

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA



O ENSINO DA HISTÓRIA POR CONCEITOS: TEORIZAÇÕES INICIAIS E  
OPINIÕES DE PROFESSORES

EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS

NATAL - 2002. 1

EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS



O ENSINO DA HISTÓRIA POR CONCEITOS: TEORIZAÇÕES INICIAIS E  
OPINIÕES DE PROFESSORES

*Monografia apresentada à disciplina  
Pesquisa II, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Denise Mattos Monteiro, do Curso de  
História da Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte, sob a orientação do Prof<sup>o</sup>  
Dr<sup>o</sup> João Maria Valença de Andrade, do  
DEPED*

NATAL – 2002

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os alunos que conviveram e convivem conosco em sala de aula, pelas possibilidades de reflexões que suscitaram à minha prática pedagógica, ao longo de nossa vida de educador.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas.

Aos meus pais, co-criadores junto à Deus.

A minha esposa, pelo carinho, dedicação e estímulo que tanto me engrandecem como homem, pai e profissional.

As minhas filhas, pelo tempo roubado de convivência e atenção.

Ao prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> João Maria Valença de Andrade, meu orientador, pela dedicação extremada, estímulo e pelas grandes reflexões que possibilitaram oportunidades maravilhosas para o nosso aprendizado.

Ao prof<sup>o</sup> Ms Walner Barros Spencer, pelo grande estímulo e amizade, e pelas oportunidades maravilhosas de pesquisa que me propiciou desde a graduação.

A prof<sup>o</sup> Ms. Sandra Maria Borba Pereira, pelo grande incentivo a minha vida profissional, e pelo carinho e atenção com que escuta e discute as minhas idéias no campo da educação.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Francisco de Assis Pereira, meu segundo pai, pelo estímulo, pelo incentivo e pela confiança que sempre depositou em mim.

A Profº Drº Raimundo Arrais, pelo exemplo de dedicação e disciplina, e pelas suas idéias sobre o ensino de História por conceitos, durante a construção do projeto da presente monografia.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
Situando a problemática.....	08
Definições metodológicas.....	10
Algumas considerações sobre o ensino por conceitos.....	11
CAPÍTULO 01 – ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA .....	16
CAPÍTULO 02 – O PROCESSO DE ENSINO E OS CONCEITOS: DEPOIMENTOS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA .....	26
•Algumas considerações sobre o ensino de História por conceitos.....	26
Um perfil do professor de História no Ensino Fundamental.....	29
•O professor, o ensino de História e os conceitos.....	32
CAPÍTULO 03 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
•Ensino de História através de conceitos: coerências, incoerências e possibilidades .....	46
FONTES.....	49
BIBLIOGRAFIA.....	50
ANEXOS.....	52

## INTRODUÇÃO

### SITUANDO A PROBLEMÁTICA

Aluno do curso de História da UFRN e já atuando como professor do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e da 1ª e 2ª turmas do ensino médio, desde o 3º período do referido curso, interessamo-nos não só pelos conteúdos e conceitos específicos da História, mas também pelos conhecimentos relacionados às ciências da educação, principalmente com o processo de ensino-aprendizagem. Tais núcleos de interesse foram se definindo a partir do momento em que nos deparamos com algumas dificuldades para promover vivências pedagógicas em que nossos educandos pudessem superar alguns obstáculos no seu processo de aprendizagem.

Dessa maneira começamos a leitura de alguns autores que analisam as características do Ensino de História em nosso país, no passado e no presente. Iniciamos também estudos acerca da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, mais precisamente da obra de Lev S. Vygotsky. Através desses caminhos começamos a refletir e a perceber o quanto é insuficiente só dominarmos o conteúdo e os conceitos científicos da História para que os nossos esforços como educador pudessem lograr o êxito que procurávamos alcançar. Conseguimos identificar, de uma forma mais clara, que o ensino de História está intensamente vinculado a uma prática docente na qual a memorização de conteúdos e de conceitos, ainda está muito evidenciada.

Percebemos também que os conhecimentos das disciplinas pedagógicas, que constam em nosso currículo da licenciatura, não eram suficientes para que construíssemos os saberes necessários para compensarmos "*a lacuna que há nos estudos sobre o ensino de História*"<sup>1</sup>. Caso tais lacunas fossem pautadas dentro de uma relação mais direta com a prática de ensino, provavelmente a formação universitária do professor possibilitaria uma compreensão e uma vivência mais real da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a memorização é uma etapa necessária para a construção do conhecimento, no entanto, ela como o fim ou como principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem é insuficiente. Novas perspectivas na área da educação e na própria

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, Margarida Mª Dias de. A Inovação do ensino de História: confronto entre a teoria e a prática de sala de aula. (in) *Cadernos de História*. p. 229.

historiografia foram estabelecidas e têm demonstrado cientificamente que o processo de ensino-aprendizagem, bem como os conteúdos e conceitos científicos da História, são muito mais complexos e profundos do que a percepção dos educadores dessa disciplina consegue entender. Faz-se necessário que os educadores dessa disciplina tão importante para a formação do educando, possam estudar sistematicamente essas temáticas para que consigam alcançar melhores saberes com o fim primordial de que suas vivências pedagógicas sejam as melhores possíveis para as crianças e jovens.

Assim, nossa monografia de final de graduação busca inserir-se dentro do tema “ensino de história”. Pretendemos analisar como os educadores entendem o processo de ensino-aprendizagem e formação de conceitos científicos na disciplina de História. Nós iremos tratar a temática, principalmente, com base nos estudos de Lev S. Vygotsky sobre a formação de conceitos<sup>2</sup> por crianças e jovens em idade escolar.

O ensino de História ainda está intensamente vinculado a uma prática docente na qual a reflexão crítica dos conteúdos e conceitos precisa ser construída em sala de aula. Nessa realidade podemos identificar problemas como o da memorização de conteúdos e conceitos científicos, bem como a existência de uma formação cheia de lacunas do docente que irá assumir o ensino de história nas salas de aula do Ensino Fundamental. Esse quadro tem demonstrado o quanto nós precisamos refletir e analisar sistematicamente essa temática, a fim de contribuirmos, de alguma forma, para que um melhor conhecimento e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de história, continue a ser construído.

Este desafio acadêmico e profissional nos motivou a empreender uma pesquisa de campo na qual levantamos, através de uma entrevista semi-estruturada, as opiniões escritas de 09 (nove) professores de história (sendo três por cada grupo de instituição de ensino – estadual, municipal e particular). A escolha foi aleatória e usou o critério do número de matrículas de cada instituição no período de 2000<sup>3</sup>.

### DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

Quando pensamos nesse trabalho, identificamos a necessidade de conhecer e analisar a visão do educador da disciplina de História, para podermos compreender com

---

<sup>2</sup> VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. p. 151-394.

<sup>3</sup> SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Censo escolar 2000*.

melhor segurança o processo de ensino-aprendizagem que está sendo por ele vivenciado. O caminho que percebemos ser o mais adequado para “ouvir” e registrar essa realidade em nossa pesquisa foi o de utilizarmos a técnica de entrevista semi-estruturada<sup>4</sup>.

O roteiro de entrevista que usamos contém duas partes distintas. Uma procura caracterizar o perfil dos sujeitos/educadores entrevistados; a outra busca “ouvir” e registrar as suas idéias, percepções e vivências dentro dos complexos aspectos centrais do processo de ensino da História. Com esta segunda visamos explicitar o que ocorre nessa vivência em sala de aula, mesmo que em traços gerais. Podemos ainda destacar características presentes na ação que esses educadores empreendem com os seus educandos no momento de construir o processo de ensino-aprendizagem.

Foi nosso objetivo, também, tentar descobrir qual a percepção que educadores têm sobre o ensino de História através da formação de conceitos. Se esses sujeitos de nosso universo de estudo já trabalharam nessa perspectiva, ou ao menos já têm algum tipo de informação sobre ela. E se já tendo vivenciado esse tipo de experiência, percebem as suas implicações para o processo de aprendizagem dos educandos.

Procuramos também analisar em qual nível de clareza estão sendo entendidos, pelos educadores entrevistados, as definições científicas dos conceitos históricos que estão presentes no corpo das teorias em História e que seriam mais importantes para o ensino-aprendizagem dessa disciplina. Esses conceitos precisam ser bem compreendidos pelo educador, pois são eles que permeiam a definição de todos os conteúdos que serão trabalhados com os educandos em sala de aula. Logo, sem um entendimento acadêmico dos mesmos, sem uma sistematização científica dos seus significados e definições, ficam muito comprometidas as competências desses educadores em conduzir vivências que possibilitem a construção de conhecimentos embasados nos domínios da historiografia em todos os tempos e espaços históricos.

Para cada seguimento escolhemos uma escola com maior número de alunos, uma com menor e uma que estivesse na média entre as outras, ou próxima dela<sup>5</sup>. Esse critério que adotamos teve que ser redimensionado pro causa das dificuldades que enfrentamos durante a realização das entrevistas. Os professores da rede Estadual iniciaram uma greve e os do Município entraram no período de recesso escolar. Esses dois fatos exigiram que adequássemos esse critério inicial.

<sup>4</sup> O roteiro encontra-se nos anexos do presente trabalho.

<sup>5</sup> Ver anexo 02.



A entrevista dividiu a coleta de dados em dois aspectos: um tratou de informações quantitativas<sup>6</sup> e o outro de informações qualitativas. Esse segundo aspecto da entrevista buscava saber como eles conduziam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e o que eles pensavam sobre o processo de construção de conceitos científicos históricos, nesse mesmo contexto.

