



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

LUCIANA DE SOUSA CESÁRIO

**CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE- PB**

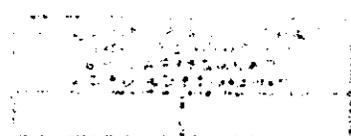
**CAJAZEIRAS – PB
2014**

LUCIANA DE SOUSA CESÁRIO

**CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE- PB**

Monografia apresentada a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

Orientadora: Dr^a. Rosemere Olímpio Santana



CAJAZEIRAS – PB
2014



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

C422c Cesário, Luciana de Sousa
Concepções Metodológicas do Ensino de Historia a
partir dos Professores do Município de São João do Rio
do Peixe. - PB / Luciana de Sousa Cesário.
Cajazeiras, 2014.
49f.
Bibliografia.

Orientadora: Rosemere Olimpio de Santana.
Monografia (Graduação) - UFPG/CFP

1. Professore - Formação. 2. História - Ensino.
3. Metodologia – Ensino de Historia.
I. Santana, Rosemere Olimpio de. II. Título.

UFPG/CFP/BS

CDU- 371.31

LUCIANA DE SOUSA CESÁRIO

**CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE- PB**

Monografia aprovada em: ____ / ____ /2014

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Rosemere Olímpio de Santana(UFCG)
(Orientadora)

Profº Doutor Francisco Firmino Sales Neto
(Examinador 1)

Profº Mestre Leonardo Farias
(Examinador 2)

Profª Maria Lucinete Fortunato(Suplente)

CAJAZEIRAS – PB

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou. (Eric Hobsbawn, 2012).

Dedico Para meus pais **Francisco Cesário e Maria José Cesário**, as pessoas com quem sempre pude contar incondicionalmente, pela dedicação, carinho e presença constante na minha vida. Dedico ainda, aos meus irmãos **Dionísio, Manuel e Daniel** e as minhas irmãs **Lúcia, Luana e Fabiana**. A minha família de modo geral.

AGRADECIMENTOS

O caminho foi longo. Caminhei entre estradas longas e estreitas. Nesse percurso tive a sorte de dividir e compartilhar muitos momentos da minha vida com pessoas especiais que contribuíram para a construção e realização do meu sonho.

Primeiramente, quero agradecer a Deus, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, minha fonte de luz e sabedoria, por ser essencial em minha vida.

Agradeço de forma especial aos meus pais Francisco Cesário e Maria José e aos meus irmãos, Dionísio, Manuel, Lúcia, Daniel, Luana e Fabiana, que nos momentos mais difíceis me estenderam a mão me dando o apoio necessário para que eu conseguisse chegar ao final dessa árdua batalha. Bastava uma palavra, um sorriso ou até mesmo um olhar para que a mim fosse abonada a força de continuar batalhando. Eles foram meus maiores incentivadores.

Agradeço também ao meu esposo Francisco Fabiano, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

A minha orientadora, a Prof. Dr^a. Rosemere Santana também deixo os meus agradecimentos. Pela competência, paciência, disponibilidade, atenção e estímulo. Agradeço por ter dado o encaminhamento e o direcionamento que faltava na minha produção textual e pesquisa.

Agradeço ao corpo docente de Graduação em História da UFCG, que ministraram as disciplinas cursadas por mim no âmbito da minha graduação, Professor Mestre Rubismar Galvão, Professora Mestre Viviane Ceballos, Professora Doutora Silvana Vieira, Professor Doutor Dionísio Neto, Professor Rozenval Estrela, Professor Mestre Francisco Firmino Sales Neto, Professor Mestre Francinaldo Bandeira, Professor Mestre José Antônio, Professor Mestre Leonardo Farias, a Professora Doutora Maria Lucinete Fortunato, Professor Mestre Isamarc Lôbo, Professor Doutor Osmar Luis Filho, Professor Doutor Rodrigo Ceballos,... Deixo o meu mais sincero agradecimento.

Ao meu querido e inesquecível Prof Mestre Paccelli Gurgel (in memoriam), o qual me fez despertar a paixão pela História.

Agradeço a banca examinadora do meu trabalho, por participar e assim contribuir com o enriquecimento desse estudo.

Os meus agradecimentos também a todos os funcionários da UFCG, pelo carinho e dedicação durante esses anos.

Agradeço também aos professores da rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de São João do Rio do Peixe PB. Que me ajudaram na concretização da pesquisa. Agradeço pela paciência e pela dedicação ao se disponibilizarem em responder aos questionamentos para dar continuidade ao meu trabalho de pesquisa.

Agradeço de forma especial aos amigos verdadeiros, os quais tive o privilégio de conhecer através desta jornada, Socorro Duarte, Selma Cartaxo e João Dantas.

Por fim agradeço a todos os meus colegas de graduação pelas alegrias, tristezas e dores compartilhadas. Com vocês as pausas entre um parágrafo e outro de produção melhora tudo o que tenho produzido na vida. Vocês me ajudaram a subir cada degrau nessa vida acadêmica. Aos amigos Diego, Francisca Soares, Mariana, Laíse Diniz, Thays Barros, Elysdeângela Soares, Tamiris Figueiredo, Maria José, Ana Paula, Anna Cynthia, Sebastiana, obrigada. Agradeço em especial as minhas eternas amigas: Rosimeire Pereira e Gislânea Nunes pelo carinho e incentivo constantes para que eu buscasse o melhor de mim.

Enfim a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

RESUMO

O objetivo deste trabalho monográfico é tecer reflexões sobre o ensino e a aprendizagem através de entrevistas realizadas em duas escolas de ensino fundamental do município de São João do Rio do Peixe-PB. As entrevistas foram direcionadas aos professores de história das escolas analisadas e teve como objetivo problematizar a formação de professores, a constituição de concepções metodológicas e a fundamental importância na sua formação. Assim sendo, efetivou-se um estudo sobre os PCN's, a LDB e toda a trajetória contextual que marcaram os anos de 1990. A pesquisa indica quais representações foram criadas pelos professores quando a temática se refere as escolhas teórico-metodológicas da prática docente, mostrando o investimento em um discurso que ainda aponta os motivos externos como o principal fator para o desestímulo da prática docente.

Palavras-Chave: Formação de Professor. História. Metodologia.

ABSTRACT

The purpose of this monograph is to weave reflections on teaching and learning through interviews conducted in two elementary schools in São João do Rio do Peixe-PB. The interviews were directed to the history teachers of the schools analyzed and aimed to discuss the training of teachers, the establishment of methodological concepts and fundamental importance in their training. Thus a study of the NCP's, the LDB and the whole context path that marked the 1990s being effected up. Research indicates which representations were created by teachers when the issue concerns the theoretical and methodological choices of teaching practice, showing investment in a speech that also shows the external reasons as the main factor discouraging the teaching practice.

Key-words: Teacher Training. History. Methodology. learning

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 TECENDO REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	12
2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a emergência de um novo paradigma educacional.....	14
2.2 A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	19
3. QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
3.1 Concepções de currículo e escolhas teóricas.....	28
3.2 Possibilidades metodológicas para o ensino de história.....	30
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA EM DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE – PB.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
6. REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS	50

1. INTRODUÇÃO

A temática abordada nesse trabalho se refere a formação de professor e sua atuação em sala de aula em duas escolas de ensino fundamental na cidade de São João do Rio do Peixe-PB. É um tema que possui relevância social, por refletir acerca de algo marcante no contexto atual, haja vista a preocupação de uma considerável parcela de profissionais que fazem a educação, tentando garantir qualidade e efetividade aos que a procuram.

A disciplina História, é capaz de favorecer uma reflexão sobre a sociedade e a sua história tendo em vista sua conexão com o passado. Para haver a apropriação do saber escolar nessa disciplina é necessário que o professor possa conduzir as aulas de modo que, as metodologias, currículos, avaliações, planejamentos e objetivos estejam articulados em uma perspectiva de promoção da criticidade de cada aluno.

A escola e a veiculação de conteúdos históricos, não devem reproduzir as desigualdades sociais ou de gênero que perpassam nossa tradição cultural. Para promover um ensino contextualizado e significativo, o professor deve dispor de uma formação capacitada que venha atender as necessidades não só do aluno, mas também das suas obrigações docentes, o que não impede de gerenciar sua formação continuada.

O presente trabalho tem como objetivos desenvolver uma análise teórica sobre as concepções metodológicas do ensino de história a partir da visão dos professores, explicitando seus principais fundamentos para a atuação docente, verificar a concepção de professores sobre este tema e posteriormente confrontá-las a fim de que possam trazer contribuições significativas para o ensino.

A escolha dessa temática surgiu ao longo do curso, onde foi possível compreender que para um efetivo processo de ensino aprendizagem é necessário propiciar uma prática de ensino reflexiva, onde o aluno seja sujeito do processo e não apenas um mero expectador.

Ao escrever esse texto, redimensionamos uma trajetória acerca da institucionalização da LDB 9.394/96, que descreve o currículo nacional como base comum, sugerindo temas transversais para o ensino escolar. Essa Lei substanciou modificações que ressignificam diversas práticas escolares desde a década de 1990. Ainda nessa perspectiva fomos levados a refletir sobre a construção dos PCN's e seu contexto histórico. Sendo um rico documento, este promove um eixo orientador das práticas de todo profissional da educação. Ainda que tenha sido elaborado por imposições sociais e políticas este documento é de suma relevância para o contexto educativo.

Para escrever este trabalho monográfico nos fundamentamos nos pensamentos de autores como Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schimdt, João Batista Zanardini, Selva Guimarães Fonseca, entre outros estudiosos que ofereceram norteamentos para melhor compreensão da nossa proposta. Iniciamos discutindo em torno da implementação das leis e documentos que regem o ensino em geral e mais particularmente o ensino da História. No primeiro capítulo, daremos ênfase a uma discussão sobre a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, abordando suas conotações e nuances propostas naquele momento histórico de criação, marcados por interesses econômicos e políticos.

Logo em seguida efetivaremos uma breve reflexão a respeito da formação de professores, suas metodologias e concepções teóricas, que eram substancialmente importantes para veiculação de conteúdos na disciplina História. Neste sentido, para a condução de uma pesquisa pautada em dados e análises condizentes com a problemática investigada, fomos levados a aplicar um questionário com alguns professores de duas escolas públicas do município de São João do Rio do Peixe – PB. Vale lembrar que, as análises referentes aos questionários aplicados aos professores, foram realizadas a partir das teorias e pensamentos dos autores supracitados, para que pudéssemos verificar a clareza das afirmações.

O questionário foi pensado a partir da necessidade de obter as informações precisas em relação ao perfil dos professores investigados. Os questionários eram compostos de 11 (onze) perguntas versando sobre temas relacionados à formação docente, avaliação, planejamento, tempo de atuação e metodologias usadas na sala de aula. Foram entrevistados 05 (cinco) professores que atuam na rede pública do município de São João do Rio do Peixe-PB.

Queremos afirmar que, o desenvolvimento desta pesquisa, foi de fundamental importância no sentido de abranger questões relacionadas ao ensino/aprendizagem, servindo de base para vários questionamentos subjacentes a metodologia e formação profissional dos docentes envolvendo o Ensino da História. Podemos acrescentar que, procuramos contribuir de forma positiva, de acordo com diversos parâmetros envolvendo nossa formação pessoal e profissional.

