

# **PRÁTICAS EDUCATIVAS – O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS.**

Vilma Fernandes Neves

Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti /PR

## **Resumo**

Apresento resultados da pesquisa desenvolvida em uma escola pública do Estado de São Paulo na Habilitação Específica para o Magistério. O problema investigado centra-se na contribuição do ensino de História para a formação dos professores das séries iniciais. Optei pela Pesquisa Qualitativa, modalidade estudo de caso. Os dados foram obtidos pelas observações do cotidiano da sala de aula; pelos contatos e questionários aplicados a professores e alunos; pela análise documental produzida no contexto como atas, planos de ensino, cadernos, provas e trabalhos dos alunos. Recorri ao conceito de processo cognitivo de Vygotsky e de conhecimento histórico de Thompson. A questão inicial como o ensino de História contribui para a formação do professor da HEM, conduziu a outras, dado o confronto entre o observado e o já teorizado. Três professores e cento e quarenta alunos formaram o universo pesquisado. A primeira constatação a ser feita é que ao futuro professor a quem não foi dada a oportunidade de vivenciar a pesquisa histórica e a quem foi negado o acesso a esse saber/fazer provavelmente faltarão subsídios para selecionar e organizar o trabalho escolar, tendo em vista a construção-reconstrução do conhecimento, sendo, então, primordial garantir essa aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem observado assenta-se em pressupostos teórico-metodológicos pouco aprofundados para a introdução e continuidade dos estudos históricos e não propicia a construção de uma concepção de história coerente com uma prática pedagógica construída por professores e alunos mediados pelo conhecimento, sujeitos que são do e no processo.

## **Abstract:**

This paper presents the results of a research carried out at a public secondary school in the State of São Paulo, in the course of Teacher Formation. The research problem focuses on the History teaching contribution to the elementary school teaching formation. The research is qualitative, a case study investigation. Data have been collected through the daily observation of the classroom, in the contacts and through the questionnaires applied to teachers and students, through the documental analyses in the documents produces in the context as reports on the learning, , teaching plans, notebooks, tests and students works based on the concept of Vygotsky's cognitive process and Thompson's historical knowledge. The initial question how History teaching contributed to teacher formation of HEM, led to others due to the confrontation of the things observed to those already theorized. Three teachers and a hundred forty students composed the research universe. The first is that future teachers, who had not received the opportunity to experience historical research and they had not been allowed to access to that know/do, probably will lack elements to select and organize the school work, aiming the construction and reconstruction of knowledge and assuming learning above all. The observed process teaching-learning is based on a poorly-studied theoretical and methodological framework for the historical study introduction and continuity and it does not permit the construction of a historical conception coherent with a pedagogical practice built by teachers and students and mediated by knowledge, as subjects of and in the process.

## INTRODUÇÃO

Pretendo, com este trabalho, compartilhar os resultados obtidos com minha pesquisa e participar do debate contemporâneo sobre a formação do professor das séries iniciais de escolarização e a sua atuação em sala de aula. Diante das extraordinárias transformações por que tem passado nossa sociedade como podemos interferir na formação inicial e continuada de professores, multiplicadores que são das propostas governamentais e formadores por excelência de crianças, jovens e adultos em suas ações cotidianas?

Em 2004, parece-me que se arrefece o otimismo presente, nos circuitos educacionais quanto à melhoria da qualidade do ensino, logo após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, que apresentava a possibilidade de se levar a formação do professor para o Ensino Superior. De lá para cá observa-se uma contemporização e a formação do professor permanece um tema ainda não enfrentado e resolvido o que traz consequências para o processo ensino-aprendizagem. Considero, portanto, oportuno apresentar os dados recolhidos na pesquisa, por mim efetuada em uma escola que oferecia a Habilitação Específica para o Magistério, HEM<sup>1</sup>, na década de 1990 e, assim, contribuir para esse debate.

A problemática investigada centra-se na contribuição do ensino de História para a formação do professor dos anos iniciais de escolarização. Para tanto, optei pela Pesquisa Qualitativa que, como ensinado por Ludke e André (1986), se fundamenta no contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas selecionadas, na obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, através da técnica de observação, entrevistas abertas ou semi-estruturadas, contatos informais e análise documental. Escolhi, dentro desse tipo de pesquisa, a modalidade estudo de caso.