Esses depoimentos foram analisados, a luz dos postulados teóricos sobre formação de conceitos científicos, propostos por Lev S. Vygotsky, para que pudéssemos verificar, ou não, uma das nossas premissas iniciais: como a teoria desse pesquisador poderia colaborar na formação dos educadores que atuam na disciplina de história e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina no ensino fundamental.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO POR CONCEITOS

Toda ciência normal<sup>7</sup> constrói seus modelos teóricos com o objetivo de apresentar, de comunicar para a comunidade científica, os resultados de suas pesquisas. Esses resultados são produzidos a partir de um conjunto de percepções e análises, relativas, em torno das quais um determinado fenômeno, ou grupo de fenômenos é estudado por um cientista ou uma equipe. Esses modelos teóricos são construídos utilizando-se principalmente de conceitos, ao quais já podem ter sido previamente definidos ou serem inéditos.

A História é uma ciência que apresenta em seu corpo de teorias inúmeros conceitos que ao longo do tempo foram sendo proposto pela comunidade dos seus pesquisadores. Esses conceitos que são básicos na elaboração dos conteúdos que chegam aos currículos das instituições de ensino e que muitas vezes podem não estar sendo bem tratados pelos educadores dentro do contexto do ensino de História. É com essa preocupação que estamos realizando esse estudo, pensamos que se aliarmos o conhecimento de base científica sobre conceitos da historiografia a um conhecimento de como os nossos educandos constroem os seus conceitos científicos, teremos possibilidade de realizar um grande passo para minimizar as dificuldades inseridas no ensino de História.

A disciplina de História trabalha com conceitos que têm na sua formação inúmeros aspectos a serem considerados e que tornam complexo o seu entendimento. Podemos

---

<sup>6</sup> Ver anexo 03.

<sup>7</sup> KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. p. 29.

ilustrar essa situação quando identificamos, dentro do corpo de conceitos que a História utiliza, conceitos de várias ciências como a Sociologia, a Economia, por exemplo. A História também utiliza conceitos que, dependendo do contexto teórico, têm significados diferentes<sup>8</sup>, bem como situações na qual dependendo do enfoque histórico que esteja sendo utilizado, também será alterado o seu significado<sup>9</sup>. Para tanto vejamos o que afirma MENDONÇA:

*“A comunicação do conhecimento histórico se opera, como nas demais ciências, levando o pesquisador a passar ora de um para outro dos níveis físico, conceitual e lingüístico. (...) E aí se depara o problema de como passar de um para outro nível. A relação entre o conceitual e o físico raramente é simples e direta, e mesmo os termos que apenas são descritivos carecem muitas vezes de maior precisão”.*<sup>10</sup>

A complexidade que caracteriza o uso dos conceitos dentro da historiografia é muito significativa. Iremos privilegiar dois aspectos que podem modificar o significado dos conceitos em História e dos quais o educador necessita ter conhecimento e domínio. Um deles é a mudança que um conceito tem no seu significado com o desenvolvimento histórico que o mesmo é submetido, como nos casos de Nacionalismo, Revolução Industrial, Burguesia. O outro apresenta uma dificuldade lógica ainda maior, pois está relacionado com a possibilidade da existência de termos diferentes que se reportam “ao mesmo fenômeno ou conjunto de fatos”<sup>11</sup>.

Além dos aspectos apresentados acima, também poderemos frisar a inconveniência de que muitos dos conceitos usados na disciplina de história não estarem presentes no cotidiano do educando. Na maioria das vezes esses conceitos estão distantes da realidade do aluno, do seu imaginário, do seu ambiente cultural.

A reflexão sobre os conceitos científicos da historiografia não será objeto do nosso estudo nesse momento, no entanto, uma análise inicial sobre como os conceitos científicos são construídos pelo educando é que será o foco do nosso estudo. Entendemos que os

---

<sup>8</sup> MENDONÇA, Domingues Nadir. *O uso dos conceitos*. p. 20.

<sup>9</sup> *Idem. Idem.*

<sup>10</sup> *Idem.* p. 13-14.

<sup>11</sup> MENDONÇA, Domingues Nadir. *O uso dos conceitos*. p. 21.

estudos que Lev S. Vygotsky empreendeu ao longo da sua curta vida (1896-1934) podem nos auxiliar na superação dos obstáculos da realidade na qual estamos ainda inseridos.

Vygotsky é um pioneiro no estudo da construção de conceitos científicos pelas crianças na idade escolar. Seu trabalho ficou desconhecido da comunidade científica do ocidente até os idos de 1962 quando da publicação da tradução para o inglês de uma compilação de textos intitulada "*Mind in Society – The development of Higher Psychological Processes*". No Brasil, só por volta de 1987 esse livro seria traduzido e lançado pela editora Martins Fontes com o título de "*A Formação Social da Mente*". É relevante informar que a tradução para o português seria realizada a partir da tradução em língua inglesa. Como vemos, a teoria desse cientista ainda é pouco conhecida pela maioria dos educadores de nosso país. Mesmo assim alguns trabalhos já foram realizados<sup>12</sup>, outros estão em andamento, e indicam que os seus pressupostos teóricos podem ampliar sua área de contribuição.

O pensamento vigotskiano sobre a formação de conceitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem está definido em alguns pressupostos básicos, como *Zona do Desenvolvimento Imediato* (ou proximal)<sup>13</sup>, *Conhecimento Real* e *Conhecimento Potencial*, *Conceito Espontâneo* e *Conceito Científico*. Esses são alguns dos conceitos que fazem parte do corpo da sua teoria histórico-cultural. Tal teoria busca transpor os limites da "*concepção idealista de consciência e o enfoque biológico mecanicista do comportamento*"<sup>14</sup> quando apresenta a hipótese de que o *signo* seria o grande instrumento que viabilizaria relação de mediação entre o homem e um objeto percebido ou do homem com outro homem. Dentro dessa teoria, a influência da cultura da sociedade na qual o homem está inserido apresenta elementos norteadores da sua leitura de mundo. Portanto o seu aprendizado se daria na relação e não no isolamento. Esse aprendizado é, tanto de conceitos espontâneos nas suas relações familiares e com a comunidade, como de conceitos científicos na Escola.

Os conceitos espontâneos são generalizações que a criança constrói na convivência cotidiana, na qual as relações familiares e/ou com a comunidade, na qual ele está inserido, vão viabilizando. Por exemplo, a criança ao ouvir a palavra "cavalo" e perceber a relação que a sua mãe faz ao apontar o animal referido, ela começa a aprender a relacionar o *signo*

<sup>12</sup> Podemos citar as teses de doutorado do prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> João M<sup>a</sup> Valença Andrade e da prof<sup>a</sup> Francisca Lacerda de Góis, todas do DEPED – Departamento de Educação – UFRN.

<sup>13</sup> Usaremos a palavra *Imediato*, da tradução do original russo de Paulo Bezerra, por pensarmos ser mais adequada às idéias de Vygotsky.

<sup>14</sup> VYGOTSKY, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. p. XII.

“cavalo” ao animal que lhe foi apontado e que convive naturalmente no seu cotidiano. Com o tempo ela estará dominando esse conceito que o seu meio cultural lhe ensinou.

Os conceitos científicos têm uma profundidade mais elaborada. Eles irão exigir dessa criança uma maior complexidade de entendimento. Utilizaremos o mesmo exemplo apresentado acima para tentar exemplificar o avanço que se realiza entre a passagem de um conceito espontâneo para um científico. Essa mesma criança que construiu o conceito espontâneo de “cavalo”, agora chega à Escola e começa a descobrir que ali também se fala sobre cavalos. Ela estuda agora, nas aulas de ciências que o cavalo é um animal irracional e que pode ser classificado como um mamífero, vertebrado, etc. Nesse instante, essa criança assume a situação de educando e que está conhecendo um “novo cavalo”. Se percebermos bem, o *signo* é o mesmo: *cavalo*; no entanto os significados são completamente diferentes. Como vemos, essa situação não é nada agradável para a criança que agora se transformou num educando. Se não forem criadas estratégias adequadas para que essa criança avance do conceito espontâneo para o conceito científico, ela poderá encontrar “intransponíveis dificuldades”. Estamos exemplificando com um conceito científico que faz parte do cotidiano de inúmeras crianças, imaginemos agora se o conceito fosse de *Sistema Político* e as aulas fossem de História...

Vygotsky também apresenta os conceitos de Conhecimento Real e Conhecimento Potencial. O primeiro diz respeito ao conhecimento que a criança/educando já utiliza sem a ajuda: ela sozinha constrói as soluções para os problemas que forem apresentados sobre esses conhecimentos. Já o conhecimento potencial é aquele que a criança precisa de ajuda, seja do educador ou de amigos de turma, para construí-lo.

A alusão aos conceitos acima expostos é indispensável para a compreensão do que Vygotsky denomina de ZDI. A Zona do Desenvolvimento Imediato seria definida como um estágio no qual a criança/educando está passando por uma fase de transição na construção dos seus conceitos, na qual o conhecimento potencial começa a se transformar em conhecimento real. Portanto, é nesse processo de transição que se define a Zona de Desenvolvimento Imediato.