2. TECENDO REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo deste capítulo é suscitar alguns questionamentos pertinentes a preparação teórica e metodológica que capacitará os profissionais aptos a lecionarem na área de conhecimento do ensino da História. Para realizar tal propósito, nossa discussão está fundamentada nos pensamentos de Bittencourt (2009), Karnal (2009), Fonseca (2009), entre outros. Ainda acrescentamos que se trata de um trabalho de considerável relevância social, no sentido de mediar uma reflexão sobre a importância, bem como a historicidade da formação docente relativa ao ensino da História.

Diante de tal pressuposto, se faz necessário realizar uma incursão no contexto histórico cultural do cenário educacional a partir dos anos 80 tendo como palco a redemocratização social, político e educacional, até a sociedade hodierna, com sua característica pós-moderna, tendo como necessidade a desconstrução de tudo aquilo que possui um caráter absoluto, impositivo.

No processo de democratização nos anos 80 os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. As transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração do campo para a cidade e os Estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social forçavam mudanças no espaço escolar. (BRASIL, 2001, p, 27).

A partir do que foi exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, inferimos que os anos de 1980 se apresentavam como desafio aos professores que estavam diante de uma realidade complexa, tendo em vista que o contexto escolar estava se formando a partir da diversidade de classes sociais. Nessa perspectiva, a escola teria que acolher os alunos advindos das classes menos favorecidas e isso forçava o docente, não só da área de História, mas qualquer profissional da Educação, a se adaptar à diversidade cultural ora apresentada. Lembrando que a escola abriu as portas para os alunos das classes menos favorecidas em período anterior, mas que essa democratização se refere ao contexto histórico social que culminava com reflexos de uma Constituição cidadã promulgada em 1988.

Desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 tenho registrado um dos caminhos da renovação das práticas de ensino de história em muitas escolas brasileiras: a crescente incorporação e diversificação de fontes e linguagens

no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo não é recente (FONSECA, 2009, p. 172).

Fonseca (2009) reflete sobre as mudanças ocorridas no contexto escolar advindas de inovações metodológicas provenientes do impulso ocasionado pelas mudanças sociais que atingiram também a Educação. Tais mudanças podem ser descritas com a democratização dos direitos dos cidadãos, fruto do movimento que culminou com a efetivação de uma sociedade sedenta por mudanças. Com o advento da carta magna de 1988, o país conclamava novas regras sociais e também educacionais. Claro que as portas da escolarização foram abertas nos anos 70, mas em anos consecutivos houve preocupações em efetivar uma equidade de ensino e aprendizagem.

Surge, com isso, a urgência de uma formação docente que qualifique o professor para atuar de forma efetiva e equânime na veiculação dos conteúdos escolares em sala de aula. Este profissional deve partir do pressuposto de que com a inovação social e o progresso avançado dos diversos setores sociais, como o ensino e a aprendizagem, já não pode ser feito em moldes tradicionais. O aluno, sujeito de direitos, deve atuar de forma ativa no processo de construção de seu conhecimento.

A formação do professor de História deve permear a concepção de que cada aluno possui características próprias, níveis de aprendizagem heterogêneos, que pertencem a contextos sociais singulares. Dessa forma, ser educador se configura como uma profissão árdua, fascinante e ao mesmo tempo passível de reflexões. Tais exigências passam a ser requisitos essenciais na formação desses professores, como está expresso nas palavras de Marília Cruz:

Com certeza a formação dos professores tem contribuído para dificultar a superação desses problemas. Não podemos ignorar, obviamente, as dificuldades que afetam a educação como um todo, mas uma sólida formação, que aliasse o preparo nas questões relativas ao conhecimento a uma consistente formação pedagógica, provavelmente poderia ajudar a reverter esse quadro insatisfatório. (CRUZ, 2004, p.76)

Nessa perspectiva, percebemos que a formação do professor do ensino de História é algo muito sério, que requer uma atenção maior ao contexto histórico no qual a educação está sendo veiculada. É valioso atentar para o fato de que as estratégias de ensino do professor, deixam transparecer que tipo de cidadão ele deseja formar e que tipo de sociedade ele planeja construir.

Não se pode negar que o contexto escolar enfrenta muitas problemáticas que dificultam a proposta de efetivação de um ensino de História pautado na formação de uma cidadania plena. Contudo, a formação do docente é algo capaz de amenizar esses percalços e apontar um eixo condutor para que cada profissional possa atuar de maneira positiva na construção do saber histórico.

Ainda refletindo sobre os anos de 1980, podemos mencionar que o ensino de História tinha o objetivo de preparar o aluno para reivindicar melhores condições de vida e rejeitar qualquer situação de dominação ou alienação social. Neste sentido, recorremos a Selva Guimarães Fonseca que nos oferece uma reflexão favorável a nossa discussão:

A disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. (FONSECA, 2006, p.70).

A autora esclarece que diante das mudanças transcorridas nos anos de 1980, a disciplina de História sofreu uma reformulação de conceitos já consagrados. A teoria de caráter marxista já não dava conta da realidade social que vigorava. Mesmo assim, o ensino de História continuava a ter uma ideologia subjacente. Este apontava para a necessidade de um ensino que formasse o aluno numa concepção libertadora, talvez capaz de desconstruir tudo aquilo que fora imposto durante décadas passadas no contexto escolar e social.

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a emergência de um novo paradigma educacional

Os anos de 1990 se configuram como período de demarcação de um novo contexto educacional brasileiro. Cabe destacar que isso não significa uma mudança radical, com melhoria instantânea, para o âmbito escolar e os sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Considerada como a década da Educação, os anos de 1990, tem como pano de fundo a elaboração pelo Ministério da Educação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse documento significou um conjunto de diretrizes políticas e educacionais que consubstanciavam o Ensino Fundamental de caráter obrigatório, com qualidade e destinado a todos os alunos sem distinção de classes, etnias ou qualquer outro aspecto segregador. Na prática isso não se efetivou de todo, pois ainda permaneceram os ranços de centralização do poder, de exclusão e a proposta de uma educação elitizada que não beneficiava a classe menos favorecida. Esta, ainda, continua tendo acesso a um ensino de qualidade duvidosa.

Foi também nos anos de 1990 que outorgou-se a Carta Magna que rege os princípios curriculares da educação nacional. Em 20 de dezembro de 1996 foi lançada a LDB 9.394/96.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental. (BRASIL, 2001, p.15).

Nessa perspectiva a LDB 9.394/96 se configura como um importante catalisador de mudanças para o cenário pedagógico. Muitas inovações foram realizadas, a exemplo do currículo, avaliação e formação do professor. A aprendizagem tomou um novo sentido, com maior sistematização e rigor para que a educação se tornasse um direito constitucional de cada aluno. Em relação a formação docente, a LDB 9.394/96 em seu artigo 62, estabelece a seguinte determinação:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL,1997, p. 52).

Tendo em vista o conteúdo da referida Lei, a formação de professores passa a ser criteriosa e em nível superior por excelência. Essa preocupação demonstra que o fazer pedagógico é algo exigente, pois lidamos com pessoas em desenvolvimento. Dessa forma a práxis docente precisa ser pensada de maneira clara, sistemática e fundamentada em princípios legais.

Para fazer uma problematização dos PCN's e da LDB 9.394/96, pode-se destacar que as escolas passaram a receber maior autonomia no gerenciamento de recursos. Os governos estaduais e federais enviam anualmente verbas destinadas à melhoria da oferta do ensino público. Com isso gerou uma competitividade entre os estabelecimentos de ensino que estão preocupados em sobressair-se no que se refere ao recebimento de tais provimentos. Houve uma maquiagem dos dados em prol de benefícios próprios:

Acerca dessa temática, observamos que se instala a competitividade entre as instituições em busca das melhores notas e premiações, entre elas o projeto "Dinheiro na Escola", estimuladas pelo Ministério da Educação e Cultura, com o argumento que a escola com a melhor nota é a mais "científica e

competente”, o ensino-aprendizagem é trocado por notas devido a pressão da competitividade e dos resultados exigidos pelo MEC, em função do controle de qualidade. (LIMA; ZANLORENSE, 2009, p.12)

O que fica implícito é que com a implantação da nova Lei máxima da educação, o processo de autonomia das escolas atua como elemento catalisador de verbas, ao passo que a qualidade do ensino fica condicionada a índices como IDEB, que leva em consideração os dados referentes à aprovação, número de matrículas e evasão escolar.

A formação docente sempre foi alvo de debates no contexto educacional, ainda mais quando se tem um cenário marcado por profundas transformações. O público educacional está cada vez mais complexo e há a necessidade de um professor comprometido com o seu fazer cotidiano e atento a todas as nuances próprias do pós-modernismo.

Em relação ao ensino de História isso toma uma configuração ainda maior, tendo em vista a concretização de um ensino pautado na historicidade de cada aluno. O professor precisa capacitar o aluno para ser sujeito de sua história e sistematizar a sua linha do tempo de forma que se perceba ativo nessa participação social. Diante de tantas exigências, é que se faz necessário uma formação docente qualificada, bem pensada, bem como de um profissional consciente de sua responsabilidade, enquanto agente mediador do conhecimento.

A LDB trouxe novas propostas de ensino e aprendizagem. Em seus artigos, ela prescreve a necessidade de um currículo nacional comum aplicado, tendo em vista o contexto de cada aluno, bem como, uma avaliação que perpassa os aspectos qualitativos em vez dos quantitativos. A aprendizagem dos alunos toma uma evidência maior e este passa a ser legitimado como um sujeito de direito e capaz de gerenciar sua formação, tendo o professor, como agente mediador.

Em linhas gerais podemos eleger a LDB como ponto fundamental de institucionalização da profissionalização docente nos âmbitos legais. Dessa forma essa lei assume uma importância singular e traz consigo os eixos orientadores da prática docente. O contexto em que esses documentos foram criados é marcado por uma disputa de reconhecimento do sujeito como cidadão portador de direitos e deveres. Há nesse sentido uma busca por autonomia e igualdade de raça ou gênero.

Esta perspectiva de reconhecimento dos grupos sociais que compõem uma coletividade parece ser norteada por um princípio de cidadania igualitária. Os PCN's assumem um compromisso com a equidade, tida como um valor universalmente aceito. Ao mesmo tempo, o reconhecimento dos grupos por eles mesmos e por outros, assim como pela sociedade abrangente, passa pela afirmação das diferenças. (ABREU; SOIHET, 2009, p. 64)

Nesse sentido percebemos que há uma constante preocupação dos principais documentos, como a LDB e os PCN's, de efetivar uma igualdade em aplicar os currículos escolares para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Abreu e Soihet (2009) apontam a necessidade de que o currículo escolar favoreça a construção de identidades plurais capazes de se identificarem como iguais na diferença.

A partir dos pensamentos de Lima e Zanlorense, houve algumas (re)conceituações no sistema produtivo brasileiro nas décadas de 1970 e 1980 e isso impulsionava novas maneiras de sistematização nas organizações sociais que refletiriam por consequência nas políticas educacionais.

Neste contexto, o governo brasileiro não possuía uma proposta unificada e concreta em âmbito educacional capaz de gerenciar e prosseguir em moldes eficientes. Nas palavras de Arelaro, “não havia propostas educacionais por parte do governo brasileiro capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação”. (ARELARO, 2000, p. 96). Dessa forma, os órgãos internacionais (Banco Mundial, FMI) fizeram dessa realidade social um momento propício para propor financiamentos com “a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p. 169). Diante de tal proposta fica evidente que a educação e o trabalho estão associados e interdependentes, regendo e orientando o desenvolvimento econômico.