Interessava-me obter dados sobre a formação dos professores que ministravam aulas de História na HEM, sua conduta e interesse acerca do processo desenvolvido em sala de aula, a relação com o universo escolar, formação e atualização teórico-metodológica, a realidade fora da escola. Quanto aos alunos, tratava de perceber sua inserção no processo ensino-aprendizagem, sua relação com os professores, com os outros alunos e funcionários, suas expectativas e vivências fora daquele âmbito. Estes contatos foram registrados logo após terem ocorrido, ampliaram o campo de visão e permitiram o cruzamento das informações já obtidas. Mantive contatos e apliquei questionários aos professores e alunos da escola, tendo em vista obter maiores informações.

Paralelamente às observações e coleta de dados, iniciei a análise documental, por acreditar, como Ludke e André (1986, p. 39), que os documentos revelam evidências e informações essenciais sobre o contexto observado.

Nesse sentido, para a análise do contexto a partir dos dados oferecidos por ele, analisei os documentos oficiais da escola como: Plano Escolar - 1992, Planos de Ensino de História da HEM, Atas de Resultados Finais de 1989 a 1992, demais documentos da secretaria, trabalhos efetuados no interior das salas de aula, cadernos, avaliações, relatórios.

A metodologia seguida possibilitou a produção de um volume considerável de documentos, que foram tratados com os cuidados e as restrições próprios de trabalho com fontes documentais tradicionais. Por se tratar de documentos produzidos sob a ótica do observador (como no caso dos Protocolos de Registro, questionários informativos, anotações dos contatos), procurei confrontá-los entre si e com a bibliografia existente. Além disso, busquei entender seu contexto ou, segundo proposição de André (1983, p. 67), fazer a análise da prosa.

Agrupar as informações obtidas em processo, requereu um lento e repetitivo ato de leitura e releitura do material obtido. Impôs, também, a busca de referenciais teóricos sobre educação, instituição escolar, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem,

---

<sup>1</sup> Conservo neste texto os termos e siglas utilizados no momento da pesquisa. Atualmente 1ª e 4ª séries referem-se aos 1º e 4º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º graus aos Ensino Fundamental e Médio. Mantive, também, a denominação “alunas do magistério” porque no universo pesquisado havia apenas um aluno do sexo masculino.

concepções de História e do saber-fazer histórico. Esse esforço resultou na delimitação do foco de visão dentro de uma contextualização mais ampla.

As questões iniciais e as formuladas no decorrer do trabalho, além do confronto constante, remeteram ao agrupamento das evidências em categorias descritivas. Na construção das categorias descritivas, procurei identificar o que se manifestava de maneira explícita e implícita. Para tanto, recorri às anotações em processo, a respeito dos gestos e olhares percebidos, vacilações no momento de expressar idéias e sentimentos, imprecisão ou insegurança ao definir as situações vivenciadas, contradições aparentes entre as afirmações e as ações desenvolvidas. Foram, então, selecionadas e assim agrupadas: Escolha Profissional, Motivações para a Escolha Profissional, Identidade Profissional em Construção, Referências Teórico-metodológicas da História Ensinada, O Saber e o Fazer Segundo as Atividades Escolares Observadas. Essas categorias encaminham a análise do processo ensino-aprendizagem observado.

Quanto à documentação produzida no decorrer da pesquisa, é preciso ressaltar que na construção dos Protocolos de Registro das aulas assistidas, assim como na transcrição das falas dos sujeitos envolvidos no processo, segui as orientações contidas no trabalho de Moraes e Farrah, Da linguagem oral à linguagem escrita. Priorizei a transcrição literal das falas, com algumas acomodações, segundo suas sugestões. Nesse caso, elas se referem à supressão de expressões repetidas quando não visavam precisar ou reforçar o que se afirmava; respeitar as retificações efetuadas pelos informantes; suprimir palavras ou expressões de apoio repetidas (marcadores conversacionais como “e tal”, “então”, “ai”, “não é” ou “né”, etc.). As palavras ou trechos não compreendidos aparecem entre parênteses e pontilhados. As pausas foram marcadas por três pontos. As informações suplementares aparecem entre parênteses. Conservei, na transcrição, a linguagem utilizada pelas pessoas contatadas, ressalvadas as situações apontadas.

