9**, 82% dos professores consideram que os resultados da avaliação de história são muito importantes e importantes na tomada de decisão sobre a aprovação ou reprovação do aluno quando da sua promoção para a série seguinte. Isto aponta que, para o conjunto destes professores, a disciplina história tem um papel de destaque na avaliação do aluno no contexto escolar onde lecionam (figura 31), muito embora as disciplinas que têm um

maior reconhecimento tanto no universo educativo quanto para a sociedade sejam Matemática e Português.

Figura 31 – Importância da disciplina Historia para a promoção dos alunos



As escolas realizam esta tomada de decisão através do Conselho de Classe⁶¹ ao final do ano letivo; entretanto, esta prática não deveria fazer parte do cotidiano educativo, pois termina por estabelecer uma diferenciação entre os alunos em processo de avaliação, constituindo-se em um *tribunal de julgamentos*. Esta prática nega a busca por uma avaliação em processo que contribui para que seus resultados sejam construídos horizontalmente por todos que participam do meio educativo. Configura também o quanto é necessário no contexto escolar se mensurar a capacidade dos educandos através de notas e/ou conceitos, determinando a imagem estigmatizada que se construirá sobre cada estudante durante sua vida escolar.

⁶¹ Segundo pesquisa realizada em várias escolas por Sandra M. Záquia Liam de Souza, professora da Faculdade de Educação da USP, os professores reúnem-se nestes Conselhos, sem a participação dos discentes, para na maior parte das vezes:

- Discutir comportamentos negativos dos alunos (sem a preocupação de procurar as razões dessas atitudes e de buscar soluções para os problemas vivenciados durante os bimestres) para posteriores *providências* a serem tomadas pela direção da escola;
- Discriminar conceitos negativos e positivos, por meio de uma avaliação “maniqueísta”, – que rotula os estudantes em bons e maus alunos, esses últimos vistos sob o prisma de pré-conceitos cristalizados: o aluno não tem pré-requisitos; não gosta de estudar; *não dá para a coisa*; tem problemas familiares que interferem diretamente sobre seu desempenho; não quer saber de nada e assim por diante.

Na **questão 10**, os professores descrevem situações/atividades de avaliação que utilizam para avaliar e valorar a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula. Selecionei depoimentos que representam como desenvolvem estes trabalhos:

- *Produção de texto: leitura do conteúdo, a partir de dois ou três autores; discussão em sala a respeito do que foi lido; exposição oral e participada; síntese do conteúdo; produção de texto; correção; leitura e discussão de alguns que podem ser corrigidos e refeitos”. (Professor da escola pública). Apresenta uma produção de texto e uma síntese acerca de temáticas históricas, ambas produzidas pelos alunos.*
- *Realização de trabalhos como: jornais, revistas, murais, seminários; realização de provas mistas (questões objetivas e subjetivas); debate em classe de questões propostas; debate em classe de manchetes de jornais e televisão. (Professor da escola pública). Professor é coerente quando apresenta seus exemplos com prova do tipo mista, apresentando o tema com recortes de jornais.*
- *Prova avaliativa, do tipo mista (questões objetivas/subjetivas), com valores relativos ao que se pedir em cada questionamento. Aceitando-se, muitas vezes, a opinião pessoal do aluno a depender da ótica abordada no texto e na respectiva resposta do educando avaliado. (Professor da escola privada). Tipo de avaliação apresentada coerente com a resposta dada.*
- *Através de testes de sondagens; Perguntas práticas para discussão em sala; Questionários. (Professor da escola privada). Percebe-se claramente uma preocupação com a praticidade e objetividade no trabalho avaliativo; embora não declare que utiliza prova objetiva, não causa surpresa ter exemplificado o seu modelo de avaliação com uma prova deste tipo, com algumas questões de vestibular.*
- *Dramatização baseada na leitura de livros e filmes. Avaliações de questões de vestibulares regionais e nacionais. (Professor da escola privada). Só apresenta prova objetiva nos exemplos.*
- *Debate, no qual os alunos elaboram as questões, estudam o assunto antes da explanação do professor e trocam perguntas (com comandos: explique, caracterize, justifique, análise, estabelecer diferenças) entre as equipes”. (Professor da escola privada). Apresenta um exemplo de prova mista, porem não é coerente, pois não cita este tipo na sua resposta.*
- *Debate e discussões em sala de aula; verificações subjetivas; verificações objetivas; análise de textos, vídeos e pesquisa em fontes históricas, além de entrevistas. (Professor da escola privada). Apresenta um exemplo de prova objetiva com questões de vestibulares e um mini teste do tipo dissertativo.*

Além destes exemplos, também selecionei outras falas onde aparece um claro posicionamento de professores que se preocupam em conferir ao seu fazer um conteúdo político de mudança de visão de mundo e de sociedade e de transformação de seus alunos enquanto educandos, valorizando o saber vivenciado, possibilitando a formação de um aluno crítico, reflexivo e consciente do seu papel enquanto sujeitos históricos. Abaixo os depoimentos que expressam esta postura:

- *Antes de cada assunto é necessário saber o que o **aluno já sabe** sobre isto, questionando e valorizando sua fala, depois eu esquematizo o conteúdo no quadro ou papel metro (recursos mais disponíveis); em seguida são tiradas as dúvidas da classe, não apenas esperando o questionamento deles, mas também os questionando. A partir daí trabalhamos com questões de análise do assunto, relacionando o passado com o presente. (Professor da escola pública). Grifo nosso). O exemplo avaliativo que apresentou tem coerência com esta fala, solicitando de seus alunos reflexão.*
- *Freqüentemente os meus alunos trabalham com textos e livros em sala de aula. Normalmente em grupo, lêem o texto, discutem, concluem e apresentam, ora escrito, ora através da explanação. Interfiro sempre que sou requisitada, grupo a grupo a fim de esclarecer eventualmente as dúvidas que surgem. Valorizo a **discussão** do conteúdo e normalmente cada aluno no final, **desenvolve o próprio trabalho interpretativo**. A própria avaliação (aquela formal) é permitida a consulta pois, pelo pouco uso da leitura, os alunos têm muita dificuldade de interpretação por isso utilizo e aproveito todas as oportunidades para o **uso da reflexão e raciocínio**. (Professor da escola pública). Grifo nosso). Nos exemplos, o professor apresenta uma prova objetiva (para as avaliações formais) com questões tiradas de vestibulares de várias universidades do Brasil, entretanto ressalta que no dia a dia trabalha processualmente com atividades dissertativas (apresenta um exemplo de redação em tema histórico), debates, teatro, estudo de texto.*
- *Estudando a questão do trabalho no Brasil, através de uma gravura de Debret ‘O colar de ferro – castigo dos fugitivos’, o aluno deverá identificar nos personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados, adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo e o estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento etc... Fazer um relatório escrito do que observou. Depois alguns alunos serão escolhidos para lerem seus relatórios e os outros complementarão as informações que não foram citadas. (Professor escola pública). Apresenta dois exemplos do tipo dissertativo.*
- *A base objetiva do curso de história do 2º ano colegial é o desenvolvimento da **construção de textos** (...) O aluno que já vem capacitado em análise e interpretação, neste ano irá desenvolver, a capacidade de dialogar com outros*

autores, sempre buscando a objetividade e a fundamentação teórica para o desenvolvimento do seu raciocínio. Exemplo de exercício praticado semanalmente em sal, individual. “As guerras são efetivamente momentos de transformações. Afetam a sociedade de forma brutal e interferem na forma de ver, de crer e de estabelecer relações. 1917 é um desses momentos em que sua solidificação levará a humanidade a um novo estágio de ideologizar as relações da sociedade. Pesquise sobre e analise”. (Professor da escola privada). Grifo nosso. Não apresenta exemplo a não ser este transcrito.

A **questão 11** é bastante significativa e versa sobre qual a importância dos tipos de avaliação de aprendizagem dos alunos relativos a diferentes tipos de conteúdos: conceituais, procedimentais e factuais. Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria *conceitual* (Está ligado às capacidades do aluno e seus conhecimentos prévios a abstrações comuns sobre fatos, formulação de idéias por meio de palavras, definições, caracterizações entre outros.), *procedimental* (ligados ao saber fazer e saber aplicar o que aprendeu, às habilidades adquiridas, métodos e estratégias) e *factuais* (ligados memorização de nomes, datas, números e características das repetições verbais, informações singulares, únicas e específicas sobre os diversos assuntos).

Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central de aprendizagem gira em torno do fazer e do compreender. Incluem-se nessas duas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Podemos perceber nas respostas dos professores, referentes a esta questão 11, que eles atribuem maior grau de importância, em ordem decrescente, aos aspectos de conteúdos procedimentais, conceitual e factual, que representam 97%, 95% e 54%, respectivamente, para o somatório das opções “muito importante” e “importante”. Estas respostas estão representadas nos gráficos abaixo pelas figuras 32, 33 e 34.

Figura 32 – Conteúdos Procedimentais

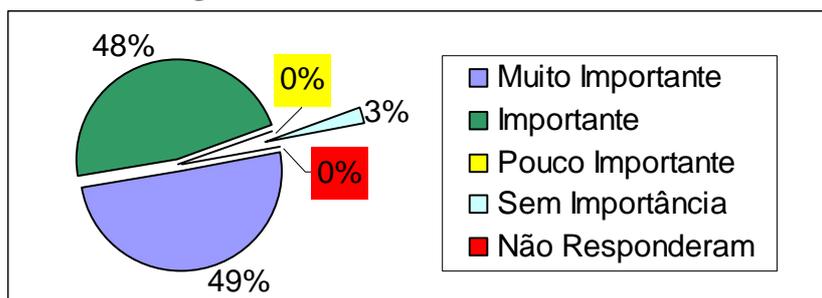


Figura 33 – Conteúdos Conceituais

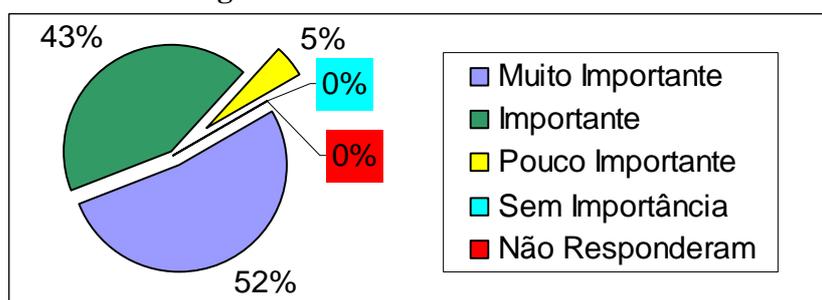
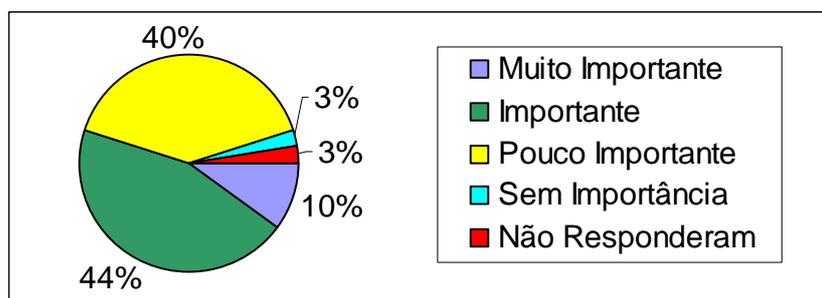


Figura 34 – Conteúdos Factuais



Inferese que os aspectos procedimentais foram os mais citados, pois, atualmente no ensino básico é muito *ênfatisado* o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades, métodos, estratégias, reflexões e interpretações dos alunos⁶², é o aprender a aprender, o saber fazer. O que sem dúvida amplia os horizontes do ensino de história na perspectiva de entender a trama das relações sociais.

⁶² Estas são exigências que aparecem tanto nas Diretrizes Curriculares para o ensino de História (Lei 9.131/95), quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio (Lei 9.394/96, Resolução nº 23/98).

No que diz respeito à **questão 12** (figuras 35, 36, 37 e 38) que trata da importância de avaliar os aspectos da aprendizagem, 97% dos professores se posicionam que para o conhecimento do aluno é importante, em se considerando a somatória dos itens “muito importante” e “importante”, que ele saiba reconhecer as causas dos fenômenos sociais, como também saiba compreender os principais problemas que afetam a nossa sociedade. À somatória dos itens “muito importante” e “importante” 95% dos professores atribuem que os alunos devem ter a capacidade de argumentar e defender as suas idéias em debates e trabalhos realizados.

O conhecimento de suas origens de sua história e sua cultura por parte do alunado é “muito importante” e “importante” para 92% do professorado. Apenas 62% dos professores, na somatória dos itens “muito importante” e “importante”, manifestam que para o estudante é essencial saber ou recordar determinados feitos históricos.

Figura 35 – Aspectos avaliados na aprendizagem: saber reconhecer fenômenos sociais

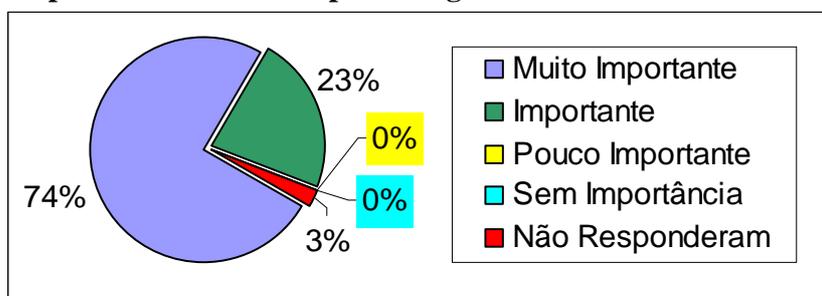


Figura 36 – Aspectos avaliados na aprendizagem: capacidade de argumentação dos alunos

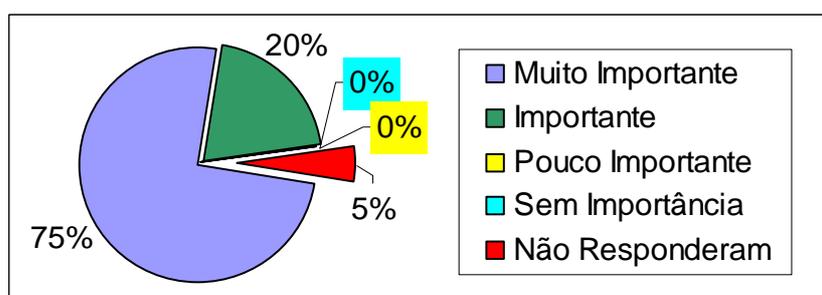


Figura 37 – Aspectos avaliados na aprendizagem: conhecimento das origens históricas

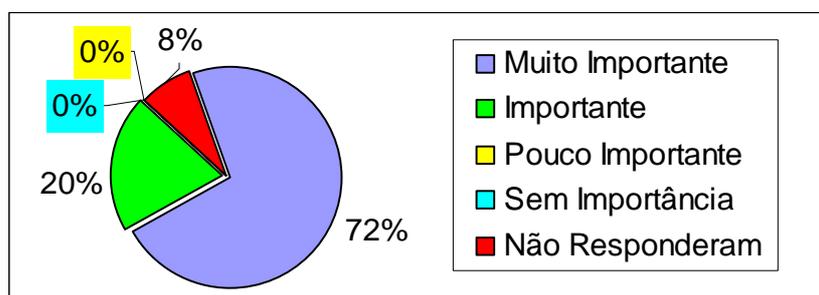
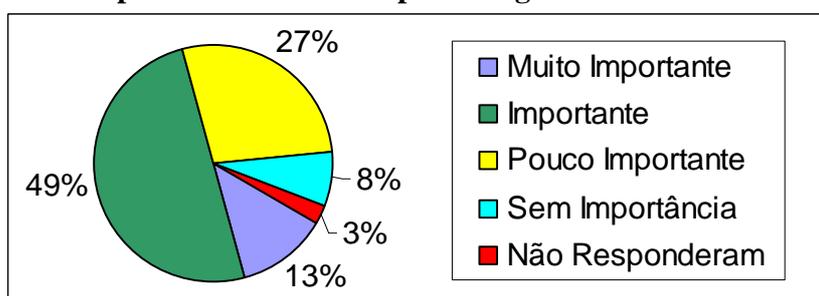


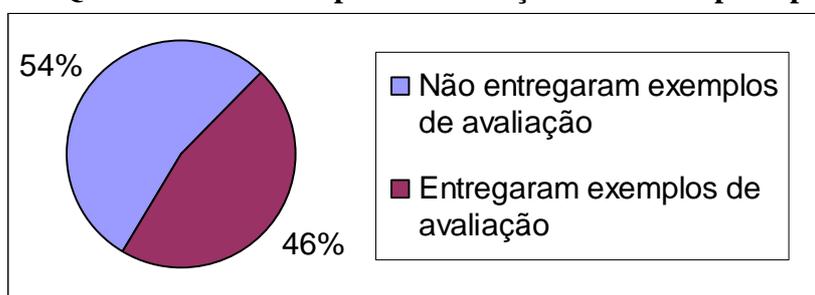
Figura 38 – Aspectos avaliados na aprendizagem: recordar feitos históricos



Estes aspectos aqui apresentados *evidenciam* que os docentes respondentes estão *preocupados* com uma avaliação que não reduza todo o processo de aprendizagem ao desempenho de cada aluno apenas em **provas** ou **testes escritos**, geralmente individuais. A avaliação deve ser um processo amplo, no qual se investiga, de modo contínuo e permanente, o processo histórico respeitando o caminho percorrido pelo aluno na construção do próprio conhecimento. É fundamental que o professor use procedimentos variados de avaliação, que possam contemplar tanto atividades orais como escritas, que permitam a consulta de fontes para a resolução dos problemas sejam às vezes individuais e às vezes coletivos, e que propiciem a avaliação do estudante tanto pelo professor como por ele próprio (auto-avaliação). A idéia é poder observar as múltiplas competências e habilidades que os alunos manifestam.

Para ter um melhor entendimento de como os professores estariam desenvolvendo as questões avaliativas no ensino de história, analisei cópias das avaliações solicitadas aos professores e que são trabalhadas com seus alunos. Dos 35 questionários respondidos, apenas 16 docentes entregaram suas produções; como 54% não disponibilizou seus materiais fica patente o receio da análise da prática docente, evidenciando o *tabu* que a avaliação impõe no campo educativo.

Figura 39 – Quantidade de exemplos de avaliação fornecidos pelos professores

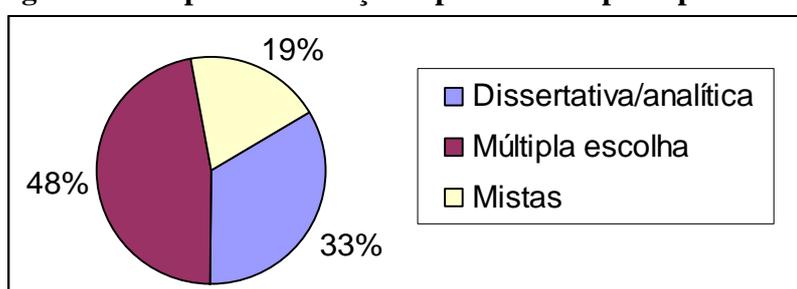


O material avaliativo apresentado pelos professores não difere em nada da estrutura formal que as escolas exigem dos seus profissionais, ou seja, são avaliações (provas, testes e simulados de vestibular) que têm um fim em si mesmo – desconsiderando o processo de ensino aprendizagem enquanto campo de possibilidades da apreensão do conhecimento – buscando medir quantitativamente o desempenho dos seus alunos de maneira pontual ao final de cada unidade pedagógica.

Em oposição às respostas dadas pelos professores em todas as questões até aqui analisadas, os exemplos fornecidos por 48% (figura 40) dos respondentes demonstram que suas avaliações são factuais e objetivas, necessitando de pouca reflexão e não exigindo do aluno a elaboração do pensamento e o conseqüente exercício dissertativo. Estes exemplos são do tipo: múltipla escolha – aquelas que contêm uma sentença que pode ser afirmativa ou interrogativa, seguida por um número de opções, uma das quais é a correta; ordenação – que

consistem em estabelecer relação entre idéias, fatos ou princípios mais ou menos semelhantes; reconhecimento – são questões que trazem uma afirmativa seguida de alternativas para que o aluno assinale a opção correta, alternativas estas representadas de várias maneiras: certo/errado, sim/não, falso/verdadeiro; respostas curtas – as perguntas são elaboradas de forma direta, possibilitando a resposta de apenas uma palavra.

Figura 40 – Tipos de avaliações apresentadas pelos professores



Embora os aspectos de reflexão e elaboração sejam fundamentais para que os alunos tenham uma compreensão do processo histórico, em realidade, a prática pedagógica destes professores está baseada em um ensino reprodutivista e de resultados, com a opção avaliativa por um instrumento simples, objetivo e preciso, pouco adequado à compreensão e análise, limitando o aluno, estimulando-o a memorização. São avaliações que trazem um julgamento único para todos, facilitando a aplicação e apuração dos resultados, evidenciando que esta prática termina por ser predominante, dada as condições objetivas de trabalho que estes professores têm. Assim, vão – como em uma grande fábrica massificadora do clássico capitalismo fordista – aumentando a produção, ou seja, as várias aprendizagens objetivas aplicadas nas diversas turmas são respondidas e corrigidas em pouco tempo, até porque não exigem do aluno uma maior elaboração na resposta, facilitando para o docente a correção. É a

manutenção do ensino de História que na universidade “criticamos”, mas que na escola secundária, via de regra, permanece com muita força.

Para 19% (figura 40) dos professores os seus exemplos de avaliações mostraram um misto entre questões objetivas e subjetivas, todavia há uma tendência de ter apenas 2 ou 3 perguntas para o exercício dissertativo, vinculadas ao questionamento, a indagação; as questões com características objetivas factuais aparecem em 10 e 13 perguntas, denotando uma influência da forte formação tradicional positivista que tiveram.

O uso predominante das atividades factuais se deve porque falta à grande parte do professorado uma visão integrada sobre os diversos aspectos pertinentes ao conteúdo que ensina, para que seja possível realizar uma análise do conjunto e, não das partes, de maneira estanque. E também, porque o ensino – mesmo nas escolas privadas frequentadas por alunos das classes sociais melhor situadas – continua preocupado com a transmissão de informações. É enciclopédico, em vez de ser seletivo, e tradicional, visto a partir do mundo dos *heróis*, dos grandes personagens e acontecimentos que costumam figurar na história factual dos materiais didáticos. É factual em vez de ser analítico. É simultaneamente massificado, individualista e autoritário em vez de ser cooperativo. Em sendo assim, é evidente que a História narrativa, factual, povoada por homens e mulheres, atenta à vida e aos acontecimentos que se contam com emoção e detalhes pitorescos é mais apelativa e susceptível de ser assimilada do que uma História questionadora.

Foi importante visualizar que dos professores respondentes 33% procuram realizar avaliações do tipo dissertativo e analítico, que buscam desenvolver no aluno a capacidade de interpretar características da sua realidade relacionando-as com informações históricas. Esta parcela de 33% de professores tem a preocupação de construir instrumentos avaliativos

buscando estimular a reflexão crítica, proporcionando aos alunos a possibilidade de problematizar estabelecendo relações entre as temáticas trabalhadas e produzir o seu próprio texto a partir de sua compreensão do processo histórico. Portanto, com uma outra postura pedagógica dando um outro sentido e significado ao trabalho docente. Desta forma, o aluno passa a ter uma dimensão mais ampla e significativa dos conteúdos específicos da história, enriquecendo o seu conhecimento.

Estes professores estão em busca de meios para garantir a vivência prática da experiência, ao incluir o aluno na elaboração das propostas de ensino e aprendizagem consideradas sua realidade social e pessoal, sua percepção de si e do outro, suas dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade. A partir da inclusão, pode-se constituir um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, no qual ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses na tentativa de respondê-las.

A seguir, relaciono exemplos⁶³ das avaliações aplicadas pelos professores das escolas privadas e públicas da amostra que demonstram a prática do ensino factual.

- ***A proposta da criação da Santa Aliança, no contexto do Congresso de Viena, visava:***
 - a) *à manutenção da ordem absolutista;*
 - b) *à implantação das idéias liberais de todo o mundo;*
 - c) *garantir as revoluções burguesas apenas no continente europeu;*
 - d) *apoiar a libertação das antigas colônias européias;*
 - e) *à defesa da soberania e autodeterminação dos países europeus e americanos. (Questões da escola privada).*
- ***O iluminismo, como movimento intelectual do século XVIII, representou o(a):***
 - a) *afirmação das idéias revolucionárias da burguesia;*

⁶³ No anexo apresento outros exemplos de avaliações.

- b) *renascer do pensamento clássico greco-romano;*
- c) *revolução ideológica da aristocracia;*
- d) *expansão do pensamento religioso;*
- e) *fortalecimento do Estado absolutista. (Questões da escola privada).*
- **No processo da Revolução Francesa, os jacobinos representaram:**
 - a) *o partido do centro, conhecido como Pântano, devido ao oportunismo e à corrupção que caracterizava a atuação de seus membros;*
 - b) *a média e a pequena burguesia que procuravam o apoio dos sans-culottes e sentavam-se à esquerda da Assembléia;*
 - c) *o partido independente dirigido por Lafayette;*
 - d) *a alta burguesia, e sentavam-se à direita na Assembléia;*
 - e) *aqueles que durante o período da Assembléia Legislativa defendiam a monarquia constitucional. (Questões da escola privada).*
 - **A revolução gloriosa de 1688, na Inglaterra, assinala:**
 - a) *o reconhecimento do poder real sobre as conquistas da burguesia agrária;*
 - b) *a proibição do poder da nobreza sobre o Terceiro Estado francês;*
 - c) *a vitória da política de conciliação entre as classes propostas por Cromwell.*
 - d) *a proibição ao rei de tomar decisões sem consultar o parlamento.*
 - e) *o restabelecimento da liberdade religiosa para os católicos. (Questões da escola privada).*
 - **Na fase final da Idade Moderna, surgiu, na França, um grupo que propôs uma nova teoria econômica, a qual contrariava os princípios mercantilistas, pregando a diminuição do Estado na economia. Este grupo utilizava o chavão: “laissez-faire, laissez-passez” e era conhecido como os:**
 - a) *utopistas;*
 - b) *fabianos;*
 - c) *keynesianos;*
 - d) *antimercantilistas;*
 - e) *fisiocratas. (Questões da escola privada).*
 - **Empregue nos espaços “V”, para verdadeiro, ou F, para falso:**
 - Tradicionalmente divide-se o processo histórico em Pré-história e História*
 - A Pré-história é o período que se estende desde o surgimento do homem até o nascimento de Cristo.*
 - O paleontólogo é o cientista responsável pelos estudos dos fósseis dos corpos dos homens pré-históricos.*

A Arqueologia pré-histórica é a ciência que estuda os objetos feitos pelos homens pré-históricos.

É provável que os primeiros hominídeos tenham se desenvolvido no continente africano.

A cerâmica ajudou os homens primitivos a armazenarem água e alimentos. (Questões da escola privada).

• **Instrução: assinale a alternativa correta nas questões de 1 a 4.**

1) A história é contada por meio de estudos das fontes históricas, entre elas, os documentos inscritos, deixados pelos povos. É chamado de Pré-História, o período em que o homem não conhecia:

a) a luneta

b) a escrita

c) a máquina

d) os outros

e) o calendário (Questões da escola pública).

2) A revolução técnica do período neolítico – à agricultura – trouxe conseqüências fundamentais para a humanidade, destacando-se, entre elas:

a) a vida comunitária, surgida da necessidade de muitos braços para o trabalho.

b) uso de armadilhas para a caça

c) o aparecimento de alimentação variada como: cervos, cabritos, aves e lince

d) a domesticação de animais

e) a utilização do fogo para afugentar os animais ferozes (Questões da escola pública).

3) O crescimento do comércio e a expansão da burguesia, a partir do século XI, marca o início da fase da história econômica denominada de:

a) capitalismo comercial

b) liberalismo

c) capitalismo industrial

d) mercantilismo

e) metalismo (Questões da escola pública).