Um acontecimento pertinente e que vale ser salientado no contexto da criação da LDB é a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1990, evento realizado na Tailândia pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais, que segundo Fonseca (1995) passa a elaborar novas diretrizes políticas entre outras, uma que se faz positiva que é a eliminação do analfabetismo até o fim do século. Sob esta assertiva ficava então pertinente realizar uma insistência no sentido de pressionar os países dependentes quanto ao seu atraso com relação ao desempenho educacional.

Então, o Brasil assina o compromisso frente à proposta de “educação para todos” e lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorpora a política do capital financeiro e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares. Todos esses acontecimentos foram definitivos para a definição do surgimento do documento que orienta os eixos educacionais do nosso país:

O fato de a LDB 9.394/96 propiciar de certa forma a implementação e posterior implantação de uma ampla reforma curricular, traduzida nos PCN's, serve para ilustrar a flexibilidade e a relativização da Lei, enquanto elemento determinante. Vale ressaltar, porém que posteriormente como justificativa para a elaboração dos PCN's também se apresentou o contido na Constituição de 1988, que determina como dever do Estado, fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, tendo em vista assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. (ZANARDINI, 2003, p. 15)

Com isso infere-se que a LDB coaduna algumas propostas que já estão sugeridas nos PCN's. O fato é que o ensino e a aprendizagem da disciplina de História devem privilegiar as bases nacionais comuns de um currículo pautado na contextualização de vida de cada aluno, bem como em particularidades regionais que levem em consideração sua cultura popular.

A justificativa para criação e aprovação da nova LDB 9.394/96 foi a necessidade de reformas relacionadas ao ensino em todas as suas modalidades, aos currículos que deveria ter uma base nacional comum e aos direitos e deveres dos sujeitos que atuam no contexto escolar (docentes e discentes).

Há, porém, uma ressalva a ser feita pelo fato de que com a implantação da LDB houveram apenas reformas pontuais, e o que realmente necessitava-se era de uma reforma global no ensino:

O contexto de elaboração e promulgação da nova LDB permitiu a implementação de reformas pontuais que podem ser identificadas em medidas como o Fundo de Valorização do Magistério (FUNDEF), A lei de reforma do ensino profissional e técnico, a Lei que prevê a avaliação mediante testes aos alunos tanto do ensino fundamental e médio quanto do ensino superior e os Parâmetros Curriculares Nacionais. (ZANARDINI, 2003, p.14).

O autor esclarece o motivo pelo qual as reformas propostas pelo MEC não tenham sido globais. Isso fez parte de uma política proposital para que a comunidade escolar não se assustasse ou apresentasse revelia contra tais propostas. A Lei parecia contraditória mas, o que ela preconizava era uma educação como sinônimo de direito de todos, dever do Estado e da família, um direito que já estava estabelecido em nossa Constituição.

A LDB tem como propósito orientar um currículo que respeite a diversidade cultural e valorize as competências individuais de todos os alunos. Tanto a LDB quanto os PCN's foram formulados em uma perspectiva neoliberal na qual a escola forma o sujeito para o mercado de trabalho, visando a atuação de um indivíduo capitalista e competitivo por excelência.

Esses documentos trazem a ideia de que a escola tem como objetivo a formação de cidadãos capazes de atuar com efetivo sucesso em uma sociedade caracterizada pelo sistema capitalista neoliberal, impositivo de condições individualistas aprimoradas pela necessidade de lucro constante. Com isso, a educação vai refletir o contexto histórico no qual está inserida permeada pelos ideais neoliberais.

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva (BRASIL, MEC, 1998, p.21)

Isso significa dizer que há uma valorização dos conhecimentos que o aluno carrega consigo. Por isso, cabe à escola formar um indivíduo com os conhecimentos necessários para atuar nessa sociedade globalizada.

2.2 A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1997, foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais como orientadores das práticas docentes. Isso foi feito tendo em vista a preocupação em eleger um currículo nacional comum que atendesse às exigências peculiares de cada realidade escolar brasileira.

Os PCN's focalizam a formação cidadã, reforçam a ideia do pertencimento do sujeito a esse mundo, ao mercado, ao país globalizado. A construção de competência pelos estudantes vincula-se aos quatro alicerces da educação redigidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. (FONSECA, 2009, p. 241).

Com isso, percebemos a função dos Parâmetros Curriculares Nacionais como ferramenta orientadora para a prática docente. Eles consubstanciam em elementos importantes no fazer eficiente. Realizado com a ajuda de grandes educadores internacionalmente renomados, essa proposta revolucionou o ensino brasileiro em meados de 1990.

Pensar a formação de professores na cotidianidade é fazer uma breve incursão acerca das mais importantes propostas relacionadas ao contexto educacional. Dessa maneira, a institucionalização de um currículo que permeasse as ideias inovadoras do ensino poderia contribuir de forma excepcional para o progresso do ensino.

Dentre tantas outras coisas, os Parâmetros curriculares instituíram que o professor ao lecionar o ensino da História precisa estar atento aos fatos históricos, sujeitos históricos e tempos históricos:

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dadas a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações. (BRASIL, 2001, p. 35).

Diante disso, fica entendido que há uma importância sublime de se compreender esses três conceitos fundamentais, que são o fato histórico, o sujeito histórico e o tempo histórico para se efetivar com qualidade o ensino da História. É nesse momento que se questiona a urgência de uma formação docente de qualidade, comprometida com as principais características dessa área do conhecimento.

Pensando a formação docente para o ensino de História é pertinente falar sobre a institucionalização do ensino da História afrodescendente e a consolidação de uma preocupação com as minorias, a exemplo dos indígenas, ciganos, homossexuais, as questões de gênero e raça. Essa formação docente para o ensino da História precisa estar atenta às mudanças fruto do contexto pós-moderno, que requer uma desconstrução de velhos paradigmas e a emergência de uma postura inovadora e despida de preconceitos ou crenças falidas.

É preciso atentar para o fato de que um profissional bem preparado dará conta minimamente de atuar mediante as problemáticas que assolam o contexto educacional hodierno. Ele não estará ileso de dúvidas e angústias, mas com certeza terá apontamentos para resolução de algumas questões que o afligem. Claro, que a teoria não pode ser aplicada tal como está sendo posta pelos autores, até porque o cenário educacional é outro e os sujeitos históricos passam por mudanças constantes. Mas os aspectos teóricos podem se ajustar aos práticos para beneficiar o docente no seu fazer cotidiano.

A formação de professores passa a ser um elemento essencial e até um pré-requisito para uma prática pedagógica de qualidade e capaz de formar o aluno para exercer seu exercício de cidadania.

Uma das críticas feitas aos Parâmetros Curriculares Nacionais refere-se à sua elaboração. Muitos autores questionam que este documento tenha sido pensado e escrito por

autores alheios ao contexto histórico social brasileiro. Parte daí uma dificuldade na contextualização do ensino. De acordo Karnal, que desenvolveu um estudo sobre o assunto em pauta, podemos observar o seguinte argumento:

Com as mudanças no ensino brasileiro, a partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), dos PCN's e das novas perspectivas para o ensino médio, mais elementos foram adicionados a esse quadro complexo. Novos termos formam hoje um turbilhão de ideias que vêm modificando o conceito de escola, professor, aula e aluno: ensino temático, ensino transdisciplinar, ensino por competências, História Integrada, História Retrospectiva, História do Cotidiano, projetos didático-pedagógico, conteúdos atitudinais, conteúdos factuais etc. (KARNAL, 2009, p. 178).

A partir do que foi dito fica claro que houve mudanças em todo o contexto educacional por consequência da implantação da LDB e dos PCN's. Os conceitos e entendimentos do papel do professor, bem como, da atuação do aluno em sala de aula foram ressignificados. Mesmo assim, ainda há a predominância de um ensino centralizado na figura de um professor que apenas comunica os assuntos abordados no livro didático. O aluno permanece passivo, memorizando datas e fatos isolados do seu contexto, como bem afirma Bittencourt:

As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, e cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se poder discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre a 'seleção cultural' do conhecimento considerado essencial para os alunos. Há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem-se verificar 'tradições escolares' que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos. (BITTENCOURT, 2009, p. 99).

Bittencourt (2009) revela que mesmo diante de muitos avanços, frutos de preocupações e debates acerca de metodologias convincentes para o novo cenário educacional, ainda persistem antigas tradições arraigadas. Entre elas destacam-se a prática de memorização dos conteúdos e a utilização demasiada do livro didático como bússola condutora do processo de ensino.

A LDB 9.393/96, em seu Artigo 26, descreve as premissas relacionadas ao currículo do ensino fundamental e médio. O mesmo recomenda uma base nacional comum, necessariamente complementada por uma parte diversificada. Na prática, isso não acontece. Verifica-se um currículo descontextualizado, disciplinar, sem relação direta com o cotidiano

de cada educando. No que se refere ao ensino da História do Brasil, a referida Lei prescreve que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (Brasil, 1996, Art.26).

Nessa perspectiva, seria necessário realizar um ensino de História fundamentado em uma visão que pudesse reconhecer a riqueza cultural dos afrodescendentes, levando em consideração toda a historicidade de suas lutas em prol de uma autonomia, liberdade em seu sentido mais amplo.

É notória nas escolas atuais a divulgação dos negros como indivíduos marginalizados. Isso se estende às outras categorias excluídas, conhecidas como minorias sociais (mulheres, índios, homossexuais, ciganos, idosos entre outros). Essas questões não foram plenamente resolvidas com a implantação da LDB e dos PCN's.

Vale salientar que, não basta a mera implantação da leis ou reformulação do currículo nacional. O que se torna importante é uma reflexão séria sobre o papel do professor na veiculação dos conteúdos, assim como, uma postura adequada do aluno na construção da sua aprendizagem. A escola tem vida, não pode ser vista como algo estático. Há uma historicidade que precisa ser valorizada, conforme as afirmações de Fonseca:

Avaliam-se tanto o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno quanto as intervenções do professor, o projeto curricular da escola e todos os outros aspectos inseridos no processo educativo. O aluno e o cognitivo deixam de ser os únicos avaliados. (FONSECA, 2003, p. 115).

O que fica implícito é a necessidade de considerar o contexto educativo na sua complexidade e ampla conotação. Os sujeitos que o envolvem devem ser vistos como elementos que possuem ligações. O currículo é um elemento que os une, tendo em vista ser ele um recorte cultural que demonstra a concepção de homem e de sociedade que se deseja formar, como Fonseca afirma:

As escolas são instituições que produzem, controlam e distribuem significados. Elas podem ou não legitimar a cultura da classe detentora do poder econômico e político. Nessa perspectiva, o currículo é um território, delimitado pelas relações políticas e de poder, que seleciona a cultura considerada válida. Por isso é um espaço de poder. (FONSECA, 2009, p. 240).

Fonseca (2009) atribui um significado valioso e preponderante ao currículo escolar, sendo este, delimitador da figura do sujeito que se deseja formar. “Por isso é um espaço de poder, que seleciona a cultura considerada válida”.