Nome dos professores e alunos, assim como as séries da HEM, foram mantidos porque a metodologia e os objetivos das observações e contatos foram revelados inicialmente. Oportunizei-lhes, também, a alternativa de não declarar a identidade quando desejado.

A questão inicial que propus responder, como o ensino de História contribui para a formação do professor da HEM, conduziu a outras, dado o confronto entre o observado e o já teorizado: que pressupostos teórico-metodológicos embasam o processo ensino-aprendizagem de História, objeto da observação? Como aparecem e podem ser identificados? Quais as inter-relações entre as abordagens adotadas em sala de aula e o conhecimento a ser desenvolvido de 1ª a 4ª séries do 1º grau? O processo observado contribui para a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades significativas para a futura atuação das alunas? Existem vinculações entre as proposições das disciplinas de História e Metodologia de Ensino de História e Geografia, em especial, e entre as demais disciplinas do currículo, tendo em vista a profissionalização requerida?

Responder a essas questões revelou-se uma tarefa complexa. O observador participa do cotidiano da sala de aula, não é um mero expectador. A atenção exigida para observar, captar e registrar as ações e atitudes, passa, necessariamente, pelo controle constante, indicador da sistematização dos dados em categorias descritivas. Esse controle garante a objetividade. O observador, entretanto, participa com sua subjetividade, suas opções teórico-metodológicas na área de conhecimento observada, concepções de educação, de processo ensino-aprendizagem, de ser humano. Sua história de vida pessoal e profissional se mescla com outras subjetividades, numa relação intersubjetiva muito forte. As identificações de contradições e ambigüidades se fazem a partir de um ponto de vista muito singular, dentro de um contexto coletivo e, necessariamente, mais amplo.

As análises iniciais são marcadas por essa singularidade. Ampliá-las e aprofundá-las requer um esforço constante de reflexão e a procura de outras abordagens. A sistematização dos dados obtidos, o confronto com a teoria, as explicações resultantes, permanecem dentro dos marcos de um estudo de caso. É sempre uma possibilidade de explicação e análise e não a única, exclusiva. A contribuição deste trabalho, dentro desses limites e possibilidades, é o desvelamento do cotidiano escolar construído pelos sujeitos que nele atuam. O encontro de uma realidade não documentada segundo seu próprio contexto. O identificar das dificuldades, avanços e recuos, num contínuo movimento entre idealizações e ações concretizadas. O

construir das diferentes identidades e o confronto entre subjetividades e historicidades, apropriadas de maneiras diversas, nesse e em outros âmbitos. O saber-fazer de professores e alunos na interação com o conhecimento histórico, em busca da formação e atuação desejadas e necessárias.

## A HISTÓRIA PLANEJADA E A HISTÓRIA ENSINADA

Os momentos da sala de aula são únicos, singulares, difíceis de serem captados em toda sua complexidade, tensão e especificidade. Por isso estes registros, não se colocam como um espelho ou uma fotografia dessa realidade, reconstruída através deles, por mim. Ao mesmo tempo, foram selecionados os cortes necessários, uma vez que seria impossível reproduzi-los na íntegra. Apresento aspectos observados na história planejada e na história ensinada, reveladores do saber-fazer história de professores e alunos.

As propostas de trabalho planejadas pelos professores, ao serem colocadas em prática, revelam alguns problemas. Ao se comparar o objetivo geral traçado para as três séries da HEM com as ações desenvolvidas, estes ficam visíveis. Pretendia-se *“estimular a consciência crítica dos alunos”, “através da análise e comparações” para o entendimento dos “fatos acontecidos como resultado da interação do homem em épocas e espaços específicos”* (Plano de Ensino, 1992, s. p.),

Para estimular a consciência crítica, as comparações e a análise, favorecendo a compreensão dos fatos históricos, percebidos enquanto experiências humanas em diversos tempos e espaços, os suportes teóricos- metodológicos deveriam se fundamentar em concepções de História que assim a concebesssem - enquanto experiência de sujeitos agindo em suas situações e culturas, buscar suas evidências através de materiais variados para captá-los e compreendê-los nas suas múltiplas dimensões. Nas aulas observadas, o mais comum foi um processo ensino-aprendizagem conduzido pelos professores; as análises e comparações deram-se unicamente através de leituras, exercícios e pesquisas, baseadas no livro didático adotado. Comportamento provocador de um reducionismo histórico, da naturalização das relações sociais e da atuação dos países que, direta ou indiretamente, tiveram influência nos acontecimentos históricos nacionais.