4) A expansão marítima e comercial da Europa nos séculos XV e XVI, decorreu, entre outros fatores:

a) da superprodução artesanal, especialmente a desenvolvida na Flandres e na Alemanha

b) do aumento sensível da produção de metais preciosos, exigindo uma circulação maior

- c) do acúmulo de moedas fortes na Europa Ocidental em virtude do comércio de especiarias
- d) da contenção da influência da burguesia sobre o poder real, podendo este atuar com mais liberdade
- e) da necessidade de novos mercados para superar a crise do Feudalismo (Questões da escola pública).

• **Instrução: nas questões de 22 a 25, assinale a alternativa correta.**

22) Escolheu a República Federativa como regime político; transformou as províncias em Estados; convocou a Assembléia Constituinte. Estas foram algumas medidas tomadas pelo governo republicano de:

- a) Deodoro da Fonseca
- b) Hermes da Fonseca
- c) Rodrigues Alves
- d) Campos Sales
- e) Prudente de Moraes (Questões da escola pública).

23) Em 1896, há de rebanhos mil correr da praia para o sertão; então o sertão virará praia e a praia virará sertão. Esta profecia foi proferida por:

- a) Antonio Conselheiro
- b) Euclides da Cunha
- c) Padre Cícero
- d) João Cândido
- e) Monge José Maria (Questões da escola pública).

24) A construção de Brasília foi sua principal obra. Estamos falando do governo de:

- a) Café Filho
- b) Juscelino Kubitschek
- c) Jânio Quadros
- d) Ernesto Geisel
- e) Washington Luis (Questões da escola pública).

25) O movimento popular denominado “Diretas Já”, aconteceu no período da ditadura militar, no governo do presidente:

- a) Garrastazu Médice
- b) Ernesto Geisel
- c) Costa e Silva
- d) Castelo Branco
- e) João Baptista Figueiredo. (Questões da escola pública).

- **Leia atentamente o fragmento e as afirmativas abaixo. Em seguida, assinale a alternativa correta.**

Ó Senhor de todos! Rei de todas as casas. Nossas colheitas cresceram por ti (...)

Este fragmento do hino a Alton, reporta-se à obra do Faraó Aquenaton, que promoveu uma reforma religiosa no Egito, substituindo o politeísmo pelo monoteísmo solar, sendo esta, substituída por Tutancâmon. Onde os antigos deuses foram restaurados.

I – Fica declarado o despotismo do faraó Egípcio

II – O Faraó cultiva como deus principal que, a ele revela seu poder e seus planos

III – Revela também o papel do povo que o elege como favorito e o cultua como filho do deus Sol.

a) as alternativas I e II estão corretas

b) as alternativas I, II e III estão corretas

c) as alternativas II e III estão corretas

d) apenas a alternativa I está correta

e) apenas a alternativa II está correta (Questões da escola pública).

- **A palavra Islão tem significado religioso e político. Designa o mundo dos crentes, dos que acreditam num só Deus e obedecem a um só chefe, Maomé. Surgida na Península Arábica, se espalhou pelo Oriente Médio, Norte da África e daí por diante não parou de crescer, sendo hoje a religião que mais cresce no mundo”. Sobre o islamismo é correto afirmar:**

1) Os povos da Península Arábica pré-islâmica, praticavam uma religião monoteísta, inspirada no judaísmo e no cristianismo.

2) O Jihad, ou guerra santa islâmica, serviu de estímulo ideológico ao expansionismo e conquistas árabes

3) Maomé foi importante porque restabeleceu entre os árabes a antiga religião politeísta

4) A existência de um estado unificado na Arábia pré-islâmica dificultou a implantação e a expansão do islamismo

5) A hégira, marca a entrada triunfal de Maomé em Meca, em 630. (Questões da escola pública).

Pude constatar este mesmo procedimento pedagógico entre os professores formados em Direito e Filosofia e que trabalham com o ensino de História, a mais de 20 anos. Muito embora estes professores não tenham tido a formação específica de história, atuam em sala de

aula reforçando um modelo de ensino conservador que contribui para a manutenção do *status quo*. Os exemplos das avaliações abaixo confirmam esta postura:

- **Assinale V para as frases verdadeiras e F para as falsas:**

a) () *Na tentativa de reequilibrar os preços do café, Vargas ordenou a queima de milhões de sacas do produto, guardadas em depósitos do governo.*

b) () *Mesmo recebendo substancial ajuda do governo, o setor agrícola, durante o Estado Novo, conheceu um período de crise, motivado em grande parte pelas dificuldades econômicas da conjuntura internacional.*

c) () *O fator que mais prejudicou o processo de industrialização brasileiro foi a desorganização do comércio internacional, durante a Segunda Guerra Mundial.*

d) () *A construção da Usina de Volta Redonda e a criação da Cia. Vale do Rio Doce, são os grandes empreendimentos do Estado Novo para o incentivo do processo de Industrialização nacional.*

e) () *O falso plano Cohen, elaborado com a colaboração do candidato à presidência da república Armando de Salles Oliveira, serviu de pretexto para que Vargas encaminhasse o País para a ditadura do Estado Novo.*

- **O Parlamentarismo no Brasil durou:**

A) *de 1961 a 1964*

B) *de 1961 a 1963*

C) *de 1961 a 1985*

D) *Somente em 1961.*

Nestes exemplos de avaliação, percebe-se que a sua construção foi realizada sem nenhuma preocupação com o questionamento ou reflexões sobre os diversos momentos da história onde por eliminação sem a necessidade de pensar, o aluno responde a questão. Em realidade, o que fica evidenciado é que este modelo de avaliação prioriza a habilidade do aluno em memorizar os fatos históricos, nunca compreender o processo histórico brasileiro,

Ainda continuando com os exemplos destes professores de história com outras formações acadêmicas, é importante perceber a utilização de figuras que visam “facilitar” a

compreensão do enunciado da questão, como se isto fosse fundamental para o processo de apreensão do conhecimento histórico:

- **Use as expressões de alegria ☺ ou tristeza ☹ para indicar se as frases são respectivamente verdadeiras ou falsas**

– O carbono 14 é utilizado para calcular a idade aproximada do fóssil.

– Na verdade, o homem pré-histórico era um macaco que se transformava e deu origem ao homem atual.

– A divisão tradicional da pré-história é criticada pois pressupõe que todos povos passaram pelas fases estabelecidas, o que nem sempre ocorreu.

– Os pesquisadores descobriram que, mesmo entre os homens pré-históricos, existiam culturas diferentes”.

- **Associe a 2ª coluna de acordo com a 1ª:**

a) República () possibilita o desenvolvimento da reflexão e respeito mútuo.

b) Dever de todo cidadão () Narra fatos passados para compreensão do presente

c) Ética () Coisa do povo

d) História () Votar, ser disciplinado.

- **Escreva 3 qualidades importantes para ser um bom líder:**

_____, _____ e _____.”

- **Primeira cidade planejada do Brasil:**

() Brasília () Fortaleza () Salvador”

- **“ Marque com um X a alternativa correta:**

a) Regime político governado por ministros:

() Presidencialismo () Socialismo () Parlamentarismo

b) Hegemonia mundial quer dizer, domínio:

() do Capitalismo () do Comunismo () do mundo

c) Os conflitos entre os países socialistas e capitalistas, chamou-se:

() Plano de metas () Guerra Fria () Leis trabalhistas

d) Foi importante para a redemocratização durante a 4ª república:

() eleições indiretas () instalação de vários partidos () expulsão de políticos

e) A Constituição Promulgada de 1946 estabelece:

() Crise na economia () permanência das leis trabalhistas () o voto de cabresto.

Relaciono exemplos de avaliações aplicadas pelos professores das escolas privadas e públicas da amostra com questões do tipo dissertativa e analítica, como podemos ver a seguir:

- *Estabeleça relação entre as idéias e as transformações ocorridas no século XVIII, considerando as afirmações feitas pelos iluministas, e indique um exemplo em que a relação entre idéias e mudança pode ser estabelecida na sociedade atual*. (Professor escola privada).

- *Um dos exemplos do estado de pânico total que dominou a sociedade norte-americana naqueles anos iniciais da década foi a ‘Cruzada Anticomunista’ que levou o nome de Macarthismo, por causa do Senador Joseph McCarthy*. (Dea Fenelon. A Guerra Fria 1983).

Explique o que foi o Macarthismo e as suas relações com a Guerra Fria. (Professor escola privada).

- *Analise a política externa norte-americana durante o Governo de John Kennedy (1961–1963).* (Professor escola privada).

- *“Analise o Governo Ronald Reagan nos aspectos da Política Econômica e Política Externa”.* (Professor escola privada).

- *De acordo com as aulas e os estudos que você fez a respeito do iluminismo, faça uma interpretação da frase abaixo, utilizando como referência a conjuntura social, política e econômica da Europa no século XVIII:*

O liberalismo desenvolveu-se como expressão dos ideais burgueses, porque ele justificava suas aspirações sócio-econômicas e políticas. (Professor escola privada).

- *Baseando-se no filme Carlota Joaquina, escolha 2 momentos históricos distintos, que foram retratados e escreva sobre eles.* (Professor escola pública).

- *Leia atentamente o texto e responda as questões:*

Aviso ao clero e ao povo baiense. O poderoso e magnífico povo baiense devido aos diversos crimes cometidos pela Metrópole e devido à escravidão desse povo sagrado e digno de ser livre, ordena, manda e quer em defesa da liberdade e da igualdade que seja feita uma revolução, para que seja eliminado para sempre o domínio metropolitano. O povo também ordena que sejam punidos todos os padres que tentem converter os ignorantes, fanáticos e hipócritas de que é inútil a liberdade popular. Quer o povo que todos os militares, homens brancos, pardos e lutem pela liberdade popular. O povo será livre da tirania do rei e será maldito da sociedade nacional todo aquele ou aquela que contribuir para impedir a liberdade do homem: assim seja entendido. O Povo. (Adaptação do Manifesto por Affonso Ruy no livro Primeira Revolução Social Brasileira).

1) *A que movimento se refere o texto?*

2) *Retire do texto elementos que comprovem que os revolucionários estavam influenciados pelos princípios da revolução francesa.*

3) *O que significa a lei do rendimento crescente?*

4) *Por que este movimento foi considerado o mais radical e de bases sociais do fim do período colonial? Justifique sua resposta utilizando elementos do manifesto. (Professor escola pública).*

• **TRABALHANDO COM TEXTOS.**

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808 veio dar à nossa emancipação política um caráter que singulariza no conjunto do processo histórico da independência das colônias americanas. Todas elas mais ou menos, pela mesma época. Romperam os laços de subordinação que as prendiam às nações do Velho Mundo. Mas, enquanto nas demais a separação é violenta e se resolve nos campos de batalha, no Brasil é o próprio governo metropolitano quem, premido pelas circunstâncias, embora ocasionais, que faziam da colônia a sede da monarquia, é o governo metropolitano quem vai paradoxalmente lançar as bases da economia brasileira. (Prado Jr. Caio).

Explique o que no texto significa: 'é o governo metropolitano quem vai paradoxalmente lançar as bases da economia brasileira'. (Professor escola pública).

• *Analisamos os povos germanos e vimos o quanto eles eram diferentes do povo romano. Diferenças sempre vão existir, sejam entre pessoas, sejam entre nações, entre culturas entre formas de perceber e sentir do dia-a-dia, perceber as pessoas, as notícias, a natureza enfim. Aceitar as diferenças é o grande desafio do homem. Aceitar, respeitar e conviver. Os romanos achavam que estes princípios não deviam existir. Os germanos eram considerados feios, sujos, malvados. Bárbaros.*

A partir das informações contidas no texto responda corretamente ao que é solicitado. As cópias de parágrafos do texto não serão consideradas. Use suas palavras, organize suas idéias a partir dele e do seu conhecimento do assunto:

a) Explique como os romanos percebiam o jeito de ser (a cultura, os hábitos, etc.) dos germanos.

b) Atualmente é possível verificar estas idéias e atitudes dos romanos no encontro entre pessoas de "jeitos diferentes?" Justifique sua resposta com exemplos do cotidiano. (Professor escola pública).

No que diz respeito aos exemplos de avaliações, os professores apresentaram apenas um tipo de produção avaliativa, as provas, muito embora eles tenham respondido em vários momentos que utilizam diversos tipos de produções avaliativas. Demonstraram assim que consideram aquele modelo de avaliação como o mais importante e o único válido para o processo de ensino aprendizagem. É importante ressaltar que em todas as escolas que

trabalhei, independentemente de serem públicas ou privadas, há uma forte tendência de ainda se trabalhar com o produto, com a avaliação de caráter meramente memorizador.

Em relação a este assunto, bem como a todos os outros tal qual vimos na análise das questões estudadas, o que se identifica é uma contradição entre as respostas fornecidas pelos professores e o processo avaliativo efetivamente aplicado, ou seja, uma incoerência entre o discurso e a prática. Certamente tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação, encontrada em teorias atuais, progressistas, e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjunturalmente, pelas péssimas condições de trabalho e pelas determinações de superiores.

Talvez pelo primeiro motivo, surjam tantas concepções de avaliação, apresentadas nas formulações verbais dos professores da amostra, que identificam a avaliação como tudo o que ocorre nas práticas avaliativas, como, por exemplo, provas, trabalhos em grupo, pesquisas, entre outros.

Entre estudiosos do tema, percebo uma interminável discussão, seja pelo monopólio da verdade, seja pela tentativa da precisão do conceito, o que fez surgir conseqüentemente uma variação conceitual muito grande.

Em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação. Na questão específica da avaliação da aprendizagem, a escola encontra-se, assim, diante das duas correntes pedagógicas já citadas (conservadora e transformadora) resultantes de concepções antagônicas, pautadas, é claro, nos modelos de sociedade: a liberal conservadora e a social democrática.

Apesar de identificar uma postura conservadora no tocante aos modelos avaliativos que indica muito claramente que o autoritarismo e a visão que ela se constitui num fim em si mesmo, diferentemente do que se espera da avaliação enquanto processo estes últimos exemplos vão na contra mão dessa afirmativa, o que nos faz acreditar no repensar pedagógico que passa necessariamente pela democratização dos meios avaliativos, até porque sem essa reavaliação não existe processo de ensino aprendizagem transformador.

5.3 – Concepção de metodologia do professor da amostra

A partir deste ponto dou início a análise da **parte II** do questionário aplicado que trata das questões pertinentes à metodologia e didática. Esta segunda parte consta de 15 questões de perguntas abertas, e possibilitou que os depoentes se expressassem com total liberdade.

Em relação aos aspectos metodológicos, quando perguntados sobre o que entendem por metodologia do ensino (**questão 1 – O que entende por metodologia?**) (figura 41), 74% dos professores da amostra aponta que é o caminho a ser seguido visando sempre o objetivo previamente traçado, com uma visão tecnicista (o professor é o mero executor de objetivos instrucionais das estratégias de ensino).

Eles também explicitam uma série de contradições ao definir que a metodologia pode ser ao mesmo tempo um meio poderoso na mão do professor para induzir o aluno a ter uma maior interação com o conhecimento, e conquista da autonomia!?. Mas será que é “direcionando” o aluno a partir de uma “arma” que se “leva” à conquista da aprendizagem? Os depoimentos a seguir deixam claro esta postura.

A meta. O método utilizado para alcançar os objetivos educacionais. (Professor da escola privada).

Estratégias para transmissão do conhecimento. (Professor da escola privada).

É a estrada trilhada pelo professor para alcançar seu objetivo. (Professor da escola privada).

É o caminho a seguir para alcançar os objetivos de aprendizagem. Conjunto de ações visando a orientação do processo ensino–aprendizagem. (Professor da escola pública).

*São práticas ou **técnicas** desenvolvidas por quem estabelece objetivos claros e determinantes nas atividades propostas. (Professor da escola pública). Grifo nosso.*

*É a prática desenvolvida por nós professores para colocarmos **em desenvolvimento o conteúdo programático** da disciplina de acordo com o projeto do colégio e a clientela dele. (Professor da escola pública). Grifo nosso.*

*São as formas, maneiras ou **recursos** que o professor utiliza para **desenvolver o conteúdo programático** da sua disciplina com os seus alunos. (Professor da escola pública). Grifo nosso.*

*Trata-se de uma **‘arma’ poderosa** nas mãos do educador que pode facilitar a sua interação com o alunado e tornar a aprendizagem cada vez, cada vez mais agradável. Especificamente, no caso de História, pode-se trabalhar um dado tema **conduzindo** o aluno a apreciar a proposta por não encontrar respostas prontas, mas um conjunto de informações/situações que poderá **direcioná-lo** a sua própria conclusão. (Professor da escola privada). Grifo nosso.*

*Como um conjunto de procedimentos didáticos que visam **conduzir** o educando à auto–educação e à emancipação intelectual, contribuindo assim para torna-lo um cidadão participante. (Professor da escola privada). Grifo nosso.*

Estas afirmações nos remetem a constatação de que a ação pedagógica está sendo desenvolvida de acordo com o planejamento rígido das escolas que direcionam a atividade docente, não levando em consideração o entorno, a história de vida dos alunos e as mudanças porque passa a sociedade como forma de construir um método que rompa com a manutenção de um ensino voltado exclusivamente para resultados, pois a escola ainda preocupa-se com a formação de certos hábitos que requerem mais rigidez e controle.

Entretanto, existem 6% professores que entendem a metodologia como sendo um aspecto possível para a construção de uma nova relação no processo de ensino–aprendizagem despertando no aluno uma consciência crítica.

A metodologia do ensino está inserida na relação educativa e tem como responsabilidade o compromisso de suscitar a capacidade crítica-criadora do educando. (Professor da escola privada).

... busco através de um grande flerte (sic) com o Prof. E.P.Thompson, determinar uma metodologia que busque valorizar o modelo de aprendizagem individualizado, sem parâmetros rígidos de regras pedagógicas, mas buscando no indivíduo o seu ritmo de aprender e pensar. (Professor da escola privada).

Na mesma perspectiva de transformação, temos 14% de professores que desenvolvem o método que baliza a sua ação pedagógica influenciado pelo entorno no qual se encontra a escola, pela história de vida do aluno e estímulo à investigação.

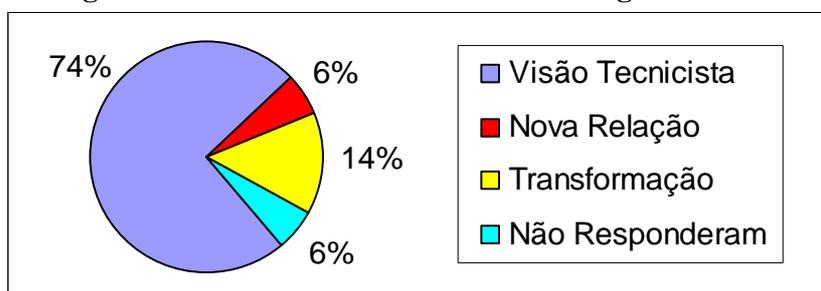
Sistemática da prática educativa, que surge a partir de estudos prévios acerca das características dos educandos, da realidade social e cultural em que a escola está inserida das características da disciplina a ser ministrada e de estudos realizados por pesquisadores competentes. (Professor da escola pública).

É a forma pela qual o professor desenvolve sua prática pedagógica levando em consideração, tanto os recursos didáticos quanto a experiência extra classe de seus alunos. (Professor da escola pública).

É a forma através da qual o professor transforma a linguagem do conhecimento, em algo acessível ao aluno ou seja transformar o abstrato, no concreto, de forma que o aluno possa se identificar com. (Professor da escola pública).

Perceber que aprender é principalmente analisar, assimilar, (...) ser capaz de reproduzir com inteligência seus conhecimentos (...) Os meios diários que permitam estimular seus alunos ao caminho da pesquisa, do questionamento... (Professor da escola privada).

Figura 41 – Entendimento sobre metodologia de ensino



As metodologias constituem-se hoje, ao meu ver, em um dos grandes problemas da formação do professor em geral, e, em particular para o de História. Dadas às condições em

que se transformaram a educação no Brasil nos últimos trinta anos, a formação de professores como vem sendo realizada ocasiona um descompasso entre as disciplinas da área de educação de caráter pedagógico⁶⁴ – aquelas que têm a responsabilidade de ensinar e instrumentalizar o graduando para ser professor, aqui o de História – e as disciplinas profissionais. Para muitos professores, as questões metodológicas passam como algo distante do seu fazer cotidiano.

Esta fragilidade é corroborada por 31% (figura 42) de professores que manifestam na **questão 3⁶⁵ (Em sua formação universitária você aprendeu como trabalhar metodologia de ensino? Sim ou não?)** não terem aprendido como trabalhar metodologia do ensino, e essa má formação advém da forma como as disciplinas pedagógicas na universidade foram ministradas, terminando por serem responsáveis por esse desconhecimento.

Tal fato sem dúvida acarreta problemas de ordem teórico pedagógica no processo de ensino aprendizagem. Por sua vez, 18% destes professores que se manifestaram questionando a qualidade do estudo que tiveram, reafirmam na **questão 3.1 (Em caso afirmativo, quais foram elas)** a má formação acadêmica através das seguintes falas:

Esta foi uma das matérias mais capengas que tive na universidade. (Professor da escola privada).

Vimos muito pouco sobre metodologia. (Professor da escola pública).

Apesar de 63% dos docentes terem respondido que aprenderam a trabalhar metodologia de ensino e de estabelecer uma relação com a sua prática docente, estes dados não traduzem efetivamente o posicionamento manifestado na questão 1, anteriormente analisada.

⁶⁴ Disciplinas como: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação I e II, Didática Geral e Metodologia e Prática do Ensino de História I e II.

⁶⁵ A análise da questão 3 é apresentada em seguida à questão 1 tendo em vista discutirem aspectos relativos ao campo da metodologia de ensino.

Este posicionamento é revelado nas diversas dimensões do que consideram *método de ensino*, ou seja, ora assumindo um posicionamento de mero condutor do processo, ora sendo um apoio importante para a prática pedagógica, ou vendo-a equivocadamente como disciplinas da formação acadêmica, tal como explicitado nos testemunhos apresentados:

Aula expositiva, debates, pesquisas, teatro, música, cinema, estudo do meio, seminário, jogral. (Professor da escola pública).

Estudo do meio, aula expositiva, utilização do vídeo, pesquisa. (Professor da escola pública).

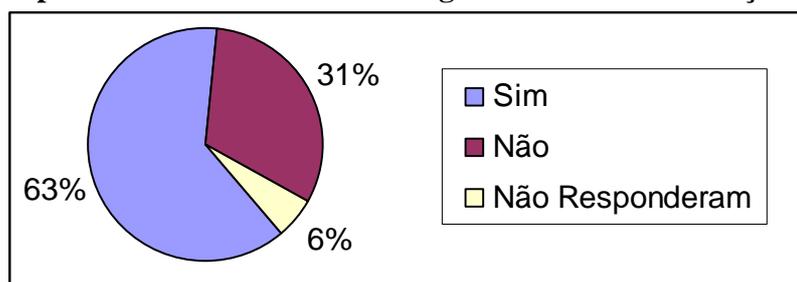
Selecionar boas leituras, definição de propósitos, planejamento de aula e nos conteúdos da unidade, elaboração de esquemas, roteiros e relatórios, etc... (Professor da escola privada).

É difícil para mim (sic) hoje pensar objetivamente porque incorporei muitas coisas (técnicas/métodos) na minha prática pedagógica que pretendo – busco sempre este caminho – multirreferencializada, não acredito em ‘métodos puros’ exclusivos, hoje reconheço a necessidade de lançar mão de variadas concepções no fazer pedagógico. (Professor da escola privada).

Prática de ensino, Didática Geral e Especial, Metodologia Científica. (Professor da escola pública).

Metodologias Científicas – acadêmicas – de pesquisa, dissertação e verbalização. (Professor da escola privada).

Figura 42 – Aprendeu a trabalhar metodologia do ensino na formação universitária



Ao serem indagados sobre que concepção metodológica vem balizando a sua prática docente (**questão 02 – Em quais concepções metodológicas você se baseia para efetivar sua prática pedagógica?**), 46% dos professores depoentes não conseguiram entender que este

é um aspecto ligado à teoria do conhecimento em história, que é fundamental para que o professor possa desenvolver com maior segurança e domínio os conteúdos a serem ministrados. As respostas são evasivas, confusas, atribuem às técnicas de ensino, aos recursos didáticos e à metodologia científica o conceito de concepção metodológica, não correspondendo ao que efetivamente lhes foi questionado.

Evidenciam, assim, uma fragilidade teórica acerca do tema, demonstrando que estes aspectos não foram bem trabalhados na sua formação inicial e que a área pedagógica pouco contribuiu para seu exercício docente, não respondendo às necessidades práticas. Abaixo, transcrevo as respostas dadas pelos docentes que não deixam dúvidas acerca da problemática exposta:

Numa metodologia crítica que permita ao aluno um (sic) compreensão das estruturas sociais a qual ele vivencia e participa. (escola privada).

Análise crítica dos conteúdos, relações diacrônicas dos processos históricos enfocados, análise e interpretação de textos, vídeos, matérias jornalísticas, etc. (Professor da escola privada).

Em concepções científicas e intuitivas. (Professor da escola privada).

Utilização de recursos tecnológicos principalmente o computador. (Professor da escola privada).

Na dinâmica e participação do aluno como parte do conteúdo. (Professor da escola privada).

Na concepção interacionista, considerando que a didática ajusta-se às novas exigências administrativas e promove uma maior desenvoltura e eficácia na construção do conhecimento e preparo do aluno para enfrentar o mercado de trabalho e de suas relações sociais. (Professor da escola privada).

Toda e qualquer proposta metodológica deve conduzir o alunado ao pensar. Deve-se fugir da idéia de ‘verdade’ absoluta e buscar o confronto de opiniões. (Professor da escola privada).

Eu não chamaria de metodologia, e sim de postura. A postura construtivista, o interacionismo sócio-histórico e da interdisciplinaridade que mesclam o materialismo dialético (a análise das superestruturas) com as mentalidades. (Professor da escola privada).

Normalmente, acredito que só se aprende a fazer, fazendo. Utilizo pouco a exposição oral. Dou preferência à leitura, interpretação e explico sempre que sou requisitada. (Professor da escola pública).

Aquela que procura desmistificar a relação de poder na sala de aula Professor X Aluno. (Professor da escola pública).

Valorizando a construção do conhecimento. (Professor da escola pública).

Método do ensino aprendizagem, troca de experiência busca da realidade. (Professor da escola pública).

Pesquisa de grupo, debates, dramatização, exibição de filme, exposição oral de pesquisa. (Professor da escola pública).

Na comparação entre as concepções trabalhadas em cada programa. (escola pública).

Método comparativo dedutivo. (Professor da escola pública).

Metodologia comparativa e dedutiva. (Professor da escola pública).

É importante assinalar que 17% dos docentes da amostra deixaram esta questão sem resposta por não saberem como definir o solicitado, visto que eles responderam as demais perguntas da parte II do questionário. Sendo assim, o somatório dos 46% que responderam de forma equivocada com estes 17% que não responderam perfaz um total de 63% de docentes que não conseguem compreender e posicionar-se quanto às concepções metodológicas utilizadas no ensino de história. Isto representa a pouca importância dada aos aspectos teórico metodológicos na formação destes profissionais.

Dos professores respondentes, 14% apontam diferentes significados do que poderia ser metodologia, mas sem uma convicção do que realmente expressa. O que aparece, em verdade, são definições construídas a partir da vivência prática, mas que não guarda apoio em referenciais teóricos. Tal postura termina por gerar um trabalho docente muitas vezes espontaneísta, como transparece nas respostas abaixo:

Um pouco de Paulo Freire e bastante no cotidiano de E. P. Thompson (Professor da escola privada).

Nas concepções que conduzam ao estímulo de uma aprendizagem crítica do contexto histórico e que os alunos possam desenvolver a cidadania. (Professor da escola privada).

Nenhuma em especial. Procuo levar o aluno a desenvolver o senso crítico e a formar suas próprias idéias e conceitos. (Professor da escola privada).

Paulo Freire. (Professor da escola pública).

Na concepção da história que valorize as diferenças culturais dos grupos sociais estudados no tempo e no espaço. (Professor da escola pública).

Ao contrário destes, um coletivo de professores entrevistados (23%) responderam de forma conseqüente à questão 2, sinalizando para o domínio acerca das concepções teórico-pedagógicas na mediação e construção do conhecimento e no papel preponderante que elas exercem no seu exercício docente, conforme os exemplos a seguir:

Concepção construtivista (começando a caminhar numa linha de valorização da construção do conhecimento). (Professor da escola pública).