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais elegeram um recorte cultural que leva em consideração a interdisciplinaridade. Isso se tornou um desafio para os profissionais docentes, pelo fato de sua formação ter sido feita em um paradigma disciplinador. O que ocasionou entraves, e até mesmo uma insuficiência na elaboração dos planos de ensino. O aluno ainda não conquistou o seu papel ativo na construção do conhecimento. A formação docente em nível universitário ainda não oferece ao docente as condições próprias para que isso seja efetivado na prática. Diante disso encontramos Bittencourt (2009) que nos proporciona a seguinte afirmação:

Atualmente, considera-se necessário ao público escolar das mais diferentes faixas etárias-crianças, jovens e adultos- partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum, para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos. (BITTENCOURT, 2009, p. 190).

Bittencourt (2009) nos sugere que o ensino e a aprendizagem partam de conhecimentos prévios relacionados ao cotidiano de vivências de cada aluno. Segundo a referida autora “dar aula é uma ação complexa que exige domínio de vários saberes característicos e heterogêneos”.

Em relação a formação docente em nível universitário a LDB 9.394 em seu Artigo 43 descreve alguns princípios essenciais para uma profissionalização docente capaz de atender à complexa estrutura social. São privilegiados aspectos como incentivo a pesquisa, pensamento reflexivo e problematização de sua prática pedagógica: “Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. (BRASIL, 1996, p. 48).

Sendo assim, verifica-se a importância de uma formação docente baseada em uma concepção contínua. Conveniente seria que cada professor gerenciasse sua formação pedagógica da melhor forma possível.

Um importante fator a ser mencionado na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a reivindicação dos docentes por maior autonomia na escolha dos conteúdos a

serem ministrados em sala de aula. Diversos profissionais da educação lutavam contra a imposição de propostas curriculares sugeridas pelas secretarias municipais e estaduais:

Ainda na questão da forma, na década de 1990, há uma preocupação comum de parte das propostas curriculares em evitar que sejam entendidas como pacotes impostos aos sistemas de ensino pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Quase sempre as propostas trazem em seus textos de apresentação a descrição do percurso de discussão com os docentes, alvos principais de qualquer mudança curricular. (ABREU; SOIHET, 2009, p. 174).

Dessa forma, entendemos que os anos de 1990 foram palco de inúmeras discussões acerca da educação brasileira em todos os âmbitos. Já não se concebia a implantação de um programa curricular impositivo por pessoas que desconhecessem o contexto de sua aplicação. Fica entendido que os professores são sujeitos que sofrem influências diretas de todas as decisões tomadas pelos órgãos competentes da educação nacional.

Ainda falando sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso citar a cidadania como característica principal para a formação do aluno. Essa não é uma questão fácil, haja vista, o sujeito participar de um contexto plural em que há a presença de fatores como exclusão e preconceito. Cada vez mais o aluno passa a ser visto como um sujeito portador de vários direitos. E os PCN's mencionavam a necessidade de que a educação fosse uma ferramenta capaz de propor ao aluno direito e participação social com dignidade da pessoa humana:

A questão da cidadania é caracterizada como o problema-chave do século XX. A fim de dimensionar o problema, os PCNs lançam mão do recurso de delimitar duas épocas: o ontem e o hoje. Se, em outras épocas a cidadania estava relacionada, sobretudo, com as questões da participação política no Estado e dos direitos sociais, hoje ela tem de enfrentar a questão da inclusão de novos direitos. (ABREU; SOIHET, 2009, p. 176).

Infere-se com isso, que a cidadania passa a ser um critério importantíssimo no ensino da disciplina de História nos anos de 1990. Esse conceito toma uma nova configuração. A partir do momento que houve mudanças no contexto social, também aconteceu uma nova definição de cidadania. Esta passa a ser vista como um direito próprio de cada cidadão ter assegurado os benefícios sociais que lhe são próprios.

Tudo isso leva a crer que o processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, dinâmico e que precisa de profissionais qualificados para exercê-lo. De acordo com Fonseca,

a formação docente deve contemplar tais aspectos e privilegiar uma constante reflexão da práxis educativa:

A História se preocupa com as ações, as experiências humanas; busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pensaram suas vidas e a de suas sociedades nos diferentes tempos e espaços. O ensino e a aprendizagem de história nos permitem ver as experiências sociais em movimento, as transformações e permanências, um processo que assume formas muito diferenciadas, produto das ações e relações dos próprios homens. (FONSECA, 2009, p. 91).

Fonseca (2009) reflete que a disciplina de História é relevante para que cada sujeito perceba as transformações pelas quais a sociedade passou ao longo das décadas. E isso pode ser relativo a todos os segmentos da sociedade: política, cultura, religião, economia etc. Inclusive hoje, ao estarmos mediante um momento peculiar da história, em que algumas verdades são questionadas:

Muitas viradas teóricas e metodológicas foram identificadas como expressões fiéis do pós-modernismo, termo largamente utilizado para desqualificar, em bloco, o distanciamento dos modelos de explicações universais. Nesse movimento intelectual de crescente aproximação das ciências humanas em geral, ocorrem, todavia, diferentes modos de observação e de análise da vida social. (ABREU; SOIHET, 2009, p. 188).

Abreu e Soihet (2009) descrevem a pós-modernidade como momento específico de liquidez de muitos acontecimentos considerados como certos e acabados. A história pode ser uma disciplina capaz de habilitar os alunos a enxergarem tal fato e compreender as relações sociais que ora vigoram em nossa sociedade. Dessa forma, cabe ao ensino de história garantir as possibilidades de construção de uma consciência histórica e social e a partir disso o aluno se reconheça como sujeito histórico capaz de promover mudanças sociais.

Nesse sentido, muitas são as ditas funções, legadas ao ensino de história. Pensa-se a partir do ensino de história construir uma consciência e uma identidade social, aliada as noções de rupturas e permanências, bem como a noção do eu e do nós. No entanto, para que se possa criar a partir do ensino de história uma sociedade justa e democrática é necessário pensar um ensino pautado nas demandas sociais e nas ações de cidadania.

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Metodologias para o ensino de História se refere a toda estratégia que o professor utiliza para facilitar o ensino e a aprendizagem na sala de aula. São questionamentos acerca de que tipo de métodos e recursos usar em suas aulas. Como afirma Bittencourt:

O ensino de História tem-se caracterizado pelo uso do método dedutivo/indutivo, num movimento que parte do geral para o particular ou vice-versa, apresentando de forma inquestionável os conteúdos históricos ordenados do mais próximo ao mais distante, quanto ao espaço, e do mais distante quanto ao espaço, e do mais distante ao mais próximo quanto ao tempo. (BITTENCOURT, 2009, p.230)

Dessa forma, o ensino e aprendizagem da história toma uma conotação diferenciada que privilegia uma reflexão crítica acerca de tempo e espaço. As aulas de tal disciplina requerem estratégias inovadoras que motivem os alunos a participar. A escolha desses métodos são essenciais para o sucesso dos alunos e uma boa atuação dos docentes.

Metodologia é o fazer docente, são práticas diárias usadas pelo professor para mediar os conteúdos para seus alunos. São aulas expositivas e dialogadas, exercícios escritos, debates coletivos, enfim uma variedade ou conjunto de tais métodos forma a metodologia do ensino de história. Para iniciar as discussões acerca das metodologias relativas ao ensino de História é preciso esclarecer que este termo não se limita apenas aos recursos utilizados pelo professor como subsídios didáticos na mediação das aulas. Metodologia também significa recortes curriculares, ou seja, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

As concepções teóricas que perpassam o contexto educacional são reflexos de escolhas metodológicas. São comuns exemplos de professores que optam por trabalhar de forma mais pertinente o meio cultural, ao passo que há outros que privilegiam o meio político.

De uma forma geral a metodologia está ligada às práticas pedagógicas orientadas por currículos progressistas ou tradicionais. De acordo com Santos e Schiavon:

A inserção da disciplina escolar História no currículo oficial das escolas mantém o establishment curricular dessa disciplina caracterizada pela reprodução de práticas pedagógicas construídas a partir do livro didático, de forma acrítica, em que o recorte temporal aplicado está diretamente ligado ao modelo eurocêntrico nas ciências sociais. (SANTOS; SCHIAVON, 2012, p.93).

É importante dizer que currículo e metodologia não se separam, pois sua relação é de tal forma explícita que a escolha do recorte cultural influencia no conjunto de métodos usados pelo docente:

A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento de como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação que estamos lhe oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios. (BITTECOURT, 2009, p.299)

É importante não confundir métodos com metodologia. A metodologia é representada pelo conjunto dos métodos e estes são escolhidos tendo em vista a concepção ou teoria de cada professor. Se o profissional é adepto do tradicionalismo ele vai usar recursos que o representem, mas se o docente tiver uma linha inovadora sua metodologia será nessa perspectiva.

Diante disso, a metodologia de ensino que visa o acompanhamento único e exclusivo do livro didático está sujeita a ser caracterizada como negativa. Tendo assim, um caráter que considera a Europa como o centro do mundo desprestigiando as outras Nações.

Diversos autores como Sacristán (1998), Tomás Tadeu da Silva (1995), Bittencourt (2004) refletem sobre os procedimentos metodológicos para o ensino da disciplina História. Esses autores afirmam a necessidade de uma renovação metodológica pautada nos preceitos da Escola Nova. É preciso segundo os mesmos que o método tradicional seja substituído pelo ensino inovador.

Ainda sobre isso Bittencourt (2004) ressalta que “outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do tradicional deve ser mantido”. Diante dessa afirmação percebe-se que as práticas pedagógicas consideradas como “tradicionais” não podem ser vistas de forma totalmente pejorativas, pois muitas gerações foram educadas a partir desse método. Isso é o que diz Bittencourt (2009, p. 60): “a seleção dos conteúdos e métodos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão”.

Santos e Schiavon, afirmam que seria necessário um ensino de História crítico que favorecesse a reflexão crítica de cada aluno. Usando uma apropriada metodologia, o professor pode construir nos seus alunos uma consciência histórica para que eles percebam os conhecimentos dessa disciplina de forma dinâmica.

Falando das possibilidades metodológicas no ensino de História vemos a necessidade de articular uma transposição didática dessa disciplina com os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Bittencourt, 2009). A partir daí é que o ensino da

História será intercalado entre a formação cultural e intelectual dos estudantes. A escolha das metodologias de ensino será responsabilidade do professor que tem a liberdade para construir o currículo escolar, ousando, inovando, tornando-o dinâmico, interativo.

3.1 Concepções de currículo e escolhas teóricas

Sabendo que as concepções de ensino e suas respectivas metodologias sofreram mudanças ao longo dos anos. Tais mudanças devem-se a implementação de alguns paradigmas educacionais (ensino tradicional, ensino inovador, ensino tecnicista).

De acordo com Santos e Schiavon (2012) “os educadores podem tornar a construção de suas práticas pedagógicas de forma mais crítica, seja na seleção de materiais diversos ou na leitura crítica dos livros didáticos”. Ainda segundo os referidos autores é preciso realizar uma transversalidade deslocando a figura do educador da situação passiva para uma construção do conhecimento.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: “o saber histórico tem possibilitado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos que valorizem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem” (BRASIL: 1998, p. 30).

Portanto, é relevante construir metodologias que favoreçam práticas pedagógicas contemplando as diversas perspectivas envolvidas no ensino de História. O professor precisa articular o diálogo da História com as demais disciplinas.