Logo, por que então se deve trabalhar nessa perspectiva e qual a sua importância para o crescimento do educando? Os educadores devem trabalhar usando a construção de conceitos históricos porque dessa maneira os seus educandos irão perceber os detalhes e particularidades que estão contidas em cada conceito estudado, sem precisar decorar, e sem aprofundar o grau de complexidade do seu entendimento com o passar dos anos escolares.

Esse referencial ao ser utilizado pelo educador, permitirá que o mesmo possa avaliar com segurança se os seus educandos estão construindo uma aprendizagem crítico/reflexiva dos conteúdos conceituais trabalhados na sua disciplina. É com o objetivo de buscar caminhos para as reflexões acerca desses pontos que estamos nos propondo a realizar este trabalho.

## CAPÍTULO 01 – ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

As características do ensino de História no Brasil tem sido definidas pelas características peculiares a cada período da construção da História da sociedade brasileira. Dentro dessa perspectiva, iremos apresentar alguns aspectos desse processo histórico, os quais pensamos serem importantes para que, na condição de educadores, entendamos as razões que estão por trás dos direcionamentos político-ideológicos que definiram e definem as abordagens curriculares dessa disciplina escolar e, em grande parte, o modelo pedagógico do seu ensino.

Inicialmente vejamos o que diz ABUD a respeito da formação dos currículos escolares e dos objetivos reais que norteiam a sua estruturação:

*“Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em comparação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e memória coletiva da sociedade”<sup>15</sup>.*

A colocação da autora define bem o quanto as ideologias influenciam e definem, em grande parte, a visão de mundo dos integrantes da sociedade. Por isso os educadores têm que identificar e analisar essa realidade para que possam criticar os currículos com posturas mais maduras e científicas.

Entendermos também que os conceitos de História, de Educando e de processo de Ensino-Aprendizagem, que o educador tem, influenciarão significativamente nas estratégias que ele usará para concretizar a sua práxis no ensino de História.

O ensino de história no Brasil como disciplina autônoma, inicia-se oficialmente com o decreto imperial de 02 de dezembro de 1837 que realizou a conversão do Seminário de São Joaquim em escola de instrução secundária, que recebeu a denominação de Colégio Pedro II. Antes, já no decreto de 15 de outubro de 1827, no qual se criou as Escolas de

---

<sup>15</sup> ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. (in) BITTENCURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. p. 29.

Primeiras Letras no Brasil, a História já era estudada, no entanto sem autonomia como disciplina, pois estava vinculada estritamente aos objetivos da catequese, na qual a História Civil articulava-se à História Sagrada<sup>16</sup>. Nesse contexto o ensino de História estava profundamente atrelado aos objetivos da Igreja Católica, de formar a elite brasileira e reproduzir a sua ideologia dogmática.

A influência que o ensino no Brasil receberia do modelo jesuítico, e nesse contexto o de história também, iria continuar durante muito tempo, inclusive sobreviveria até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759. Nem mesmo as idéias enciclopedistas valorizadas no período pombalino conseguiram reverter esse modelo de ensino que buscava construir “uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência”<sup>17</sup>, conforme o modelo da escolástica. Esse fato retratava bem a ideologia dos grupos dominantes adeptos do modelo cultural da metrópole portuguesa e da própria nobreza européia, totalmente descontextualizado da realidade nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História da 1ª a 4ª séries apresentam bem esse quadro de como o ensino de História era compreendido e vivenciado em sala de aula:

*“Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo um modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as argüições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas”.*<sup>18</sup>

Com a mudança das perspectivas políticas no final do século XIX, expressas nas idéias do movimento abolicionista e nas lutas pela república, começaram a surgir discordâncias sobre o modelo de História que se deveria ensinar nas salas de aula. No contexto do discurso republicano começaram a surgir críticas a uma História que

<sup>16</sup> BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. (in) *Revista brasileira de História*. p. 194.

<sup>17</sup> ROMANELLI, Otaiza de O. *História da educação no Brasil*. p. 34.

<sup>18</sup> MEC. PCN: *História e Geografia (1ª a 4ª séries)*. v. 5. p. 21.

valorizava principalmente a classificação “cronológica de dinastias” ou uma exaltação às realizações consideradas “notáveis” durante o período imperial brasileiro.

Num novo contexto favorecido pela República, a ideologia positivista embasava um outro paradigma para a História e o seu ensino no Brasil. Aí define-se História como a disciplina que iria possibilitar a construção de um cidadão patriótico, que estivesse inserido no processo civilizatório da humanidade (obviamente que essa humanidade ainda se restringia à Europa). Abandona-se, nesse momento, o modelo da História Sagrada e da compreensão dos Tempos Antigos como sendo o tempo da criação bíblica.

O Estado, com o fim do padroado e o conseqüente distanciamento da Igreja, começa a assumir a função de principal agente histórico. Dessa maneira, surge a justificativa para a inclusão no currículo brasileiro dos conteúdos sobre o Egito e a Mesopotâmia (os quais até hoje ainda permanecem). Tais conteúdos figuram como marcos clássicos do surgimento do Estado forte e vão contribuir para os objetivos do governo republicano que buscava, agora, identificar na História Nacional, a História da Pátria.

O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 5ª a 8ª séries consegue caracterizar esse período quando afirma:

*“A moral religiosa foi absorvida pelo civismo, orientando a idéia de que os conteúdos da História Pátria não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para envolver o conjunto da escola e estabelecer o ritmo do cotidiano escolar. Esperava-se que o estudante recebesse uma formação moral cristã atrelada a uma consciência patriótica, sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem”.*<sup>19</sup>

Durante o estabelecimento do Estado Novo, após a Revolução de 1930, o ensino no Brasil iria vivenciar a reforma mais impactante desde a criação das Escolas de Primeiras Letras e do Colégio de Pedro II. Tratava-se do momento da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e da reforma que o então ministro Francisco Campos implementou com o objetivo de adequar o ensino às novas exigências que os grupos

---

<sup>19</sup> MEC. PCN: História e Geografia (5ª a 8ª séries).v. 5. p. 21.

dominantes projetavam para o País. Nesse processo de mudanças o ensino de História iria sofrer algumas adequações curriculares e absorver conceitos que até hoje ainda se fazem presentes no imaginário coletivo de nossa sociedade.

A História Geral e do Brasil iria ser fundida numa única disciplina, a História da Civilização. Nesse aspecto continuar-se-ia a sedimentar a idéia pioneira da Companhia de Jesus, de que a nossa identidade como nação era definida pelo vínculo com a História Portuguesa e da Europa. Fortalecia-se ainda mais a perspectiva eurocêntrica, que distanciava a identidade do Brasil real e descontextualizava o ensino de História. O conceito de tempo histórico continuaria a ser definido por uma “cronologia política, marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades”<sup>20</sup>. Tais pressupostos caracterizavam os objetivos ideológicos dos grupos hegemônicos desse período.

Um conceito definido pela ideologia dominante dessa época foi o da “democracia racial” brasileira, segundo a qual a nossa sociedade mestiça viveria num ambiente pacífico, sem tensões sociais, mesmo que permanecesse uma hierarquia explícita entre brancos, índios e negros. Esse ideário realçava uma provável negação dos inúmeros conflitos, tensões e negociações entre estas etnias complexamente diferentes nos seus ideais e lutas. Com esse entendimento, omitiu-se os grandes conflitos sociais e econômicos do contexto da História e do ensino de História. Conflitos estes que continuam sem serem resolvidos e ainda necessitando de uma análise mais contextualizada dentro das nossas salas de aula.

Conceitos como esse, e outros semelhantes, ajudaram a fomentar ideologias preconceituosas e reacionárias, como também as representações sociais que a sociedade brasileira cultiva no seu dia a dia. Todos eles são exemplos da grande necessidade que, nós educadores, temos de conhecer como a História é construída e de como o ensino de História é influenciado pelo contexto político-ideológico no qual esses conceitos foram forjados.

Outra influência vivida nesse contexto pelo ensino de História foi a do movimento da Escola Nova de origem norte-americana. As idéias propostas por John Dewey, para a educação, criariam um novo ambiente de discussões sobre os caminhos para o ensino da História e para a própria disciplina de História.

---

<sup>20</sup> MEC. PCN: História (5ª a 8ª séries).v. 5. p. 22.

Estamos nos referindo, por exemplo, à introdução dos Estudos Sociais que se transformaria em um dos obstáculos mais significativos que a disciplina de História, e o seu ensino, iriam viver ao longo do seu processo histórico, pois com ele, tanto a História quanto a Geografia iriam ser posteriormente preteridas do currículo da educação elementar, provocando um dos maiores retrocessos que o ensino de História sofreria ao longo de sua existência.

Para percebermos esse momento dos Estudos Sociais vejamos a opinião contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História das 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries respectivamente:



*“... Apesar da proposta dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar”<sup>21</sup>.*

*“... Nas salas de aula ainda era prática comum os alunos recitarem as lições de ‘cor’, com datas e nomes dos personagens considerados os mais significativos da História”<sup>22</sup>.*

Dentro do período da II Guerra Mundial, em abril de 1942, o decreto-lei nº 4244 criaria a Lei Orgânica do Ensino Secundário e o ministro Gustavo Capanema apresentaria mudanças para o sistema de ensino no Brasil, que iria durar até os idos da década de 70. Essa lei estabeleceria “três cursos: inicialmente o primário, com quatro anos de escolaridade; depois o ginásial, com quatro anos também; e o clássico ou científico, com três anos”<sup>23</sup>. Nesse contexto houve uma preocupação de se profissionalizar o magistério, continuava-se a reforçar um modelo de ensino de História que enfatizava o patriotismo. Os conteúdos que a tradição havia construído deveriam ser reafirmados pelas ações da

<sup>21</sup> MEC. PCN: História e Geografia (1ª a 4ª séries).v. 5. p. 24.