É possível, ainda, encontrar no objetivo geral de História traçado pelos professores da HEM, outro problema. Os alunos deverão entender os *“fatos acontecidos como resultantes da interferência humana em época e espaço específico”* (Plano de Ensino, 1992, s. p.). O ensino de História observado privilegia as ações de alguns personagens tidos como importantes e um enumerar de datas e fatos. Para as alunas da HEM fica o aprendizado de que assim se faz a História, não cabendo lugar para a interferência de homens comuns não guindados ao “status” de personagens. Essa, aliás, é a marca deixada pelo ensino de História a partir desses pressupostos é uma História que nada tem a ver com a realidade dos alunos e não permite compreendê-la.

Não é possível afirmar, de forma categórica e incontestável, que a História ensinada na HEM seja uma reprodução fiel de algumas tendências historiográficas: os professores envolvidos não as conhecem em profundidade e não acompanham os debates atuais sobre a produção do saber histórico e o seu ensino. As inovações pretendidas, conscientemente ou não, são efetuadas pelos recortes entrecruzados de algumas premissas básicas destas tendências. Mesmo quando rejeitadas no discurso, é possível identificá-las no fazer diário.

Do positivismo são adaptadas as idéias de que o professor-historiador é portador de imparcialidade e capaz de ultrapassar o condicionamento social na apreensão dos acontecimentos históricos. O passado é percebido como realidade objetiva, descrita como se apresenta e, dessa maneira, é completo, acabado, imutável.

O positivismo, além dessa identificação dos fatos históricos com os documentos, pretendia escrever uma História Geral, cujo eixo era cronológico e político. Essa História

reproduzia-se como consciência e memória dos Estados e de algumas organizações e instituições sociais. É significativo que os professores tenham recorrido aos marcos cronológicos dessa História, entendida como Universal e que nasce com o aparecimento da escrita, com o surgimento do Egito Antigo, se desenvolve com Grécia e Roma. A Época Medieval inicia-se com a queda do Império Romano e termina com a conquista turca. A Idade Moderna se instala com os Descobrimentos Marítimos, o Renascimento e a Reforma Protestante. A Revolução Francesa inaugura a contemporaneidade.

A História ensinada na HEM é entrelaçada a essa periodização superposta à usualmente utilizada para a História do Brasil, Colônia, Império (ou 1º e 2º Reinado) e República.

Resquícios do presentismo e pragmatismo são mais difíceis de serem identificados, porque colocados de forma muito subjetiva e, do meu ponto de vista, muito inconsciente, como se fossem impregnações de uma concepção histórica pouco percebida e reelaborada. A seleção de alguns fatos dentro do conteúdo proposto, transporta professores e alunos para o presente que, visto sem os suportes teóricos necessários, conduz a uma visão do presente pelo presente. As explicações revelam-se, então, descontextualizadas, assim como os conceitos que se pretende trabalhar.

O pragmatismo foi percebido na maneira como os professores procuram reforçar ou relativizar fatos e conceitos, tendo em vista destacar a responsabilidade de cada um na participação social, no processo de redemocratização, recorrendo a fatos passados ou presentes.

Algumas situações extraídas do cotidiano das aulas de História explicitam as considerações acima.