Segundo Santos e Schiavon, durante as últimas décadas há diversas pesquisas no campo da disciplina de História sobre as metodologias de ensino e isso está ligado aos saberes apropriados pelos educadores nas Universidades. O que nos faz entender que além de se apropriar dos saberes relacionados a essa disciplina, há uma necessidade de boas escolhas metodológicas.

Falar sobre metodologias de ensino é refletir sobre questões pedagógicas inerentes ao contexto escolar. Diante de tal perspectiva queremos salientar nosso interesse pelas metodologias relacionadas ao ensino e aprendizagem da disciplina de História.

É importante dizer que a formação do professor influencia muito nas escolhas, bem como na efetivação das práticas pedagógicas em sala de aula, mais precisamente no ensino de História. De acordo com Lima (s/a,p.2): “Partimos da premissa de que toda opção pelo recurso teórico metodológico se transforma em perspectivas que atendem a intenções diferenciadas”

Partindo desse princípio fica entendido que o campo do currículo, bem como as metodologias de ensino apontam as premissas ideológicas pertinentes a cada professor. Por isso é importante haver uma formação sólida e perspicaz no sentido de capacitar os professores para realização de um ensino de qualidade.

O que se sabe é que o ensino de História requer práticas sistemáticas na intenção de promover um ensino esclarecedor. Os professores devem perceber a importância de promoção de uma transversalidade nas aulas de História, sabendo que os alunos devem ser sujeitos de sua própria história.

Há ausência de políticas que manifestem uma preocupação real em garantir a necessária formação inicial docente. Nessa sociedade contemporânea existe uma demanda por bons profissionais que saibam lidar com as problemáticas do cotidiano.

A proposta de formação de professores instaurada no País a partir da LDBEM e disciplinada por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos, trouxe ideias inovadoras e animadoras acerca deste tema, visto que propuseram reflexões mais amplas que as reformas anteriores promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas. (COSTA, 2012, p.2)

Pelo que foi exposto houve uma melhoria conceitual em relação à formação de professores no sentido de refletir sobre a finalidade da profissão docente e sua consequente importância no contexto social. Durante muito tempo pensou-se em práticas que realmente reconhecessem o valor e a importância desta profissão, embora saibamos que a todo momento é notório casos de menosprezo, preconceito e descaso a essa profissão.

Algumas políticas públicas têm se manifestado em prol da mudança desse fator. Muito ainda deve ser feito para que o professor realmente seja reconhecido como um profissional valioso para a sociedade. Mesmo assim, esse profissional é visto apenas como mero reprodutor de conteúdos em sala de aula. Suas práticas metodológicas podem contribuir para que a sociedade o veja como competente ou não. Percebemos que o seu desempenho em sala de aula pode favorecer a sua identidade, seja ela positiva, ou negativa.

O ensino e aprendizagem de História é algo sério e precisa ser assumido por um profissional capacitado para isso. A História pode ser instrumento de legitimação de poderes e formação de indivíduos cidadãos. Para Fonseca:

A tarefa de fazer do ensino de História um instrumento de legitimação de poderes e de formação de indivíduos adaptados a ordem social não poderia

se resumir, em imposição de uma abordagem que privilegie determinadas ações constituidoras da identidade de cada cidadão. (FONSECA, 2006, p.71)

Mediante tal afirmação percebe-se como é importante um profissional bem qualificado para escolher o currículo e as metodologias de ensino.

3.2 Possibilidades metodológicas para o ensino de história

As metodologias devem ser perpassadas por novas perspectivas para a prática pedagógica. Diante disso, as escolhas metodológicas possuem grande relevância, visto que, proporcionam a construção da identidade profissional do professor. Sobre isso Lima esclarece que:

Partimos da premissa de que toda opção pelo recurso teórico metodológico se transforma em perspectivas que atendem a intenções diferenciadas. Trabalhamos deste modo, com uma ciência não neutra e entendendo que cada perspectiva teórica, com seu aporte metodológico empreende disputas através dos processos pelos quais gravam os acontecimentos históricos na História. (LIMA: s/d, p.2)

Nesse sentido, metodologia é um caminho dentre tantos outros, escolhidos pelo professor para chegar à aprendizagem. Referindo-se ao campo da disciplina História pode-se perceber que desde sua institucionalização como disciplina escolar, até os dias atuais, há várias problemáticas relacionadas aos paradigmas metodológicos. Temos sempre que saber analisar o contexto histórico, os jogos de poderes estabelecidos para escolher a correta metodologia do ensino.

Lima (s/d) deixa claro que no momento atual, é correto assumir os avanços e influências positivas propostas pelas metodologias dos Annales e a incorporação do relativismo como uma ferramenta positiva para veiculação dos conhecimentos históricos.

Muitas vezes, confunde-se métodos de ensino com técnicas de ensino. Sendo preciso esclarecer que método é uma escolha ou um caminho, enquanto que técnicas de ensino são recursos utilizados pelo professor. Ao tratar da formação de professores, devemos nos pautar no que disse Costa (2012, p.12) “é preciso considerar todas as formas de conhecimento:

teóricos e práticos, os conhecimentos pessoais historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos”

É importante saber que diversas pesquisas no campo educacional na disciplina de História tem considerado os resultados e conhecimentos advindos das pesquisas do campo educacional. No ensino de História dialoga-se com diversas metodologias sejam elas dedutivas e indutivas nas quais há a veiculação dos conteúdos de maneira inquestionável não havendo, portanto, espaço para questionamentos. Enquanto que se houver a opção pela metodologia dialética haverá o confronto das teses. Nesse caso, o conhecimento será obtido a partir do embate entre diferentes versões. Há duas formas de ensinar e aprender a história, isso vai depender de como as aulas são conduzidas. Se os alunos não participam das discussões em sala, somente memorizam datas e fatos essa metodologia pode ser vista como indutiva. Ao passo que se os alunos exprimem suas visões, seus questionamentos e expõe suas dúvidas e há um diálogo entre docente e discente, então, o ensino é dialético.

No cenário atual é mais interessante optar e privilegiar as contradições. Assim, o professor de História precisa usar uma metodologia que oportunize a percepção dos múltiplos aspectos envolvidos no conhecimento histórico. A partir disso, Lima e Zanlorense afirmam que,

Quanto a proposta elencada pelos PCN em educar a partir da realidade do aluno é a apresentação dos preceitos básicos pelos documentos que propõem uma educação valorizando a dignidade da pessoa humana, a coresponsabilidade na vida social denominado como temas transversais. Procurando relacionar tanto valores quanto conhecimentos visando desenvolver um conhecimento amplo do aluno. (LIMA; ZANLORENSE, 2009, p. 22)

Com isso, infere-se que os temas transversais são excelentes opções metodológicas para efetivar a contextualização do ensino pautada na realidade de vida de cada aluno. Com isso, a escola assume a responsabilidade de valorizar os conhecimentos de vida dos alunos e seus saberes socialmente acumulados para que aconteça a participação efetiva do indivíduo na sociedade.

A metodologia, ou seja, a escolha dos métodos de cada professor corrobora com a ideia de educação enquanto atuação e atividade política, visto que essas opções evidenciam uma ação comprometida e intencional. Há diversas propostas e pesquisas que apoiam as propostas de flexibilização do ensino e implantação de disciplinas utilitárias, primordiais para a atuação do sujeito na sociedade.

Zanlorense e Lima(2009) ao refletirem sobre os estudos curriculares de Goodson apontam uma permanência de uma disciplina no currículo como sendo o processo seletivo da organização do conhecimento escolar para o qual valorizam os fatores lógicos, intelectuais, interesses de hegemonia e de controle, conflitos culturais e questões pessoais. Sendo assim, o currículo pode reproduzir os interesses da classe dominante.

Percebe-se a ênfase na prática como componente curricular dos cursos de formação inicial de professores como uma oportunidade de refletir sobre o processo inicial de construção da identidade profissional. É, também, o espaço de contato com a realidade educacional, como possibilidade de apropriação do cotidiano escolar, entendendo sua complexidade. (COSTA, 2012, p.3)

O autor deixa claro a importância dos cursos de formação de professores, pois estes, promovem o debate e a importância da reflexão sobre a ação, sendo que esta prática poderá ajudar na melhoria das escolhas metodológicas feitas pelo professor.

Em uma atividade pedagógica baseada na criticidade, o conhecimento veiculado na sala de aula poderá ampliar a realidade histórica e social do aluno levando em conta o contexto no qual ele está inserido.

Há vários autores dedicados a investigar as premissas básicas da formação de professores e em que medida essa preparação inicial auxilia o docente para a melhor atuação profissional. Libâneo e Pimenta (1999), ressaltam que:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.267)

Diante disso percebe-se que a formação do professor deverá superar a racionalidade técnica que perpassa os cursos de formação inicial de professores há vários anos. Hoje se faz necessário outra visão, uma em que o conhecimento possa ser promissor fazendo com que o aluno seja um ser crítico e o professor seja capaz de resolver todas as complexidades do cotidiano docente.

Desde 1930, período em que foram reformados os cursos de professores, até os dias atuais, a proposta de ensino e aprendizagem da prática docente foi e continua sendo resignificada. Durante a década de 1990 o contexto educacional foi palco de diversas

reformas, produção de documentos oficiais, implementação de leis e diretrizes, e implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais. Órgãos como UNICEF, UNESCO e Banco Mundial forçaram debates com conflitos, interesses e tensões, fazendo da formação docente estratégias de implantações políticas. A formação docente foi repensada de forma estratégica para favorecer políticas educacionais que articulassem as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de respostas do sistema educativo para a preparação de recursos humanos capacitados para o mercado de trabalho. Segundo Costa:

A educação superior continua a obedecer aos princípios do paradigma econômico, visto que é submetida às regras do Estado avaliador que impõe avaliações de programas das instituições e seus produtos- os profissionais egressos como fator preponderante para o acompanhamento dos níveis de competitividade institucionais. (COSTA, 2012, p.6)

A partir disso, percebe-se que o ensino superior, os cursos de formação de professores pautam seus currículos e suas exigências nos critérios dominantes e característicos do neoliberalismo. Isso é algo negativo pois a realidade sócio-político-histórico e econômica, confirma a formação de sujeitos que atendem a aspectos como individualismo e competitividade. O que acaba comprometendo a escolha de metodologias pautadas nos critérios de ética e solidariedade.

A formação de professores deve propiciar metodologias de ensino coerentes, com uma prática investigativa e uma dimensão criativa. As metodologias precisam refletir a ação e reflexão consequências da prática docente. Costa (2012) aponta para a necessidade de que “a prática apresenta-se, na situação ensino-aprendizagem, também como elemento constitutivo da teoria”. Dessa forma todas as experiências do professor servirão como aprendizado e consequente melhoria de sua atuação pedagógica.