Concepção construtivista (começando a caminhar numa linha de valorização da construção do conhecimento). (Professor da escola pública).⁶⁶

Construtivismo de Piaget, nos princípios tradicionais de educação e em alguns conceitos da mestra Maria Montessori. (Professor da escola pública).

Construtivista. (Professor da escola pública).

Ainda consideramos a concepção marxista (em Paulo Freire) a melhor proposta metodológica para uma educação de caráter libertário. (Professor da escola pública).

Busco me fundamentar no materialismo dialético aliado a uma tendencia (sic) crítico social dos conteúdos. (Professor da escola pública).

Eu me baseio no Marxismo. Não desprezo o factual mais (sic) faço relação entre os dois. Relaciono sempre o ontem e o hoje. Estabeleço críticas e informações. (Professor da escola pública).

Na tão cogitada história sócio cultural não perdendo de vista outras como a tradicional e a marxista, que ainda se adequam em muitas situações. (Professor da escola pública).

⁶⁶ Este depoimento está apresentado de forma repetida, pois os dois professores de uma escola apresentaram as mesmas respostas.

Assim, a fala de 77% dos professores relativa a esta questão põe em evidência uma face da fragilização em que se encontra o ensino universitário, demonstrando que os reflexos advindos da má formação acadêmica trazem sérios problemas para os docentes saídos da universidade. Estes, ao desenvolverem a prática pedagógica, comprometem o processo de aprendizagem no ensino básico de onde sairão alunos com pouca qualidade, constituindo-se em um círculo vicioso que em nada contribui para a melhoria educativa.

Quando perguntados na **questão 4⁶⁷ (Que outra concepção metodológica você acha que seria melhor aplicada ao ensino de História?)** sobre que outra concepção metodológica se aplicaria ao ensino de história, 54% dos professores a confundem com metodologia de ensino, isto é, não conseguem entender que concepção está ligada aos aspectos teóricos que fundamentam o conhecimento histórico. Do total de entrevistados, 43% não respondeu por não ter interesse ou por não saber a resposta. Apenas 3% conseguem, a partir de um pressuposto teórico, elaborar bem a resposta.

História em quadrinhos, produção de textos. Professor da escola pública.

Recursos de artes como teatro e música. (Professor da escola privada).

Nem tudo que se aprende (sic) na faculdade é viável de ser aplicado, pois o palco da história (sic) é o mundo e este está em constante mudança. (Professor da escola privada).

No caso da nossa escola, consulta na Internet, viagens, excursões (sic), congressos para os alunos incentivo a pesquisa. Professor da escola pública.

Não sei. (Professor da escola pública).

Não conheço outra que possa ser utilizada além das três citadas acima (construtivismo de Piaget, princípios tradicionais da educação e conceitos de Maria Montessori) que tenha um corpo de idéias possíveis de adequar ao ensino de história. (Professor da escola pública).

⁶⁷ A questão 4 vem analisada logo após a questão 2 em função de estarem relacionadas com o tema concepção metodológica.

Durante a entrega do material aos professores das diversas escolas pesquisadas, pude constatar que eles referiam-se à universidade como uma instituição de elite, sem nenhuma vinculação com as escolas do ensino médio, e que muitos não acreditam em trabalhos como este, pois já estão cansados de ser objetos de pesquisa e que os resultados quase nunca retornam às escolas.

O meu sentimento foi de que os professores têm cada vez mais uma posição bem definida sobre como, via de regra, a universidade vem se relacionando com o ensino médio. Este distanciamento vem ganhando contornos ainda mais acentuados, pois a ação universitária ainda se revela tímida e pouco abrangente para atender às demandas sociais exigidas pela sociedade.

Vale lembrar, como já foi dito antes, que a Bahia é um dos estados brasileiros mais pobres com uma das maiores taxas de analfabetismo do país e, todavia, as universidades baianas não têm ainda contribuído de forma expressiva para reverter este quadro.

Como a educação é um tema relevante e fundamental para o processo de (re) construção social e de consolidação e afirmação democrática do país, a situação hoje ainda vivida nos alerta que este é um problema da formação e do sistema de ensino como um todo, tanto na rede pública como privada. E a sensação é de que este problema, longe de ser resolvido, está a cada dia se agravando. Entretanto, devemos acreditar e pensar, a médio e longo prazo, de que é possível ter um projeto conseqüente para a educação e em consonância com a nossa realidade.

5.4 – Concepção de didática e o aporte pedagógico do livro didático dos professores da amostra

Neste item, analiso as respostas referentes às questões 5, 6, 7, 11, 12, 14 e 15 da parte II do questionário aplicado aos professores da amostra.

Percebi que 83% dos docentes no tocante a concepção de didática, demonstraram um profundo desconhecimento acerca do tema e de como deve ser a sua utilização no ambiente pedagógico, reduzem-na a uma visão meramente técnica, evidenciando uma forte influência da didática apoiada pela pedagogia tecnicista.

Para 43% destes professores, a didática é uma dimensão técnica que enfoca o processo ensino– aprendizagem como uma ação intencional, sistêmica, que procura organizar as condições que *melhor facilitem* o processo de aprendizagem dos indivíduos, centrados em objetivos instrucionais, na seleção de conteúdos e nas estratégias de ensino.

Naturalmente, há aí muitos interesses em jogo e quem detém o poder do saber e da informação pode fazer disso uma arma eficaz para a dominação e a manipulação das massas ignorantes, sobretudo nos países do chamado “terceiro” mundo. Desse modo, os procedimentos didáticos acabam se resumindo muitas vezes em mecanismos simplificadores que ocultam a complexidade inerente a toda realidade e reduzem-na a esquemas simples e acessíveis, anulando, portanto, a reflexão.

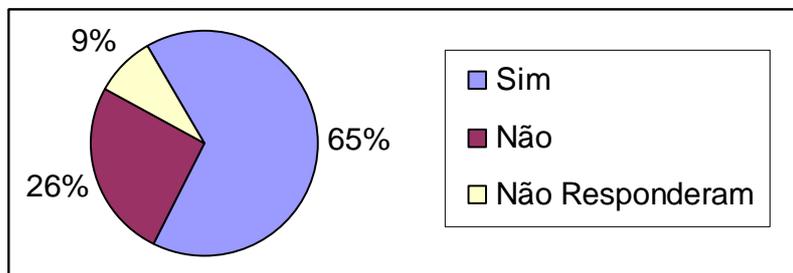
Para eles, também, a Didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento. Ambas estudam os métodos de ensino, porém a Didática julga o valor dos métodos de ensino,

transformando-os em matéria de integração. Além de textos para serem reproduzidos e memorizados, é um roteiro de trabalho, de atividades de alunos e professores.

Fica patente, nesta dimensão, que a aprendizagem depende exclusivamente de especialistas, ou seja, dos professores, bem como das técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada.

Na **questão 5** que trata das questões didáticas (**Em sua formação universitária você aprendeu como trabalhar didática? Sim ou não?**), 65% dos professores a responderam afirmativamente, 26% que não tiveram nenhuma aprendizagem, enquanto que 9% não responderam. (Figura 43).

Figura 43 – Aprendeu como trabalhar didática na sua formação



Apesar de 65% dos professores terem afirmado que estudaram as questões didáticas, estes números não traduzem, pelo menos nas respostas apresentadas, uma melhor compreensão acerca desta temática até porque estas definições estão cristalizadas ao longo do exercício profissional, mesmo para os docentes que foram formados após a ditadura (62%), bem como aqueles que elaboraram uma correta conceitualização sobre a concepção didática. E isto tem uma direta ligação com a abordagem pedagógica recebida na formação inicial, onde a ênfase era colocada na objetividade, racionalidade e neutralidade do processo. Essa didática se

descontextualiza dos problemas específicos da situação específica da sala de aula e não proporciona elementos significativos para a análise da prática pedagógica. Seus depoimentos apontam e reforçam que a didática é aquela em que se domina as técnicas e procedimentos para transmitir os conteúdos.

*Saber como transmitir um conteúdo, utilizando **técnicas de ensino**. (Professor da escola pública. Grifo nosso).*

***Técnicas de ensino** em todos os seus aspectos práticos e operacionais. (Professor da escola pública. Grifo nosso).*

*São **estratégias** usadas pelo educador no desenvolvimento do seu conteúdo. (Professor da escola pública. Grifo nosso).*

*São maneiras 'corretas' utilizadas para um bom **direcionamento** da aprendizagem, tudo que for usado ou puder ser usado, como recurso eficiente para facilitar a assimilação do aprendiz. (Professor da escola pública. Grifo nosso).*

*É o estudo do conjunto de **recursos técnicos** que tem como objetivo **dirigir** a aprendizagem do educando... (Professor da escola privada. Grifo nosso).*

*Conjunto de **diretrizes** que devem nortear a orientação pedagógica. (Professor da escola privada. Grifo nosso).*

***Técnica de ensino**. (Professor da escola privada. Grifo nosso).*

*A arte de ensinar, sendo todo o **conjunto de técnicas** utilizadas e voltadas para o ofício do ensino. (Professor da escola privada. Grifo nosso).*

Para os professores da amostra na **questão 6 (Que concepção didática você acha que seria melhor aplicada ao ensino de História?)** que trata da concepção da didática, não existe nenhum vínculo das concepções pedagógicas sustentando a sua práxis e como ela se aplicaria ao ensino de História, ainda que estes mesmos professores manifestem na sua ação docente uma linha teórica que baliza este fazer. Até porque é ingênuo pensar que no campo pedagógico o fazer está descolado de um suporte teórico que apóia as atividades docentes. Nesta direção, selecionei respostas reveladoras deste descompasso entre a teoria e a prática.

Eu trabalho o ensino de História de acordo o nível da classe. Avalio faixa de idade e compreensão da classe e daí parto para o meu planejamento de trabalho. Para cada sala eu traço objetivos diferentes. (Professor da escola pública).

Leitura e comentários de texto informativo. (Professor da escola pública).

A do planejamento, visando uma orientação direcionada as atividades extraclasse como forma de reflexão e comparações do hoje com o ontem (aspectos sociais, econômicos e históricos de cada situação). (Professor da escola privada).

Levar o aluno, através de debates, a formar conceitos pessoais e críticos sobre cada tema estudado, tornando-o agente transformador do meio em que vive. (Professor da escola privada).

Aquela que organize os conteúdos, valorizando o cognitivo do aluno e da sua realidade. (Professor da escola pública).

Aquela que fosse clara, simples e objetiva, levando os alunos a se questionarem dentro de uma determinada situação-problema. (Professor da escola pública).

Pesquisas, debates, incentivar a avaliação crítica e criativa. (Professor da escola pública).

A que una humanidades, sensibilização e diálogo. (Professor da escola privada)

Aulas práticas com visitas a museus, sítios arqueológicos, comunidades, etc. (Professor da escola privada).

A concepção multimidiática (no bom sentido da expressão): mescla de inúmeros procedimentos durante as aulas, no sentido de criar possibilidades de aprender a aprender. (Professor da escola privada).

A utilização de filmes históricos, debates, leituras e interpretação de textos. (Professor da escola privada).

Didática é comunicação eficaz daquilo que o professor sabe – hoje penso e busco agir nesta direção –, e quando me refiro a comunicação incluo o próprio silêncio, a atenção e valorização das falas, crenças e culturas etc. de cada aluno com quem interajo. Tarefa difícil, porque nosso tempo é escasso e as contradições são muitas, a burocracia, os prazos, etc... (Professor da escola privada).

Varia, não há uma concepção uníssona que não se esvazie em si mesma. As relações entre individuo tem de ser o mais individualizado possível, para que haja respeito ao coletivo. (Professor da escola privada).

Outro aspecto importante é que, entre estes professores, existem 17% que definem a didática como metodologia, revelando que este equívoco é algo bastante comum entre eles. Relaciono abaixo alguns dos depoimentos da **questão 7 (O que entende por didática?)** onde estes aspectos ficam evidente e que expressam o equívoco entre os conceitos.

É o conjunto de métodos e estratégias na aplicação de conteúdos.

Conjunto de processos a ensinar baseando-se em métodos adotados pelo educador e adequados ao grupo com quem irá trabalhar.

Meu entendimento sobre didática é a forma pela qual a pessoa utiliza o recurso metodológico (digo o aprendizado na dinâmica metodológica) de maneira que um ouvinte possa captar de maneira adequada a idéia.

Simplificação dos conceitos para torná-los mais acessíveis.

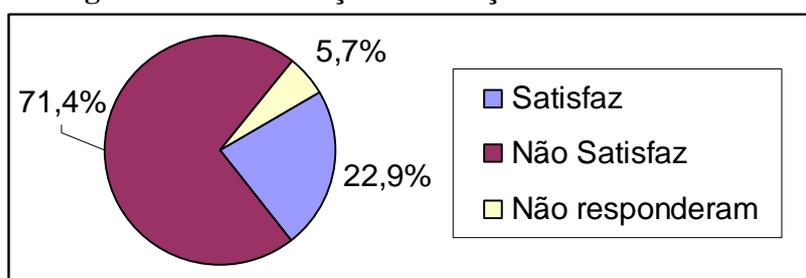
É a disciplina que trata da aplicação dos conhecimentos na prática educacional.

A prática do ensino. Como utilizar e traçar os objetivos, os conteúdos e as metodologia (sic) para o bom andamento da prática.

O entendimento da didática como um aspecto meramente técnico e vinculado às estratégias de ensino e ao planejamento didático formal na busca de resultados eficazes e eficientes está ligado à forte influência que a vertente tecnicista ainda exerce no trabalho pedagógico exercido pelos docentes. E, sem dúvida alguma, um dos fatores que contribuem para isto é o fato de que 55% destes professores foram formados durante a ditadura militar. Conforme identificado anteriormente, estes professores têm 15 anos de graduados, ou seja, este tempo coincide com os seus estudos universitários realizados durante o período militar. E esta foi uma fase em que a educação brasileira foi predominantemente influenciada pelo tecnicismo.

Em relação à **questão 11 (o Livro Didático lhe satisfaz?)** a amostra evidenciou que 22,9% dos professores estão satisfeitos com a utilização do Livro Didático, enquanto 71,4% declararam-se insatisfeitos com o seu emprego no ambiente pedagógico. (Figura 44).

Figura 44 – A satisfação em relação ao Livro Didático



Quando se analisa estes dados à luz das respostas fornecidas para a **questão 12 (De que forma você trabalha o livro didático?)** (que busca conhecer as formas como os professores utilizam o livro didático), percebe-se que 83,3% dos professores que se declararam insatisfeitos com o Livro Didático acabam por utilizá-lo como fonte de estudo e de discussão acerca dos conteúdos apresentados em sala de aula.

Esta contradição ocorre até mesmo em função da obrigatoriedade da adoção dos livros didáticos no sistema escolar e das necessidades dos alunos em estudar com um determinado livro texto, notadamente na escola pública, visto que nesta realidade o aluno tem menos acesso a outros meios didático-pedagógicos em função da sua situação sócio-econômica carente e o crescente estado de abandono da educação pública. Ou seja, do total de 71,4% de professores insatisfeitos com a utilização do Livro Didático, conforme visto na Figura 44, em realidade estes números caem para 11,4% dos professores que o criticam e não o utilizam.

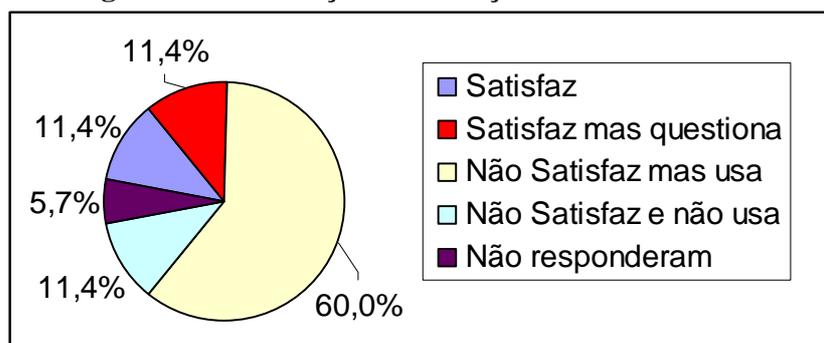
Assim, da análise conjunta destas duas questões, constata-se que, embora apenas 22,8%⁶⁸ dos professores estejam satisfeitos com o livro didático, existe um expressivo percentual de 82,8% de professores que o aplicam como uma ferramenta que os apóia em suas aulas: 11,4% o utilizam porque lhe satisfaz plenamente; um mesmo percentual de 11,4% se satisfazem com sua utilização, mas questionam o seu conteúdo; e para 60% embora estes livros não lhes satisfaçam, o utilizam apenas como apoio às suas aulas.

Em contrapartida, 11,4% dos professores respondentes declararam-se insatisfeitos e não utilizam o Livro Didático de forma alguma, por considerarem que o seu conteúdo traz

⁶⁸ É importante esclarecer que esta diferença de 0,1% entre os valores dos professores que se declararam *satisfeitos* com o Livro Didático na figura 44 (22,9%) e os valores dos docentes *satisfeitos* e *satisfeitos, mas que questionam* o Livro Didático na figura 45 (cujo somatório das parcelas 11,4% e 11,4% totaliza 22,8%) deve-se à aproximação de decimais efetuada pelo programa Excel.

informações superficiais sem um maior aprofundamento com textos meramente informativos, além de não ser condizente com a realidade dos alunos, em nada acrescentando ao processo de ensino–aprendizagem. (Figura 45).

Figura 45 – Satisfação e Utilização do Livro Didático



Apresento agora os depoimentos dos professores que se mostraram satisfeitos com o uso do Livro Didático na sala de aula (questão 11), descrevendo como utilizam este recurso didático (questão 12):

O livro didático é um recurso muito útil, levando o professor e aluno a pesquisar, reelaborar e a selecionar informações, utilizando-o “através de pesquisas, trabalhos em grupo”. (Professor da escola privada).

É um bom recurso, possibilita a organização dos fatos históricos, permite as questões estruturais, e conceituais (se for um livro crítico, atual e trazer bons textos e curiosidades adequadas a faixa etária dos alunos). E complementa dizendo que trabalha o livro didático da seguinte forma: “Esquematizo o assunto, abordo através do diálogo, preparo exercícios, ou utilizo os propostos pelo livro didático, destaco alguns textos ou curiosidades para realizar, (sic) debates, trabalhos criativos (quadrinhos, gincana) dependendo da proposta. Realizo uma avaliação com questões subjetivas e objetivas e mando estudar pelo livro!. (Professor da escola pública).

Recomendo um livro que exige do estudante uma concentração e um poder de interpretação suficiente para o trabalho, acoplado a alguns textos complementares, utilizando como “pesquisa”. (Professor da escola privada).

Possui um bom texto e muita ilustração, sendo que Recomendo (o livro didático) como roteiro de estudo em casa e de vez em quando faço os exercícios objetivos. (Professor da escola privada).

Os 11,4% dos professores que se manifestaram positivamente em relação ao Livro Didático, mas que tinham restrições principalmente quanto ao seu conteúdo e uso como única referência a ser trabalhada com os alunos, assim se expressaram nos seus depoimentos:

Embora saibamos que o livro não é o melhor em conteúdos foi adotado por atender às possibilidades econômicas dos alunos uma vez que pode ser utilizado nas 3 séries, através de leitura de textos, respondendo em classe os exercícios. (Professor da escola pública).

Entendo que mesmo sendo o livro fraco do ponto de vista dos conteúdos e mesmo do ponto de vista da análise crítica do processo histórico, mesmo um livro fraco pode ser útil na medida em que se desmascare as ideologias implícitas no texto, e na seqüência cita que trabalha o livro Apresentando o assunto, fazendo leitura crítica – ressaltando que o autor não é dono da verdade; aplicando algumas metodologias sugeridas. (Professor da escola pública).

Acredito que a qualidade do livro didático tem melhorado muito. Por isso ele é um aliado no processo do ensino–aprendizagem, buscando uma (...) leitura crítica do momento histórico trabalhado, e até mesmo criticando a visão do autor. (Professor da escola privada).

Porque ele não é meu único instrumento de trabalho, mas sim um referencial que pode ser complementado o utiliza como um dos elementos dentro do processo de ensino–aprendizagem, ou seja (sic) lemos o seu conteúdo, discutimos sobre, buscamos outras referências e analisamos, no conjunto. (Professor da escola pública).

Foi interessante perceber que 60% dos professores se mostraram insatisfeitos com o Livro Didático, mas o utilizam como fonte de apoio às suas aulas, ora questionando, ora assumindo o valor que o livro traz para o contexto do ensino. Isto representa uma incoerência e revela uma submissão aos ditames da estrutura escolar – mesmo que tenham um posicionamento crítico acerca da utilização do livro didático – negando o processo de autonomia que o professor deve ter na escolha dos seus recursos de apoio pedagógico, bem como no exercício docente. Os depoimentos apresentados ilustram esta situação:

Muitas vezes temos que recorrer a outras fontes didáticas para poder responder questionamentos que surgem dentro da sala de aula. Entretanto, a utilização do livro didático ocorre Seguindo orientação da direção escolar, e, em consonância com os outros professores da matéria. (Professor da escola privada).

Porque ele (o livro didático) traz apenas uma versão da história, impedindo muitas vezes que o aluno expanda seu potencial. O utiliza como uma fonte que auxilia mas que não é única e indispensável. (Professor da escola pública).

Traz uma visão única, geralmente desfocada e o aluno se restringe a segui-lo como verdade única, não aceitando mudanças. Atualmente grande parte não corresponde aos parâmetros curriculares nacionais, dificultando ainda mais o trabalho do professor. Para ele a utilização do livro didático se dá selecionando o que interessa ao aluno e complementando com textos, documentos, bibliografia auxiliar, revistas, jornais etc. (Professor da escola pública).

É limitante na medida em que restringe o conteúdo de História, o qual é tremendamente amplo. A visão que passa, acaba minimizando os fatos. E continua dizendo que utiliza o livro didático como um recurso de pesquisa e informação. Como meus alunos não possuem um determinado livro (adotado), levo para sala vários autores, também elaboro as minhas apostilas que são repassadas para eles. (Professor da escola pública).

Porque o livro didático é limitado, por isso eu utilizo, revistas jornais e outras fontes de informações para trabalhar e complementar utilizando também como leitura de texto; para compreensão de textos. O estudo dirigido. (Professor da escola pública).

A adoção de um único livro restringe a interpretação da história. Ele é necessário como uma referência de pesquisa entre tantas outras, muitas vezes com conteúdos desatualizados ou mal diagramados. É difícil um livro didático ser satisfatório em todos os quesitos: texto (enfoque, dinâmica fluência), gravuras, atividades, textos complementares e etc. O teor da análise pode variar em cada capítulo, dependendo da área de interesse do autor. Assim é interessante que se utilize no mínimo 3 fontes desse tipo. E acrescenta que utilizo apostila do próprio curso como material básico (quase que um roteiro) e a complemento com bibliografia obrigatória e textos. (Professor da escola privada).

Não são completos nos diversos conteúdos, as vezes exageram no vocabulário acadêmico, estão direcionados ao vestibular, deveriam fazer mais correlações com o cotidiano, alguns representam a “História das Elites”, exclui as particularidades regionais. Busca utilizá-lo como um suporte básico didático porém (sic) não permitindo que seja a única fonte de informações e pesquisa. (Professor da escola privada).

Porque geralmente deixa o aluno preso a conceitos, que o levam a “decorar” idéias sem questioná-las, o utiliza como subsídios para pesquisa e atividades escritas. (Professor da escola privada).

O livro didático é um referencial, mas nunca um ponto determinante, pois a história é uma disciplina viva e o seu processo está na dinâmica humana e não em pensamento isolado, a história tem origem em várias fontes. Procura trabalhar o livro didático de forma simples tirando dele alguns pontos importantes. Uso jornais, revistas documentários, fatos televisivos e outros. (Professor da escola privada).

Os professores que se apresentam como totalmente insatisfeitos com a utilização do Livro Didático foram coerentes ao criticar (nas respostas das questões 11 e 12) a sua fragilidade qualitativa, com uma visão estanque, linear e tradicional que trazem ao discutir a história. Neste sentido, estes professores buscam a superação destas limitações em outros referenciais pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento metodológico do processo de ensino–aprendizagem a partir de múltiplas fontes que possibilitem distintos olhares, expressos nas respostas da questão 13. Assim se expressam para justificar sua posição:

Devido ao tradicionalismo de seu método e pouco questionamento crítico e reflexivo. Declara que Não trabalho com livro didático, às vezes alguns fragmentos para análise crítica, acrescentando que utiliza construção de textos painéis comparativos, visitas a locais históricos, etc. (Professor da escola pública).

A maioria deles, senão, a totalidade traz o conhecimento compartimentado, estanque, seqüencial, etc..., Declarando que Não utilizo o livro didático. Conclui dizendo que trabalha com mostra de vídeo, exposições orais, exposição dialogada. (Professor da escola pública).

Ainda mantêm uma linha tradicional (linear e episódica) do ensino de história, por isso declara que Não trabalho com um livro fixo ‘padrão’ em sala de aula. Uso diversos textos de vários autores, bem como (...) painéis de debates, dramatização, viagens... (Professor da escola pública).

O conhecimento é muito mais amplo, a discursão (sic) deve ser feita através de múltiplas fontes, como: cinema, revistas, jornais, etc... O uso do livro didático se dá apenas em Algumas leituras comentadas, desenvolvendo suas aulas Através de leituras complementares de outros autores, que não sejam o do livro didático, como forma de fazer um paralelo de visões diferentes. Através de vídeo, com documentários, filmes, que são outras formas de visão do conteúdo. Palestras, debates, ou seja, métodos que possam dá (sic) dinâmica as aulas. (Professor da escola privada).

Temos, deste modo, um professor que muito utiliza o livro de texto, tornando o ensino ministrado o lugar da reprodução a partir das recomendações destes manuais. Isto nos mostra que, apesar de estarmos discutindo novas formas de fazer e construir o ensino de história, a utilização do Livro Didático ainda é um aporte vital para o trabalho pedagógico dos professores, mesmo que tenha todos os problemas até aqui levantados.

É importante frisar, no entanto, que todos os professores entrevistados (mesmo aqueles que têm no livro didático a principal fonte de apoio para o desenvolvimento das atividades de ensino), utilizam-se de outros recursos didático-pedagógicos, tais como filmes, jornais, músicas, revistas, mapas históricos e TV, conforme será analisado posteriormente no item 5.6 ao abordar a questão 13⁶⁹.

Na **questão 14 (Relacione autores didáticos de história que balizam sua prática docente)**, 11% do corpo docente, não respondem, enquanto que 89% não apenas se posicionam como apresentam várias referências, tais como:

Rubim Leão de Aquino, Francisco Alencar, Alceu Luiz Pazzinato, Francisco Assis Silva, Pedro Ivo, Raimundo Campos, Mário Schmidt, Gilberto Cotrim, Nelson Pilletti, Luiz Koshiba, Cláudio Vicentino, Leonel Itaussu, Florival Cáceres, José Jobson Arruda, Alceu Luiz Pazzinato, Armando Souto Maior, José Roberto Martins, Maria Helena Senize, entre outros, independentemente da forma como se manifestaram sobre a utilização do Livro Didático na sala de aula.

Essa grande quantidade de autores está ligada às exigências da escola em impor o livro para o cumprimento dos conteúdos, à utilização do livro nas atividades avaliativas dos alunos, ao número de séries escolares em que trabalham, onde podem adotar diferentes livros, bem como ao volume de livros que as editoras impõem ao sistema educativo. Tendo em vista que o livro didático faz parte do trabalho dos professores, revelou-se expressivo o percentual dos que conhecem os autores dos livros, demonstrando que a preocupação fica muito centrada nos processos de transmissão das informações que serão aplicadas na sala de aula.

⁶⁹ Exceção feita às respostas dos professores que não utilizam o livro didático, cujo conteúdo já foi analisado, pois é nesta questão que demonstram como trabalham com outros recursos na sua prática docente.

Foi importante observar que mesmo entre os professores que manifestaram não trabalhar com o livro didático, 75% destes acabaram por relacionar autores didáticos já que utilizam fragmentos de diversos livros, conforme depoimentos transcritos na análise da questão 12, o que confirma o que ele faz na sua prática e o que respondeu no questionário.