*(...) O professor prossegue a aula e coloca que o interesse da política mercantilista era a posse do ouro e da prata e que a Espanha os conseguira ao dominar povos que os utilizavam - os astecas, maias, incas.*

*Uma aluna pergunta sobre os recursos para a produção açucareira. O professor explica que os recursos vinham da participação holandesa. Os holandeses invadem o Brasil, sob domínio espanhol "por vingança" (Protocolo de Registro nº 1, 1E, 11/08/92).*

*O assunto da aula é Tratados entre Portugal e Espanha.*

*Outra aluna continua a leitura. O texto mostra a invasão das possessões portuguesas pelos países "inimigos" da Espanha. O professor enfatiza a questão da competição entre os países. O professor ressalta que os holandeses tiveram lucros antes, quando entraram no Brasil e depois de saírem: "Isso faz parte da nossa vida, como a borracha, por exemplo." Pergunta se alguém sabe como foi esse processo e como ninguém sabia ele explicou como se deu a decadência da borracha brasileira, finalizando que "O mundo é dos mais espertos!"*

*(...)*

*O texto continua a explicar o processo de decadência do açúcar brasileiro e entra na assinatura dos Tratados entre Portugal e Inglaterra. O professor diz: "O Brasil, veja bem, foi cair nas garras logo de quem? Da Inglaterra!" Explica como os tratados acabaram por beneficiar a Inglaterra e prejudicar Portugal. "A Inglaterra parece que está adivinhando que o Brasil vai descobrir ouro". (Protocolo de Registro nº 4, 1E, 18/08/92).*

A presença da datação-acontecimento é a referência mais constante e visível. Os agentes sociais privilegiados são os Estados português, holandês, inglês, francês e, em certos períodos, a Colônia brasileira, Império, a República. Nesta relação, incluem-se alguns personagens, como presidentes. O povo, nos períodos estudados, aparece de forma vaga, quase abstrata.

As intervenções de outros países nos acontecimentos históricos nacionais, são analisados como comportamentos individuais ("vingança", "esperteza"), sem contextualização. No meu entender recorrem a uma visão pragmática da História, de uma maneira distorcida, como se a mesma pudesse se converter em "mestra para a vida". Ao mesmo tempo, as relações entre fatos passados e presentes são mostrados de forma artificial. Os conceitos aparecem

descontextualizados. A utilização de conceitos generalizantes acarreta imprecisões e dificulta o entendimento dos acontecimentos históricos. Veyne, com razão, considera papel do historiador desvelar as *"tramas humanas"* e suas especificidades. Por isso, considera que os conceitos são imprecisos, sem limites nítidos e determinados, facilitam associações de idéias que os tornam anacrônicos e permitem falsas continuidades. Conclui o autor que os acontecimentos são únicos, podem se assemelhar mas não são objetos uniformes, classificáveis, porque *"Todos os seres humanos mudam, sem exceção (...), mudam num mundo que muda e cada ser pode fazer mudar os outros e reciprocamente, pois, o concreto é transformação"* (VEYNE, 1995, p. 65-72):

É muito freqüente a imprecisão na utilização de conceitos, pelos professores e pelas alunas. As ambigüidades decorrentes nem sempre são percebidas e resolvidas:

*As alunas do grupo trocam idéias entre si antes de começar. Uma garota pede silêncio e começa a falar sobre o governo Dutra, responsável por fazer o Brasil voltar ao regime democrático, sem problema. Nesse ponto ela pára e diz "Houve um problema ... (risos) ele foi e não foi bom ... congelou o salário do povo ... a Ana vai falar."*

*Ana começa, então, a traçar as características do seu governo e afirma que a Assembléia Constituinte se reuniu e fez uma Constituição totalmente democrática e dá suas características.*

*Dutra perseguiu os opositores; congelou salários; aumentou o custo de vida; para evitar protestos suspendeu o direito de greve e fez intervenção nos sindicatos; rompeu relações com a Rússia.*

*O Plano SALTE é lido e explicado por outra aluna, que esclarece que o Plano não atingiu seus objetivos mas, não diz por que. Pergunta se alguém tem alguma dúvida.*

*Uma aluna pergunta: "Como pode um governo democrático e opressor? Estou colocando o contraste que há e não criticando se está ou não no livro." A aluna não consegue explicar as contradições entre o proclamado e o efetivado na prática (Protocolo de Registro nº 5, 3B, 25/08/92).*

A não ser pelo alerta desta aluna, a contradição entre uma proposta "democrática" com ações autoritárias de um governo colocado como de transição, parece ter passado despercebida pelo grupo que preparou o trabalho, pelo restante da classe e pelo próprio professor, que não retomou esse assunto para resolver a dúvida surgida.