A metodologia docente serve como eixo condutor dos conteúdos de ensino. Na sala de aula o professor não deve possuir uma visão conteudista, tradicional. É mais interessante contar com uma metodologia embasada na interdisciplinaridade onde haja conexão entre a História e as outras áreas de ensino. Sobre isso Silveira afirma que:

A metodologia em si, destituída do conteúdo, desvirtua-se em tecnicismo, isto é, em uma postura de acreditar que os procedimentos/meios/instrumentos para conhecer preponderam sobre o que conhecer. Em outras palavras, que a forma é mais importante do que o conteúdo, que a forma pode se aplicar da mesma forma a todo e qualquer conteúdo. Não existe significante sem significado. (SILVEIRA, 2001, p. 66)

Isso quer dizer que os conteúdos precisam ser trabalhados com metodologias apropriadas, de maneira que os tornem mais compreensíveis. Como diz Silveira (2001) “por sua vez, o conteúdo, se não tratado mediante procedimentos adequados, desvirtua-se em mais um ângulo do conteudismo”. Cada professor ao adotar sua metodologia de ensino estará consequentemente representando suas concepções tradicionais ou inovadoras. A metodologia é muito importante para que o aluno compreenda os conhecimentos que estão sendo mediados pelo professor. Ainda sobre isso Silveira diz que:

Este entendimento do ato educativo em situação, e não em abstrato, requer um concurso de campos do saber que trabalham com currículos, teorias da aprendizagem, avaliação da aprendizagem, relações interpessoais, comunicação social, que têm seus métodos próprios de trabalho. (SILVEIRA, 2001, p. 66).

Nessa perspectiva, a autora revela a necessidade de encarar a educação como realidade prática e, portanto, sujeita às influências que perpassam o contexto escolar. Logo, anterior a escolha metodológica se faz necessário idealizar que tipo de homem se deseja formar e em qual sociedade ele vai atuar.

A ligação entre conteúdo e metodologia é um ponto interessante e que merece muita reflexão. Sabendo que o conhecimento é veiculado pelo professor e só será apropriado de forma correta pelo aluno se a mediação for realizada de maneira correta e contextualizada.

Fonseca (2010) ressalta que, no exercício da prática docente, sabemos que aquilo que o professor ensina ou deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende ou deixa de aprender vai muito além do proposto nos currículos e livros.

É importante saber que a sala de aula é um espaço onde há uma enorme pluralidade cultural. De acordo com Fonseca:

Os saberes, os valores culturais e políticos e os hábitos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos, que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos construídos nos vários espaços de vivência, antes e durante o processo de escolarização. (FONSECA, 2010, p.400)

Sendo o aluno um sujeito historicamente situado, o docente precisa trabalhar a partir da realidade de vida de cada um, ensinando-os, tomando por base o que cada um já sabe. Fonseca (2010) reflete que na atualidade há inúmeros desafios na formação do professor,

sendo muito complexa a trajetória de tornar-se professor. É necessário enfrentar as diferenças sociais e culturais do cotidiano escolar.

Fonseca (2010) revela que “a formação e a atuação do professor em sala de aula são resultantes de múltiplas determinações e relações, de vontades/responsabilidades individuais e coletivas, da obrigação institucional do Estado e da sociedade”. Sendo assim, todas as metodologias de ensino precisam ser escolhidas e efetivadas na complexa e dialógica relação pedagógica.

Pinsky (2009) diz que é preciso no atual momento histórico mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Nesse sentido entende-se que o professor deve escolher as metodologias de ensino tendo em vista a realidade atual e as características do alunado fruto dessa realidade.

Bittencourt (2004) ressalta o desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos, pois isso representa uma reflexão permanente na trajetória da prática docente. De outra forma, é preciso entender que métodos e conteúdos são fatores construídos historicamente e representam uma produção escolar arraigada pela sociedade.

Falando sobre a necessidade de contextualização do ensino de História Bittencourt (2004) aponta que, tanto conteúdos, como métodos, passaram a ser selecionados, a fim de atender aos problemas levantados e utilizar a potencialidade das experiências dos alunos e seu conhecimento do senso comum.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA EM DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE – PB.

A cidade de São João do Rio do Peixe possui em média 20 instituições de ensino entre públicas e privadas. O ensino e a aprendizagem nessas instituições são razoáveis, haja vista o pouco investimento das referidas redes nessas modalidades. O município enfrenta as mesmas problemáticas concernentes a outras localidades situadas no Sertão da Paraíba.

Mediante aplicação do questionário para colher dados que oferecesse um eixo norteador sobre a formação docente para o ensino de História, é que passamos a apresentar os referidos resultados conseguidos.

A metodologia de trabalho usada foi a aplicação de questionários, elaborados com a intenção de investigar a formação de cada docente e sua metodologia em sala de aula. Esse instrumento foi pensado e elaborado na perspectiva de detalhar o perfil dos professores entrevistados.

As questões foram pensadas baseadas em uma pesquisa que permitisse saber mais sobre os professores. O fundamental não era ir direto para a questão da pesquisa, ou seja, para como eles pensam a sua prática em sala de aula, mas antes saber o que esses professores pensam sobre a formação docente e suas escolhas. Embora o questionário possa limitar algumas problemáticas, uma vez que os entrevistados podem resumir suas falas na escrita, ele também possibilita perceber como eles estruturam as suas falas quando o tema é ensino.

Foram entrevistados 05 profissionais do ensino de História da rede pública Municipal e Estadual de ensino da cidade de São João do Rio do Peixe-PB, entre eles 02 são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino.

Em relação ao estado civil, 03 (três) professores são casados; 01 (um) deles é solteiro e o outro profissional se declara como em outra condição oferecidas pelo questionário (solteiro, casado, viúvo).

No que se refere à formação acadêmica, 04 (quatro) professores possuem Pós graduação sendo que apenas 02 (dois) deles com especialização específica na área de História. Enquanto que 1(um) profissional tem sua formação acadêmica em Licenciatura em Geografia.

O que evidencia algo importante para refletirmos. Se a própria LDB institucionaliza e sugere que para lecionar em qualquer área do ensino o profissional deverá ter formação específica na área. Verificamos assim uma contradição entre o que está na Lei e o que acontece na prática. Libâneo e Pimenta afirmam que:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA: 1999, p. 267).

Sendo assim, fica claro que aliar a teoria e a prática em sala de aula e em exercício docente. Isso requer que cada docente se qualifique sistematicamente e se considere um sujeito inacabado por excelência.

Questionados sobre o tempo de atuação profissional 03(três) professores responderam que possuem 30(trinta) anos de serviço; 01(um) deles tem 02(dois) anos de atuação prática; 01(um) possui 8(oito)anos de serviço.

_ Uma das perguntas do questionário indagava sobre “quais foram as experiências marcantes na formação acadêmica que contribuíram para a prática docente”.

Como resposta, obtivemos que 03(três) entrevistados consideram como experiência positiva para aperfeiçoamento da prática pedagógica as experiências vividas na Graduação provenientes de base teórica, pesquisa e extensão universitária e as metodologias práticas adotadas pelos professores do nível superior. Um dos entrevistados respondeu que o exemplo e a dedicação de seus professores da graduação em História foram elementos importantes para a formação de sua identidade docente, embora, a identidade docente seja construída na relação ensino aprendizagem, autoras como Pimenta e Lima já discutiam que a prática de tomar como exemplo a prática de outros professores dificulta a problematização de um entendimento entre teoria e prática, ou seja, é como se apenas a prática através de exemplos fosse suficiente, sem a necessidade da reflexão.

Contudo, 01(um) outro dos profissionais entrevistados respondeu que na época de sua formação acadêmica o ensino era tradicional e sendo assim, ele não pode utilizar de tais práticas no seu fazer cotidiano, haja vista as mudanças metodológicas de cunho inovador que ora se requer para o ensino e aprendizagem na atualidade. Dos 5 (cinco) entrevistados, 3 (três) estão há trinta anos nas escolas e apenas um admitiu que esse tempo o distanciou das discussões atuais de ensino.

Essa estimativa é positiva, pois a maioria ainda está a par das discussões acadêmicas e isso favorece a atualização de práticas que contemplam a teoria como base teórica sólida. Todo e qualquer profissional não pode estar alheio às discussões que ocorrem no contexto educacional, pois isso será capaz de influenciar a sua atuação em sala de aula.

Os saberes docentes que constituem a prática profissional de cada professor são provenientes tanto do campo teórico quanto da ação direta que consubstancia os anos que cada um têm no que se refere ao tempo de serviço. Sobre isso, Pimenta reflete que:

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os acontecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais (PIMENTA, 2002, p. 08).

A formação pedagógica de um professor é uma relação entre seus saberes adquiridos no próprio curso de graduação ou formação continuada e suas experiências cotidianas. Essa articulação forma a identidade docente.

Questionados sobre as dificuldades encontradas para conduzir o ensino de História 02 (dois) professores responderam que indisciplina e falta de interesse dos alunos são fatores negativos, que se tornam barreiras para veiculação dos conteúdos de História em sala de aula. Outros 02(dois) profissionais disseram que a falta de informação, bem como a dificuldade de entendimento dos conteúdos escolares são desafios a serem superados pelos docentes. 01(Um) deles cita a questão salarial e a desvalorização da carreira como sendo as principais dificuldades encontradas no dia a dia escolar na condução da disciplina de História. Percebe-se que dos 05 (cinco) entrevistados, 04 (quatro) apontam que a dificuldade está nos discentes, seja, por falta de interesse ou indisciplina ou até mesmo de problemas no processo de ensino aprendizagem. E outro embora, não aponte o problema exclusivamente nos discentes, elenca que um fator externo como a dificuldade cotidiana e salarial são as principais dificuldades. Nenhum aponta como dificuldade a formação do docente ou a falta de formação.

Em relação as dificuldades que o professor sente para administrar e mediar saberes relativos ao ensino de História pode se perceber que o mais importante é que o docente apresente um sentido para o conteúdo que está sendo veiculado em sala de aula. A metodologia e opção teórica que favorecem o interesse dos alunos, visto que a partir disso, o professor pode resignificar o conteúdo para os alunos. Nesse sentido, cabe destacar que a ausência de sentido dos conteúdos veiculados em sala de aula, é um dos fatores causadores do desinteresse dos educandos em relação à disciplina. É preciso, antes de tudo, que o professor busque a contextualização do ensino, para que os alunos percebam utilidade prática em estudar tais conteúdos.

Os professores precisam examinar os propósitos e as consequências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação. A menos que os aspectos técnicos como os aspectos morais da docência sejam parte da formação do professor desde o início, é provável que os aspectos morais, éticos e políticos de seus trabalhos continuem a ser marginalizados (ZEICHNER; TEITELBAUM, 1982, apud PEREIRA: 2008, p. 70)

Nessa perspectiva, percebe-se que a prática cotidiana deve ser refletida para que o professor encontre soluções e respostas para suas dúvidas e problemas que o afligem em seu ofício.

Dando continuidade ao questionário foi perguntado para os entrevistados “como é a receptividade dos educandos para com o componente curricular História”. Como resposta 02(dois) dos entrevistados disseram que seus alunos consideram a disciplina de História “enfadonha, chata e de difícil compreensão”; 01(um) deles disse que o interesse pela disciplina está relacionado com a preferência e facilidade que os alunos possui nas ciências humanas. Ou seja, os alunos que mais gostam de estudar História são aqueles que se identificam com os conhecimentos relativos a área humana. Enquanto que 02(dois) profissionais destacaram como boa a receptividade dos alunos em relação a disciplina de História.

Há uma questão interessante a ser refletida. O fato de os alunos considerarem a disciplina de história como chata ou desinteressante. Talvez isso tenha a ver com a própria metodologia do professor, pois é ele quem conduz as aulas e dele emana todas as metodologias e métodos capazes de estimular ou desestimular os discentes.