<sup>22</sup> MEC. PCN: História (5ª a 8ª séries).v. 5. p. 23.

<sup>23</sup> Idem. Idem. Idem.

didática. Era um objetivo que visava conquistar resultados em que os educandos, nos exames de admissão ao ginásio ou ao ensino superior, fossem os mais positivos possíveis.

Com o pós-guerra e o início da Guerra Fria, a sociedade brasileira iria vivenciar um processo histórico que foi definido por alguns historiadores como o da Ditadura Vargas, o qual iria construir, na nossa História, o chamado Período da Democratização do país. Nesse momento, iríamos sofrer uma ação direta na concepção de ensino brasileiro dos organismos internacionais. A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – começou a interferir diretamente na concepção que o ensino de História deveria seguir, através de uma perspectiva que tiraria mais uma vez a profundidade que o ensino dessa disciplina tem que ter para conseguir colaborar com uma formação crítica/reflexiva dos educandos que participem de seus estudos. Esse órgão internacional então, procurando construir uma cidadania para a paz, começa a interferir na elaboração dos livros didáticos, bem como nas propostas curriculares nacionais. Esse organismo internacional conseguiu convencer as autoridades nacionais de que um ensino que discutisse as guerras, o racismo e até mesmo o modo como vínhamos apresentando História Nacional, poderia construir uma cultura “negativa” para o futuro de nossa sociedade. Por questões como essa, o ensino de História deveria

*“... revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais”<sup>24</sup>.*

Mais uma vez temos um exemplo claro dos interesses de grupos que evidenciam nas suas ações o descompromisso com a transformação qualitativa do ensino e da própria sociedade. Nessa perspectiva, o ensino de História reproduz as ideologias desses grupos e reforça os ideais de uma minoria em detrimento da maioria.

Nesse mesmo movimento, registramos a influência da visão norte-americana nos currículos brasileiros, promovendo a perda do enfoque nacionalista cívico e moralizante que caracterizou esse momento histórico no Brasil. Sob tal influência dos americanos e a inspiração do nacionaldesenvolvimentismo, o ensino da História passaria a receber uma

---

<sup>24</sup> MEC. PCN: História (5ª a 8ª séries).v. 5. p. 24.

orientação oficial na qual a História da América teria a predominância da História dos Estados Unidos. A temática econômica que essa época consolidou para a disciplina de História seria concretizada no estudo dos chamados Ciclos Econômicos. Assim, nas décadas de 1950 e 1960, os interesses norte-americanos sobre o Brasil, sob a justificativa da Guerra Fria, conseguiram esvaziar a área das Ciências Humanas e valorizar a área Tecnológica, a qual iria formar a mão-de-obra necessária para suprir a demanda que os seus investimentos na “indústria nacional” requisitavam. Dessa forma foi consolidada uma redução da carga horária na disciplina de História e do seu espaço no currículo escolar.

Contrastando com essa situação poderemos apresentar os esforços dos educadores que constituíram o grupo da chamada História Nova, na qual os estudos da economia se apoiavam principalmente no conceito de *Modos de Produção* do marxismo e que possibilitavam uma reflexão mais profunda das transformações que a economia e a sociedade estavam vivenciando nesse período, em que a burguesia era vista como grande vitoriosa na construção do mundo contemporâneo. Isso foi possível até 1964, pois a partir desse momento as perseguições políticas e ação repressora do governo militar conseguiram desarticular e calar discussões tão importantes para a melhoria do ensino (de História) em nosso país.

Até mesmo a Lei nº 5.692/71, que criou a disciplina de Estudos Sociais, estabeleceu principalmente a desvalorização do conhecimento específico da historiografia que contribuiria para criar um afastamento entre as Universidades e as Escolas de Primeiro e Segundo Graus.

Ainda no transcurso da década de 1970 muitos embates seriam realizados e muitas atitudes do governo militar seriam colocadas em prática, como a criação da Licenciatura Curta que promoveria o crescimento das Instituições Privadas de Ensino Superior e a conseqüente desvalorização da profissão de professor. Para caracterizar esse momento vejamos o que diz FONSECA:

*“As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma; (...) Assim, as licenciaturas curtas*

*cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas*"<sup>25</sup>.

Se construiu um hiato entre a Universidade e as escolas de primeiro e segundo graus, inviabilizando as importantes e necessárias reformulações do conhecimento histórico e dos conhecimentos das ciências da educação. Ainda no contexto dessa década, não poderíamos deixar de lembrar a inequívoca conquista que foi a criação da ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História – que depois abrir-se-ia para os educadores das instituições de ensino de 1º e 2º graus. Essa luta aliou-se aos esforços dos professores de Geografia com a AGB – Associação Brasileira de Geógrafos – que juntos lutariam até a conquista da volta da autonomia das disciplinas de História e Geografia, extinguindo-se, portanto, as Licenciaturas e a disciplina de Estudos Sociais.

Ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, a disciplina de História conseguiria retomar muitas das discussões que o Golpe Militar de 1964 fizera calar. Dentro dessa perspectiva o ensino de História iria reconquistar a discussão e a análise de alguns aspectos importantes que havia perdido até então, os quais ainda hoje estamos reconstruindo.

O clima de redemocratização que o país viveu durante as décadas de 1980 e 1990, possibilitou a continuidade das lutas para que a disciplina de História conseguisse restabelecer o seu espaço como disciplina curricular autônoma. Primeiramente foi revertido o processo que priorizava a disciplina de Estudos Sociais e preterira a de História. Essa realidade se estabeleceu por que esta disciplina não mais se adequava às necessidades que o quadro sócio-cultural brasileiro havia criado. O currículo formal fora atropelado pelo informal, não havia mais condições de sustentação dessa disciplina no ensino brasileiro.

Foi patente a ação de diversos agentes para que o ensino no Brasil tomasse um rumo mais adequado às mudanças que estavam sendo implementadas na dimensão política nesse momento histórico. A ação dos educadores foi vital para que novos rumos fossem efetivados na perspectiva de redefinir o saber escolar. As propostas curriculares começaram a ser debatidas dentro de várias perspectivas historiográficas, houve uma reaproximação significativa entre pesquisadores da universidade e os educadores dos vários níveis do ensino nacional, ao mesmo tempo em que se estabelecia a expansão dos cursos de pós-graduação em História. Essa aproximação levou alguns educadores de 1º e 2º

---

<sup>25</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. p. 27.

graus para o ambiente da academia, redimensionando a sua visão sobre a História e o ensino da História.

Nessa fase, inúmeras idéias viriam redefinir as perspectivas do campo das ciências da educação, possibilitando aos educadores brasileiros o contato com as idéias do construtivismo de Piaget e do sócio-interacionismo de Vygotsky, estabelecendo uma percepção mais aprofundada sobre os educandos e o processo de ensino-aprendizagem. Muitas questões foram retomadas e outras foram realizadas pela primeira vez, o panorama do ensino no Brasil apontava agora para novas reflexões sobre velhos caminhos e também para reflexões sobre caminhos novos.

Podemos apresentar a fecundidade dessa fase lembrando o que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História da 5ª a 8ª afirmam sobre esse período:

*“Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a humanidade em todos os tempos. Outros questionaram se deveriam iniciar o ensino pela História do Brasil ou pela Geral, (...). Partindo da crítica à abordagem eurocêntrica, alguns iniciaram estudos pela ótica dos povos da América. Outros introduziram conteúdos relacionados à história local e regional. Uma outra parcela optou por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas curriculares por eixos temáticos. (...), iniciou-se um debate ainda em curso, sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e progressividade, noções de decadência e de evolução”<sup>26</sup>.*

Como vimos nessa breve apresentação de alguns aspectos do processo histórico, no qual a disciplina e o ensino de História viveram as mais variadas influências ideológicas, ao longo da História do Brasil, é que percebemos quanto ainda devemos lutar para que essa realidade consiga modificar-se e que se estabeleça uma vivência pedagógica mais adequada em sala de aula. Possibilitando aos nossos educandos o estudo de uma História o mais científica possível e menos integrada em um processo que simplesmente reproduz os

---

<sup>26</sup> MEC. PCN's: história (5ª a 8ª séries).v. 5. p. 27.

conceitos históricos. É na tentativa de contribuirmos com esse esforço que estamos propondo o nosso estudo.

## CAPÍTULO 02 – O PROCESSO DE ENSINO E OS CONCEITOS: DEPOIMENTOS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA POR CONCEITOS

O ensino da História através da formação de conceitos não é o único meio viável para que o processo de ensino-aprendizagem seja construído com maior profundidade. No entanto, diante dos objetivos da Escola em construir um ambiente mais apropriado para que os conceitos científicos sejam entendidos pelos educandos, pensamos que essa perspectiva seja uma das mais adequadas para que esse objetivo de aprendizagem seja concretizado. Pois conforme afirma ANDRADE:

*“O aprendizado é, portanto, um dos principais fatores do desenvolvimento psicológico humano. Os anos escolares são, por sua vez, o momento mais valioso para desencadear seus processos e deles obter os mais proveitosos resultados”.*<sup>27</sup>

O ensino de História através da formação de conceitos, que estamos propondo, tem como referencial principal: *a interação entre a teoria e a prática*, ou seja, entre os conteúdos estudados, *as metodologias/estratégias de estudo* utilizadas na prática pedagógica e a importância do uso de *conceitos didáticos*<sup>28</sup> para que os conceitos científicos sejam melhor compreendidos. Sem essa conquista, fica muito comprometedor se trabalhar dentro dessa proposta e os resultados serão ainda os da reprodução e/ou memorização dos conceitos históricos. Estamos afirmando tal hipótese porque ninguém consegue aprender um conceito científico da História, ou de qualquer ciência, se não internalizar os sentidos e significados do mesmo. Para se partir de um conceito espontâneo e se chegar a um conceito científico, é necessária a relação no ambiente social, da relação

---

<sup>27</sup> ANDRADE, João Maria Valença. O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série. p. 88.