Outro aspecto bastante peculiar, obtido pela análise das respostas da **questão 15 (Relacione autores teóricos de História que balizam sua prática docente)**, foi a identificação de que 11% dos professores da amostra desconhece os principais autores teóricos de História que alimentam o ensino e a pesquisa em História, na medida em que relacionam vários autores que consideram como teóricos da História, mas que em realidade são autores de outras áreas do conhecimento ou autores didáticos de história. Adicionalmente, 29% dos professores pesquisados não respondeu à questão que tratava de relacionar quais autores teóricos balizavam sua prática, o que pode indicar que este aspecto não tem importância para sua atividade docente no ensino médio, ou até mesmo que desconhecem quem são estes autores. As respostas destes professores – independentemente de serem formados em universidades públicas ou privadas – expõe uma face real da formação fragilizada, explicitando um outro aspecto da deficiência na formação deste professor. Além disso, a preparação teórica, que deveria também fazer parte do seu contínuo processo de estudo, parece ser algo distante da sua prática.

Dos professores entrevistados, 34% responderam – ao relacionarem historiadores como Leo Huberman, José Jobson Arruda, Caio Prado Jr., Nelson Werneck Sodré, Boris Fausto, Edgar Carone, Jean Glénisson, Armando Souto Maior, Mário Curtis Giordano, A. Kosminsky, Maurice Crouzet, William McNeill, entre outros – que utilizam uma bibliografia pautada em teóricos da história (dos anos 50, 60 e 70) que influenciaram na sua formação acadêmica no

período da ditadura. A utilização destes historiadores, ainda que importantes para a nossa historiografia, como referencial teórico ratifica a ausência de renovação do repertório de novos historiadores, acabando por se refletir na sua ação docente, mantendo um ensino desatualizado, que não incorpora as novas discussões acerca do ensino e pesquisa em história.

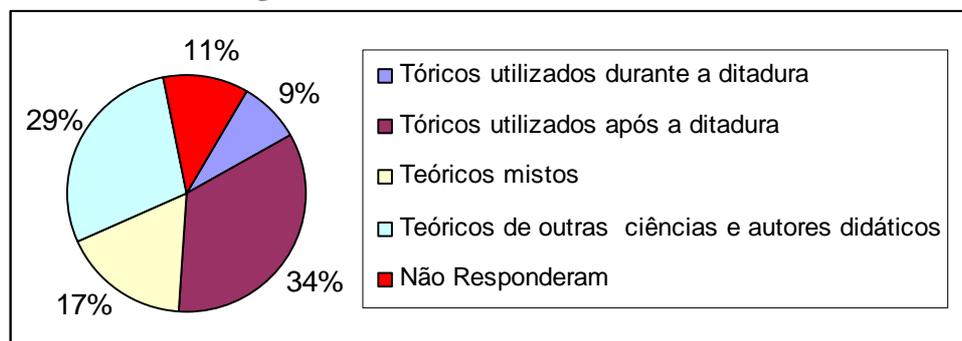
Vale ressaltar, no entanto, que entre os diversos depoimentos, encontrei aqueles (9%) que demonstraram atualização e preocupação com os aspectos teóricos que oxigenam a sua prática docente, evidenciado ao apontarem historiadores utilizados na sua formação (após a ditadura) que rediscutem a produção histórica: João José Reis, Déa Ribeiro Fenelon, E.P.Thompson, Maria Odila L. da Silva, Lígia Bellini, Jaques le Goff, Raymond Williams, Ronaldo Vainfas, Laura de Melo e Souza, Agnes Heller, Carlo Ginzburg, Marc Bloch, Paulo Micelli, Perry Anderson, Stuart Schwartz, Selva Guimarães Fonseca, Lucien Febvre, entre outros.

Estes teóricos se constituem em produtores de uma historiografia que busca novas perspectivas e novas abordagens contribuindo para uma releitura da História, o que sem dúvida alguma, se bem utilizados, são referências imprescindíveis para o ensino de História.

Vale ainda ressaltar que 17% dos professores mesclam as referências dos autores entre aqueles das décadas de 50, 60 e 70 com os outros teóricos da nova geração de historiadores, ambos aqui citados.

Tal aspecto aponta para uma busca da literatura referência para o ensino de história sem perder de vista a atualização quando manifestam estarem em contacto com os autores que dão conta de pesquisas e problematizações que por certo contribuirão para a sua docência. (Figura 46).

Figura 46 – Autores teóricos de História



É gratificante, pois, constatar que muito dos nossos professores da amostra, não obstante estarem em um sistema de ensino – notadamente o público – que padece de problemas os mais variados e terem eles também uma série de problemas e variáveis que interferem diretamente na sua atividade docente, são importantes exemplos para uma educação que se pretende transformadora, repensando o ensino de História a partir de um novo fazer, (re)oxigenando suas práticas, estimulando o aluno a crescer, criar e pensar. Onde as aulas sejam um espaço de diálogo e construção coletiva.

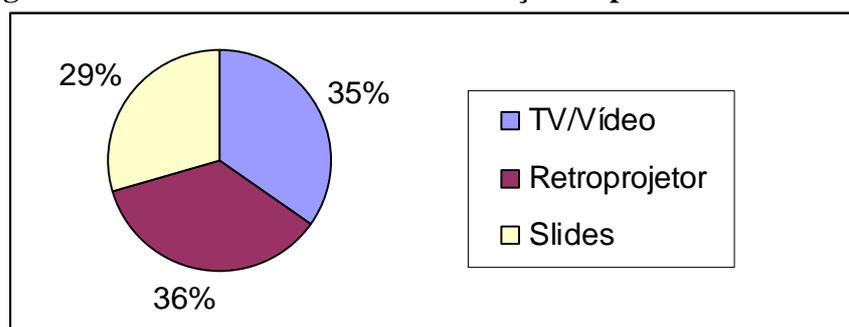
5.6 – O Professor da amostra e as Novas Tecnologias

As Novas Tecnologias chegaram ao ambiente escolar apresentando uma série de instrumentos que se adequam aos interesses de uma sociedade informatizada e globalizada. Refletir e saber posicionar-se sobre a importância das inovações tecnológicas como recurso pedagógico é uma necessidade que se impõe para os professores. Neste sentido, 97% dos professores responderam às questões 8, 9, 9.1,10 e 13 pertinentes a este tema, ficando implícito para estes professores que a presença das tecnologias no ambiente educativo são elementos preponderantes para o ensino de hoje. Mostram-se, portanto, atentos às questões das novas tecnologias.

Não obstante estes aspectos, as respostas dadas poderiam contribuir com um olhar mais crítico acerca da utilização dos meios **ao não estabelecerem** uma maior ligação entre a prática pedagógica e a inserção das NTIC e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Em realidade, os professores assumem as NTIC como uma exigência do mundo atual sem a preocupação de realizar uma reflexão dos vínculos existentes. E a falta desta reflexão está evidentemente ligada à ausência quase total destas discussões na formação universitária, já que no período de sua formação eles foram fortemente influenciados pelo ensino tecnicista dentro de uma visão muito instrucional, e esta influência ainda permanece muito presente na atuação dos professores hoje.

Isso aparece claramente no gráfico que apresento sobre a **questão 8 (Em sua formação você trabalhou com alguns destes recursos didáticos, além do livro didático? – Vídeo, Retroprojeter TV, Slides, outros)**, evidenciando que os meios técnicos para os professores da amostra são bastante valorizados e fazem parte da dinâmica das aulas como um aporte essencial ao processo pedagógico. (figura 47).

Figura 47– Recursos utilizados na formação do professor da amostra



Também na **questão 10 (Que recursos em sua formação você gostaria que tivessem sido utilizados?)**, os professores demonstram objetivamente que para a operacionalização do ensino e sua conseqüente melhoria estão intimamente ligadas ao uso dos procedimentos

técnicos. É nítida a preocupação com a transmissão do conhecimento exigido pela moderna tecnologia. A seguir, transcrevo alguns depoimentos dados nas respostas desta questão:

Gostaria de ter utilizado todos. Aqueles que levam a prática dos conhecimentos modernos aplicados nos processos educativos. (Professor da escola privada).

Qualquer recurso que combata a visão de História como disciplina chata, desagradável deve ser valorizado. O mais importante é desenvolver uma aula dinâmica que exija a atenção do alunado. (Professor da escola privada).

Slides, T.V., Retroprojeter, Vídeo, Computadores. (Professor da escola privada).

Computador, Internet, Vídeo Conferência, TV+Parabólica. (Professor da escola privada).

Gostaria de ter trabalhado com computador, CD–Rom, Internet, vídeo, TV, sala ambiente. (Professor da escola pública).

Computador, televisão, filmes, jornais, revistas. (Professor da escola pública).

CD–Rom / Computador. (Professor da escola pública).

A Internet, o CD–Rom o Slides. (Professor da escola pública).

Por outro lado, nas **questões 9 (Na sua pratica atual, qual dos recursos abaixo relacionados você gostaria de utilizar? Uso do computador + CD–ROM, Internet, Vídeo conferência, TV+Parabólica, Uso do computador) e 9.1 (Por que?)**, os professores demonstram um grande interesse em utilizar os recursos tecnológicos sugeridos (computador, CD–ROM, Internet, vídeo conferência, TV com parabólica), bem como justificam que a sua contribuição para o ensino de hoje é preponderante para ampliar o processo de aprendizagem, além de fazerem parte do cotidiano dos alunos:

Diante da rapidez das mudanças no campo tecnológico faz–se necessário a atualização desses novos recursos. (Professor da escola privada).

São recursos que estão totalmente adequados à nova visão de mundo dos estudantes. (Professor da escola privada).

Estas práticas estão presentes na vida diária desses alunos são veículos que atraem dinamizam suas vidas e formam parte da aprendizagem. (Professor da escola privada).

Para que os alunos observassem os fatos que fazem a história do mundo contemporâneo, comparando–os com o passado. (Professor da escola privada).

Para ampliar ainda mais a discussão em torno das novas tecnologias e para mostrar a amplitude e importância das Novas Tecnologias no aprendizado a nível mundial. (Professor da escola privada).

Acredito que com tudo isso, o trabalho será muito mais dinâmico criado pela própria interatividade no ensino de História. (Professor da escola pública).

Porque enriquece o conteúdo, trás (sic) mais interesse para os alunos, possibilita novas abordagens. (Professor da escola pública).

Dinamiza a atividade e oferece um universo muito mais amplo, que o quadro de giz (nossa realidade). (Professor da escola pública).

Pois poderiam facilitar a assimilação do conteúdo, além de ser algo que já faz parte do nosso dia a dia, e principalmente do cotidiano de alguns alunos. (Professor da escola pública).

Porque desta forma ampliaria o leque de versões da história com os meus alunos utilizando recursos atuais que facilitariam a dinamização do ensino. (Professor da escola pública).

Consideramos este recurso muito próximo do cotidiano do aluno, e nesse sentido, algo prazeroso porque permite o contexto com a imagem/ação. Para o estudo de história é muito importante ver acontecer. (Professor da escola pública).

Vê-se pelos depoimentos ainda na questão 9.1, que os professores partem da idéia de que os alunos manipulam as linguagens das NTIC, e em certo sentido, detêm as competências para utilizar correio eletrônico, para acessar as redes globais de computadores e para operar de forma independente da orientação. Assim, na visão deles, os estudantes estão ganhando acesso a informação e a conhecimentos de outro modo impossíveis de alcançar.

Estes níveis de apreensão do conhecimento via auxílio das NTIC ficam evidentes na medida em que eles atribuem que as tecnologias podem dinamizar, facilitar e aprimorar o processo de ensino–aprendizagem.

Dinamiza a aula e interage o aluno com o professor e o conteúdo desenvolvido. (Professor da escola pública).

Facilita o ensino, dinamizando a aula e tornando mais interessante para o aluno e para o professor. (Professor da escola pública).

A revolução tecnológica na relação ensino–aprendizagem é muito mais dinâmica e versátil, favorecendo o aprimoramento educacional de forma global e sempre atualizada com os novos conhecimentos. (Professor da escola pública).

A tecnologia é um processo que a educação moderna deve buscar sempre para estar sempre com os conhecimentos científicos atualizados. (Professor da escola privada).

Porque só assim o aluno acompanhará o desenvolvimento tecnológico para educação. (Professor da escola privada).

Promover debates com estudantes de outros centros ou mesmos estados para uma maior interação sobre o conhecimento. (Professor da escola privada).

Identifiquei também que as NTIC estão, segundo os depoimentos dados na questão 9.1, fortalecendo os estudantes na sua busca de conhecimentos, do mesmo modo que estão dotando individualmente os professores com meios independentes para as suas decisões sobre o que ensinar e como ensinar. Com um computador, um modem, acesso a um satélite e um fornecedor de serviços, qualquer pessoa tem hoje inúmeras possibilidades de aprender algo na *World Wide Web*, a qualquer hora e em qualquer lugar:

Porque são recursos modernos que despertam maior interesse e participação dos alunos. (Professor da escola pública).

Vai ampliar os horizontes dos alunos as informações estarão disponíveis até mesmo as informações mais atuais. (Professor da escola pública).

Todo trabalho deverá ser orientado de maneira a criar condições para que o aluno se apodere de elementos (informações mais variadas possíveis) que lhe sirva de instrumentos para chegar a compreensão de conceitos e análises mais aprofundadas dos temas estudados. (Professor da escola pública).

Pois poderiam facilitar a assimilação do conteúdo, além de ser algo que já faz parte do nosso dia a dia, e principalmente, do cotidiano de alguns alunos. (Professor da escola pública).

Porque dessa forma ampliaria o leque de visões da História com os meus alunos utilizando recursos atuais que facilitariam a dinamização do ensino. (Professor da escola pública).

Apesar dos importantes aspectos advindos do uso das NTIC, devemos recordar que os estudantes ainda necessitam estudar, refletir, analisar, trabalhar em grupo e lidar com o espaço

real do mesmo modo que com o ciberespaço. Eles também necessitam ler livros do mesmo modo que lêem monitores de computadores, desenvolver pesquisas numa biblioteca do mesmo modo que navegam na Internet, levar a cabo experiências laboratoriais e trabalhos de campo em tempo real e, acima de tudo, se relacionar face a face, e de um modo cooperativo e construtivo, com os seus semelhantes. Apesar de toda a excitação e fascínio da manipulação de imagens multicoloridas no monitor de cada um, a vida cultural, social e econômica não se adquire unicamente através do teclado e do vídeo de um computador. Selecionei três depoimentos que bem ilustram esta maneira de pensar:

Porque inexoravelmente serão os caminhos pelos quais a educação trilhará, embora continue acreditando na comunicação oral, no toque afetivo, nas intervenções mediadoras que são estabelecidas em sala de aula. (Professor da escola privada).

Gosto da palavra escrita, e foi assim que trabalhei e fui trabalhado, não sinto falta. (Professor da escola privada).

Todo trabalho deverá ser orientado de maneira a criar condições para que o aluno se apodere de elementos (informações mais variadas possíveis) que lhe sirva de instrumentos para chegar a compreensão de conceitos e análises mais aprofundadas dos temas estudados. (Professor da escola pública).

Esta postura nos revela que não podemos esquecer o espaço interpessoal, o espaço social e o espaço cultural. Nem, tão pouco, ignorar que, tal como o tempo virtual, existe um tempo histórico e um tempo futuro.

A sala de aula virtual e o tempo virtual são conceitos unidimensionais centrados no processamento da informação e descontextualizados da realidade viva, mesmo quando apresentados de um modo vivo através de técnicas multimídia. A sala de aula real, pelo contrário, é bem mais do que um local de encontro para processamento de informação. É um lugar que promove relações, cultiva valores, impõe normas, disponibiliza um fórum para a discussão crítica, estimula e motiva, e serve como um modelo de comunidade humana.

Vale ressaltar, entretanto, que os professores buscam aliar como componentes de sua prática pedagógica outros recursos didáticos além do livro texto, como é o caso das NTIC, que fazem, segundo eles no depoimento da **questão 13 (Utiliza outros recursos didáticos na sua prática docente? Sim ou não?)** ampliar o leque de possibilidades da atuação docente em sala de aula. Como, por exemplo, o advento da televisão ou dos vídeos e filmes que já não nos parece *estranho ou fascinante*. Estas, se bem utilizadas, expandem a visão de mundo para o professor e o aluno:

Devido ao grande número de boas reportagens culturais onde o professor passa a discutir a diversidade cultural no mundo sob vários ângulos. (Professor da escola pública).

*A minha maneira de agir em sala de aula, as demandas dos alunos, do momento presente, as transformações cotidianas. Tudo isto, e mais, fazem com que lancemos mãos de recortes de jornais, textos construídos, relatos orais, **vídeos**. (Professor da escola privada. Grifo nosso).*

Através de leituras complementares de outros autores que não sejam o do livro didático, como forma de se fazer um paralelo de visões diferentes. Através de vídeo, com documentários, filmes, que são outras formas de visão do conteúdo. (Professor da escola privada).

Utilizo vários livros didáticos (com várias versões); análise de documentos e ultimamente venho utilizando a análise de documentários e/ou fitas de vídeo. (Professor da escola pública).

O trabalho visa ser o mais dinâmico possível. A utilização de filmes, transparências, músicas, objetos “antigos”, fotografias, linhas de tempo, gráficos, documentos, etc. Só são válidos se acompanhados de orientações que estimulem o estudar o pesquisar. (Professor da escola privada).

Confecciono mapas históricos, quando o tema envolve geopolítica, como por exemplo, A primeira grande guerra. Destaco músicas que tratem do conteúdo (...) Procuo levar filmes em vídeo e indico filmes. (Professor da escola pública).

*Tentando modificar a idéia cristalizada nos alunos de que a História não serve para nada, pois estuda algo completamente fora da realidade deles, portanto com uma prática pedagógica voltada para a **construção de um conhecimento histórico que, partindo da realidade do aluno, daquilo que ele vivencia, do seu cotidiano usando recursos mais agradáveis, lúdicos, filmes, vídeos, etc (...)** procurem **desvendar, entender** o passado, **explicar** o presente numa perspectiva de futuro. (Professor da escola pública. Grifo nosso).*

Muito embora tenha encontrado professores que buscam outras formas metodológicas para realizar seus trabalhos – o que revela uma preocupação positiva no sentido de melhorar o conteúdo transmitido, estabelecer diálogos como novas fontes pedagógicas, comprovando que é possível ter uma atitude comprometida com a construção do processo de ensino aprendizagem que ganhe significado – selecionei 2 depoimentos (penso ser importantes, até porque são contraditórios, posto que nestas mesmas escolas seus colegas fazem diferente, apesar das dificuldades) que estão na linha da acomodação de que para se estabelecer as condições necessárias para um bom ensino a escola deve prover adequadamente a estrutura, como podemos ver:

A escola quase não dispõe de outros recursos, ou tem e é muito disputado pelos outros colegas. O mais comum é o livro didático e quadro e o giz. (Professor da escola pública).

As escolas públicas não oferecem material didático para melhorar o ensino aprendizagem. (Professor da escola pública).

Assim, dentro da perspectiva educativa, os desafios da sociedade da informação transformarão informação em conhecimento e compreensão, evitarão banalizações e desperdícios e manterão um equilíbrio sensato entre a inovação tecnológica e outras necessidades e prioridades. Mas, mesmo neste contexto, os edifícios escolares ainda necessitam de ser bem gerenciados e mantidos, os professores bem formados, recrutados e bem pagos, os livros fornecidos e as aulas dadas – entre outros – em moldes convencionais. Os valores educativos não devem, portanto, ser reduzidos ou distorcidos, mas ampliados e enriquecidos.

Capítulo VI – Análise e interpretação de resultados: as concepções dos alunos da

Amostra

Com relação aos alunos pesquisados, obtive 325 questionários devolvidos pelos alunos, dos quais 95 encontravam-se em branco. Para o trabalho da tese, analisei os 230 questionários respondidos por eles (tabela 10). Em se considerando a abrangência geográfica da amostra, posso considerar também, como no caso dos professores, o número de respondentes válidos bastante significativos, até porque senti um maior envolvimento deles ao responderem os questionários, e esta postura para mim foi de muita valia, visto que pude constatar melhor a realidade vivenciada e entender o real sentido do ensino de história para eles.

Tabela 16 – Quantidade de questionários entregues e devolvidos: alunos

Segmento	Questionários entregues (1)	Questionários devolvidos			Relação (2)/(1)
		Total	Em Branco	Válidos (2)	
Aluno	600	325	95	230	38%

6.1 – Perfil do aluno respondente da amostra

A amostragem de alunos que faz parte desta pesquisa é composta em sua maioria por estudantes do sexo feminino (62%), com idades que variam entre os 14 e 25 anos, existindo principalmente nas escolas privadas um equilíbrio relacionado às idades e às séries cursadas⁷⁰; entretanto, nas escolas públicas, esta tendência em algumas situações foge do padrão esperado com ocorrências de idades dos alunos que chegam aos 25 anos⁷¹. (vide figuras 48, 49 e 50). Quanto mais a escola se situa na periferia ou em bairros considerados populares, mais aumenta

⁷⁰ As idades de 15 anos, 16 anos e 17 anos são consideradas como idades típicas para alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, respectivamente.

⁷¹ É a defasagem idade/série.

a faixa de idade dos estudantes, evidenciando uma das faces das desigualdades entre o aluno da escola privada e o aluno da escola pública.

Figura 48 – Alunos das escolas públicas e privadas, 1º ano

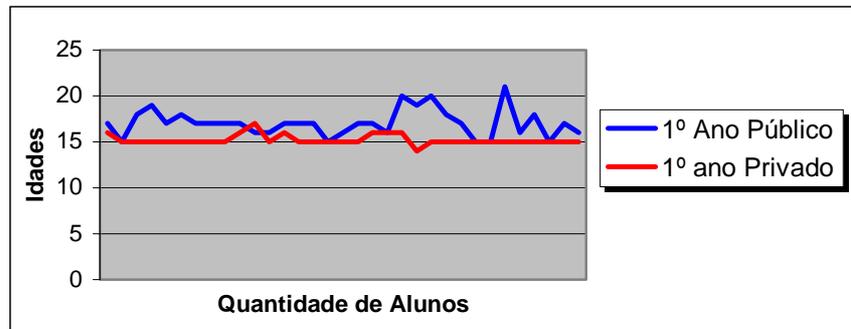


Figura 49 – Alunos das escolas públicas e privadas, 2ª ano

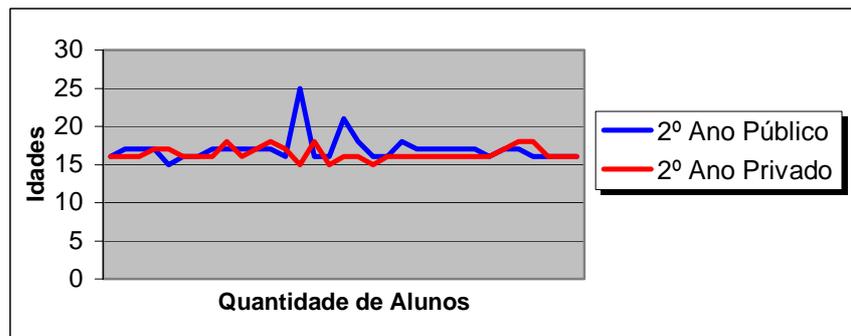
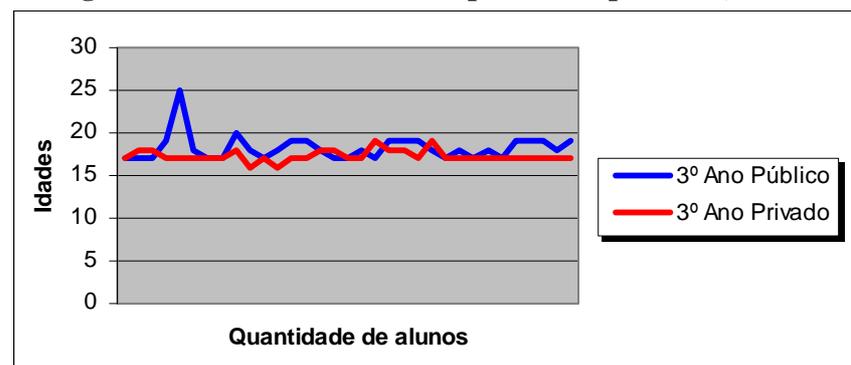


Figura 50 – Alunos das escolas públicas e privadas, 3º ano



Os estudantes que fizeram parte desta amostra são pertencentes a escolas públicas e privadas, havendo uma predominância dos alunos da rede pública de ensino das escolas pesquisadas.

Tabela 17 – Quantidade de alunos por tipo de escola

Tipo de escola	Quantidade de alunos	Percentual
Escola pública	129	56%
Escola privada	101	44%
Total	230	100%

Para estes alunos das escolas públicas, o contacto freqüente com os aspectos de informática no seu dia-a-dia ocorre apenas para 24%, 44% raramente utilizam os recursos da informática e 32% não utilizam e não conhecem a informática. Esses números corroboram que justamente em função da condição social, eles fazem parte do universo de excluídos digitais. Quando o aluno da escola pública tem conhecimento sobre informática, mas não tem acesso freqüente ao equipamento, ele muito provavelmente não “navega” ou nunca “navegou” na Internet. O que me leva a inferir que muito provavelmente não dispõem de computadores pessoais no seu cotidiano, seja em casa – o que seria usual – ou na escola.

Para estes alunos o acesso a este meio tecnológico deve se dar na escola. E, para isso, é necessário criar uma infra-estrutura para que as escolas públicas tenham acesso à Internet e a utilizem como recurso educativo. Isso significa acesso a *sites* educativos, bibliotecas virtuais, pesquisas e desenvolvimento de programas temáticos, visando democratizar a utilização da informática e da Internet nas escolas públicas.

Em contraposição, estão os alunos que estudam nas escolas privadas desta amostra e fazem parte, na grande maioria, das classes média e alta, cujo padrão econômico e níveis de renda situam-se na faixa de 10 a 20 ou mais de 20 Salários Mínimos⁷² e cujos pais têm um alto grau de escolaridade. De acordo com os dados do questionário, 87% dos alunos

⁷² Valor do Salário Mínimo é de R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) ou aproximadamente U\$ 80,00 (oitenta dólares).

respondentes têm o conhecimento de informática e já navegaram na Internet, porém apenas 40% destes alunos utilizam frequentemente os recursos informáticos no seu cotidiano.

Estes números comprovam que este estudante tem acesso a esta ferramenta tanto em sua casa quanto na escola, visto que as suas condições sociais favorecem e facilitam o acesso à Internet, ampliando suas possibilidades no processo de ensino–aprendizagem.

Este quadro de diferentes realidades entre os alunos das escolas públicas e privadas é um traço marcante da opção política realizada pelo Estado da Bahia, que solidifica as diferenças de oportunidades entre os que terão e não terão acesso social, acirrando desta forma contradições existentes. Além disso, revela a face mais visível do sistema público de educação, que é o de envolver–se cada vez mais com números e estatísticas, sem, entretanto, ter a preocupação central que deve ser a de oferecer ensino de qualidade para todos, na perspectiva de bem preparar os alunos para o enfrentamento dos desafios que o mundo está a exigir.

Esta é uma situação de franca desvantagem para os alunos da escola pública em relação aos alunos da rede privada, visto que os desníveis existentes comprometem em muito o envolvimento nas aulas, como também o processo de apreensão do conhecimento. Esta visível diferença traz como reflexos a determinação dos papéis sociais que são conferidos a cada aluno.

Cito, entre tantos outros aspectos, por exemplo, que as oportunidades de acesso ao ensino superior para estes alunos serão efetivamente por caminhos distintos, ou seja, aos alunos das escolas privadas – melhores preparados na sua formação básica – ficarão reservadas as carreiras socialmente e tradicionalmente reconhecidas, como Direito, Engenharia e Medicina; aos alunos da escola pública – quando conseguem transpor a barreira do

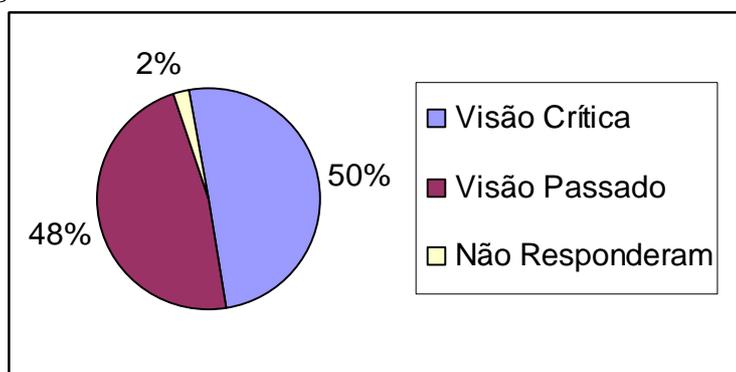
vestibular, via de regra, estarão cursando carreiras menos valorizadas do ponto de vista social, como as licenciaturas, e, entre elas, a carreira de História.