As dificuldades na utilização de conceitos nas explicações fornecidas aos alunos é um grande complicador. Os conceitos são produzidos, inseridos em contextos transformados historicamente, assim como seu significado. Necessário se faz, então, empregá-los dentro destes contextos atribuidores destes significados. A lentidão, a circularidade e a rotinização como os assuntos são tratados, aumentam a fragmentação dos conteúdos, reforçam a visão estática da História, dificultam sua compreensão. O conceito de equivalência da renda no anteprojeto estudado não foi abordado, assim como o quadro sócio-econômico-político do período, que lhe daria sentido.

Cabe ressaltar, que o processo ensino-aprendizagem observado, apesar das semelhanças com o positivismo, deixa de incorporar o que lhe confere maior valor, o cuidado com as fontes. Neste caso, estas seriam utilizadas não para reencontrar o passado pronto e acabado e, sim, para buscar sua veracidade, seu testemunho enquanto memória de determinada época. O único referencial teórico para as exposições dos conteúdos é o livro didático, única fonte de pesquisa, transformado no *"saber histórico verdadeiro"*, sem necessidade de verificação ou confronto com outras produções.

No cotidiano da sala de aula de História há alguns momentos "mágicos", em que toda a classe parece despertar do seu torpor, as alunas prestam atenção, emitem suas opiniões, defendem seu ponto de vista. Esta "magia" ocorre quando aparecem interligações com sua realidade mais próxima, vivenciada no dia a dia, percebida como parte do seu presente e, no entanto, pouco compreendida. Expressam o desejo de esmiuçá-la, nesse pulsar de vida que rompe com a monotonia do desinteresse e da apatia, quase permanentes nas aulas por mim observadas.

*O professor esclarece alguns pontos abordados pelo grupo sobre A Constituição de 1946, a questão da tranquilidade social, dos baixos salários, a taxa de inflação, que segundo ele era diferente da atual, "que é altíssima."*

*- Mas aí, é uma diferença de época. Governo sem problema não tem, diz uma aluna.*

*- Mas agora está demais, retruca outra.*

*- Cada governo bolou um plano, não é? continua o professor. Getúlio Vargas instituiu o salário mínimo, oito horas de trabalho. Esse Plano SALTE é como se fosse uma plataforma de governo hoje. O que os candidatos locais estão colocando como plataforma eleitoral?*

*Começa, então, uma discussão entre algumas alunas sobre as promessas dos diferentes candidatos. Algumas acham que não passam de promessa. Várias alunas entram no debate e citam nomes, obras realizadas, promessas dos candidatos, reafirmando seu caráter de promessa e não de solução dos problemas locais.*

*O professor interfere e remete a discussão para o governo Collor e reflete que sua secretária e P. C. Farias tiraram dinheiro antes da decretação do Plano Collor o que evidencia que o governo já começava com uma idéia ruim contra o povo e coloca as conseqüências negativas para o povo com a retenção dos cruzados (Protocolo de Registro nº 5, 3B, 25/08/92).*

A aula continua e outro momento político nacional daquele ano é introduzido, o *impeachment* contra o residente Collor. O tema despertou muito interesse e envolvimento da classe, com idéias claras a respeito da política local, que certamente deveriam ser melhor exploradas e ampliadas, aprofundar o conhecimento sobre o período, não só pelo interesse despertado mas, principalmente, porque 1992 foi um ano privilegiado. Múltiplas análises originaram-se dos fatos apresentados cotidianamente pela mídia e surgiram um grande número de publicações a respeito do processo vivenciado. Foi o ano da denúncia de corrupção no governo federal e do envolvimento do próprio presidente, da instalação da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para investigá-la, da mobilização popular, do processo de *impeachment* e, ao lado de toda essa agitação nacional, as eleições municipais ganharam surpreendente relevo e destaque, marcadas que foram por aqueles acontecimentos.