<sup>28</sup> ANDRADE, João Maria Valença. O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série. p. 83.

entre educando/educador/educandos e do uso do conceito didático para propiciar aos poucos a internalização do conceito científico estudado.

Conforme assevera GÓIS:

*“O processo de familiarização do aluno com as características essenciais de um determinado conceito implica que sejam organizadas situações de aprendizagem diversificadas de forma que:*

*-contribuam para mobilizar o aluno no sentido de uma aprendizagem significativa;*

*- promovam a sistematização dos conhecimentos e indiquem a natureza e o nível de aprendizagem dos alunos”<sup>29</sup>.*

A autora ainda continua nesse mesmo contexto afirmando que essa perspectiva de trabalho *“implica planejar situações de aprendizagem”* que abordem em particular: *uma situação motivadora, uma situação sistematizadora e as situações avaliativas<sup>30</sup>*. Cada uma teria a sua importância em particular, mas sempre estariam interligadas, possibilitando dessa maneira envolver o educando numa pesquisa que terá momentos organizados sistematizadamente e que estará sendo permanentemente monitorada com uma avaliação contínua. Esse caminho vivenciado por essa pesquisadora não deve ser entendido como um método, mas sim como um dos caminhos que podem ser planejados para a vivência de um processo de ensino-aprendizagem através da formação de conceitos. Outros existem e, com o esforço, a formação adequada do educador e o seu envolvimento ético-político na ação educativa, pode fazer com que esses novos caminhos possam ser construídos e vivenciados com grandes possibilidades de êxito.

---

<sup>29</sup> GÓIS, Francisca Lacerda de. Construindo o conceito de tempo histórico. (in) *Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem*. p. 93.

<sup>30</sup> *Idem*. p. 93-96.

A maior questão que pode emergir de todas essas colocações sobre a perspectiva de ensino de História através da formação de conceitos é a de que possamos estar conscientes em conduzir experiências de aprendizagem que definitivamente busquem superar a descontextualização dos conteúdos ensinados em relação à realidade na qual o educando está. Situações em que a memorização não seja o fim implícito ou explícito, consciente ou inconsciente, do esforço do educador em sala de aula. É nesse ponto nevrálgico do processo de ensino-aprendizagem que tentaremos colaborar com os colegas e conosco mesmos, no sentido de ajudarmos a desmistificar ainda mais a ineficiência de se ensinar História reproduzindo conceitos, memorizando-os ou mesmo até ignorando-os.

Buscando aprofundar tais questões empreendemos uma pesquisa de campo através de entrevistas semi-estruturadas, com nove professores de turmas de 5ª série, ou seja, das turmas iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Nossa amostra contemplou educadores tanto do EJA – Educação de Jovens e Adultos – quanto do segundo seguimento do Fundamental.

O tratamento que demos à análise dos dados coletados foi a de observar as informações que esses professores registraram através da escrita. Utilizamos como critério para organizar a análise, seguir a ordenação das perguntas do roteiro de entrevista, no qual a transcrição horizontal foi o referencial principal para organizarmos a seqüência de respostas os professores.

Os educadores foram numerados de 01 (um) a 09 (nove) e tanto para omitir as identificações pessoais dos mesmos, quanto para ordenar a seqüência dos seus depoimentos.

O nosso roteiro de entrevistas foi dividido em dois momentos distintos, um de questões para a caracterização dos professores e a segunda com perguntas que iriam procurar sondar e identificar as opiniões desses educadores sobre o processo de ensino-aprendizagem que eles vivenciavam com os seus alunos e, também, o que entendiam sobre o Ensino de História através da construção de conceitos.

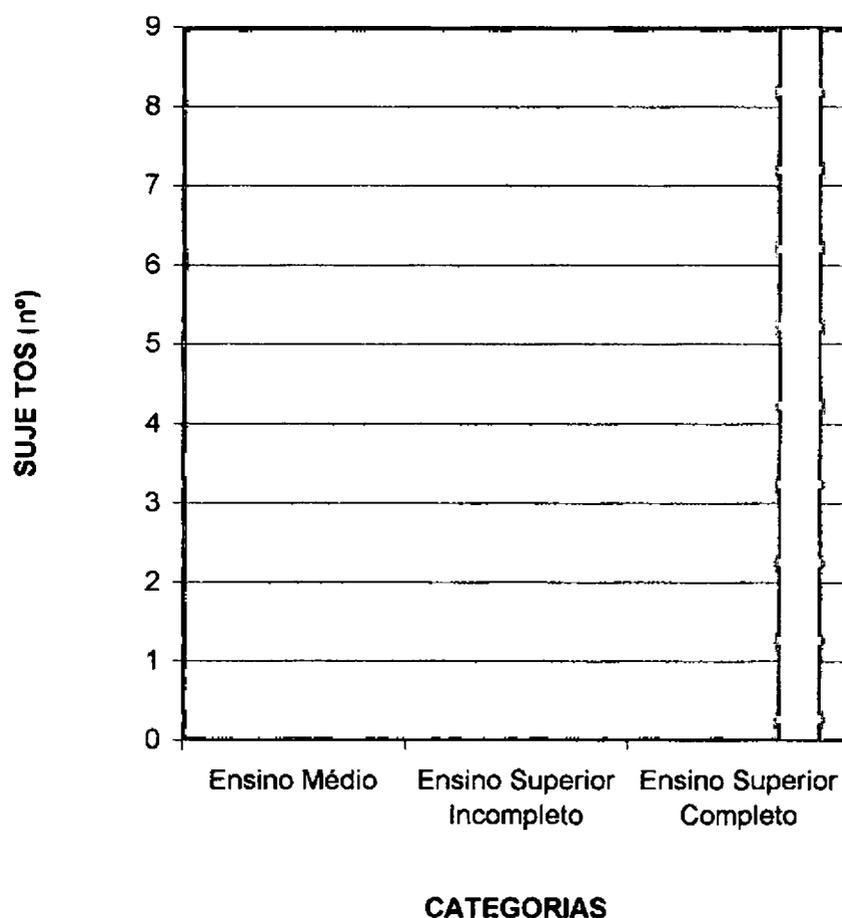
As respostas dos nove professores que compõem a amostra foram cheias de significados e características importantes. Através delas pudemos identificar inúmeros aspectos relevantes sobre como está sendo vivenciada a experiência pedagógica de cada um dos mesmos, de como eles percebem o processo de ensino-aprendizagem em sua práxis, bem como a questão do ensino de história através da construção de conceitos. Essas questões também possibilitaram que nós identificássemos e analisássemos as respostas

tentando perceber quais os conceitos históricos que eles consideram mais importantes para o ensino de História e qual a definição que eles próprios construíram dos mesmos até o presente momento.

### UM PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

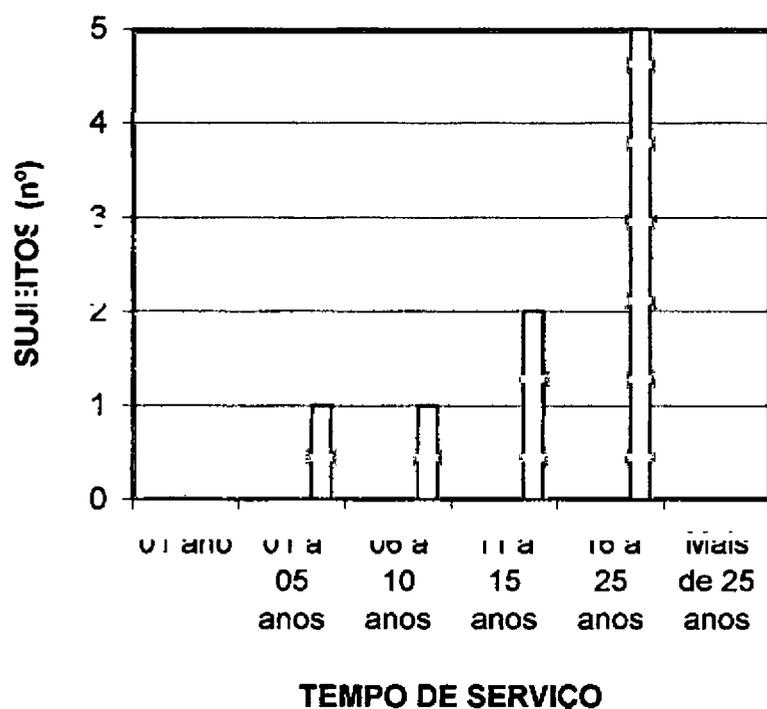
As primeiras perguntas objetivavam caracterizar o universo de nossa amostra. Conseguimos constatar um quadro no qual os nossos professores apresentaram um índice percentual de 100% no quesito denominado de formação, o qual tratava da sua formação escolar. Todos os professores tinham cursado História na UFRN.