A escola como instituição de ensino responsável pela formação do aluno precisa estar consciente do seu dever de contextualizar o ensino e a aprendizagem de cada um de seus alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

É importante que a escola, em seu projeto educativo discuta a realidade local onde se insere, o perfil dos alunos que recebe, as experiências dos professores que nela trabalham e procure apoios para o desenvolvimento do seu trabalho na comunidade, [...]. Destaca-se a necessidade de que os professores selecionem, criem, reorganizem os conteúdos de acordo com seus planos de trabalho e da discussão das experiências vividas e das expectativas em torno do tema (BRASIL, 1998, p. 377).

Com isso fica clara a importância de que a escola opte por temas que façam sentido e tenham relação com as necessidades de cada aluno.

A concepção que os alunos possuem de uma disciplina pode de certa forma determinar seu sucesso e desempenho nela.

Perguntamos aos entrevistados “qual é a sua contribuição na elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola”. Os 05(cinco) profissionais entrevistados revelaram que contribuem e participam efetivamente da construção, elaboração, e execução do Projeto Político Pedagógico - PPP. Isso se configura como algo positivo, pois a construção do PPP é um aspecto primordial para desenvolver a participação e autonomia dos profissionais em educação.

A indisponibilidade de tempo, não permitiu que o PPP fosse analisado de forma criteriosa, mas percebeu-se que estava bem elaborado, embora, ainda precise de uma afirmação teórica no que se refere a adesão a uma corrente de ensino pautada na contextualização das práticas interdisciplinares, uma vez que o mesmo se direcionava a Disciplina Língua Portuguesa e seu ensino e aprendizagem.

O PPP é um documento importante e que reflete os interesses e sonhos de uma instituição. Ele deve ser formulado por toda equipe pedagógica e docente da escola e ser reformulado anualmente de acordo com as necessidades de cada aluno ou situação didática de ensino e aprendizagem. Esse documento define a identidade da escola. Sobre P.P.P, Veiga reflete:

É pedagógico porque deve subsidiar o ensino/aprendizagem. Daí a necessidade de refletir as ações educativas a serem desenvolvidas na escola, cuja meta deve ser a de encontrar meios que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino; É político porque deve estar vinculado aos interesses sociais do aluno, que vive e convive no meio social. Assim sendo deve contribuir para a formação do cidadão consciente e crítico que ao ser transformado possa também transformar seu meio ambiente. (VEIGA, 2005, p.14).

É de extrema relevância que a escola tenha um projeto político pedagógico e que este seja construído tendo em vista a realidade desta instituição e seus níveis de ensino.

Em outra pergunta questionamos sobre “se a formação acadêmica foi suficiente para o seu bom desempenho como educador de História”.

A afirmação de 01(um) deles pautou-se no fato de haver concluído seu curso há alguns anos e os conhecimentos adquiridos na faculdade se tornam insuficientes, sendo preciso uma aquisição maior de saberes teóricos; os outros 04(quatro) entrevistados responderam que a sua formação acadêmica contribuiu muito e de forma positiva para o seu desempenho como educador de História, mas destaca também a necessidade de uma formação continuada no

sentido de aprimorar cada vez mais a prática docente. Novamente, dos 03 (três) professores mais antigos, apenas 01(um) admite que o tempo é insuficiente para a formação. Os outros apontam positivamente a formação, no entanto, sabemos que existem muitas questões a serem resolvidas, mas que na opinião dos professores foi satisfatória.

A prática aperfeiçoa a ação, mas deve sempre vir acompanhada de uma reflexão. É evidente que há uma certa distância entre o que se estuda na teoria e aquilo que acontece na realidade cotidiana em sala de aula. Como bem afirma Bordas:

Os conflitos internos sobre a natureza e o espaço institucional do conhecimento dito científico e as características do conhecimento educacional/pedagógico não se esgotam no terreno das oposições epistemológicas, entre elas abrigam/ escondem também a preocupação com a perda/ espaço conferida a cada área, mais perceptível na área das Licenciaturas (BORDAS, 2008, p. 45).

Nessa perspectiva refletimos acerca da preocupação entre o fazer acadêmico e teórico e a sua relação com a prática em sala de aula, feita pelo docente. É comum escutarmos de alguns professores a frase de que “teoria e prática são diferentes”. Isso não procede, é impensável teoria desvinculada de prática. Ambas são correlacionadas e dependentes. Quando o professor acredita que somente a prática basta, ele acaba se engessando e não procura descortinar novos horizontes.

Foi perguntado também “qual é a contribuição do ensino de História para a aprendizagem dos alunos nos dias atuais”.

Obtivemos como resposta de 03 (três) dos profissionais entrevistados que o ensino de História oferece condições para que os alunos observem o mundo e os fatos de forma ampla e crítica; enquanto que 02 (dois) dos entrevistados disseram que os conhecimentos de História somente contribuirão para a aprendizagem dos alunos se estiver contextualizado com o cotidiano de vida do aluno. Parece uma contradição, mas os alunos assumem uma posição contrária ao ensino de História ao passo que os docente alegam que o ensino pode contribuir para a criticidade de cada discente. Acredita-se que o discurso deveria coincidir com a prática em sala de aula.

A contextualização dos saberes históricos poderá se configurar como aprendizagem significativa para os alunos em sala de aula. De acordo com os PCNs:

Cabe uma reflexão permanente por parte dos profissionais que lidam diretamente com a aplicação dos conhecimentos em sala de aula quanto às possibilidades que se apresentam de, observando a legislação e sua relação

com a história local, vislumbrar e criar condições para a sua utilização, já que, como vimos, nos documentos oficiais se define expressamente a negação de uma proposta curricular fechada a ser seguida por todos, daí podendo ser questionada, adaptada ou mesmo modificada (BRASIL, 2006, p. 84)

Dessa forma, infere-se que o ensino de história é orientado por um currículo nacional comum, mas que pode ser adequado a realidade de cada aluno, para que a partir disso ele possa fazer sentido para o aluno.

Foi questionado sobre “o processo de avaliação do componente curricular história”.

A partir dessa pergunta 04(quatro) professores responderam que a avaliação da aprendizagem de História é realizada a partir dos princípios da LDB 9394/96 sendo portanto contínua e processual; e apenas 01(um) deles respondeu que usa como metodologia avaliativa o comportamento dos alunos, exercícios de verificação da aprendizagem e o domínio dos conteúdos pelos alunos.

A avaliação escolar do desempenho dos alunos precisa levar em consideração seus níveis de aprendizagem e se adequar a cada situação, obedecendo assim o que diz a LDB 9.394/96 em seu artigo 24: Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL: 1996, p. 44).

A lei é bem clara no sentido de que a avaliação precisa privilegiar os aspectos qualitativos e observar todo o processo de ensino, sendo, portanto, processual. E além do mais, nos dias atuais cada docente deveria saber que já não é concebido velhos métodos tradicionais de avaliação como meras provas que levam os alunos a memorização mecânica.

Questionamos os entrevistados sobre “quais as metodologias utilizadas no trabalho com os conteúdos de História para uma melhor aprendizagem dos alunos”.

Todos os 05 (cinco) profissionais responderam que utilizam aula expositiva e dialogada como metodologia. Quanto aos recursos didáticos, usam filmes, documentários, seminários, debates que privilegiem a interação entre os alunos e o professor.

É muito importante que cada professor reflita sobre que metodologia que irá adotar em suas aulas de História. Os métodos devem servir para desenvolver a criticidade do aluno e fazer despertar neles o gosto por essa área do saber.

As críticas sobre os métodos de ensino levaram os educadores, no fim dos anos 60 do século XX, a dar maior ênfase a esse aspecto e a renovação do ensino, recaiu assim, nas questões metodológicas. A ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o surgimento de propostas que

separavam os métodos de ensino dos conteúdos explícitos (BITTENCOURT, 2004, p. 225).

Os anos 60 foram marcados pela crítica aos princípios metodológicos vigentes, em vista dessas críticas tornou-se necessário uma renovação metodológica, que pressupunha uma revisão e reconstrução dos métodos, a fim de possibilitar maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Em sequência ao questionário foi pedido que os professores “definissem sua escolha teórico metodológica enquanto professor de História”.

04(quatro) profissionais responderam que são adeptos de uma metodologia que ofereça aos alunos condições para que possam participar criticamente e ativamente das aulas; 01(um) deles não apresentou resposta para essa pergunta. Podemos perceber que nessa resposta eles definiram o que era metodologia, enquanto que um preferiu não responder, será porque ele não sabia ou porque não quis definir? Percebemos que os professores compartilham valores e opiniões parecidas quando o assunto é a escolha teórico-metodológica, mas também analisamos que há uma distância entre teoria e metodologia, pois na pergunta anterior a maioria escolheu aula expositiva, filmes, etc. mas não associaram a questão a uma escolha teórica.

Escolhas teóricas e metodológicas se referem ao ensino tradicional ou inovador. E pode-se dizer que esta é uma discussão até mais ampla, pelo fato de não se resumir escolhas teóricas a ensino tradicional ou inovador, mas a própria concepção do que é a educação e de que sujeito se deseja formar, a partir de eu currículo e por quais métodos. O primeiro define o ensino e a aprendizagem como transmissão mecânica e passiva de saberes do professor, detentor de todo conhecimento para o aluno, sujeito que nada sabe. Enquanto que a segunda concepção leva o professor para posição de mediador e o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Os PCN's afirmam que:

O saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. [...] Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua (BRASIL, 1998, p. 30).

Em relação ao questionamento sobre “qual avaliação você faz sobre sua prática pedagógica? Está satisfeito? O que mudaria?”

04(quatro) profissionais responderam que possuem uma boa atuação pedagógica, mas que necessitam investir em formações continuadas para melhorar ainda mais sua práxis pedagógica; 01(um) deles disse que se considera um excelente profissional por valorizar o diálogo e a interação na sala de aula e portanto não pretende mudar.

Percebe-se que todos mostram que estão satisfeitos, embora admitam que poderiam melhorar, enquanto um acredita não precisar mudar. A questão é que eles apontam sempre as dificuldades no externo, mas no momento de realizarem uma auto avaliação sobre a sua prática, não admitem que muitas das dificuldades podem estar neles. Eles acreditam que estão bem, embora não percebam que os alunos não gostam da disciplina pelo fato de suas escolhas teórico metodológicas não suscitarem interesse.

À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por feito dessa, torna-se prática orientada conscientemente (PIMENTA, 2002, p. 99).

Nessa perspectiva, percebe-se a estreita e dependente relação entre teoria e prática. Não se pode pensar teoria desvincilhada de prática e vice versa, nem tão pouco pensar a prática sobreposta à teoria. A prática não é auto suficiente e a supervalorização desta pode engessar a prática docente.

Terminando o questionário foi perguntado “como você define o ensino tradicional para a História? O que seria possível para superar essa concepção?”.

03(três) professores caracterizam o ensino tradicional como de caráter positivista, baseado somente em ensino e aprendizagem de datas comemorativas, valorizando o livro didático de forma excessiva. Os mesmos profissionais sugerem como forma de superação dessas práticas ações que valorize os saberes dos alunos e sua realidade. 01(um) deles respondeu que o ensino tradicional é aquele que privilegia a transmissão de informações e para mudar esse quadro seria necessário uma melhor interpretação do significado e da importância do conhecimento histórico; 01 (um) profissional não apresentou resposta para essa pergunta.