Estes registros revelam o interesse das alunas e seu envolvimento. Demonstram, por sua vez, a preocupação do professor em estabelecer elos de ligação entre momentos políticos diferentes. Mesmo assim, é possível perceber uma explicação do presente pelo presente que, nesses casos, não significam uma produção de saber sobre o passado a partir dos interesses e necessidades do presente, como proposto pelo presentismo. Tornam-se, assim, uma espécie de colagem, sem contextualização. Na segunda fase da Escola dos Annales, Braudel propunha o estudo na longa duração das estruturas, para melhor perceber o movimento histórico, as permanências e mudanças, diferenças e semelhanças. A comparação pretendida, além dessa busca da compreensão dos momentos políticos vivenciados, necessita, como suporte teórico, a apreensão dos movimentos sociais e culturais a partir de diferentes focos de sua construção, como expressões de grupos diversos em embate ao longo do processo. As tentativas de explicação para atitudes pessoais sem a devida contextualização, acaba resvalando para o pragmatismo. A História serve para julgar atitudes, rejeitá-las ou, copiá-las.

Ainda com relação aos exemplos, nota-se uma ênfase no posicionamento de personagens a partir do ponto de vista do senso comum e expressa reducionismo no entendimento dos processos históricos, impregnações sociais e naturalização das relações sociais. Neste sentido, trabalhar com a História Cotidiana e a questão das mentalidades, como tenuamente revelado, exige cuidados maiores e domínio consistente dos seus suportes teórico-metodológicos.

Quando os professores utilizam outras categorias de análise, como as construídas pelo marxismo, as complicações aprofundam-se, principalmente porque o autor do livro didático selecionado, propõe-se a estudar as estruturas, para entender a conjuntura social (e, não, também a superestrutura). Sua proposição não se efetiva, porque o ritmo do processo ensino-

aprendizagem muito lento e a separação das estruturas políticas, sociais, econômicas, culturais, provocam uma percepção fragmentada e estanque da realidade. Algumas categorias aparecem e permanecem, dessa forma, como abstrações, “o povo”, “as “*rebeliões nativistas*” em contraposição às “*rebeliões separatistas*”, a “*Revolução de 30*”, os “*movimentos sociais regenciais*” ou “*republicamos*”, a “*instalação*” do regime militar.

É perceptível que essa colagem de suportes teórico-metodológicos aparentes na História ensinada, buscados de forma consciente ou não, pouco contribuem para a formação de um “*aluno crítico*”, capaz de “*analisar e comparar fatos históricos, resultantes das ações humanas em diversos tempos e espaços*”, como os professores, ao menos formalmente, planejaram.

A superação desse tipo de enfoque requer maior compreensão da História nacional e local, tendo em vista seus entrelaçamentos, as permanências/mudanças, as diferenças/semelhanças, as imbricações com a História mundial. Para tanto, novas fontes seriam buscadas, debatidas, comparadas e analisadas, permitindo o prazer da busca, da partilha do conhecimento assim construído-reconstruído. Esse encaminhamento propiciaria a colocação das alunas diante da problematização do real, da investigação como forma de superar o senso comum. Esta atitude possibilitaria a compreensão da realidade sempre em transformação e o reconhecimento de si mesmos como agentes e sujeitos da História. As evidências históricas seriam encontradas com um leque de opções variado e multifacetado. A abordagem desses objetos a serem pesquisados, beneficiar-se-ia da riqueza das linguagens produzidas e disponíveis sobre o período. Além dos textos históricos e livros paradidáticos, há a possibilidade de recorrer-se a jornais, revistas, documentários, filmes, publicações literárias, músicas, entrevistas (com roteiro elaborado por professores e alunas) com pessoas que viveram nessa época e trazem em suas memórias acontecimentos, impressões, sentimentos, questionamentos, opiniões. As análises e conclusões apresentadas no espaço coletivo da sala de aula, permitiriam debates, reflexões e críticas. Um trabalho que exige cuidadosa organização, planejamento e tempo para ser efetivado mas que, sem dúvida, favorece ultrapassar o senso comum, a construção e reconstrução do conhecimento de diferentes realidades, distanciadas e próximas, espaço possível de atuação de sujeitos que se percebem agentes **do** e **no** processo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conhecimento resulta da interação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. No contexto da sala de aula essa interação se dá entre professor-aluno-conhecimento, numa relação ativa que envolve a construção e a reconstrução desse conhecimento, no sentido de sua aquisição e aplicação. Atividade ao mesmo tempo transformadora do sujeito e do objeto, provocadora de novas interações.