#### 1.1. FORMAÇÃO



O segundo quesito, que tratava do tempo de serviço desses educadores, apresentou um percentual que definiu uma maioria de 56% deles já ensinavam entre 16 e 25 anos, outros 22,22% já ensinavam entre 11 e 15 anos, e ainda alguns que apresentaram um percentual de 11,11% tanto para a faixa de 01 a 05 anos quanto para a de 06 a 10 anos.

### 1.2. TEMPO DE SERVIÇO

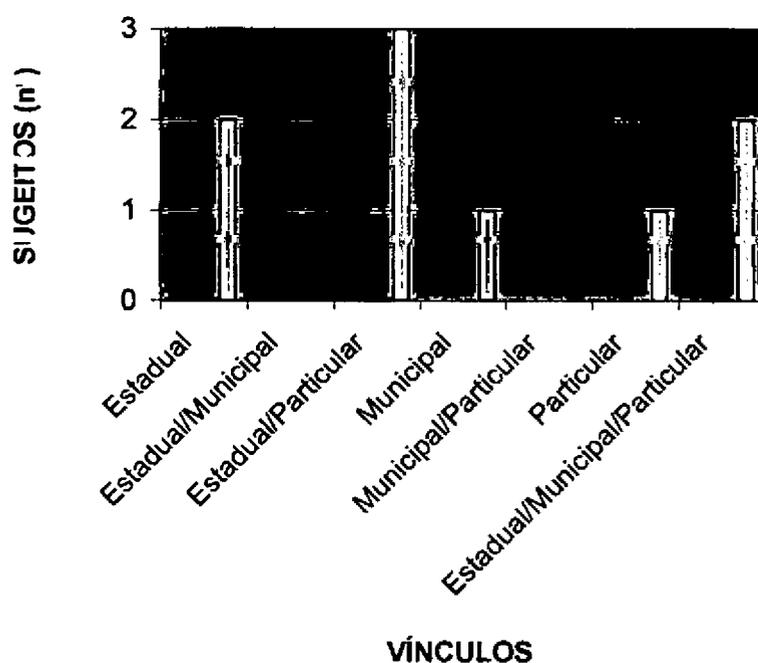


Já o quesito Vínculos Empregatícios variaram dentro de um certo equilíbrio entre instituições estaduais, municipais e particulares. Nesse item da caracterização, nós fizemos combinações possíveis de serem vividas por alguns educadores da nossa amostra, dessa forma definimos as seguintes que apresentaremos abaixo já com os respectivos percentuais oriundos da nossa entrevista:

1. Vínculo só com o Estado – nº 1= 22%
2. Vínculo só com o Município de Natal – nº 2= 11%
3. Vínculo só com Particulares – nº 3= 11%

4. Vínculos simultâneos com Estado e o Município – nº 4= 0%
5. Vínculos simultâneos com Estado e o Particular – nº 5=33%
6. Vínculos simultâneos com Município e o Particular – nº 6=0%
7. Vínculos simultâneos com Estado, Município e o Particular – nº 7=22%.

### 1.3. VÍNCULOS EMPREGATÍCIOS

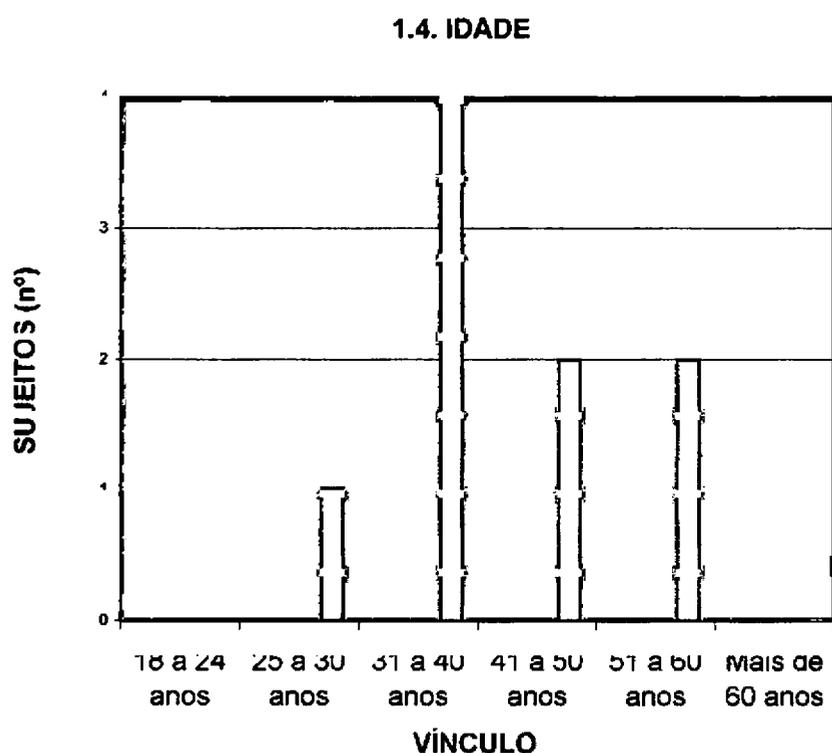


Essas foram as possibilidades de vínculos que nós identificamos e que poderiam ocorrer para nossa amostragem.

Os resultados percentuais que os itens de nº 4 e 6 apresentaram para nós, foi muito interessante porque apresentou indícios de que os vínculos Município/Particular e Estado/Município possam vir a ter alguns fatores limitantes para que ocorram. No entanto a nossa amostragem não é significativa para se afirmar nada e nem é objetivo nosso tais digressões no presente trabalho.

No quesito Idade, foi apresentado um quadro de resultado em que 11% dos professores estão numa faixa de idade entre 25 a 30 anos, 44% na de 31 a 40 anos e 22%

tanto na de 41 a 50 e quanto na de 51 a 60. Nenhum professor está na faixa etária de 18 a 24 anos e de Mais de 60 anos.



Essas presentes informações foram importantes para que pudéssemos ter uma idéia do tipo de perfil que tinha o grupo de sujeitos/professores que entrevistamos. Apesar destes dados não terem sido o foco principal do trabalho, nos deram referências sobre algumas características do professor de História do Ensino Fundamental.

#### O PROFESSOR, O ENSINO DE HISTÓRIA E OS CONCEITOS

Na segunda parte da entrevista buscamos identificar traços marcantes do discurso dos educadores sobre o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História. Os dados foram analisados e os depoimentos dos professores nos deram inúmeras evidências que informam algumas realidades interessantes sobre a percepção deles em torno do ensino de História através da construção de conceitos.

Em nossa análise, iremos reproduzir algumas respostas dos professores entrevistados, seja para facilitar o entendimento dos leitores, seja para sermos o mais fiel possível às opiniões dos sujeitos ouvidos. Essa reprodução também identifica como significativas, para ilustrar os aspectos que estivermos analisando, os trechos escolhidos. Todas elas serão reproduzidas *ipsis literis*, sem correção alguma.

Assim reproduziremos as perguntas, comentaremos as mesmas e transcreveremos alguns depoimentos que considerarmos relevantes para um melhor entendimento. Os educadores que terão suas respostas transcritas serão representados por números para manter o compromisso ético que assumimos, em preservar o anonimato das fontes.

**1ª QUESTÃO: *Como você conduz, geralmente, o processo de ensino nas aulas de História?***

Na análise dessa questão, identificamos que as respostas apresentam indícios claros de que nenhum deles vivencia sistematicamente o Ensino de História através da Construção de Conceitos. As colocações da maioria dos professores foram genéricas e apresentaram uma característica peculiar: a falta de uma abordagem mais científica sobre o processo de ensino-aprendizagem por eles conduzido.

Vejamos alguns exemplos desse aspecto com as respostas dos professores P3, P6, P7 e P8:

R\_P3: “O processo de ensino nas aulas de história deve ser transmitido com muito amor, muita motivação. É muito importante ministrar todos os conteúdos trabalhados associando-os com a vida. (grifo do professor)

R\_P6: “Ao ensinar a disciplina – ciência Histórica procuro integrar o dia a dia de cada pessoa, de cada aluno, da família mostrando a importância de cada um na participação dos acontecimentos e assim formando um conjunto de dados que terminam por fazer a História”.

R\_P7: “Aulas expositivas, leitura, trabalhos individuais, pesquisas e avaliações”.

R\_P8: “Através da associação de conhecimentos, conceitos e vivências pessoais do cotidiano, buscando relacionar o máximo possível o passado histórico seu status quo e modos vivendus (sic) ao modo vivendus do aluno, tornando mais fácil a compreensão”.

Como se pode perceber, as respostas apresentadas não conseguiram apresentar elementos que definam diretamente e de forma mais científica o processo de ensino desses educadores, nem o Ensino através de Conceitos.

Outras respostas evidenciaram que a ação pedagógica desses educadores tem um forte teor conteudista, no qual os assuntos contemplados no currículo da escola, ou talvez no próprio livro didático, deverão ser “estudados” na íntegra. E há indícios de que esses

conteúdos são trabalhados de uma forma muito discursiva, através de aulas expositivas. A resposta do professor P9 pode exemplificar muito bem esse aspecto:

R\_P9: “Através de aulas expositivas, comentários, discursão (sic) com as turmas do tema proposto fazendo uma contextualização com a atualidade”.