Este é um traço mais vigoroso do processo de exclusão e que, nos últimos anos, com as políticas públicas implantadas pelo poder público brasileiro, tem aumentado em proporções bastante preocupantes. Para formar um país é preciso democratizar a informação. O direito à informação deve ser amplo, independentemente da classe social. Só assim os alunos das escolas públicas poderão enfrentar o mercado de trabalho em igualdade de condições.

6.2 – Concepções dos alunos da amostra sobre a história aprendida, sua visão sobre o trabalho docente e seu nível de informação.

A partir da análise das **questões 2.9 (Qual a importância da disciplina História para você?) e 2.12 (Defina a disciplina História)**, onde se busca conhecer a importância e a definição da disciplina História para os alunos da amostra, percebi que existe, por parte de 48% dos alunos das escolas públicas e privadas, uma compreensão desta como sendo uma ciência que estuda o passado, enquanto que 50% destes se expressaram sobre a história com uma visão crítica. (Vide figura 51).

Figura 51 – Visão de todos os alunos da amostra sobre história



Estes 48% dos alunos da amostra têm uma concepção de história como acontecimento passado, ensinada pelos grandes manuais positivistas que narram a História dos grandes momentos mundiais a partir dos feitos dos seus protagonistas que são sacralizados, reverenciados e eternizados. Este tipo de concepção leva os alunos a terem um conhecimento histórico da mesma forma de 30 anos atrás, ou seja, pautado em narrativas, glórias e conquistas. A disciplina história, ensinada pelos professores pesquisados a partir desta perspectiva, propicia apenas a possibilidade de memorizar os conteúdos estudados.

Um aspecto que me chamou bastante a atenção foi o fato de que, não obstante ser uma disciplina considerada fácil pelos alunos, a acham chata, desinteressante e com uma forte ligação com o passado e isto está ligado à forma como muitos professores desenvolvem suas aulas.

Percebe-se que esta visão ainda tem uma representatividade significativa nas aulas ministradas por professores do sistema de ensino médio da amostra. Os professores destes 48% dos alunos – independentemente de pertencerem à escola pública ou privada – em realidade, estão trabalhando os conteúdos históricos de forma tradicional, o que os leva a responderem sobre o ensino de História ministrado como sendo algo enfadonho e pobre e a definem como a disciplina que estuda apenas o passado, sendo aí o único espaço de estudo possível.

Os depoimentos das **questões 2.9** e **2.12** atestam como os 48% destes alunos estão pensando o conhecimento histórico que recebem:

Aprender e estudar todos os fatos do passado. (Aluno escola privada).

Ela é uma disciplina muito boa e ao mesmo tempo se torna um pouco chata. (Aluno escola privada).

É uma disciplina que narra os fatos notáveis ocorridos na vida dos povos e da humanidade em geral. (Aluno escola privada).

Conhecer os fatos que marcaram épocas passadas sem deixar que nossa cultura seja extinta além de aprender muito com as façanhas e os erros dos magnatas em outras épocas levar em conta suas causas e suas atitudes para com os outros e para com todos os povos. (Aluno escola privada).

História é o relato de tempos passados, presente e até futuro que nos ajuda a sermos mais informados e conhecer civilizações antigas, matar curiosidades, etc. Matéria bem interessante que nos mostra como era antigamente as coisas da vida (e como era bem diferente!). (Aluno escola privada).

Necessária para obtermos o conhecimento do passado, o que de fato ocorreu, qual as decisões dos reis... (Aluno da escola pública).

Tem importante significativa pois (sic) gosto muito de saber coisas sobre o passado, principalmente as formas de governo e economia. (Aluno da escola pública).

Uma boa matéria para se estudar por que fala do passado do Brasil. (Aluno da escola pública).

É importante, pois todos os conhecimentos e comparações do passado são essenciais para minha vida (...) estudarmos a história dos nossos antepassados e das conquistas feitas no Brasil e no mundo. (Aluno da escola pública).

Disciplina monótona, que se preocupa muito em que o aluno guarde datas, nomes e lugares, sem que ele entenda e assimile naturalmente os antepassados correlacionando com os dias atuais. (Aluno da escola pública).

Para os alunos que possuem uma compreensão crítica da história (50% do total de acordo com a figura 51), esta disciplina ensina a pensar e perceber que a lógica das relações no mundo não pode ser vista de maneira linear, mas entendendo as contradições instaladas nas sociedades, apontando para a superação da história conservadora e mantenedora do ensino memorizador.

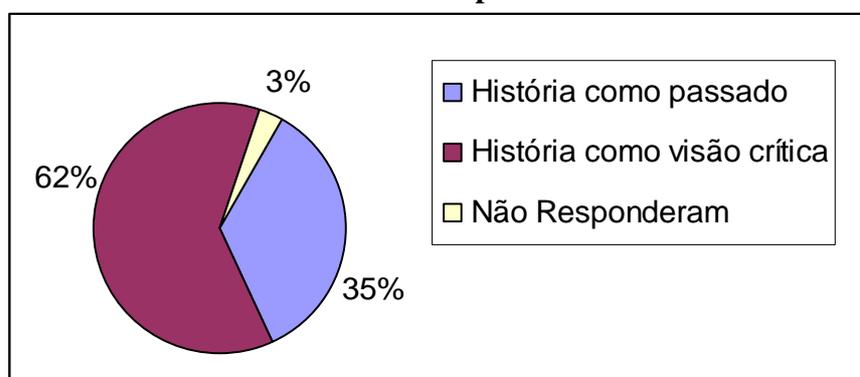
Vale ressaltar que, de acordo com as análises realizadas sobre a importância e a concepção de história para os segmentos escolar público e privado, pode constatar que a visão dos alunos da escola privada é mais crítica do que a dos estudantes da escola pública.

Entre o conjunto de alunos que considera a história como uma ciência crítica, existe uma preponderância dos alunos da escola privada. Do total dos 50% dos estudantes das

escolas públicas e privadas que têm esta visão, 34% provêm da escola privada e 16% da escola pública.

Ao analisar a visão dos alunos da escola privada (figura 52), fica evidente a predominância da perspectiva histórica problematizadora, já que 62% destes alunos desenvolvem seus estudos com uma visão mais crítica e contextualizada, capacitando-os dessa forma a realizarem uma releitura da sociedade em que estão inseridos.

Figura 52 – Visão dos alunos da escola privada da amostra sobre história



Na parcela dos 48% do total dos alunos que têm uma visão da história como a disciplina que estuda o passado, há uma predominância dos alunos da escola pública, já que este grupo é composto por 29% de alunos das escolas públicas e de 19% das escolas privadas. Visualizando o gráfico dos alunos das escolas públicas (figura 53), constata-se que, de um total de 129 respondentes, 63% têm uma visão tradicional da história.

Figura 53 – Visão dos alunos da escola pública da amostra sobre história



O resultado da análise destes dados mostra que os profissionais do ensino de história da escola privada, mais do que os da rede pública de ensino, estão preparando seus alunos a partir de enfoques que buscam compreender a história enquanto processo apontando para uma reflexão e estudo sobre as transformações sociais, problematizando-as e dando sentido e significado aos temas trabalhados.

Como os professores da amostra ministram, via de regra, aulas tanto na rede pública quanto na rede privada⁷³, o resultado deveria ser semelhante nas duas realidades. Porém, a docência que estes professores desenvolvem mostra-se desigual para as duas realidades, com práticas e atitudes pedagógicas completamente diferentes.

Estas diferenças acentuam-se notadamente nas escolas públicas onde os professores dedicam-se menos aos seus alunos do que os que trabalham na escola privada, isto é, não inovam a sua prática docente, não participam de cursos de requalificação, ministram os conteúdos estritamente necessários para a satisfação do sistema educativo; o discurso habitual para justificar a falta de dedicação e de motivação é sempre o baixo salário e os problemas de ordem estrutural da rede pública de educação, entre outras. Dessa forma, terminam por ter uma atitude de manutenção de um ensino pouco ou quase nada comprometido com as transformações que o ensino de história está a exigir.

Portanto, estes professores não assumem o compromisso de contribuir com um processo de ensino que possibilite aos alunos questionarem e perceber a história enquanto processo de construção. E isto, ao meu ver, independe de políticas governamentais, mas fundamentalmente de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

⁷³ Apesar do questionário não considerar este aspecto, nas diversas reuniões mantidas com os professores da amostra constatei que os mesmos desempenham atividades docentes nas duas redes de ensino.

Isto me leva a supor que o professor tem um desempenho mais cuidadoso nas escolas da rede privada de ensino proporcionando a estes alunos uma melhor compreensão e entendimento da história, comprovada a partir da qualidade das respostas dos alunos da amostra, que são bastante superiores aos alunos da rede pública.

Selecionei depoimentos de alunos de escolas públicas participantes da amostra que são emblemáticos em relação à visão conservadora da história:

De grande importância porque com o ensinamento da história aprendemos muitas coisas que aconteceram no antepassado (sic) como culturas antigas, guerras, políticas...

É uma disciplina que tem por objetivo contar a história de um povo e de uma nação, destacando seus costumes e tradições.

É importante para estarmos ligados ao nosso passado, para estarmos integrados a um mundo antigo que não nos pertence principalmente para saber de onde vieram as nossas raízes.

Importante porque faz a gente conhecer e compreender a vida dos nossos antepassados.

É muito importante para o nosso dia a dia, porque nós podemos ficar sabendo de eventos, guerras, evoluções, revoluções do passado.

É uma disciplina muito legal, faz parte do passado, dos nossos antepassados. Da nossa hereditariedade. É bom saber de cada pedacinho da nossa árvore geológica (sic) e de outros países também.

É muito importante pois (sic) nos mostra fatos importantes que aconteceram em épocas passadas. (Alunos da escola pública).

Estes depoimentos nos levam a constatar que o ensino de História, ministrado nestas escolas públicas, reforça ainda mais (nos alunos) a concepção de História como passado e uma visão distorcida da realidade, institucionalizando um mundo sem contradições, sem desigualdades. Este modelo de ensino pouco possibilita que estes alunos recebam um ensino questionador, que seja o veículo para entender a construção da sociedade; o ensino que não

possibilita esta visão termina por ser legitimador e justificador de um projeto político dominante.

Neste sentido, a fala dos alunos reveste-se de uma importância muito grande, pois em muitos momentos ela confirma as respostas do professor sobre a opção metodológica e o recurso didático mais utilizado, ou então derruba e contradiz as variadas respostas dos professores (analisadas no capítulo anterior) de que fazem um ensino crítico da história. O testemunho elucida bem este descompasso, quando respondem sobre o recurso didático mais utilizado pelo professor de história (**questão 2.11 – Qual o recurso didático mais utilizado por seu professor de História?**):

Ela apenas explica sua aula como em uma palestra. (Aluno da escola privada).

Aula expositiva. (Aluno da escola privada).

O quadro e a fala. (Aluno da escola privada).

O próprio livro. (Aluno da escola privada).

Módulos. (Aluno da escola privada).

O livro didático. (Aluno da escola pública).

A escrita no quadro. (Aluno da escola pública).

Livros e debates sem muita eficiência. (Aluno da escola pública).

Trabalhos pois (sic) gostaria de explicações mais detalhadas do assunto. (Aluno da escola pública).

Apostilas. (Aluno da escola pública).

A constatação realizada a partir destas falas nos remete a uma indagação. Como fica, então, a universidade⁷⁴ já que é ela quem forma estes profissionais? A resposta me parece simples: de uma forma muito clara e transparente, estes depoimentos revelam que a formação

⁷⁴ Vale ressaltar que aqui estou falando das universidades baianas, as que oferecem o curso de História: UFBA, UCSal, UNEB, UEFS e UESB.

universitária está distante da realidade do ensino com o qual o professor vai se deparar, descontextualizada e sem uma ligação com a realidade vivida pelo aluno.

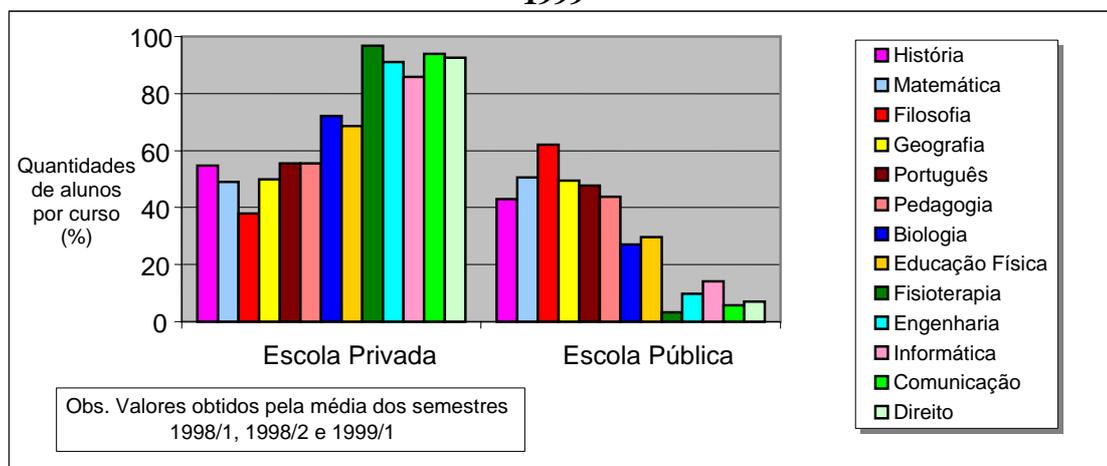
Este fato é uma postura que reforça a dicotomia entre o ensino universitário e o ensino básico, o que contribui ainda mais para que o ofício de professor seja apenas o de reproduzir livros textos e produções acadêmicas, negando-se a este o papel também de pesquisador. Por isso, a formação dos professores deve ser repensada, de forma a torná-los produtores do conhecimento a ser aplicado na sala de aula.

Embora este ensino esteja também presente na escola privada, a situação torna-se mais contundente para os alunos da escola pública. Ao lado de muitos outros aspectos (como a ausência de professores em sala de aula, conteúdo ministrado com intuito apenas de cumprir o programa, a existência de professores em fase de formação acadêmica ministrando aula), este tipo de ensino constitui-se em elemento decisivo para que estes alunos tenham poucas chances de acesso, tanto ao ensino superior, quanto aos postos e posições de trabalho em uma sociedade cada dia mais competitiva e mais injusta, distanciando-os da formação efetiva do país, enquanto sujeitos do processo histórico.

E estas desigualdades se acirram ainda mais no campo da educação, fruto de várias reformas educacionais e de políticas públicas educacionais equivocadas e muito atrasadas o que nos coloca numa posição desconfortável. Mudar é relativamente fácil, sobretudo no papel. O desafio é oferecer ensino de qualidade para todos, de forma a promover a cidadania nas suas dimensões política, econômica e social. Em outras palavras: falta ao país um projeto de educação de qualidade, acoplado a estruturas de formação profissional e efetiva política de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

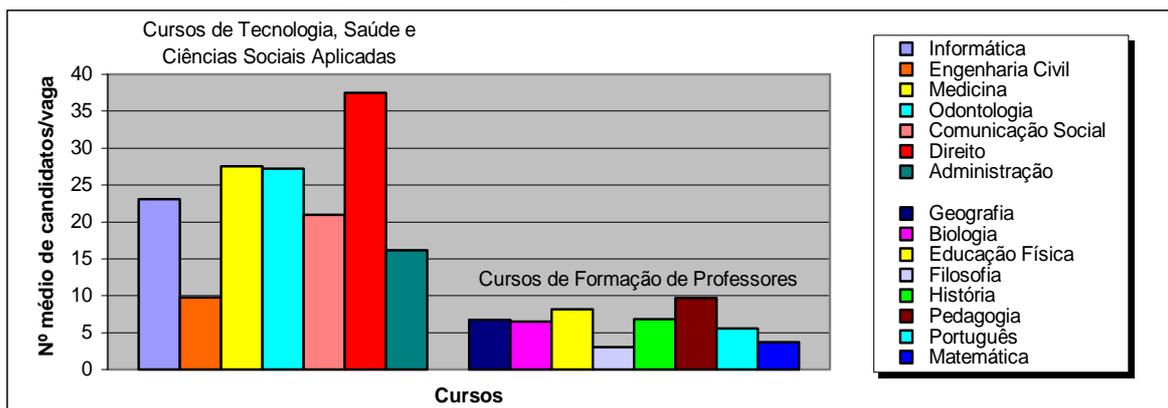
Os dados abaixo sobre o ingresso na universidade e os valores da concorrência (figuras 54 e 55) nos traduzem o retrato das diferenças bastante acentuadas entre os estudantes das escolas públicas e privadas, bem como o baixo índice de escolha dos cursos de formação de professores, demonstrando o desprestígio social deste profissional que vem se acentuando nas últimas décadas.

Figura 54 – Origem dos alunos ingressos na UCSal, por carreiras, no período de 1998 e 1999



Fonte: Banco de dados da Pró-Reitoria Acadêmica UCSal

Figura 55 – Número médio de candidatos por vaga no vestibular das universidades baianas que formaram os professores da amostra (1998).



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI

Todavia, e em que pese esta realidade, a amostra nos dá conta de uma experiência relevante de como o exercício docente comprometido com as transformações – ainda que o

descaso com a educação seja um traço marcante dos nossos governantes – pode influenciar positivamente os alunos, fazendo com que se assumam enquanto sujeitos críticos do processo ensino–aprendizagem e não apenas passivos.

Analisando os questionários dos alunos das escolas públicas, pude perceber o nível de compreensão demonstrado pela produção textual dos respondentes do Colégio Estadual da Bahia – Central, um dos mais antigos do sistema público de educação baiano, criado em 9 de maio de 1836. O Colégio Central⁷⁵ passou pelas diversas fases da educação que representam momentos exponenciais como os das décadas de 50 e 60, e por momentos de crise e decadência como nos anos de 70, 80 e 90.

Em que pese a idéia preconcebida e legitimada socialmente de que todos ou quase todos estudantes das escolas públicas têm um baixo nível intelectual, pouco interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, e que são também, na sua maioria, indisciplinados, os alunos do 2º ano do ensino médio do Colégio Central, uma das séries pesquisadas, demonstraram, apesar das dificuldades enfrentadas, que também podem ter um bom nível de informação, basta para isso serem estimulados e compreendidos enquanto sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

Na questão **2.8 (Principais formas de lazer)** que versa sobre os aspectos de informação e cultura, estes alunos do Colégio Central manifestaram suas preferências por revistas⁷⁶, de conteúdo mais qualificado, com informações sobre ciência, tecnologia,

⁷⁵ Hoje, o colégio Central da Bahia passa por uma grave crise estrutural que vai desde a falta de materiais didático–pedagógicos–administrativos até a falta de professores, o que compromete ainda mais o ensino e não permite aos estudantes uma aprendizagem de qualidade, apontando para um horizonte sem muitas perspectivas.

⁷⁶ Dentre as revistas citadas pelos alunos estão: **Veja, Isto É e Época**, que são revistas semanais de informação que tratam de diversos temas ligados à vida brasileira e ao que se passa pelo mundo; **Superinteressante**, revista que mantém uma linha editorial de excelência e especificamente voltada para informação de temas ligados à ciência, tecnologia e educação, e que é muito utilizada como recurso de apoio didático a professores e alunos do ensino fundamental e médio.

educação, cultura, comportamento, e reportagens especiais sobre temas de interesses gerais. Ao citarem obras importantes da literatura brasileira⁷⁷, que, para além dos conteúdos específicos relativos à disciplina história, abordam, de uma maneira geral, temas relevantes sobre sociedade, cultura, economia e política, que contribuem para a ampliação da visão de mundo e para a construção de uma consciência crítica sobre a sociedade em que vivem e atuam. Estes alunos são exemplos de que a docência levada a sério é factível, desde que se tenha compromisso.

No que diz respeito às suas concepções sobre a História, é estimulante perceber o nível de compreensão que os alunos do Colégio Central expressam, através de ricos depoimentos:

Disciplina que tem como objetivo primeiro conscientizar e desenvolver senso crítico sobre “alicerces do mundo”.

É através dela que adquirimos conhecimentos sobre fatos ocorridos no passado e trazermos (sic) esses fatos para estudarmos no presente, para que se conheça os erros e acertos.

Muito importante, pois eu acredito que para você entender o mundo de hoje, é necessário que você entenda ou pelo menos saiba um pouco do que aconteceu com seus antepassados, pois tudo faz parte de um contexto.

⁷⁷ Dentre os dois últimos livros lidos, os alunos citaram: **Capitães de Areia** – uma obra maestra de Jorge Amado que trata com singular propriedade as questões sociais, principalmente os aspectos relacionados ao tema dos meninos de rua, um tema tão presente na vida baiana; **Vidas Secas** – um clássico da literatura brasileira, escrito por Graciliano Ramos, que enfoca a vida de retirantes nordestinos, condenados ao cenário da seca, da miséria e da absoluta falta de apoio para o atendimento das suas necessidades básicas mais elementares, em busca de melhores dias; **Jubiabá** – também de Jorge Amado, publicado em 1935, é um retrato vigoroso da vida negra e mestiça pelos meandros da cidade da Salvador e seu Recôncavo. Seu impacto não só foi imediato, mas forte. No Brasil e no exterior. O escritor francês Albert Camus, por exemplo, não mediu palavras para expressar a sua admiração: “Um livro magnífico e estonteante”; **Dom Casmurro** – de Machado de Assis reflete as idéias dominantes na segunda metade do século XIX. Obra que trata das relações amorosas a partir da construção de triângulo amoroso cheio de labirintos, trata da investigação de um homem apaixonado e ciumento (Betinho) que se considera traído (por sua mulher Capitu), mas que não tem provas dessa traição; **O Cortiço** – de Aluísio de Azevedo, este livro não é uma ficção com preocupações sociais. Ele é uma obra de visão coletiva e traça um retrato implacável da sordidez e dos vícios humanos; **O Xangô de Baker Street** – de Jô Soares, é um livro onde o autor alia uma rigorosa pesquisa histórica sobre a vida no Rio de Janeiro do Segundo Reinado com romance cômico-policial, constitui uma engraçada mistura de cenário muito preciso do passado, figuras conhecidas da história política e cultural do país, como Olavo Bilac, Chiquinha Gonzaga, Paula Nei, D. Pedro II, e personagens de ficção Sherlock Holmes e o indefectível dr. Watson, importados para desvendar o desaparecimento inconveniente de um violino Stradivarius que deixara o imperador em uma situação desconfortável. Este livro, no momento, está em fase de adaptação para o cinema.

É uma disciplina onde o aluno tem a capacidade de expressar suas idéias a respeito dos acontecimentos no mundo, além de poder expressar suas idéias a respeito da realidade do país. História é vida, é tudo que nos acontece.

É importante porque na minha concepção não se entende o presente sem conhecer o passado; sem conhecer os fatos determinantes, os acontecimentos mais marcantes que fizeram a história do passado e fazem a história do presente; enfim história é a compreensão da vida.

Para entender a nossa real situação tanto política, quanto, econômica e religiosa.

Para mim é importante aprender (...) História do Brasil tanto do Brasil quanto dos outros países conhecer novas culturas, raças, costumes e em especial as diferenças e desigualdades que existe entre as sociedades (sic)...

Também é bastante gratificante o exemplo dos alunos do Colégio Agripina de Lima Pedreira, da rede pública municipal de São Gonçalo dos Campos. Apesar desta escola estar situado em um pequeno município, distante dos grandes centros urbanos, seus alunos apresentaram um olhar crítico sobre a história, e a compreensão do papel social que lhes cabe. Foi possível identificar nos seus depoimentos que eles têm uma melhor concepção da sua realidade e de outras (tempo e espaço) conhecendo-as, respeitando as diferenças, percebendo as transformações e permanências e, por fim, se reconhecendo como sujeitos históricos, ativos no processo de aprendizagem.

É a ciência que estuda as realizações humanas ao longo do tempo. Através dela conhecemos nossas origens, a evolução de nossos antepassados e as relações econômicas, sociais e culturais que regem o mundo de hoje.

A disciplina história é importante porque através dela posso adquirir muitos conhecimentos e através dela também é que eu aprendi a questionar os fatos do passado.

É o estudo do passado e presente mostrando-nos como foi criado tudo o que existe e mostrar como devemos criticar e questionar os fatos não aceita-los da maneira que “todo” ou algumas pessoas falam (sic).

É importante pois (sic) através dela é que conseguimos ter uma maior noção dos conteúdos estudados nos mostrando as causas e conseqüências dos fatos (sic).

É uma disciplina que se preocupa em nos mostrar (...) as relações humanas. É através dela que podemos ter (...) compreensão (sic) sobre determinados fatos que marcaram época.

Disciplina onde aprendemos o passado. Utilizando varias visões e conceitos onde aprendemos o certo e o errado a depender do nosso jeito de compreender e do jeito que nos ensinam.

A importância da história pra mim é a mesma importância que meu passado tem pra mim. Tudo que se passou tende a ficar registrado (sic) na nossa memória, ou por escrito. O papel da história é fazer com que esses fatos não passe (sic) despercebido. Sem história não há passado, sem passado não há história.

Estas concepções estão em consonância com um novo fazer histórico que leva os alunos a compreenderem o processo e, assim, poderem explicar a trama das relações existentes entre os diferentes grupos sociais.

Portanto, é um quadro concreto de que é possível fazer e construir outras formas de ensino–aprendizagem, independentemente da situação de adversidade da escola pública e do meio social a que pertencem os alunos. E está claro que são posturas adquiridas dos seus professores que rompem com uma lógica estabelecida de que alunos e professores da escola pública estão condenados à prática do faz de conta: o professor *faz de conta* que ensina e o aluno *faz de conta* que estuda.

Por outro lado, e em condições completamente opostas, estão os alunos das escolas privadas da amostra que possuem uma tradição de ensino na educação baiana. Estas escolas têm caráter religioso e são: Colégio Antônio Vieira, Colégio Maristas, Colégio 2 de Julho, Instituto Nossa Senhora Piedade.

Estas instituições educativas, ao longo de suas histórias, têm preparado, e bem, seus alunos, os quais, via de regra, procedem da classe média e alta. São educados com vistas a fazerem parte de uma seleta elite cultural e política responsável pelos destinos do Estado.

Os alunos destas escolas, ao responderem a questão **2.8 (Principais formas de lazer)** que versa sobre os aspectos de informação e cultura, relacionaram as principais revistas

brasileiras como fontes de informação⁷⁸ (em alguns casos relacionam também jornais), me dão indícios, juntamente com a listagem de importantes obras da literatura brasileira e estrangeira⁷⁹, de que ampliam o universo de conhecimentos gerais para além dos conteúdos históricos trabalhados em sala. É importante frisar que as leituras destas fontes contribuem também para solidificar o conhecimento que constroem.

Com respeito às questões **2.9 (Qual a importância da disciplina História para você?)** e **2.12 (Defina a disciplina História)** seus depoimentos confirmam a boa qualidade e

⁷⁸ As revistas mais citadas foram: **Isto é, Veja** revistas semanais já referidas anteriormente no texto; **Revista Terra** – com enfoque em temas ligados ao meio ambiente como eco turismo e reciclagem de lixo, **Superinteressante**, revista de informação sobre temas ligados a ciência e tecnologia para o público adolescente; **Exame** – revista de economia e negócios com notícias do mercado financeiro, administração, investimentos, política e marketing.