Essa questão é bem perspicaz pelo fato de que o ensino tradicional e inovador não podem ser vistos de forma estanques. Eles se entrecruzam e isso vai depender da concepção de cada docente, pelo fato de que o novo não se faz sem o velho. Para lecionar o docente precisa ativar e mobilizar alguns saberes, sejam eles advindos dos métodos tradicionais ou

não. Ensinar não se resume a mera transmissão de saberes ou conteúdos, mas criar oportunidades para que os alunos construam suas identidades. Sobre isso, Santos; Schiavon (2011, p. 91) afirma que: “O currículo tradicional reproduz as amarras e muitas vezes mascara as problemáticas da realidade escolar, por está ancorado em generalizações, assim como em um deslocamento grosseiro de qualquer orientação crítica de construção do currículo”.

Nesse sentido o currículo parece estar distante da realidade escolar. Sendo eurocêntrico, ocidental e “branco” o currículo acaba velando as complexidades do contexto escolar. Por conseguinte, distancia-se de qualquer viés e ou orientação crítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho monográfico podemos afirmar que, a formação de professor é um tema importante e que merece ser refletido de forma incessante. O docente precisa ser capacitado, capaz de transformar informações em conhecimentos e assim desenvolver e transformar o indivíduo. Essa formação deverá ser sólida e ter uma continuidade linear, obedecendo aos ditames de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e informacional.

A disciplina História é profundamente importante para formação do cidadão, sendo considerada como relevante, no conjunto das disciplinas escolares, bem como nas escolas lócus de pesquisa desse trabalho. Podemos perceber que, a disciplina História precisa ser direcionada, considerando que todos os professores devem investir em sua formação para oferecer um ensino pautado na qualidade e nos pilares educacionais contemporâneos.

Ao entrevistar os professores, percebemos que a maioria possui uma concepção metodológica razoável, que precisa ser reelaborada e certamente ampliada. Os referidos docentes, são conscientes do valor e da importância da História, como área do conhecimento e da formação dos alunos, porém, reclamam dos problemas que enfrentam no seu dia-a-dia, como por exemplo, a sua precária formação e o desinteresse dos alunos. Podemos arriscar em afirmar que, esse desprendimento do alunado, pode estar ligado a falta de domínio metodológico, certamente acarretado pela ausência de cursos de aperfeiçoamento que pudessem ampliar a formação do profissional da sala de aula.

É importante acrescentar que, o conhecimento histórico deve estar em conexão com a realidade de cada aluno, favorecendo as transformações necessárias para que a sociedade saia do atual estado de alienação. Por isso, a disciplina História, deve ser ministrada por pessoas capacitadas, com formação acadêmica adequada e que possa atender as necessidades básicas educacionais. É preciso uma equivalência maior entre teoria e prática, discurso e atuação profissional.

Uma questão interessante que se verificou nas análises dos dados, trata-se do fato que ainda há a premissa de que alguns alunos consideram a disciplina História como desinteressante e cansativa. Podemos considerar que, esse fato pode estar conectado com a ausência de uma metodologia que venha transformar essa realidade ou contribuir com um redirecionamento metodológico que possa instigar o alunado e reestabelecer o seu interesse.

Temos a certeza de que isso precisa ser mudado com uma intervenção prática consciente do professor, profissional responsável pela condução das aulas.

As aulas e os conhecimentos referentes a História precisam ser seguidos e questionados, não podendo ser de caráter absoluto, pelo fato de nos situarmos em um contexto histórico marcado por mudanças e relatividade. Em virtude disso, observamos a necessidade de uma formação profissional capaz de atenuar as dificuldades e implementar métodos favoráveis ao bom aprendizado de cada aluno.

Neste sentido, concluímos sobretudo que a disciplina História passou por mudanças e continua relevante para o currículo escolar. Portanto, cabe ao professor, se aperfeiçoar, dignificando os liames da sua profissão e assim se transportar rumo a uma abertura educacional que venha beneficiar não só o seu potencial profissional, mas acima de tudo, promover o conhecimento do alunado e seu desenvolvimento. Para o professor, cabe mediar boas aulas, estimulando os alunos e assim despertar o interesse baseado no questionamento e na construção da aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sérgio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História temático e metodológico.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004
- BORDAS, Merion. **Educação e Políticas Públicas: encontros e desencontros.** In: Escola de Inverno. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2008.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394/96. MEC Brasília, 1996.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2001.
- COSTA, Flávia Fernanda. **Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas!** IX Encontro de Pesquisa da ANPESul. 2012. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../466> Acesso em: 10 de jan de 2014.
- CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. **O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História da Educação.** In: Pensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. **O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1619/1344>> Acesso: 10 de jan de 2014.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- KARNAL, Leandro. **Conceitos, práticas e propostas.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Guilherme Pontieri de. **Metodologias da História e Educação: Questões pertinentes à construção de uma nova utopia histórica: apontamentos.** s.a. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../RoYpnVt.doc> Acesso: 10 de jan de 2014.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O saber (histórico) em parâmetros: O ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX.** Mneme – Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr./jun.2004. Disponível em: <<http://www.seol.com.br/mneme>> Acesso: 10 de jan de 2014.

SCHIAVON, Carmem Gessilda Burgert; SANTOS, Tiago Fonseca dos. **O ensino de história em revista: Algumas possibilidades de atividades a partir dos PCNs.** *Historiæ*, Rio Grande, 3 (1): 91-104, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/2563/1804>> Acesso: 10 de jan de 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: Uma clássica questão em um novo tempo.** *Sæculum - Revista de História* 01/2001. . Disponível em: <periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/download/11265/6380> Acesso: 10 de jan de 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2005.

ZANARDINI, João Batista. **Os PCNS como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais.**2003. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../PCNs%20como.doc> Acesso: 10 de jan de 2014.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil.** VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". 2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../PCNs%20como.doc> Acesso: 10 de jan de 2014.

ZEICHENER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 2008.

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno(a) Ducimara de Souza Cavalcanti, portador(a) do RG 3195179 e CPF 064.172.714-39, a utilizar a minha entrevista, a ser vinculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como trabalho de conclusão de curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela universidade federal de campina grande – UFCG, sem limitação de tempo ou de numero de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia _____, do aluno(a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao publico, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I, ("compact disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital áudio tape"), DVD ("digital vídeo disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do numero de utilizações/exibições, no Brasil e /ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se a produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFCG, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da serie de que se trata o presente, aluno (a) e a UFCG poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a titulo gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e titulo.

Cajazeiras, PB, _____ de _____ 2014.

Assinatura: Indalmeir C. Soares

Endereço: Rua Amso Rolim

CPF: 020.038.224-79

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno(a) Duciano de Sousa Cavalcante, portador(a) do RG 3195179 e CPF 04.172.714-38, a utilizar a minha entrevista, a ser vinculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como trabalho de conclusão de curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela universidade federal de campina grande – UFCG, sem limitação de tempo ou de numero de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia _____, do aluno(a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao publico, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I, ("compact disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital áudio tape"), DVD ("digital vídeo disc"), radio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do numero de utilizações/exibições, no Brasil e /ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se a produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFCG, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da serie de que se trata o presente, aluno (a) e a UFCG poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a titulo gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e titulo.

Cajazeiras, PB, _____ de _____ 2014.

Assinatura: Juliana Almeida Holanda
Endereço: Rua Julio Marques do Nascimento, 507^º
CPF: 03213227463

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno(a) Amirson M. da Silva, portador(a) do RG 3195179 e CPF 084.172.714-39, a utilizar a minha entrevista, a ser vinculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como trabalho de conclusão de curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela universidade federal de campina grande – UFCG, sem limitação de tempo ou de numero de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia _____, do aluno(a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao publico, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I, ("compact disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital áudio tape"), DVD ("digital video disc"), radio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do numero de utilizações/exibições, no Brasil e /ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se a produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFCG, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da serie de que se trata o presente, aluno (a) e a UFCG poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a titulo gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e titulo.

Cajazeiras, PB, _____ de _____ 2014.

Assinatura: Amirson M. da Silva

Endereço: Rua dos Francos, s/nº, Bairro Rosa - III

CPF: 084.172.714-39

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno(a) Ducimar de Sousa Cavalcante, portador(a) do RG 319517-9 e CPF 04.172.714-34, a utilizar a minha entrevista, a ser vinculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como trabalho de conclusão de curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela universidade federal de campina grande – UFCG, sem limitação de tempo ou de numero de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia _____, do aluno(a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao publico, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I, ("compact disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital áudio tape"), DVD ("digital video disc"), radio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do numero de utilizações/exibições, no Brasil e /ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se a produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFCG, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da serie de que se trata o presente, aluno (a) e a UFCG poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a titulo gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e titulo.

Cajazeiras, PB, 25 de Junho 2014.

Assinatura: Ducimar de Sousa Cavalcante

Endereço: R. Santos Dumont, 100

CPF: 07267525-36

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno(a) Tuciano de Souza Amorim, portador(a) do RG 3195179 e CPF 061.172.714-39, a utilizar a minha entrevista, a ser vinculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como trabalho de conclusão de curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela universidade federal de campina grande – UFCG, sem limitação de tempo ou de numero de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia _____, do aluno(a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao publico, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I, ("compact disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital áudio tape"), DVD ("digital vídeo disc"), radio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do numero de utilizações/exibições, no Brasil e /ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se a produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFCG, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da serie de que se trata o presente, aluno (a) e a UFCG poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a titulo gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e titulo.

Cajazeiras, PB, _____ de _____ 2014.

Assinatura: Cláudio Soares Amorim

Endereço: R. Edite Ferreira, 19 - SERRA BRANCA - PB

CPF: 302.774.694-49

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO

O presente questionário objetiva coletar dados para a pesquisa intitulada "Concepções metodológicas do Ensino de História a partir dos professores do Município de São João do Rio do Peixe-PB" que culminará na tessitura de um trabalho para a disciplina TCC. Garantiremos o sigilo dos entrevistados.

Sócio-Demográfica

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo(a) () Outro

Qual: _____

Formação Acadêmica:

() Nível superior () Pós-graduação () Mestrado

() Outros: _____

Especificar o curso: _____

Tempo de atuação profissional: _____

Idade: _____

1. Na sua opinião quais foram as experiências marcantes na sua formação acadêmica que ajudaram na sua prática enquanto docente?

2. Quais as dificuldades encontradas para conduzir o ensino de história na escola em que leciona?

3 .Como é a receptividade dos educandos para com o componente curricular história?

4. Como educador do componente curricular história, qual a sua contribuição na elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola?

5. A sua formação acadêmica foi suficiente para o seu bom desempenho como educador de história?

6 .De acordo com a sua formação e conhecimento, que contribuição o ensino de história oferece aos educandos para a aprendizagem nos dias atuais?

7 No Componente Curricular História como é o processo de avaliação?

08. Quais as metodologias utilizadas no trabalho com os conteúdos de história para uma melhor aprendizagem do educando?

9. Poderia definir a sua escolha teórico-metodológica enquanto professor de História?

10. Qual avaliação você faz sobre a sua prática pedagógica? Está satisfeito? O que mudaria?

11. Como você define um ensino tradicional para história? O que seria possível para superar essa concepção?