Neste sentido, acertadamente Schaff considera que o homem, “*conjunto das relações sociais*”, apreende a realidade objetiva de maneira subjetiva, individual, segundo motivações conscientes ou inconscientes, através da mediação de sua prática social. Esta relação afeta o domínio do conhecimento por acarretar “uma articulação determinada do mundo” que está ligada à linguagem e pelo fato de que “os nossos julgamentos são socialmente condicionados por sistemas de valores que aceitamos e que possuem todos um caráter de classe” (1986, p. 8).

A aquisição do conhecimento se dá, então, pela interação do sujeito e do objeto, segundo um mecanismo específico que associa a língua em que se pensa, a situação social, os interesses do grupo a que se pertence, mediados pela sua prática social, transformadora da “*coisa em si*” em “*coisa para mim*” (op. cit., p. 83-84).

É importante recorrer ao processo cognitivo como proposto por Vygotsky. Para este autor a escolarização tem papel fundamental para a aprendizagem, uma vez que ela coloca a criança em contato com pessoas do seu meio cultural permitindo que o aprendizado desperte novos e variados processos internos, o que não ocorre de forma espontânea. Compreende que a criança nasce numa história coletiva em desenvolvimento e que nela começa a produzir sua própria história individual. Pensamento e linguagem estruturam-se durante o desenvolvimento



infantil interligadamente, o que permite a apropriação da experiência acumulada historicamente, presente nas produções materiais, assim como nas verbais e culturais que a expressam. A memória é para Vigotsky,

*A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (...) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória. Através de formulações verbais de situações a atividades passadas, a criança liberta-se das limitações de lembranças diretas ela sintetiza com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, onde os centros de gravidade são deslocados e as relações figura-fundo alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente (op. cit., p. 41).*

Nessa perspectiva, o futuro professor deve internalizar essas noções, identificar como essencial a formação do pensamento e linguagem para o desenvolvimento infantil. Incorporar que no espaço escolar, a interação professor-aluno-conhecimento socialmente produzido favorece sua construção-reconstrução, através do encaminhamento das atividades. Formar e aprofundar a percepção temporal/espacial e de memória, base para o desenvolvimento intelectual, da inteligência prática e abstrata, uma vez que,

*Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para os adolescentes lembrar significa pensar. Sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar soluções lógicas, o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado. (VIGOTSKY, op. cit., p. 57)*

Neste sentido, entender o conhecimento como uma construção sobre o real, que precisa ser reconstruído e problematizado, traz consequências importantes para a educação e o ato pedagógico. Perceber o aluno como um vir a ser, nas suas condições concretas de existência, significa proporcionar-lhe um processo ensino-aprendizagem englobador desses mecanismos de produção e aquisição desse conhecimento, tendo em vista a compreensão da realidade em que vive e atua. Professores e alunos são sujeitos ativos deste processo de interação com o objeto do conhecimento e é preciso, assim, garantir essas possibilidades na sua formação, agentes que são do processo de construção-reconstrução do conhecimento, transformando-o na sua prática cotidiana.

**Palavras-Chave:** Pesquisa Qualitativa, Formação de Professor, Processo ensino-aprendizagem.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- ANDRÉ, Marli E. D. A. Texto, Contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *CADERNOS DE PESQUISA*. São Paulo: v. 45, p. 66-70, Maio, 1983.
- BRAUDEL, Ferdinand. História e Ciências Sociais - a longa duração. *REVISTA DE HISTÓRIA*. São Paulo: vol. 30, nº 62, p. 261-294, 1965.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Márcilio e FARAH, Paulo C. Da linguagem oral à linguagem escrita. *GEDEC* (Grupo de Estudos sobre o Desenvolvimento das Ciências), *DOCUMENTO nº 12*.
- SCHAFT, Adam. *História e verdade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Tradução de José C. Neto e outros São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **FONTES**

PLANO ESCOLAR - 1992. EEPSC "Diva Figueiredo da Silveira"

PLANOS DE ENSINO - 1992. HISTÓRIA - HEM - EEPSC "Diva Figueiredo da Silveira"

PROTOCOLOS DE REGISTRO DAS AULAS ASSISTIDAS NA HEM

Vilma Fernandes Neves

E-mail: [mavil2@uol.com.br](mailto:mavil2@uol.com.br)

[vilma.neves@utp.br](mailto:vilma.neves@utp.br)