⁷⁹ Entre elas destaco: **O Mundo de Sofia** – publicado na Noruega em 1991, do escritor norueguês Jostein Gaarder, imediatamente ganhou o mundo transformando-se num piscar de olhos no maior fenômeno editorial deste final de milênio. A obra que trata especificamente da História da Filosofia, tem o seu maior mérito em utilizar a ficção para este fim, distanciando-se da "aula enfadonha" e revelando ao público uma intrigante trama de suspense, a partir da ação de personagens históricos e fictícios; **O Feitiço da Ilha do Pavão** – João Ubaldo Ribeiro escolhe uma ilha imaginária como personagem principal, buscando criar um mundo em miniatura. A ilha, localizada nas imediações de Itaparica (próxima a Salvador), é o território de fantasias e da materialização de seu conceito de Brasil, onde o pitoresco, a sensualidade, o desregramento e as crendices são elementos definidores do povo brasileiro – em sua versão nordestina; **Olga** – de Fernando de Moraes é uma biografia da judia comunista Olga Benário Prestes, a primeira mulher do líder comunista Luís Carlos Prestes. Traça o perfil da militante desde jovem de organismos comunistas em seu país, a Alemanha, e do período em que viveu no Brasil do governo de Getúlio Vargas, quando é presa e mandada grávida para a Gestapo, na Alemanha nazista, sendo executada em 1942 na câmara de gás em Bernburg. Foi adaptado para o cinema em 1997 pelo cineasta Sérgio Toledo; **Feliz Ano Novo** – de Rubem Fonseca retrata o infeliz ano novo de uma gente pobre, miserável, que não tem o que comemorar. De maneira escancarada, compara a vida marginal e trágica do pobre brasileiro à vida da elite que tem as mesmas regalias de ricos do primeiro mundo, fato que denota o abismo social entre ricos e pobres no Brasil. A hipocrisia que o autor pretende delatar é a da concentração de riqueza numa ínfima fatia da sociedade, enquanto a grande maioria vive à margem e na ignorância; **Chatô, o Rei do Brasil** – de Fernando Moraes, é a biografia de Assis Chateaubriand, o criador do MASP – Museu de Arte de São Paulo, e do império de comunicações "Diários Associados" e pioneiro na instalação da televisão no Brasil; **O Príncipe** – de Maquiavel, sua obra mais famosa, escrita de 1513 a 1516, foi publicada postumamente, em 1532. A obra reflete seus conhecimentos da arte política dos antigos, bem como dos estadistas de seu tempo, e expressa claramente a mentalidade da época. Formulando uma série de conselhos ao príncipe, o autor expôs uma norma de ação autoritária, no interesse do Estado. Maquiavel ilustra, nesta obra, a política renascentista de constituição de Estados fortes, com a superação da fragmentação do poder, que caracterizara a Idade Média; **O Guarani** – de José de Alencar, publicado em 1857, é a sua primeira grande obra. Classificado geralmente como romance histórico-indianista, tem seus 54 capítulos divididos em quatro partes: Os Aventureiros, Peri, Os Aimorés e A Catástrofe. A ação do romance acontece em 1604, envolvendo os personagens Ceci e Peri, Do consórcio entre índio e branco, segundo os românticos, nasceria o povo do Brasil; **A Viagem do Descobrimento** – do jornalista Eduardo Bueno narra, no primeiro volume da coleção *Terra Brasilis*, a saga de uma das maiores aventuras experimentadas pelo homem. Uma obra que através um texto bem-humorado e repleto de casos pitorescos, que nos apresenta um apaixonante épico – o descobrimento do Brasil, com reveladoras passagens da vida cotidiana a bordo das caravelas de Cabral, muito lido por adolescentes.

preparação que tiveram ao longo de sua trajetória escolar, demonstrados em uma construção própria de forma crítica, revelando que o conhecimento foi apreendido e aprendido, rompendo com os conceitos de linearidade e evolução do processo histórico.

Estes estudantes mostraram ter uma dimensão mais ampla e significativa dos conteúdos específicos da área, enriquecendo o seu conhecimento, buscando a reflexão sobre a relação entre os acontecimentos e os grupos, tanto os do presente quanto os do passado. É a aprendizagem de um aluno criterioso, reflexivo e consciente do seu papel enquanto cidadão, exprimindo uma capacidade de interferir e transformar a sua realidade. Esta construção se evidencia nos depoimentos que se seguem:

É na disciplina de História que aprendemos a nos questionar e ao mesmo tempo nos tornar pessoas politizadas com capacidade suficiente para não nos alienar. História é a maneira de nós nos conhecermos melhor.

A disciplina cuida em relatar, analisar e criticar fatos passados comparando-os com o presente para que conheçamos melhor a humanidade.

Acho a disciplina História importante para o entendimento da nossa vida atual. Sem essa disciplina não poderíamos entender por exemplo (sic) o porquê da crise mundial. Não poderia nem mesmo entender os princípios da Física, da Matemática ou Química que necessita dos recursos da História para serem bem compreendidos. Enfim, pra mim a História é a vida. Sem ela não entenderíamos a nossa própria condição de existência.

Acho que para alguém se considerar um verdadeiro cidadão, ele precisa ter conhecimento da História da humanidade, a partir do momento que conhecemos nosso passado, estamos mais áptos (sic) para interferir no nosso presente.

História é vida! Eu entendo a disciplina como o estudo dos acontecimentos, dos fatos marcantes por que passaram o mundo e as pessoas que nele viveram e vivem. História é uma forma de tornar as coisas mais claras. Existe aqueles que definem a história como um estudo do passado, mas no meu ponto de vista, história é entendimento do presente...

História é uma matéria que exige do aluno o desenvolvimento de análises críticas em cima (sic) dos acontecimentos históricos.

Esta disciplina estimula o raciocínio, ensina a refletir e obter opinião própria retrata os fatos mais marcantes que ocorreram no passado mostrando assim como agiam e agem as pessoas principalmente os políticos. Sendo assim podemos aplicá-lo no dia a dia comparando o passado com o presente.

É importante estudar História para compreender as transformações socioeconômicas e culturais da sociedade atual. (...) É de suma importância para saber o papel do proletariado na relação capitalista.

A disciplina História tem importância para mim, já que apreendendo o passado eu entendo o presente e crio um senso crítico de tudo o que me rodeia.

A disciplina História é de fundamental importância para a nossa formação cultural. Aprender sobre a história do nosso país e do mundo é o mínimo para nos tornarmos cidadãos dignos e competentes para contribuir para a História da humanidade. (Alunos das escolas privadas religiosas).

A fala destes alunos nos dá conta de que o processo de ensino–aprendizagem nestas escolas está relacionado a um fazer histórico que deveria ser a prática corrente em todo o sistema de ensino, seja ele privado ou público.

Neste caso, o ensino de História ganha significado rompendo com o tradicional onde os professores trabalham no aluno a perspectiva da compreensão, da problematização, do questionamento, do pensamento crítico e de poder construir ele mesmo o entendimento sobre o processo histórico. O procedimento desenvolvido por estes professores aponta para um processo de ensino que (re)discute a história em todas suas dimensões, valorizando a concepção de mundo do aluno, estabelecendo relação onde ambos interagem e vivenciam um novo momento.

Desta forma, é fundamental que os alunos se vejam como construtores da sociedade, que já é por demais excludente, e não como pessoas privilegiadas que vivem em um mundo à parte, sem a exata dimensão de que este Estado carrega desde o período colonial o marcante traço das diferenças políticas, sociais e econômicas.

Muito embora tenhamos nestas escolas privadas uma situação positiva para o ensino de História, o mesmo não posso dizer de outras escolas privadas que são verdadeiras empresas

educacionais que compõem esta pesquisa e que ainda protagonizam um ensino que queremos **mudar**. São elas: Colégio Anchieta, Colégio 7 de Setembro e Colégio Anglo-Hélyos.

Não obstante serem alunos de escolas privadas, portanto de uma instituição que equivocadamente grande parte da sociedade pensa que pelo simples fato de serem privadas são garantia de qualidade, são em realidade vítimas, por um lado, do sentimento mercantilista dos donos das escolas que se preocupam muito mais com as estatísticas de aprovação no concurso vestibular de ingresso à universidade e muito pouco com a qualidade do ensino. E de outro lado, estes alunos são reflexo de um ensino ainda tradicional, mantenedor de uma visão de passado onde o professor é o “especialista” transmissor e detentor do conhecimento e o aluno tão somente o receptor.

A fala dos alunos quando indagados sobre a importância da disciplina história (questão 2.9) revela que esta é uma disciplina onde se trabalha apenas os fatos passados constituindo-se em um conceito cristalizado sem a mínima possibilidade de um outro enfoque. Estão caracterizadas e influenciadas pelo modelo positivista, pela crença de que o desenvolvimento histórico é resultante de uma “ordem” e de um “progresso” naturais, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos. Isto é, portanto, um claro reflexo de como o ensino de história está sendo ministrado nestas escolas. Selecionei as respostas obtidas através dos questionários, e que me pareceram mais incisivas.

É a ciência que estuda os nossos antepassados.

De uma certa forma a História é importante, pois aprendemos coisas que se relacionam com o nosso passado.

É muito importante, porque nos mostra como é importante (sic) falar sobre o passado do nosso mundo...

É a matéria que conhecemos o mundo desde a antiguidade até os nossos dias atuais; desde a idade da pedra até a evolução do homem.

Matéria que transmite o jeito de viver dos povos antigos.

É uma disciplina chata, os assuntos são de muitos anos atrás...

A disciplina história é (...) diferente das outras disciplinas porque ela fala mais dos acontecimentos passados tentando nos mostrar as realidades antigas.

Ela é importante para que nós possamos (sic) saber do nosso passado e sabermos das dificuldades que os nossos ancestrais (sic) passaram e evoluíram até chegarem nos temas de hoje.

Para poder me aperfeiçoar mais sobre o que passou, a antiguidade, o passado e algumas coisas do presente.

Conhecer os fatos que marcaram épocas passadas sem deixar que nossa cultura seja extinta além de aprender muito com as façanhas e os erros dos magnatas em outras épocas levar em conta suas causas e suas atitudes para com os outros, e para com todos povos.

História é uma disciplina que está envolvida no dia-a-dia de cada um de nós, e para mim, história é importante porque me permite conhecer os fatos que ocorreram no passado (...) eu gosto de assuntos que tratam de assuntos passados. (Alunos das escolas privadas empresariais).

Além destes aspectos, ficou muito claro – nas questões **2.10 – Você gosta da maneira como seu professor de História transmite o assunto? Sim ou não?** e **2.11 – Qual o recurso mais utilizado por seu professor de História?** – que, na percepção destes alunos, os seus professores são responsáveis por um ensino tradicional, centrado no próprio discurso, tornando o processo de aprendizagem descontextualizado e algo absolutamente sem sentido e enfadonho. Estes são aspectos importantes e que se aplicam muito bem, para nós acadêmicos, no sentido de realizarmos uma melhor e mais criteriosa reflexão sobre a qualidade da formação dos professores, portanto nossos egressos, que atuam no sistema educativo público e privado. Vejamos as respostas obtidas para estas duas questões:

Para mim a disciplina história é muito boa, só que às vezes esses assuntos mais antigos não me interessam muito, mesmo sabendo que também são bastante importantes. Mas eu gostaria muito mais se as aulas tivessem assuntos mais atualizados.

O recurso mais utilizado é a sua própria explicação através de apostilas e também trabalhos.

Livro didático.

Aulas com a ajuda dos livros didáticos.

As aulas comuns.

Escreve de modo desnecessário.

Ela apenas explica sua aula como em uma palestra.

O recurso mais utilizado é a sua própria explicação.

Livro didático e seus conhecimentos.

Livros e debates (sem muita eficiência).

O mais comum – aula, às vezes vídeo.

É uma disciplina fácil mais (sic) o método de ensino é fraco. (Alunos das escolas privadas empresariais).

A qualidade da informação buscada por estes alunos fica muito a desejar, na medida em que relacionam no item **2.8** – que trata das principais formas de lazer (informação e cultura) – produções pouco recomendadas para o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos, a exemplo de revistas que tratam do cotidiano do “mundo artístico, dicas, sensualidade, eleição da musa da Internet brasileira, agência namoro e amizade, cartão musical virtual grátis, celebridades, com seções de beleza, cultura, esporte, moda, prazeres, saúde e viagem”. Isto representa 74,6% do total investigado.

As obras literárias aparecem apenas para 44% do total de alunos respondentes, que também fazem parte do processo de formação cultural, só estão relacionadas por, em sua grande maioria, serem leituras obrigatórias exigidas por algum professor ou para o concurso vestibular⁸⁰.

Estas são constatações que permeiam um tipo de escola privada que visam “garantir aos seus alunos o ingresso à universidade”, e estão muito mais preocupadas com o lucro, com

⁸⁰ A exemplo das obras **D. Casmurro** de Machado de Assis, **A Moreninha** de Joaquim Manoel de Macedo, **Vidas Secas** de Graciliano Ramos e **O Ateneu** de Raul Pompéia.

as inovações tecnológicas como se estas fossem apenas e tão somente capazes de resolver os problemas da educação, portanto, são vistas como fim e não como meio.

Como é uma escola de resultados, a educação crítica e cidadã fica à margem contribuindo para que este aluno venha a ser um sujeito com limitações, e com pouco ou quase nenhuma interferência no processo social. Elas têm ganhado nos últimos anos, principalmente com o modelo de política educativa neo-liberal implantado no Brasil, um espaço considerável e que são de certa forma legitimados por um conjunto de pais imediatistas, pois só vislumbram a educação de resultados, e que se dispõem a pagar altas mensalidades, o que, em certa medida, validam e sustentam o sistema de educação privado. Este cenário favorece, sem dúvida alguma, ao falso argumento de que o Estado é incapaz de garantir uma escola pública para todos e de qualidade. E digo falso porque este discurso termina por justificar a retirada dos investimentos públicos na educação, abrindo espaço para que a educação seja encarada dentro de uma ótica exclusivamente comercial.

A análise dos questionários dos alunos como um todo aponta ainda mais para a responsabilidade dos professores como personagem principal no processo de ensino-aprendizagem, pois é de sua forma de atuar que acontece a transformação ou a manutenção do ensino de História crítico ou acrítico. E os estudantes de hoje, mesmo que pensemos ao contrário, têm exata consciência disto.

É uma disciplina didaticamente falando que depende muito do professor, pois se ele dá uma boa aula, seja ela de qual forma for o aluno aprende (...), mas se ele dá uma aula ruim, o aluno vai ter que se matar de estudar... (Aluno da escola privada).

A história em si é muito importante, mas muitas vezes ela não é transmitida como eu e creio que todos os alunos gostariam, particularmente eu acho que na matéria História, deveria ser visto mais sobre a História atual, sobre o que está acontecendo no mundo nos dias de hoje. (Aluno escola pública).

Manter-se atento ao mundo que o cerca e procurar realizar bem as suas tarefas de ensino são desafios permanentes colocados aos professores de História, que muito embora vivam um cotidiano cheio de contradições e dificuldades, devem ter na sua ação docente uma trincheira “guerrilheira” sempre aberta, prontos para enfrentar os problemas que se apresentam e se avolumam no campo da educação.

PARTE III – CONCLUSÕES

Capítulo VII – À Guisa de Conclusão

Por tudo isso, ao longo da minha trajetória docente, este foi meu maior desafio: fazer história como uma disciplina fundamentalmente formativa, que nos ajude a compreender e intervir no mundo. O desafio não terminou. É uma construção permanente, por acreditarmos que é na vida humana, na educação e na história que aprendemos, permanentemente, a ser e a viver. É na travessia, como nos ensina Guimarães Rosa, no caminhar, que os diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, construindo o pensamento, formando seres humanos, sujeitos históricos. Na história vivida e compartilhada reinventamos nossos caminhos.

Selva Guimarães Fonseca

Nesta conclusão evidencio alguns aspectos importantes da tese relacionando a teoria do ensino de história com a análise dos dados quanto à formação inicial do professor, a prática docente, a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação à perspectiva crítica do processo de ensino–aprendizagem e às concepções do alunado. Adicionalmente, também foi elaborada uma sugestão de novos estudos.

Cabe ao tema ensino de história receber uma maior atenção por parte dos pesquisadores que sobre ele se debruçam, e que, ao contrário do que possa parecer, a caminhada que realizei não se pode dar por concluída; é mais uma contribuição para o debate e para instigar novas pesquisas sobre o assunto.

Quanto à formação inicial do professor desde a universidade

De acordo com os dados levantados e com a análise realizada, pude verificar que, de maneira geral, a **formação acadêmica** não foi capaz de instrumentalizar os professores de história pesquisados na amostra em relação à sua prática docente na perspectiva de ensino aprendizagem crítico e contextualizado do processo histórico, fazendo com que o ensino ainda se dê através de visões teóricas tradicionais e que o aluno tenha um papel passivo diante do conhecimento transmitido. Isto acaba por produzir o efeito de que a História é um processo definitivo, único, garantido pela exatidão da repetição. É o legado da história positivista.

Esta tese, desenvolvida ao longo dos cinco últimos anos, conseguiu visualizar que a **formação inicial** do professor de História, apesar das diversas reformulações curriculares dos cursos de História, é frágil, distante da realidade do ensino médio principalmente da escola pública, e que pouco tem influenciado na caminhada deste professor quando da sua inserção no sistema educativo. Os estudos desenvolvidos na academia ficam restritos a um universo muito reduzido de intelectuais. E a constatação da existência de dois mundos, ou seja, de um lado o *lócus* dos iluminados pensadores, produtores de um saber histórico fruto de grandes pesquisas e elaborações teóricas, e, de outro, um *lócus* onde apenas e tão somente cabe reproduzir e transmitir o conhecimento muitas vezes simplificado do conhecimento histórico.

Dados levantados e analisados na amostra levam-nos a confirmar que os cursos de graduação, com raras exceções têm servido única e exclusivamente para formar o *transmissor de conteúdos*, e não um professor que consiga fazer com que o aluno seja agente histórico, moldando seu próprio tempo e espaço, ou seja, “... refletir e construir um conhecimento histórico, pesquisando e indagando e não simplesmente absorvendo algo já cristalizado”. (Duarte, 1996: 38).

Essas constatações se devem ao fato de que estes professores trazem a influência da sua **formação acadêmica**, e que – não obstante muitos dos cursos de história estarem discutindo o ensino de história a partir de outras perspectivas, notadamente sob a influência das novas diretrizes curriculares de história – muito ainda deve ser feito para que tenhamos profissionais bem formados e devidamente qualificados para o exercício de uma prática docente comprometida com um ensino de história transformador, contribuindo para o despertar de competências críticas.

A partir do diagnóstico comprovado na amostra, se faz necessário repensar o ensino de História nos cursos de graduação, bem como nas salas de aula do ensino médio para que esse ideal se manifeste em ações concretas no cotidiano do professor e que, para o aluno, traduza-se em um conhecimento que tenha sentido e significado e em possibilidade da utilização desse conhecimento para que possa entender o momento histórico e efetivamente agir de forma crítica em relação à sociedade em que vive.

Além das dificuldades enfrentadas na formação universitária, o professor demonstra que as lacunas de aprendizagem estão relacionadas também com a sua vida estudantil desde o ensino básico. Esta carência se explicita nas diversas respostas apresentadas nos questionários, onde a capacidade de expressão textual e as argumentações dos professores, via de regra são muito frágeis, tornando a sua compreensão e análise muitas vezes difícil.

Quanto à prática docente

Poucos foram os professores das escolas privadas e públicas pesquisadas que, na sua **prática profissional**, têm procurado desenvolver a docência de maneira que o aluno compreenda que o ensino da história pode e deve ser construído pelos diversos atores sociais, percebendo o contexto das relações humanas, analisando-as e problematizando-as.

Durante o tempo de estudo efetuado para a realização da tese, pude constatar que os profissionais da amostra, formados nas diversas universidades quer sejam do Estado da Bahia, quer sejam de outros estados vêm sustentando na **prática docente**, exceções à parte, um ensino ainda tradicional, mantenedor de um discurso formador de posturas acríticas, de uma história factual, descontextualizada e ainda vista como ensino do passado.

A realidade revelada pela amostra nos dá conta que este professor tem a sua própria maneira de perceber e trabalhar a História em muitos aspectos baseados em reproduções, sem a realização de pesquisas que gerem suas próprias produções didático pedagógicas para ensinar História, nem tão pouco estimulando a produção teórica de seus estudantes; além disso, recorre muito pouco a outros referenciais teóricos que sustentem a docência. Nesse sentido, a formação universitária nos cursos de graduação de História está longe de possibilitar uma formação que podemos considerar “ideal” a esse docente.

A amostra revela que os professores no seu conjunto ainda continuam utilizando livros didáticos como o principal meio de apoio no seu cotidiano na sala de aula, reproduzindo e transmitindo o “conhecimento produzido pelo livro didático”. Apesar disso, é ingênuo querer, dentro da estrutura e realidade sócio-econômica brasileira, e neste caso baiana, que o profissional do ensino procure uma outra forma de trabalhar didaticamente. É um equívoco pensar que, só porque o livro didático é um material quase sempre produzido para satisfazer uma indústria cada vez mais “sequiosa” de publicações didáticas de baixa qualidade e que na sua grande maioria só vislumbram o lucro, portanto, sem uma mínima preocupação com a qualidade, que deva ser descartado.

Nas condições atuais da escola pública brasileira (e privada também) e do professor, em violento processo de empobrecimento, o livro didático não pode ser descartado com base

na suposição de que a escola e o professor terão por si só condições teórica, metodológica e financeira para construir algo melhor. Busquem, sim, **superar o apego às obras didáticas** procurando estabelecer uma análise crítica desses livros, e, em sendo possível, construir materiais didático-pedagógicos que venham melhorar a sua ação docente e conseqüentemente contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

No entanto, se o professor não tiver uma boa formação, condições financeiras, condições adequadas para o exercício profissional, novos materiais e novas linguagens, mesmo que venha a utilizar os recursos das novas tecnologias – o computador e a Internet, por exemplo – poderá ter os mesmos problemas que tem com o livro didático tradicional.

Quanto à utilização das NTIC

Embora não tenha sido o enfoque principal desta pesquisa, pude também constatar que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação constituem-se em uma temática que chegou à escola com muita força. As NTIC são um importante aspecto a ser considerado no processo educativo, visto que a inclusão desta temática nas salas de aula vem permeando o universo educativo e que com certeza trará transformações bem marcantes ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar disso, as NTIC – enquanto ferramentas de apoio ao ensino de História – não estão ainda suficientemente assimiladas pelo professor. A não ser que todos os professores – e não apenas um punhado de entusiastas – sejam conhecedores das utilizações das novas tecnologias, competentes nessas mesmas utilizações e conscientes das suas capacidades e limitações, o progresso na utilização das NTIC no âmbito da disciplina História será sempre lento, irregular e de qualidade muito variável.

A melhoria dos resultados é, a curto e médio prazo, uma questão de familiarização com estas tecnologias e de ganho de confiança em relação à sua utilização. Isto ocorre na medida em que muitos dos atuais professores tiveram, enquanto alunos, uma experiência muito reduzida – senão mesmo nula – com as tecnologias de informação e comunicação, do mesmo modo que foram alvo de uma preparação inadequada na sua formação inicial como professores.

Para a efetivação desta perspectiva, se faz necessário que o professor se aproprie destas discussões que hoje fazem parte do cotidiano educativo, e que desta forma possa realizar uma análise crítica e rigorosa de programas e materiais educativos que serão utilizados no meio escolar.

A aquisição e manipulação de informação através de tecnologias avançadas são, por si só, claramente insuficientes, até porque podemos ser pessoas muito bem informadas e, ao mesmo tempo, não-formadas. Além disso, existe uma ameaça muito real à diversidade cultural, patente na homogeneidade e nas reais tendências imperialistas observáveis na sociedade de informação atual, e de que é particular exemplo o domínio da língua inglesa nos *softwares*, na circulação de informações na *Web*, bem como no vocabulário difundido pelos usuários. Esta ameaça tem crescido, com implicações nas culturas locais, regionais e nacionais de todo o mundo.

Quanto ao alunado

De acordo com os resultados analisados, pude constatar que, muito embora atribuam gostarem da forma como o ensino de história lhes é ministrado, o conceito ainda arraigado entre os alunos é o de uma disciplina que estuda apenas o passado, refletindo um aprendizado que reforça as simplificações conceituais fruto de uma construção mecânica e reprodutivista.

Nesse sentido, ganha força o argumento de que o ensino médio é um espaço de mera reprodução de um conhecimento já produzido e, mais ainda, que este não é um ambiente propício a reflexões e reconstruções da prática pedagógica.

Não obstante possa parecer contraditório e, ao meu ver o é, o “gostar” manifestado pelos alunos está muito mais ligado aos aspectos de facilidades (basta apenas memorizar para aprender) encontradas no estudo da história do que efetivamente a busca por visualizar o entendimento da história no sentido de perceber a dinâmica das relações, dos movimentos e das diversidades sociais nos diversos tempos e espaços.

Foi revelador, todavia, também constatar no universo pesquisado a existência de um conjunto de alunos que desenvolvem uma visão crítica sobre os ensinamentos da história, percebendo-a como um estudo da produção humana, portanto, a reconhecer e compreender que a história é resultante das experiências vividas pelos sujeitos na constituição dos processos sociais. Dessa forma, estão construindo e adquirindo competências e habilidades para desenvolver o seu olhar crítico acerca do processo sócio histórico, conforme a análise das respostas dos questionários analisados.

Quanto às modificações necessárias para um ensino de história crítico

Em que pese as constatações até aqui realizadas, é importante assinalar que é na universidade, portanto, na formação inicial, que temos espaço para rever as nossas posições e produção acadêmica, pois este é ainda um local onde podemos construir, debater, fazer e realizar novas propostas. Independentemente de o ensino e a produção historiográfica terem estado a serviço do poder instituído, notadamente no período da ditadura, devemos perseguir e lutar por um ensino e produção de História na universidade mais crítico e mais próximo dos interesses da sociedade. Isso é o propósito e o caminho da universidade, pois ela não é um

mundo à parte da sociedade nem um mundo de “Deuses do Olimpo”, como se converteu ao longo de nossa história.

O fazer do historiador (professor universitário) neste sentido reveste-se de grande responsabilidade, ao produzir e ensinar uma História problematizadora, direcionada para uma melhor formação de professores de História, ou seja, aqueles profissionais que irão atuar nos níveis de ensino fundamental e médio.

A sensação ao analisar as questões pertinentes ao ensino de História para o nível médio é de que os seus pressupostos e objetivos parecem mais uma peça retórica – tão comum no universo educativo – do que ações que deveriam contribuir concretamente para a produção de um novo ensino de História realmente comprometido com as transformações sociais que o mundo educativo está a exigir. A não adoção destes aspectos traz conseqüências negativas para o conjunto de profissionais que cotidianamente trabalham neste espaço. Entretanto, creio que é fundamental manter vivo o sentimento de construir, fazer, pesquisar, repensar e ensinar. Pois, como nos informa Apple, em seu livro *El conocimiento oficial*, nem:

... todos objetivos son totalmente retóricos. Muchos profesores se comprometen con ellos y se los toman en serio, convencidos de que vale la pena lograrlos y dedicarles enormes cantidades de tiempo adicional. Estos profesores se auto explotarán, trabajando con escasos recursos financieros y a ritmos intensificados, tratando de superar las presiones contradictorias as las que se hallan sometidos. (Apple, 1996: 169, grifo nosso).

É importante que esse repensar possa dar conta da análise e da construção da sociedade, reconhecendo o conjunto das forças que nela atuam e que implicações esses movimentos têm na construção do tecido social, nas relações de produção e nas relações de poder.

Quanto à sugestão de novos estudos

A atual conjuntura da educação brasileira, e baiana em particular, requer contribuições de trabalhos que apontem novas direções e novas formas de fazer, especialmente na abertura de linhas de pesquisas acadêmicas que contemplem a discussão sobre a formação de professores de história. Para tanto se faz necessário construir espaços onde busquemos concentrar atividades que visem à constante melhoria da formação inicial, tais como: cursos de capacitação, produção de materiais didático-pedagógicos (livros didáticos e para-didáticos) constituição de acervos de monografias, dissertações e teses na área de ensino e pesquisa de História, troca de experiências, boletins informativos, revistas de divulgação científica, ciclo de cinema, além do acompanhamento cotidiano junto às escolas, procurando sempre o debate e a produção de novas metodologias.

Os cursos buscarão procurar vincular teoria/prática relacionadas aos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio, além de desenvolver nos alunos a habilidade para elaborar projetos de pesquisa, sendo este último pré-requisito fundamental para a que o professor se perceba também no papel de pesquisador. Enfim, um trabalho que busque articular o ensino, a pesquisa e a extensão para poder estabelecer novas práticas, novas formas de abordagem e repensar o próprio conhecimento histórico, requisitos indispensáveis para a formação de docentes comprometidos com a constituição de outras práticas e saberes pedagógicos.