Essa resposta é muito interessante, pois o educador usa três palavras: *exposição*, *comentários* e *discussão*, todas como se fossem sinônimas, pois representam a mesma forma de condução das suas aulas. Logo, esse educador expõe, comenta e discute, evidenciando que as suas aulas muito provavelmente são do tipo em que ele fala e os alunos não conseguem interagir nem se interessar em acompanhar o seu discurso verbalista.

Finalmente, ficou claro que todos os integrantes da amostra além de não vivenciarem sistematicamente o ensino de História através da construção de conceitos, mesmo os que apresentaram uma certa preocupação com os conceitos históricos, demonstraram ainda estarem distantes de um conhecimento potencial desse processo. Até a atividade de conhecimentos prévios que é tão importante para essa perspectiva de trabalho, não é bem posta por aqueles que a aludiram de alguma forma.

A resposta do P8 a essa primeira pergunta foi bem ilustrativa sobre o desconhecimento acerca do ensino de História através de conceitos. Foi o único que citou esse aspecto dos conceitos. Ainda assim, pressupomos que provavelmente tem mínimas possibilidades de estar se referindo à teoria de formação de conceitos de Vygotsky ou mesmo a um ensino de História que valorize a construção dos conceitos históricos.

**2ª QUESTÃO: *Você já trabalhou, em suas aulas de História, com o estudo dos conceitos?***

✓ *Se sim, você poderia descrever-nos alguma das suas experiências?*

✓ *Se ainda não trabalhou, já ouviu falar dessa abordagem?*

Nessa segunda questão, como fica claro, nós procuramos saber se os entrevistados já haviam trabalhado em suas salas de aula com o estudo dos conceitos. Pedimos também que eles respondessem a questões derivadas, dependendo da resposta que dessem à questão inicial. Na primeira questão derivada deveriam descrever alguma das suas experiências com o ensino através da construção de conceitos e na segunda, se mesmo sem trabalhar nessa perspectiva, já haviam ouvido falar nessa proposta de ensino de História.

As respostas só foram coerentes para os professores de P2, P4 e P7, pois foram os únicos que disseram não conhecer essa perspectiva de ensino de História. Os demais disseram que *sim*, que já trabalhavam dentro dessa perspectiva; porém não apresentaram elementos suficientes em suas respostas para um conhecimento real da mesma. Muito provavelmente esses professores reproduzem os conceitos históricos dentro de uma compreensão do senso comum. Das respostas que têm características significativas dessa situação, destacamos as dos professores P6, P8 e P9, quando afirmam:

R\_P6: “Ao conceituar ou trabalhar os conceitos da História, sempre buscamos fazer com o aluno se interesse pelo estudo da História como sendo parte do seu dia a dia. O aluno é um membro partícipe da complexidade de como ocorre os fatos em sociedade”.

R\_P8: “Quando le (sic) damos com assuntos históricos é de suma importância fundamentarmos conceitos para a melhor assimilação dos mesmos.

Ex: o estudo do movimento golpista brasileiro de 1964, introduzindo os conceitos ideológicos que moviam as partes e suas influências. É importante medirmos e filtrarmos os conceitos ao adequado grau de compreensão do alunato”.

R\_P9: “Buscando mostrar os conceitos e fazendo com que o aluno busque novos conceitos a partir dos seus conhecimentos adquiridos, através de análise crítica”.

Como ficou evidente nessas respostas, esses educadores não conseguem apresentar elementos que demonstrem indícios de um entendimento real sobre o ensino de História através da construção de conceitos. No caso específico do professor P8, ficam faltando informações valiosas sobre qual é mesmo o conceito que nortearia o planejamento da sua aula, seria o de *ditadura*, ou o de *nacionalismo*? Que estratégia pedagógica foi criada para facilitar a compreensão do conceito científico escolhido para esse estudo? Como vemos, algumas respostas deveriam ser apresentadas para que pudéssemos definir essa provável vivência pedagógica como uma experiência de ensino de História através da construção conceitual.

Já o P5 fala de uma participação entre aluno e educador na construção de conceitos históricos, o que a primeira vista parece um indício de que ele está falando dentro da perspectiva da formação de conceitos como a abordagem que estamos estudando propõe. Mas na realidade, a sua resposta indica nas entrelinhas que sua vivência pedagógica em sala de aula, apresenta mais uma faceta da memorização dos conteúdos e/ou conceitos do que uma construção real de conceitos. Senão vejamos o trecho abaixo da sua resposta, o qual deixa bem claro esse aspecto:

R\_P5: “O ensino de História, a nível (sic) de 5ª série começa, por exemplo, com o conceito de História e a sua importância para a formação do aluno. *O aluno é levado*, a princípio, a desenvolver um significado (conceito) de História e logo após, juntos professor e alunos, procuramos desenvolver um conceito”.

Para concluirmos a análise da segunda questão vamos afirmar que todos os professores que disseram terem trabalhado com uma experiência de ensino de História através da construção de conceitos, demonstram pelos seus depoimentos que não conhecem essa abordagem de trabalho no ensino de História. Isso fica patente pelo fato de

que eles não falaram em origem historiográfica do mesmo, nem dos problemas da conotação<sup>31</sup> e da denotação<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> MENDONÇA, Nadir Domingues. *Uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade*. p. 17.

<sup>32</sup> *Idem. Idem.*

**3ª QUESTÃO: *Com base na sua experiência, ou no que você já ouviu falar, ensinar a História através dos conceitos FACILITA ou DIFICULTA o trabalho do educador e a aprendizagem do educando? Por quê?***

Queríamos, nessa terceira pergunta, que os professores opinassem, referendando-se nas suas experiências como educadores, ou mesmo do que já tinham ouvido falar sobre o assunto, se ensinar História através da construção de conceitos facilitava ou não o trabalho deles em sala de aula e a aprendizagem do educando, e que dissessem o por quê da sua opinião.

As respostas que foram apresentadas por sete professores demonstraram evidências de que os mesmos percebiam que o uso dos conceitos históricos no processo de ensino de História tem as suas vantagens. Mesmo que os discursos deles ainda não demonstram um conhecimento mais sistematizado sobre o assunto, eles conseguem apresentar indícios de que percebem o valor e a importância dos conceitos para um melhor entendimento sobre o conhecimento histórico. Esse aspecto fica patente nas respostas dos professores de P1, P5 e P8:

R\_P1: “Na minha opinião facilita, pois você dar uma noção do conteúdo para o aluno e torce para que com isso sua curiosidade seja despertada e ele procure trazer o maior número de informações possíveis para a sala de aula, facilitando uma maior compreensão do conteúdo”.

R\_P5: “Facilita. O aluno passa a ter ou desenvolver uma idéia do que ele vai estudar e com a fundamentação (leitura de textos complementares, vídeo, aula de campo) ele amplia esse conhecimento”.

R\_P8: “Na minha opinião na maioria dos casos facilita pois ‘clareia’ a compreensão de futuros assuntos, chegando a servir como alicerce na construção dos conhecimentos”.

Eles apresentam alguns indícios de que há uma influência positiva do uso dos conceitos para o ensino da História, no entanto, como é perceptível em suas respostas, o discurso não apresenta elementos teóricos que evidenciem a presença de um conhecimento sistematizado e nem mesmo uma vivência dessa perspectiva de trabalho na sua prática pedagógica. Essas respostas já começam a apresentar uma preocupação desses educadores em não mais estabelecerem um processo de ensino-aprendizagem através da memorização de conceitos, mas sim privilegiando a compreensão dos mesmos.

**Fica claro que existe uma grande distância entre perceber a necessidade de mudança e encontrar um caminho seguro para efetiva-la.** A resposta do professor P4 foi muito elucidativa e enfática a esse respeito, ao negar que o ensino de História através da construção de conceitos fosse facilitador para o trabalho do educador e a aprendizagem do educando. Vejamos então o que ele assevera:

R\_P4: “Não, porque o aluno *deixa de produzir suas idéias*, e passa a trabalhar com *um conteúdo já formado*. Ele *perde um pouco a autenticidade*”. (grifos nossos).

Ao analisarmos a sua resposta percebemos que esse educador está preocupado com a aprendizagem de seu aluno, no entanto tem uma idéia equivocada sobre a abordagem que estamos apresentando nesse trabalho. Esse fato parece ser muito característico entre nós professores; em muitos momentos nós acatamos ou recusamos uma proposta pedagógica sem sabermos o seu significado. Simplesmente dizemos sim ou não, sem sabermos se a proposta é adequada ou não para a nossa realidade, ou mesmo se pode ser vivenciada com segurança, ou ainda sem nos preocuparmos se a nossa opinião está inserida no campo das opiniões superficiais.

O professor P4 faz uma crítica impropriedade, pois o ensino de História através da construção de conceitos promove vivências nas quais as preocupações que ele apresenta são profundamente minimizadas. Nessa abordagem o educando não “*deixa de produzir suas idéias*”; na realidade ocorre o contrário, pois, a interação entre educador/educando primeiramente respeita os conhecimentos prévios de educando para só depois planejar com mais propriedade a ação pedagógica que será vivenciada.

Esse momento de interação não só respeita o conhecimento do aluno como também deverá sempre cuidadosamente avaliar o processo de construção do conceito científico que está sendo realizado, para que não se antecipe etapas e se inviabilize uma construção mais

significante para o educando. A “monitoração” dessa construção respeita tanto o educando que a transposição do conhecimento potencial para o conhecimento real, através da interação que a zona de desenvolvimento imediato propicia entre educador/educando, é possivelmente a que mais respeite a autonomia do educando, já que é ele principalmente que determina o ritmo da aprendizagem, e não só o educador.