Considerações finais

Desse modo, é importante considerar que não podemos, enquanto profissionais do ensino, ficar de braços cruzados ou lamentando os diversos problemas que enfrentamos no dia-a-dia da escola e nem tampouco nos contentar com aquilo que as autoridades públicas estão dispostas a fazer ou podem nos fornecer.

Um novo fazer educativo depende de nossa mudança de atitude pedagógica e de enfrentamento – começando por uma autocrítica da nossa prática – frente àqueles que não estão interessados em construir uma sociedade solidária, onde todos possam viver enquanto cidadãos dignos. Há um exército de crianças em idade escolar, com educação precária, abandonadas socialmente e outras tantas que não conseguem completar sequer o ensino fundamental, jogadas à sua própria sorte e excluídas do processo social. Além desses, também há os estudantes do sistema privado de ensino, que muitas vezes não têm o conhecimento construído de forma a possibilitar sua percepção crítica do mundo.

Cabe, pois, aos professores, aqui particularmente aos de História, a tarefa de levar a estes diferentes atores uma educação problematizadora que os faça compreender, agir e pensar historicamente contribuindo para a formação de um sujeito que saiba situar-se no tempo e no espaço tornando-os ativos participantes do processo social. E isto concretamente é **mudar atitudes!**

Creio que as reflexões e as conclusões tecidas nesta tese possam contribuir para ampliar, questionar, redimensionar e, principalmente, aprofundar as discussões e os debates sobre a temática de formação de professores para o ensino de História, particularmente para o Estado da Bahia, visando principalmente a valorização da carreira docente, sendo que uma área a ser melhor pesquisada e aprofundada são as NTIC no ensino de História. Assim sendo, este caminho já trilhado por outros trabalhos, necessita do desenvolvimento de mais pesquisas acadêmicas que venham a contribuir com o “... desejo de criar de inovar de ir além...”. (Fazenda, 1991: 56).

FONTES

ANAIS do VII Simpósio da Associação Nacional do Professores de História – ANPUH, São Paulo, 1974.

CADERNOS DE HISTÓRIA, v.6 – nº. 6 – 1995/1996 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.

CULTURA E TRABALHO: Histórias sobre o negro no Brasil. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular, 1995.

Dicionário de Informática Microsoft Press. Rio de Janeiro, Macron Books, 1995.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista de Ciências da Educação, nº 5. São Paulo, Cortez Editora, 1980.

EDUCAÇÃO: aprenda com o computador. *INFORMÁTICA–EXAME*, nº 03. São Paulo, março de 1995.

HISTORICAL INFORMATICS: AN ESSENTIAL TOOL FOR HISTORIANS? The nineteenth Annual Meeting of the Social Science History Association, Atlanta, Georgia, October 14th, 1994.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: história e geografia*. Volume 5. Brasília, 1997.

USOS DA AVALIAÇÃO, documento produzido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães para o programa **Educarparavencer** da SEC/Ba, versão preliminar.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Volume 4. Brasília, 1999.

PAIXÃO DE APRENDER, nº 5. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular, 1993.

PAIXÃO DE APRENDER, nº 6. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular, 1994.

PAIXÃO DE APRENDER, nº 8. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular, 1994.

PAIXÃO DE APRENDER, nº 9. Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular, 1995.

PALAVRA DE TRABALHADOR, nº 3, Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular, Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA 1995.

PALAVRA DE TRABALHADOR, nº 4, Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular, Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, 1995.

Projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Texto aprovado pelo Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

Revista Cuadernos de Pedagogía. Monográfico: Tendencias educativas hoy, nº 253, Barcelona, 1996.

REVISTA ISTO É, nº 1341 de 14/06/1995.

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, *Pesquisa sobre o livro didático*, Campinas, SP, 1995.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Alda J. *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n° 77, maio de 1997.

ANDRADE, Pedro & LIMA, Maria Cândida. *Projeto EDUCOM PROINFE/MEC*. Brasília, 1992.

ANGOTTI, Maristela. *Voluntários na Educação: inimigos da escola*. <http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0002>. Acesso em 10 de novembro de 2003.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BELLI, E. S. *Uma Proposta de Educação a Distância para o curso Técnico de Secretariado*. Florianópolis, 1999. 87 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Santa Catarina.

BITTENCOURT, Circe. (org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BURKE, Perter (org.). *A Escrita da História – Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

BURREL, Gibson & MORGAN, Gareth. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann, 1979.

CABRINI, Conceição. et alii. *O Ensino de História: revisão urgente*. 3ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CARBÓ, Maria Jesús Comellas. *Las habilidades básicas de aprendizaje: análisis e intervención*. 2ª edición, Barcelona: EUB, 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CASTANHO, Maria Eugênia. *Universidade à Noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papirus Editora, 1989.

CASTELLS, Manuel. *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. 4ª edición. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

CHAUÍ Marilena. *Convite à Filosofia Moderna*. 12ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2001.

COLL, Cesar. *Psicologia e Currículo*, Série Fundamentos, São Paulo: Editora Ática, 1996.

COOK, T. D. & REICHARDT, C. H. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 3ª edición, Madrid: Morata, S.L., 1997.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COULANGES, Fustel de. *Histoire des institutions politiques de l'ancienne France*. In EHRARD, J. & PALMADE, G.P – *L'Histoire*, segunda edição, A. Colin, 1965.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. 2ª edição, Campinas: Papyrus Editora, 1992.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*, São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. *Metodología para la recogida de información*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A., 1994.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas: 1995.

DMITRUK, Hilda Beatriz. *A História Que Fazemos: pesquisa e ensino de história*. Chapecó: Editora Grifos, 1998.

DOLL Jr. William E. *Currículo uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Geni Rosa. “Formar”, “Reformar”, “Reciclar” Professores – Contribuição para um debate In: *CADERNOS DE HISTÓRIA*, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, v.6 – nº. 6 – 1995/1996.

DURKHEIM, Émile. *A função da divisão social do trabalho* [Capítulo 1: Método para determinar essa função] In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

EDWARDS, Alistar & HOLLAND, Simon. *Multimedia interface design in education*. New York: Spring-Verlag, 1992.

- ELIAS Norbert. *Sobre el tiempo*. 2ª edición, México: FCE, 1997.
- FABRA, Maria Lluïsa. *El professorat de la reforma*. Barcelona: Barcanova Educació, 1992.
- FAZENDA, Ivani. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- _____. (Org.) *Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. 6ª Edição. São Paulo: Papirus, 2001.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 3.ª edição, Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FENELON, Déa Ribeiro. *A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino*. In: Projeto História. São Paulo: Educ, 1982.
- FERNÁNDEZ, José Tejada. *El Papel del Profesor en la Innovación Educativa. Algunas Implicaciones sobre la Práctica Innovadora*. In: Educar nº 19, Barcelona: Revista del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.
- FERNÁNDEZ, Pere Polo. *Neoliberalismo y profesorado*. In: Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: septiembre, nº 261, 1997.
- FERRÁNDEZ, Adalberto. *Didáctica de Las Nuevas Tecnologías*. In: Innovación y Formación Profesional – El mundo escolar y laboral. Barcelona: UAB, 1996.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *La enseñanza de la Historia en las escuelas de enseñanza fundamental y media de Salvador de Bahía: análisis de variables y la contribución del ordenador*. Barcelona: Tesina de Master, Universidad Autónoma de Barcelona, julio de 1998.
- _____. *O Computador no Ensino de História de 1º e 2º Graus*. Artigo apresentado no V Encontro Internacional de História e Computação, Ilhéus: novembro de 1995.

- FERRO, Marc. *Os Tabus da História*. São Paulo: Ediouro, 2003.
- FILHO, Geraldo Inácio. *A Monografia na Universidade*. Campinas: Papirus 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, S.P: Papirus, 1997.
- _____. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, S.P: Papirus, 2003.
- FRANCO, Maria A. Ciavatta. *A LDB dos anos 90: a norma e a interpretação da relação trabalho e educação*. In: *Universidade e Sociedade*, São Paulo: nº 5, julho de 1993.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Coleção Questões da Nossa Época, Volume 23, São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- _____. *Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. 2ª edição, São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense–Universitária, 1987.
- FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder – Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- GAIRÍN Sallán, Joaquín. *La organización como contexto y texto para la intervención educativa*. Madrid: La Muralla (En prensa), páginas 195–310, 1996.
- GATES, Bill. *A estrada do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GENTILI, Pablo. (org.). *Pedagogia da Exclusão*. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, Juana Maria Sancho. *Educación en la era de la información*. In: Tendencias educativas hoy. Cuadernos de pedagogía, nº 253, Barcelona, diciembre de 1996
- GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20–29, maio/junho 1995.
- GOETZ, J. P. & LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1988.
- GOFF, Jaques Le; CHARTIER, Roger; REVEL, Jaques. et alii. *A Nova História*. Coimbra: Almedina, 1990.
- GOLDMAN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia, que é a sociologia?*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.
- GRAELLS, Pedro Marqués. *Software Educativo: Guía de Uso y Metodología de Diseño*. Barcelona: Estel, 1995.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX 1914–1991*. Tradução Marcus Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica, 1998.
- HUGHES, J. A *Filosofia da Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. In: TENÓRIO, Robinson M. *Abordagens Alternativas de Pesquisa*. Feira de Santana: UEFS, s.d. (mimeo).

- HUGHES, J. A. *Filosofia da Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. In: MINAYO, Maria Cecília de S. *O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HICITEC – ABRASCO, 1996
- IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JENKINS, Keith. *A História Repensada*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Editora Contexto, 2001.
- JENNING, Rogers. *Usando Access for Windows*. Rio de Janeiro, Campos, 1994.
- JUDITH, Haymore Sandholtz et alii. *Ensinando com Tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. *Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. In: Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo mai/jun/jul/ago 1998, nº 8.
- KERCKHOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 4ª edição Tradução. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LEWY, Arie. A natureza da avaliação de currículo. In: (org.). *Avaliação de Currículo*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979.
- LIMA Eliana de Souza. *Os caminhos da educação nas teias da ciência*. <http://www.jornalismocientifico.com.br/artigoelianaeducacao.htm> Acesso em 10 de outubro de 2002.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publisher, 1985.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LUCKESI, Cipriano. et alii. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 6ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1991.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

MacKENZIE, Norman et alii. *Arte de ensinar e arte de aprender: introdução aos novos métodos e materiais utilizados no ensino superior*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MAFRA, J.J. *Ler e Tomar Notas: primeiros passos da pesquisa bibliográfica e redação de trabalho científico*. Belo Horizonte: 1993. S/Ed.

MAMBRO, Galba Di. *Informática para historiadores: uma experiência brasileira em andamento*. IX Encontro de História e Informática. Uberlândia, maio de 1999. Pág. 27–28.

MARINHO, Márcia Mara de O. *Qualitative Approaches to Business and Environmental Research: experience with firms in Brazil*. Jonathan Barton School of Development Studies, University of East Anglia, UK: Prepared for delivery at the Journal Greener Management International. East Anglia: [2000?].

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. B. *Designing Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publisher, 1989.

MARTES, James. *Hiperdocumento e Como Criá-los*. Rio de Janeiro: Campos, 1995.

MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*, Madrid: Ediciones de La Torre, 1997.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática teórica/Didática prática. Para além do confronto*. 5ª ed. São Paulo: edições Loyola, 1997.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *Procedimento de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para ensino/aprendizagem da história*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador: junho de 2001.

MERCHÁN, Mena Bienvenido & PORRAS, Marcos Manuel. *Nuevas Tecnologías Para la Enseñanza: Didáctica y Metodología*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1994.

MICELI, Paulo. *O quadro (muito) negro do ensino no Brasil*. In: SANFELICE, José Luis. (org.). *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de S. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 16ª edição. Petrópolis: RJ. Vozes, 2000.

_____. *O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. 4ª edição São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MORAES, Maria Cândida. *Informática educativa no Brasil: um pouco de história*. Em Aberto, ano 12, n. 57, jan/mar. 1993.

MORAIS, Regis de. (org.) *Sala de Aula: que espaço é esse?*. 7ª edição, Campinas, S.P: Papyrus, 1994.

MORAN, José Manuel, MASSETO, T. Marcos, BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 2ª edição, São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. *Tecnologias para uma nova educação*. São Paulo: USP, 1997.

MORANTE, Jesús Romero. *¿Herramientas o cacharros? Los ordenadores y la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria*, Santander: Universidad de Cantabria, 1997.

MOREIRA, A. F. B. *Escola, currículo e a construção do conhecimento*. In: SOARES, M. B. S. et alii. *Escola básica*. Campinas, S.P: Papyrus Editora, 1992.

MURANAKA, Maria A. Segatto & MINTO, César Augusto. “*Da Educação Superior*” na *LDB – uma análise*. In: *Universidade e Sociedade*, São Paulo: nº 15, fevereiro de 1998.

NADAI, Elza. *Algumas considerações sobre o ensino de História*. In: ANAIS do VII Simpósio da ANPUH, São Paulo, 1974.

NIKITIUK, Sônia L. (org.) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

NILDECOFF, Maria Teresa. *A Escola e a Compreensão da Realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NISBET, Robert. *Conservadorismo e Sociologia*. In José de Souza Martins (org.) *Introdução crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1986.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. *O vídeo como fonte para a história*. In: projeto História, nº 21, nov. 2000, PUC–SP. São Paulo.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A Reconstrução da Didática: elementos teórico–metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

ORLANDELLI, Silvia Helena. *A Representação Identitária no Professor de História. Um Estudo Com Depoimentos Oraís*, UNICAMP, SP, 1998.

ORNSTEIN, Sheila. *Avaliação Pós–Ocupação do Ambiente Construído*. São Paulo: Edusp, 1992.

PAGANELLI, Tomoko Iyda & Outros. *A noção de espaço e tempo; o Mapa e o geográfico*. In: *Orientação*. São Paulo: USP, 1987.

PAGÈS, Joan & BENEJAM, Pilar (Coord.). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Segunda Edición. Barcelona: ICE – Horsori Editorial, 1998.

PAGÈS, Joan. *Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico*. In: RODRÍGUEZ F. J. (ed.) *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas*. Barcelona: Laia – Cuadernos de Pedagogía, 1998.

PAIM, Elison Antônio. *Fala do Professor: o ensino de história em Chapecó 1970–1990*. Dissertação de Mestrado, PUC–SP: 1992.

PERNALETE, Luisa. *Hacia una didáctica popular de la historia*. Venezuela: Cuadernos de Educación, nº 48, septiembre–octubre, 1977.

- PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*, São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978.
- PINSKY, Jaime. (org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1992.
- PONS, Juan de Pablo. *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEDECS Editorial, 1996.
- PRETTO, Nelson. *Uma Escola Sem/Com Futuro*. Campinas, S.P: Papirus, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya. *O Fim das certezas: Tempo, Caos e as Leis da Natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.
- REINATO, Eduardo José. *Informática e Educação – Primeiras Viagens pela Internet – Exemplificando uma Experiência e uma Inquietação de Pesquisa*. Disponível em: <http://www.ceveh.com.br/biblioteca/artigos/index.htm>. Acesso em: 7 de outubro de 2001.
- REIS, José Carlos. *Tempo, História e Evasão*. Campinas: Papirus Editora, 1994.
- RICCI, Claudia Sapag. *Da Intenção ao gesto – Quem é Quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – SP, Dissertação de Mestrado, 1992.
- ROBECCHI, E. O sujeito frente à inovação tecnológica. Rio de Janeiro: Vozes/Ibase, 1990.
- ROCA, Miguel Soler. *Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional*. In: VOCES, de La Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe, Montevideo: año 1, nº 2, diciembre de 1997.
- ROCHA, Ubiratan. *Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno*. In: NIKITIUK, S.L. (org.) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ROGERS, Carl. *Liberdade Para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROWNTREE, Derek. *Educational Technology in Curriculum Development*. Second Edition, London: P.C.P. Education Series, 1988.

RUIZ, Ernesto. *O Historiador e a Web: aspectos operacionais do impacto da tecnologia na pesquisa e na comunicação do conhecimento histórico*. Anais da XIX Reunião. Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica – SBPH. Curitiba: p.85 – 90, 1999.

SAMARA, S. Beatriz & BARROS J. Carlos. *Pesquisa de Marketing: conceito e metodologia*. 2ª edição, revista e ampliada. São Paulo: MAKRON Books:1997.

SAMPAIO, Gabriela et alli. *Uma Opção Metodológica Docente para Aplicação com Computadores*. Monografia do curso de Especialização em Aplicações Pedagógica dos Computadores, UCSal, Salvador, julho de 1997.

SANFELICE, José Luis. (org.) *A Universidade e o Ensino de 1º e 2º graus*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Hermenêutica Diatópica: pela democratização do conhecimento*. Registro, Ano 3, nº5, mar–ago, 1996.

_____. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1977.

SANTOS, Neide. *Computadores na educação: discutindo alguns pontos críticos*. In: Em Aberto, ano 12, nº 57, jan./mar. 1993.

SAVIANI, Demerval. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

SERVA Maurício & JAIME JÚNIOR. Pedro. *Observação Participante e Pesquisa em Administração – uma postura antropológica*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 64–79, maio/junho 1995.

SILVA, Cláudio Borges da. *Os labirintos da construção do conhecimento histórico*, (Dissertação de Mestrado), UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

SILVA, Edson Armando. *Banco de dados e pesquisa qualitativa em história: reflexões acerca de uma experiência*. In: Revista História Regional 3(2) 167–176, inverno. Ponta Grossa, PR, 1998.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa.*, São Paulo: Brasiliense, 1995.

TAKAHASHI, Tadao (org.) *Sociedade da Informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEIXEIRA, Marli Geralda & ANDRADE Maria José. *Memória Histórica de São Gonçalo dos Campos*. São Gonçalo dos Campos: Prefeitura Municipal de São Gonçalo dos Campos, 1984.

THIOLLENT, Michel. *Note sur lês Tendences Methodologiques dès Sciences Sociales au Bresil*. In: Bulletin de Methodologie Sociologique, nº 10, avril, 1986, p. 52–53.

TINOCO, Robson Coelho. *Recepção, Metodologia, Computador: um processo (ou, a prática na teoria de algumas idéias)*. In: UNIVERSA – Revista da Universidade Católica de Brasília, EDUCAÇÃO, vol. 7, nº 1, fevereiro de 1999.

TRENNEPOHL, Vera Lúcia. *O ensino de história em questão: os caminhos de uma experiência*. Dissertação de Mestrado, UNIJUÍ, Ijuí, RS, 1996.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; Departamento de História. *Projeto de Reforma do Currículo de História*. Salvador, 1989.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR, Vice-Reitoria Acadêmica. *Perfil do Aluno*. Salvador, 1998.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR–UCSal. *Vestibular 1996/2, Manual do Candidato*. Salvador, 1996.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR–UCSal. *30 anos*. Salvador, 1991.

VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do computador na educação*. In: Em Aberto, ano 12, nº 57, jan./mar. 1993.

_____. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, S.P.: Unicamp/Nied, 1999.

VIRILIO, Paul. “*Novas Interrogações das Ciências Humanas*”. Entrevistas do Le Monde: Idéias Contemporâneas. São Paulo: Ática, s/data.

_____. *A Inércia Polar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

WILSON, Thomas. *Qualitative “Versus” Quantitative Methods in Social Research*. In: Bulletin de Methodologie Sociologique, nº 10, avril, 1986, p. 25–51.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

YIN, R. K. *Case Study Research: design and methods*. Beverly Hills: Sage Publisher, 1985.

ANEXOS

**ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO
DE SOFTWARES**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL
ESCOLA DE ENGENHARIA
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA

DISCIPLINA – AVALIAÇÃO DE SOFTWARES EDUCACIONAIS

1) Identificação do Software

Nome: _____

Fabricante: _____

Obs: _____

2) Estabeleça a partir de sua visão uma análise sobre a adequação do software que você está analisando, para o processo ensino–aprendizagem,

Considerando:

Confiabilidade Conceitual (observe os fatores e subfatores pertinentes)

Confiabilidade de representação (observe os fatores e subfatores pertinentes)

3) Quanto a Utilizabilidade, qual o grau de satisfação de cada um dos fatores de qualidade:

a) **Manutenibilidade**

Operacionalidade

Portabilidade □ □ □ □ □

Reutilizabilidade □ □ □ □ □

Eficiência □ □ □ □ □

Rentabilidade □ □ □ □ □

b) Avaliabilidade □ □ □ □ □

Os conteúdos que estão no software adaptar-se-iam às necessidades dos alunos sobre que condições?

4) O software permite que o professor perceba o desenvolvimento do aluno no trabalho sobre o mesmo?

5) A gestão da interação, da interatividade, deste software foi bem construída?

6) Qual o grau de abertura deste sistema para permitir que os alunos sejam sujeitos capazes de alterar ou contribuir para a formação e construção do mesmo?

7) Que paradigma educacional contém o software examinado? Justifique.

**CARTA OFÍCIO PARA
AS ESCOLAS DA AMOSTRA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Salvador, 06 de julho de 1999.

Senhor Diretor:

Apresentamos por meio desta o Sr. Carlos Augusto Lima Ferreira, professor do departamento de História deste Instituto e que está no momento realizando doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona – UAB – Espanha, e para tal necessita realizar uma atividade de pesquisa com os professores da área de história das escolas do ensino fundamental localizados nesta cidade. Para o que solicitamos o apoio desta prestigiosa diretoria no sentido de disponibilizar a entrada do referido professor nas dependências das escolas sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Atenciosamente,

Professor Luís Moreira Simões de Oliveira
Diretor do IFCH

Professora Neivalda Freitas de Oliveira
Chefe do Departamento de História

**FOTOGRAFIAS DAS
CIDADES DA PESQUISA**



Figura 56 – Salvador: Capital do Estado da Bahia e Pelourinho, Patrimônio da Humanidade, Salvador.

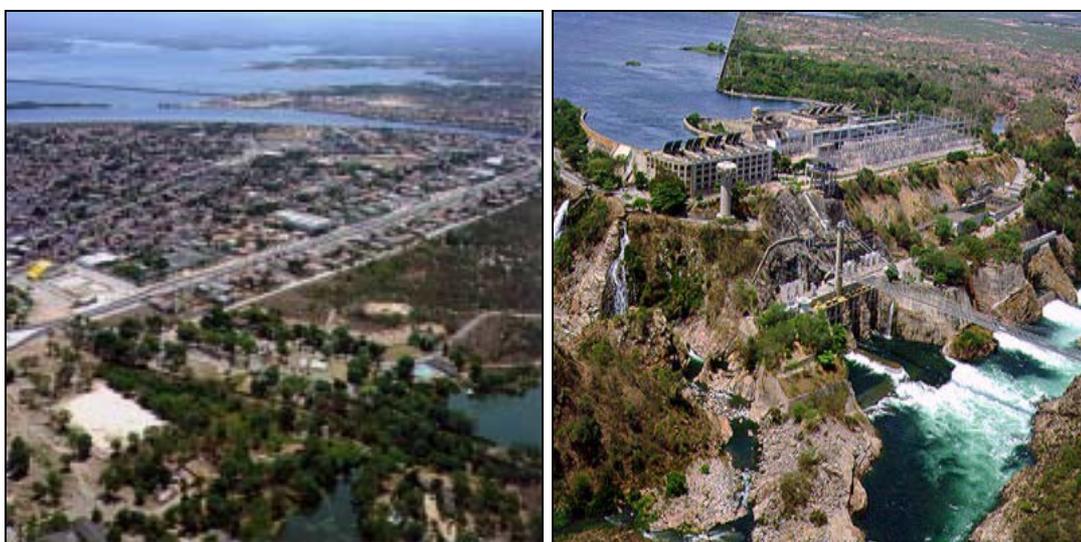


Figura 57 – Cidade de Paulo Afonso e Complexo Hidroelétrico.

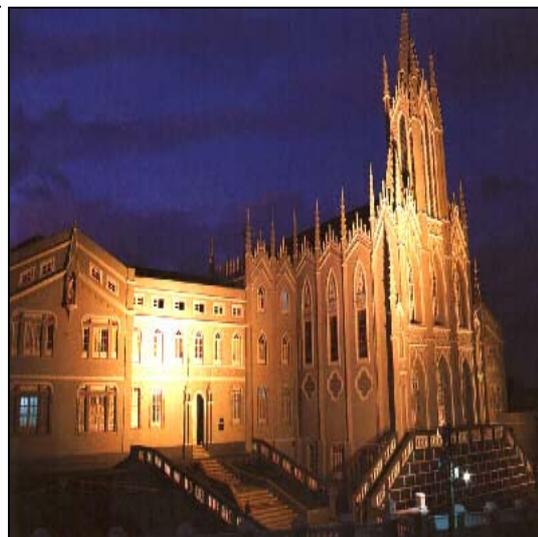


Figura 58 – Cidade de Ilhéus e Colégio Nossa Senhora da Piedade.

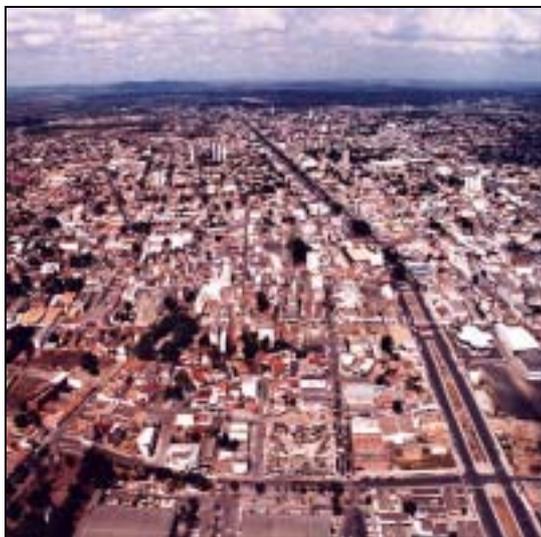


Figura 59 – Cidade de Feira de Santana e Prefeitura Municipal.



Figura 60 – Escola Agripina de Lima Pedreira e Praça Bráulio Seixas, Cidade de São Gonçalo dos Campos.

**FLUXOGRAMA DOS
CURSOS DE HISTÓRIA NA BAHIA**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS IV – JACOBINA – CURSO DE HISTÓRIA**

Carga horária total: 2.715. Tempo mínimo: 04 anos Tempo Máximo: 07 anos

Disciplinas

Teoria da História I	Teoria da História II	História da África	Historiografia Brasileira	História da Arte	Optativa	Historiografia	História Antiga I
História Antiga II	História Moderna I	História Moderna II	História Contemporânea I	História Contemporânea II	Sociologia	História Medieval I	História Medieval II
História do Brasil I	História do Brasil II	História do Brasil III	História do Brasil IV	Língua Portuguesa	Filosofia	Economia	História da Bahia I
História da Bahia II	Optativa	Optativa	Optativa	Metodologia do Trabalho Científico	Antropologia	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II
Didática Geral	Estrutura e Funcionamento do Ensino	Metodologia e Prática do Ensino I	Estágio Supervisionado	Educação Física I	Educação Física II	Optativa	História da América I
História da América II	Pesquisa Histórica I	Pesquisa Histórica II	Optativa				



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS II – ALAGOINHAS – CURSO DE HISTÓRIA**

Carga horária total: 2.595. Tempo mínimo: 04 anos Tempo Máximo: 07 anos

Disciplinas

Introdução ao Estudo da História	Teoria da História II	História da África	Historiografia Brasileira	História da Arte	Optativa	Historiografia	História Antiga I
História Antiga II	História Moderna I	História Moderna II	História Contemporânea I	História Contemporânea II	Sociologia	História Medieval I	História Medieval II
História do Brasil I	História do Brasil II	História do Brasil III	História do Brasil IV	Língua Portuguesa	Filosofia	História das Idéias Políticas	Economia
História da Bahia I	História da Bahia II	Optativa	Optativa	Optativa	Metodologia do Trabalho Científico	Antropologia	Ciências do Ambiente
Psicologia da Educação (Desenvolvimento)	Psicologia da Educação (Aprendizagem)	Didática Geral	Estrutura e Funcionamento do Ensino	Metodologia e Prática do Ensino	Estágio Supervisionado	Educação Física I	Educação Física II
Optativa	História da América I	História da América II	Pesquisa Histórica I	Pesquisa Histórica II	Optativa		



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS V – SANTO ANTÔNIO DE JESUS – CURSO DE HISTÓRIA
Carga horária total: 2.715. Tempo mínimo: 04 anos Tempo Máximo: 07 anos

Disciplinas

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Teoria da História I	Teoria da História II	História da África	Historiografia Brasileira	História da Arte	Optativa	Historiografia	História Antiga I
História Antiga II	História Moderna I	História Moderna II	História Contemporânea I	História Contemporânea II	Sociologia	História Medieval I	História Medieval II
História do Brasil I	História do Brasil II	História do Brasil III	História do Brasil IV	Língua Portuguesa	Filosofia	Economia	História da Bahia I
História da Bahia II	Optativa	Optativa	Optativa	Metodologia do Trabalho Científico	Antropologia	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II
Didática Geral	Estrutura e Funcionamento do Ensino	Metodologia e Prática do Ensino I	Estágio Supervisionado	Educação Física I	Educação Física II	Optativa	História da América I
História da América II	Pesquisa Histórica I	Pesquisa Histórica II	Optativa				



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS V – CAETITÉ – CURSO DE HISTÓRIA
Carga horária total: 2.715. Tempo mínimo: 04 anos Tempo Máximo: 07 anos

Disciplinas

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Teoria da História I	Teoria da História II	História da África	Historiografia Brasileira	História da Arte	Optativa	Historiografia	História Antiga I
História Antiga II	História Moderna I	História Moderna II	História Contemporânea I	História Contemporânea II	Sociologia	História Medieval I	História Medieval II
História do Brasil I	História do Brasil II	História do Brasil III	História do Brasil IV	Língua Portuguesa	Filosofia	Economia	História da Bahia I
História da Bahia II	Optativa	Optativa	Optativa	Metodologia do Trabalho Científico	Antropologia	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II
Didática Geral	Estrutura e Funcionamento do Ensino	Metodologia e Prática do Ensino I	Estágio Supervisionado	Educação Física I	Educação Física II	Optativa	História da América I
História da América II	Pesquisa Histórica I	Pesquisa Histórica II	Optativa				



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Duração do Curso: mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos. Total de horas: 2.880

1° SEMESTRE
Introdução aos Estudos Históricos I História da Antiguidade Clássica Etnologia Brasileira História do Brasil I História da Bahia II Psicologia da Educação (Aprendizagem)
2° SEMESTRE
Fundamentos de Economia História da Alta Idade Média História da Idéias Políticas e Sociais História da Bahia I Hist. Regional II Psicologia da Educação (Adolescência)
3° SEMESTRE
Metodologia do Estudo Científico Antropologia Cultural História da Baixa Idade Média História da Cultura Brasileira Pesquisa Orientada I Didática Geral
4° SEMESTRE
História da Antiguidade Oriental História da Arte História Regional I História da África I Historiografia Brasileira Metodologia e Prática do Ensino de História I
5° SEMESTRE
Fund. Filosóficos História Econômica Geral Teoria da História Hist. Moderna II Metodologia e Técnica de Pesquisa I Metodologia e Prática do Ensino de História II
6° SEMESTRE
Introdução a Educação Prática de Educação Física II História da Arte História da América II História Contemporânea I Metodologia e Prática do Ensino de História III
7° SEMESTRE
Prática de Educação Física I Introdução à Sociologia História Moderna I História da América III História Contemporânea II
8° SEMESTRE
Introdução aos Est. Históricos II Técnica de Investigação e Elaboração de Projetos História da América I História do Brasil II Estrutura e Funcionamento do Ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – FFCH
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
 Reconhecido pelo Decreto nº 17/206 de 21/11/1944
 Base Legal: Parecer nº 377/62, aprovado em 19/12/1962 com Resolução anexa do C.F.E.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
SEMESTRE	CÓDIGO	NOME	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
01	FCH 001	Introdução à Filosofia	04	60
01	FCH 014	História Antiga I	04	75
01	FCH 024	Introdução ao Estudo da História	06	90
01	FCH 179	Cultura Baiana I	04	60
01	FCH 308	Antropologia do Folclore	04	60
02	EBA 001	História da Arte I	03	60
02	FCH 007	Introdução à Sociologia II	05	75
02	FCH 015	História Antiga II	04	75
02	FCH 163	História das Idéias Políticas	04	60
02	FCH 317	Etnologia do Brasil	04	60
03	EBA 002	História da Arte II	03	60
03	EDC 212	Psicologia Aplicada à Educação	05	90
03	ELETIVA	Eletiva	03	45
03	FCH 016	História Medieval I	03	45
04	ELETIVA	Eletiva	03	45
04	FCH 017	História Medieval II	03	45
04	OPTATIVA	Optativa	04	60
04	OPTATIVA	Optativa	04	60
05	EDC 140	Didática I	05	105
05	EDC 213	Estrutura e Funcionamento do Ensino I	03	60
05	FCH 018	História Moderna I	04	60
05	FCH 174	História da América I	04	60
05	FCH 184	História do Brasil I	05	90
06	FCH 020	História Moderna II	04	60
06	FCH 185	História do Brasil II	05	90
06	FCH 193	História da América II	04	60
06	OPTATIVA	Optativa	03	45
07	EDC 163	Met. e Prática do Ensino de História I	05	120
07	FCH 019	História Contemporânea I	04	60
07	FCH 190	História do Brasil III	05	90
07	OPTATIVA	Optativa	03	45
08	EDC 164	Met. e Prática do Ensino de História II	03	105
08	FCH 023	História Contemporânea II	04	60
08	OPTATIVA	Optativa	03	45



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA – DCHF
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

CURSO – (432) – LICENCIATURA EM HISTÓRIA Início: 1984/1						
CURRÍCULO – 020 Início: 1992/1 TURNO – Vespertino						
LEGISLAÇÃO – RECONHECIMENTO: PORT. MINISTERIAL Nº 1.210 DE 13/08/92 D.O.U. 14/08/92						
CREDITAÇÃO MÍNIMA PERÍODO – 8 CREDITAÇÃO MÁXIMA PERÍODO – 24						
DURAÇÃO MÍNIMA – 6 DURAÇÃO MÉDIA – 10 DURAÇÃO MÁXIMA – 14						
SITUAÇÃO: 1 – DISCIPLINA OFERECIDA 2 – DISCIPLINA DESATIVADA						
Semestre	Disciplinas		Natureza	Situação	Créditos	Horas Pré Requisitos
01	CHF5 05	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 801	MET. DO TRABALHO CIENTÍFICO	Nuclear	1	(4.0.0) 4	60
	CIS2 01	INTRODUÇÃO A ECONOMIA I	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60
	EXA 101	MATEMÁTICA I	Nuclear	1	(3.1.0) 4	75
	LET 101	LÍNGUA PORTUGUESA I	Nuclear	1	(3.1.0) 4	75
02	CHF 109	INTROD. AO EST. DA HISTORIA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 114	HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE	Currículo Mínimo	1	(5.0.0) 5	75
	CHF 125	HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 210	FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 626	GEOGRAFIA ECONÔMICA I	Complementar	1	(4.0.0) 4	60 CIS 201
03	CHF 110	TEORIA DA HISTÓRIA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 109
	CHF 115	HISTORIA MEDIEVAL	Currículo Mínimo	1	(5.0.0) 5	75 CHF 114
	CHF 136	FORMAÇÃO ECO. DO BRASIL	Complementar	1	(4.0.0) 4	60 CHF 125
	CHF 301	INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA	Currículo Mínimo	1	(2.1.0) 3	60
	EDU 601	PSIC. EDUC. I – APRENDIZAGEM	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60
04	CHF 111	MET.E TECN. PESQUISA HISTÓRICA	Currículo Mínimo	1	(3.1.0) 4	75 CHF 110
	CHF 116	HISTÓRIA MODERNA	Currículo Mínimo	1	(5.0.0) 5	75 CHF 115
	CHF 128	HISTÓRIA DA AMÉRICA COLONIAL	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF115
	CHF 130	HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 115
	EDU 602	P. EDUC. II – DESENVOLVIMENTO	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 EDU 601
05	CHF 117	HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 116
	CHF 122	HISTÓRIA DAS IDÉIAS POLÍTICAS	Complementar	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 131	HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 130
	EDU 201	DIDÁTICA	Currículo Mínimo	1	(3.1.0) 4	75 EDU 601
	LET 502	HISTÓRIA GERAL DA ARTE	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60
06	CHF 129	HIST. DA AMÉRICA LAT. CONTEMP.	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 128
	CHF 132	HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 131
	CHF 139	HISTÓRIA DA BAHIA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 115
	EDU 106	EST. E FUNC. ENSINO 1o/2oGRAUS	Currículo Mínimo	1	(3.1.0) 4	75

07	CHF 118	HISTÓRIA DOS TEMPOS ATUAIS	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 117
	CHF 133	HISTÓRIA DO BRASIL ATUAL	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 CHF 132
	CHF 303	FORM. DA CULTURA BRASILEIRA	Complementar	1	(2.1.0) 3	60 CHF 301
	EDU 220	MET. DO ENSINO DA HISTÓRIA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 EDU 201
	LET 503	HIST. DA ARTE BRASILEIRA	Currículo Mínimo	1	(4.0.0) 4	60 LET 502
08	CHF 134	HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	Complementar	1	(4.0.0) 4	60
	EDU 221	ESTÁGIO SUPERV. EM HISTÓRIA	Currículo Mínimo	1	(1.1.3) 5	180 EDU 220
OP	CHF 112	HISTÓRIA ORAL	Optativa	1	(3.1.0) 4	75 CHF 110
	CHF 113	PALEOGRAFIA	Optativa	1	(2.1.0) 3	60
	CHF 119	HISTÓRIA DA ÁFRICA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 120	HISTÓRIA DA ÁSIA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 121	HIST. DA CULT.GRECO-ROMANA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 123	HISTÓRIA DAS RELIGIÕES	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 126	HIST. DAS IDÉIAS ECONÔMICAS	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 127	HISTÓRIA DE PORTUGAL	Optativa	1	(4.0.0) 4	60 CHF115
	CHF 137	HIST. MOV. SOC. NO BRASIL	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 138	HIST.PART.POLIT.NO BRASIL	Optativa	1	(4.0.0) 4	60 CHF132
	CHF 202	TEORIA SOCIOLOGICA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	CHF 208	SOCIOLOGIA RURAL	Optativa	1	(4.0.0) 4	60 CHF210
	CHF 209	SOCIOLOGIA URBANA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60 CHF210
	CHF 304	ETNOLOGIA DO BRASIL	Optativa	1	(4.0.0) 4	60 CHF301
	CHF 305	ANTROPOLOGIA ECONÔMICA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60 CHF301
	CHF 405	FUND. DA CIÊNCIA POLÍTICA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	EDU 403	HISTÓRIA DA EDUC. NO BRASIL	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	EXA 209	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	LET 510	HIST. DA LITERATURA BRASILEIRA	Optativa	1	(4.0.0) 4	60
	LET 521	INGLÊS INSTRUMENTAL I	Optativa	1	(1.1.0) 2	45
	LET 522	INGLÊS INSTRUMENTAL II	Optativa	1	(1.1.0) 2	45 LET 521
	LET 531	FRANCÊS INSTRUMENTAL I	Optativa	1	(1.1.0) 2	45
	LET 532	FRANCÊS INSTRUMENTAL II	Optativa	1	(1.1.0) 2	45 LET 531
	LET 541	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	Optativa	1	(1.1.0) 2	45
LET 542	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II	Optativa	1	(1.1.0) 2	45 LET 541	



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSal
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH
CURSO DE HISTÓRIA

Reconhecido pelo decreto nº 39.919/1956. Carga horária 3.300 disciplinas 60 Créditos

Disciplinas do Tronco Comum

Introdução Filosófica às C. Sociais I
Teoria da História I
Metodologia das Ciências
História Antiga
Teologia
Teoria da História II
Introdução Filosófica às C. Sociais II
Geografia dos Continentes
História Greco–Romana
História do Oriente Antigo
História do Pensamento Político
História Medieval I
Antropologia
História da Arte I
História Econômica
História do Oriente Antigo II
História Medieval II
História da Cultura
História da Arte II
História das Religiões
História Moderna I
História da América I
História do Brasil I
História da Bahia I
História da Cultura Brasileira
História da África I
História Moderna II
História da América II
História do Brasil II
História da Bahia II
Historiografia I
Metodologia e Técnica de Pesquisa I
História Contemporânea I
História do Brasil III
História da Bahia III
História da África II
História Oral e Memória

Teoria da História
História Contemporânea II
Filosofia da História
História do Brasil IV

Disciplinas do Bacharelado

Estatística
Historiografia I
Metodologia e Técnica da Pesquisa II
Arquivística
Paleografia
Introdução a Computação em História
Metodologia e Técnica da Pesquisa II
Estudos Etno Antropológicos
Historiografia II
Monografia

Disciplinas Pedagógicas Licenciatura

Estrutura e Funcionamento do Ensino
Psicologia da Educação
Didática Geral
Metodologia e Prática do Ensino I
Metodologia e Prática do Ensino II

Disciplinas Optativas

História e as Novas Tecnologias
História e Historiografia dos Movimentos Sociais
Marxismo: fundamentos conceituais teórico–metodológicos
História da Música Popular Brasileira
História dos Sertões
História do Brasil Recente 1985–1999
Tópicos Especiais sobre Arte na Bahia
Imagens do Sertão
História da Comida na Cultura Brasileira

AVALIAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES DA AMOSTRA

- **Um dos fatores que possibilitaram a centralização do poder real foi:**

- a) a Contra-Reforma;
- b) a aliança rei-burguesia;
- c) o aumento da produção industrial;
- d) as revoltas camponesas protestantes;
- e) o estabelecimento do Pacto Colonial.

- **Durante o feudalismo os reis possuíam poderes de direito mas não de fato. A frase evidencia:**

- a) o forte caráter político dos reis na Idade Moderna;
- b) total contradição entre o rei medieval e o rei do período Moderno;
- c) a situação do rei francês após a Revolução Burguesa;
- d) a centralização do poder dos reis em suas mãos;
- e) a perda do poder do rei inglês após a Revolução Gloriosa.

- **O reinado de Luís XIV, em França, caracteriza-se:**

- a) por seu apogeu do Absolutismo;
- b) pelas muitas revoluções de caráter político-social;
- c) pela inteira liberdade de religião;
- d) pelo atendimento às classes menos favorecidas;
- e) pelo controle do poder através do parlamento.

- **O concílio de Trento, no conjunto de medidas adotadas pela Igreja Católica no combate à Reforma Protestante, estabeleceu a:**

- a) a criação do Índice de Livros Proibidos;
- b) eliminação do celibato clerical;
- c) abolição do culto aos santos;
- d) supressão da hierarquia eclesiástica;
- e) livre interpretação da Bíblia. (Questões da escola privada).

- **Identifique os quadros que melhor caracterizam as afirmações:**

- A capacidade de criar uma cultura é o que distingue o homem dos outros animais.

Certo Errado

• *Os historiadores estudam o passado das pessoas e das nações, querendo entender e aperfeiçoar o momento presente. Certo Errado*

• *Apesar dos animais irracionais não produzirem cultura, são considerados seres históricos, pois colaboram para a modificação da História. Certo Errado*

• *Heródoto, grego que nasceu no século IV a.C., foi considerado o “pai da História”, pois reuniu muitas informações sobre o passado. Certo Errado*

• *Mitologia é o conjunto de lendas e histórias fabulosas de deuses e heróis da Antigüidade. Certo Errado*

• *Os mitos servem para tornar homens e mulheres comuns entre si, desmistificando a idéia do herói. Certo Errado*

• **Observe as colunas abaixo e marque um “X” nas alternativas corretas:**

A) *Os romanos destroem Jerusalém – 70 (a) VII*

B) *Maomé deixa Meca e parte para Medina – 622 (b) XV*

C) *O alemão Gutenberg desenvolve a imprensa – 1454 (c) I*

D) *Leonardo da Vinci pinta a Mona Lisa – 1503 (d) XVI*

() *Aa – Bc – Cd – Db*

() *Ac – Ba – Cb – Dd*

() *Ab – Bd – Ca – Dc*

A) *William Shakespeare escreve Romeu e Julieta – 1596 (a) XVI*

B) *Newton formula a lei da gravidade – 1687 (b) XX*

C) *Invenção do cinema – 1895 (c) XVII*

D) *A bomba atômica é jogada sobre o Japão – 1945 (d) XIX*

() *Aa – Bc – Cd – Db*

() *Ac – Ba – Cb – Dd*

() *Ab – Bd – Ca – Dc*

A) *Construção do templo de Jerusalém – 966 à a.C. (a) VI a.C.*

B) *Nabucodonosor II conquista Jerusalém – 587 a. C. (b) I a.C.*

C) *Roma vence Guerras Púnicas – 146 a.C. (c) X a.C.*

D) *Espártaco lidera revolta escrava em Roma – 73 a.C. (d) II a.C.*

() *Ac – Bb – Ca – Dd*

() *Ab – Bc – Cd – Db*

() *Ac – Ba – Cd – Db*

• **Continue respondendo com base nos dados apresentados:**

A – *Há quantos anos Leonardo da Vinci pintou a Mona Lisa?*

B – Há quantos anos foi inventado o cinema?

C – Há quantos Nabucodonosor II conquistou Jerusalém?

D – Quanto tempo durou a construção do templo de Jerusalém?

Questões Objetivas: Analisando a industrialização na República brasileira até 1930, podemos afirmar, EXCETO:

a) nesta fase houve crescimento industrial com a multiplicação do número de estabelecimentos industriais;

b) a indústria de alimentos é a que mais se destaca, seguida de perto pela têxtil;

c) São Paulo ocupa o primeiro lugar na produção industrial, contando com recursos da economia cafeeira;

d) O elevado número de estrangeiros é responsável pelo desenvolvimento das fábricas, sejam proprietários ou trabalhadores;

e) O desenvolvimento da indústria pesada possibilita a entrada do Brasil na era do capitalismo industrial.

• Sobre o papel político desempenhado pela classe operária brasileira no movimento revolucionário de 1930, pode-se afirmar que:

a) a instalação de um significativo parque industrial, destinado à produção de bens de capital, atuou como pólo dinamizador da ação da classe operária conferindo-lhe papel político decisivo no movimento revolucionário de 1930;

b) a intervenção efetiva da classe operária nas rebeliões militares dos anos 20 e no movimento da Aliança Liberal acelerou o processo de mudança do modelo político-econômico brasileiro, iniciado nos anos 30;

c) a presença difusa da classe operária brasileira nos acontecimentos ligados à Revolução de 1930 está diretamente relacionada à especificidade de sua formação histórica, bem como à estrutura político-econômica do país;

d) a inexistência de meios institucionais e de soluções legislativas para a consideração dos problemas operários resultou no radicalismo do movimento operário brasileiro às vésperas da Revolução de 1930.

• Como reação à escolha de Júlio Prestes como candidato à sucessão de Washington Luís, as oligarquias dissidentes, com o apoio de setores urbanos, formaram a Aliança Liberal, que lançou como candidato Getúlio Vargas. O apoio dos setores urbanos foi obtido graças à elaboração de um programa reformista cujos objetivos eram:

a) voto secreto e incentivo à indústria;

- b) *reforma eleitoral e incentivo à indústria bélica;*
- c) *incentivo à indústria bélica e expansionismo;*
- d) *governo unitário e corporativista;*
- e) *combate ao Coronelismo e governo unitário.*

• ***Em outubro de 1930, o Brasil foi abalado por uma revolução que marcou o fim da chamada República Velha. Esta revolução pode ser explicada:***

- a) *pela disputa do poder entre o Partido Republicano Paulista, cujos representantes eram os barões do café, e o Partido Democrático, que representava os interesses do setor industrial;*
- b) *pelo fracasso da política econômica conhecida por Encilhamento, adotada no governo de Washington Luís para combater a inflação;*
- c) *pelas oposições entre os grupos da própria oligarquia dominante, resultante principalmente do rompimento da política dos estados;*
- d) *pela necessidade de reorganização administrativa para garantir o princípio federalista;*
- e) *pela infiltração, no país, de idéias totalitárias, o que levou Washington Luís a pretender continuar no poder através de um golpe de Estado. (Questões da escola privada).*

• ***OBJETIVO: levar os alunos à compreensão do processo histórico do período compreendido pela Idade Média.***

O período denominado de Baixa Idade Média, entre os séculos X e XV, foi marcado por profundas mudanças na sociedade européia, destacando-se, exceto:

- a) *O progressivo fortalecimento dos soberanos, originando as Monarquias Nacionais Centralizadas.*
- b) *A formação de um novo grupo social ligado ao comércio: a burguesia.*
- c) *A reabertura do Mediterrâneo com o movimento cruzadista, dinamizando as relações comerciais do Ocidente com o Oriente.*
- d) *A primazia de Portugal e Espanha, devido às condições geográficas favoráveis, no comércio do Mediterrâneo.*
- e) *O desenvolvimento do comércio nos mares Báltico e do Norte, principalmente na região de Flandres.*

• ***Controlando a educação, dispondo a seu favor de instrumentos repressivos inquestionáveis, a Igreja conseguiu, durante a Idade Média, de um lado, manter uma aparente unidade religiosa do Ocidente Europeu, e de outro.***

- a) *Introduzir a liberdade no exame da Bíblia.*
- b) *Defender a extinção da hierarquia eclesiástica.*
- c) *Justificar a natureza das relações sociais da sociedade feudal.*
- d) *Propor o uso das línguas nacionais nas cerimônias litúrgicas.*
- e) *Disseminar a crença na salvação da lama obtida exclusivamente pela fé.*

- **As cidades medievais:**

a) não diferiam das cidades greco-romanas, uma vez que ambas eram, em primeiro lugar, centros político-administrativos e local da resistência das classes proprietárias rurais e, secundariamente, também centros de comércio e manufatura.

b) Não diferiam das cidades da época moderna, uma vez que ambas, além de serem cercadas por grossas muralhas, eram, ao mesmo tempo, centros de comércio e manufatura e de poder, isto é, politicamente autônomas.

c) Diferiam das cidades de todas as épocas e lugares, pois o que as definia era precisamente, o fato de serem espaços fortificados, construídos para abrigarem a população rural durante as guerras feudais.

d) Diferentemente de suas antecessoras greco-romanas eram principalmente centros de comércio e manufatura e, diferentemente de suas sucessoras modernas, eram independentes politicamente, dominando um entorno rural que lhes garantia o abastecimento.

e) Quer excedente de produção, obrigava-se a importar alimentos e a exportar manufaturas fora do mundo feudal, daí a importância estratégica do comércio na Idade Média. (sic).

- **É correto dizer em relação ao feudalismo que:**

a) O senhor feudal, por concentrar em suas mãos os meios de produção, era o organizador do processo de produção e de toda vida social.

b) O trabalhador era considerado um instrumento de produção, propriamente particular de um senhor que tinha sobre ele direitos de vida e morte.

c) As duas classes fundamentais desta sociedade era os senhores e escravos.

d) A base econômica era o comércio, através do qual se dava a acumulação primitiva de capital.

e) O poder político era centralizado nas mãos do rei. (Questões da escola privada).

- **A presença da Corte portuguesa no Brasil, entre 1808 e 1821, no âmbito político-econômico, resultou:**

1) no aprofundamento dos laços de dominação de Portugal sobre o Brasil colonial.

2) no enfraquecimento das pressões inglesas sobre Portugal e seus domínios.

3) no fortalecimento das raízes que seriam responsáveis pela posterior hegemonia do sudeste frente às demais regiões do Brasil.

4) na abolição do tráfico de escravos africanos para as lavouras brasileiras.

5) na proibição da entrada de produtos estrangeiros no mercado colonial brasileiro.

- **A Revolução Liberal, no Porto, em 1820 contribuiu para:**

1) o retorno de D. Pedro I a Portugal.

2) a revogação da constituição de 1823.

3) a aliança entre liberais portugueses e conservadores brasileiros.

4) a permanência de D. João VI no Brasil.

5) a eleição de deputados brasileiros às cortes de Lisboa.

• **Na História brasileira, a Independência, em 1822, não significou alteração qualitativa do sistema social. Isto porque:**

- 1) apesar do rompimento com Portugal, não foi proibida a vinda de imigrantes;
- 2) as relações comerciais com a Inglaterra permitiram a substituição de importações;
- 3) a exploração dos escravos não foi reconhecida como crime contra a pessoa;
- 4) o rompimento com a metrópole permitiu legislação favorável à distribuição de terras;
- 5) a organização do trabalho persistiu baseada no braço escravo.

• **Como exemplo significativo de uma tendência à descentralização política no Brasil, seguida de uma limitação que reforçava o poder central, temos:**

- 2) constituição de 1824 e código de processo criminal.
- 3) ante-projeto de Araújo Lima e política de conciliação.
- 4) código civil e código criminal.
- 5) ato adicional e lei interpretativa.
- 6) código civil e ato adicional.

• **Assinale de acordo com o código abaixo:**

- a) I, II, e III certas
- b) I, II e III erradas
- c) I e II certas
- d) I e III certas
- e) II e III certas

I – Mário e Silas tornaram-se ditadores em Atenas.

II – César, Pompeu e Crasso formaram o segundo triunvirato.

III – Os camponeses do primeiro triunvirato foram Otávio, Antônio e Lépido.

• **Relacione:**

- 1) *Iliada* () Cidades – Estados
- 2) *Pólis* () Parte alta da cidade
- 3) *acrópole* () Retrata a Guerra de Tróia
- 4) *Talassocracia* () Os gregos se auto denominavam
- 5) *Helenos* () Império Marítimo (Questões da escola privada).

• **Instrução: observe com atenção as alternativas abaixo, nelas estão contidas as repostas de 06 à 10.**

- (A) *Itália*
- (B) *Henrique VIII*
- (C) *Martinho Lutero*
- (D) *Concilio de Trento*
- (E) *Humanistas*

7) Os princípios orientadores da Contra Reforma, reação católica para combater a Reforma Protestante, forma estabelecidos em um grande encontro de representantes da Igreja Católica, _____ que _____ foi _____ denominada de.....

8) Sábios do renascimento que tentavam reinterpretar o cristianismo, com base nos escritos e nos valores humanos da Antigüidade.....

9) O berço do Renascimento.....

10) Escreveu e fixou na Catedral de Wittemberg, 95 teses, condenando a corrupção do clero e declarando que a salvação dependia somente da fé e de cada um.....

11) Fundador da Igreja Anglicana, na Inglaterra.....

• **Escolha a alternativa que completa corretamente as lacunas do texto abaixo.**

“Quando os colonizadores europeus chegaram ao _____, encontraram o continente povoado por um grande contingente que denominaram de _____. A população americana apresentava vários estágios de desenvolvimento, sendo os _____, _____ e _____ os mais civilizados.

- (a) ameríndios – incas – Novo Mundo – maias – guaranis
- (b) Novo mundo – indianos – astecas – jê – quíchua
- (c) Novíssimo mundo – ameríndios – maias – aimorés – astecas
- (d) Velho Mundo – indianos – maias – aruaques – tupis
- (e) Novo Mundo – ameríndios – maias – astecas – incas. (Questões da escola pública).

• **Em relação à idade média, pode-se afirmar:**

- 1) A economia do feudo era dinâmica, estando voltada para o comércio dos feudos vizinhos
- 2) No quadro dos grandes pensadores medievais, destacam-se Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, autores que exerceram grande influência na formação do pensamento cristão
- 3) As relações de trabalho vigentes na economia medieval restringiram-se à escravidão
- 4) As cruzadas, movimento empreendido com a finalidade de combater os inimigos da Europa Cristã, criaram uma situação de estabilidade para o feudalismo, fortalecendo o poder dos senhores feudais

5) Uma das características marcantes do feudalismo relaciona-se com o enfraquecimento do poder local

• **Pode-se concluir sobre a Idade Média:**

1) O período conhecido como Alta Idade Média corresponde à origem e ao desenvolvimento dos Estados centralizados europeus

2) A divisão da sociedade feudal em estamentos, determinando a posição social de acordo como o nascimento, dificultava a mobilidade social

3) A Igreja, por seu papel religioso e cultural, colocou-se ao lado dos camponeses contra a exploração senhorial

4) Na sociedade feudal, riqueza e poder político assentava-se sobre a posse da terra

Na última fase da Idade Média, os mercadores e artesãos representavam a maior parte da população urbana. (Questões da escola pública).