Logo, o aluno não “*perde um pouco a sua autenticidade*” ele ganha tanta autenticidade quanto possível, pois é respeitado naquilo que mais lhe pertence e que muitos educadores não percebem, o seu processo de aprendizagem. Ele comanda o processo, nos avanços e recuos que avaliação contínua irá balizar para que o educador vivencie com maior segurança o seu processo pedagógico de ensino-aprendizagem.

Mesmo que o professor P4 tenha usado a palavra *autenticidade* como sinônimo de *autonomia*, na abordagem que estamos estudando, tanto uma como outra ocorrem durante a vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem através da construção de conceitos, pois, são reconhecidas primeiro que o verdadeiro construtor da aprendizagem é o educando e não o educador, ou seja, a autenticidade do domínio desse processo é compreendida como sendo do aluno. Segundo, que o respeito ao ritmo do educando, ao que ele pensa sobre o assunto, é prioridade na experimentação dessa abordagem. Logo o que não irá faltar é o respeito à autonomia do educando.

Quanto à colocação de se trabalhar com “*um conteúdo já formado*” não entendemos que seja um problema, pois todo educador usa conceitos e conteúdos já formados sem muitas dificuldades e comprometimentos para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto o educador deve ter um critério adequado para escolher os materiais didáticos que sejam mais pertinentes ao trabalho que pretende construir com os seus alunos. De qualquer forma, ou o professor ou alguém irá prepara-los.

Se, no entanto, o professor P4 está se referindo à formação de conceitos, ou mesmo à aprendizagem dos conteúdos, durante a vivência dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem, então não há com o que se preocupar com essa situação pois dentro dessa abordagem o que mais se preza é ensinar a aprender de uma maneira mais significativa para o educando. Nessa perspectiva ele não será forçado a decorar, a aceitar, ou até mesmo reproduzir conceitos e conteúdos, mas sim compreender, discutir, ou até mesmo reconstruir conceitos e conteúdos. Tudo isso com o auxílio inestimável do seu professor.



**4ª QUESTÃO: *A partir da sua experiência como educador, que conceitos você identifica como importantes para o ensino da História?***

Na quarta questão pedimos que os professores identificassem os conceitos que eles consideraram importantes para o ensino de História.

O primeiro aspecto que nos pareceu relevante nos depoimentos desses educadores foi o fato de quase a maioria esmagadora dos entrevistados terem perguntado o que era um conceito. Excetuando-se os professores P3 e P5, todos os outros questionaram sobre o significado da palavra conceito. Esse fato foi relevante para constatarmos a evidência de que os educadores do nosso campo de pesquisa não terem o conhecimento real do que seja um conceito científico e provavelmente esse seja um dos motivos significativos de ainda termos um ensino de História reprodutor dos conceitos vulgarizados ou meros enunciados superficiais que integram os manuais didáticos<sup>33</sup>.

Esse aspecto também evidencia que esses educadores não conhecem a abordagem vigotiskiana e nem o ensino através de conceitos, pois se existem dúvidas sobre o que significa um conceito, provavelmente esse conhecimento ainda está na dimensão do conhecimento potencial e não do conhecimento real.

Outro aspecto notório foi a predominância dos conceitos: *economia, sociedade, política e cultura* na fala dos professores. Ela nos apresenta uma possível constatação de que as concepções de História na qual esses educadores foram formados, possivelmente condicionaram a escolha de quais conceitos seriam mais importantes para que a aprendizagem dos educandos fosse mais significativa. Pensamos que essa escolha poderia limitar o processo de estudo desse educando, pois o seu acesso à compreensão de outros conceitos, também importantes, fica preterida. Vejamos as respostas dos educadores nesse sentido:

R\_P1: “ - noções de política e economia, como se deu esses processos e que conseqüências se refletem nesse mundo globalizado”.

R\_P2: “ Trabalho e Sociedade”.

---

<sup>33</sup> ANDRADE, Ângelo José Valença de. *Livros didáticos de História do ensino fundamental e ensino médio: instrumentos de alienação ou libertação?* p. 35-53.

R\_P3: “Conceitos tipo: Comunidade (sic) – sociedade – nação – democracia – cidadania...”.

R\_P4: “A História de vida do aluno”.

R\_P5: “O conceito de História, economia, sociedade, política e cultura, dentre outros, são de fundamental importância”

R\_P8: “Conceitos de relação político sociais, conceitos éticos e conceitos de modo de produção (segundo a visão marxista)”.

R\_P9: “Os conceitos que melhor identifica no desenvolvimento da aprendizagem está relacionado no ponto de vista social, político, econômico e cultural”.

Pudemos ver nessas respostas que os nossos professores foram formados dentro de uma visão historiográfica que privilegia a História Social, a História Econômica, a História Política e, provavelmente também a História Cultural. Essa tendência se torna “natural”, pois sempre construímos as nossas idéias a partir dos paradigmas científicos que acatamos. No entanto é bom sempre lembrar que a nossa ideologia também é decisiva nas escolhas dos conceitos que consideramos mais adequados para serem ensinados, embora nós pensemos que essa seleção não seja excludente e preconceituosa. Acreditamos que o mais adequado é deixar o preconceito científico e ideológico em segundo plano e construirmos mas dentro de uma perspectiva de criticidade.

### 5ª QUESTÃO: *Você poderia definir alguns desses conceitos?*

Nessa questão nós pedimos para que os professores definissem alguns dos conceitos apresentados na pergunta anterior.

As respostas, demonstraram que todos os professores, sem exceção, construíram definições pautadas no senso comum para os conceitos escolhidos. Nesse momento ficou patente a evidência de que a concepção de conceito científico que esses educadores construíram não é compatível com os da historiografia. Vejamos as definições que cada um dos professores apresentou nas suas respostas ( exceto o professor nº 7 que não definiu nenhum conceito):

P1: “O que é História – Estudar o mundo e a natureza humana, procurando refletir a sociedade, política, economia e cultura nos dias de hoje”.

Essa resposta não consegue expressar um conceito adequado para a História como ciência humana que procura explicar as dimensões que o homem teve e tem em sociedade. As quais promoveram as transformações dos processos da sociedade humana ao longo do seu Tempo Histórico.

Temos nessa resposta uma generalização na qual a História se confunde com a sociologia e a economia. É bem verdade que não se pode pensar hoje em dia uma ciência humana isolada das outras, pois interdisciplinaridade é uma tendência provavelmente irreversível, no entanto a História como todas as outras ciências humanas têm suas especificidades.

Continuemos a analisar as demais respostas.

P2: “Trabalho: ação modificadora do homem e da natureza”.

P3: “O que é cidadão? Cumprir nossos direitos e deveres”.

P4: “A História de vida, é importante para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, onde o professor irá conhecer melhor o aluno e trabalhar suas dificuldades de forma coletiva”.

P5: “Economia: preocupa-se com a forma de sobrevivência das sociedades humanas, sua produção, distribuição e consumo”.

P6: “O homem como ser pensante exerce sobre o planeta fortes modificações em vários aspectos e muitas vezes sem medir as conseqüências desses atos que terminam por prejudicar seu próprio ambiente. É necessário buscar alternativas viáveis para que uma sociedade com reflexão crítica venha aprimorar cada vez mais as idéias de conhecimento para melhorar o desenvolvimento das sociedades, que buscam uma vida de melhor qualidade”.

P8: “No tocante a cada civilização estudada, fica de suma importância a real compreensão (segundo a visão marxista) da relação dos modos de produção e trabalho, aos conflitos e seus interesses econômicos”.

P9: “Política: identificar e compreender as diversas formas de instituições e sistemas políticos”.

Essas respostas sugerem a amplitude das dificuldades que esses educadores poderão ter quando estiverem construindo esses conceitos históricos com os educandos, em suas vivências pedagógicas. Fica patente o teor significativo de senso comum apresentados nas definições sobre nossa análise. Será que o ensino de através da construção de conceitos não poderia contribuir para minimizar tais dificuldades.

## CAPÍTULO 03 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

### O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE CONCEITOS: COERÊNCIAS, INCOERÊNCIAS E POSSIBILIDADES

As considerações finais que chegamos durante o processo de análise das respostas dos educadores que participaram dessa presente pesquisa, foram significativas em muitos aspectos. Ficou evidenciado que os professores da nossa amostra não conheciam o que vinha a ser realmente o ensino de História através da construção de conceitos, nem tampouco alguma teoria sobre a formação de conceitos. Essa primeira consideração está apoiada no conteúdo das respostas que o nosso instrumento de entrevista conseguiu captar. As respostas que foram apresentadas não tratam nem indiretamente desse assunto.

A análise que foi realizada, nas respostas do segundo momento do questionário, apresentaram indícios de que os professores não sabiam o significado do que fosse ensinar História através da construção de conceitos. Essas respostas só conseguiram evidenciar que esses educadores percebiam que os conteúdos da história trazem conceitos na sua elaboração e que, sem um entendimento dos mesmos, a compreensão dos educandos fica comprometida. Porém, não conseguiram demonstrar conhecimento sobre a existência de pesquisadores que construíram teorias sobre essa problemática e que os conceitos históricos têm uma complexidade no momento da sua estruturação e de estão sendo discutidos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Esses professores conseguem até perceber que os conceitos históricos são importantes para que os conteúdos dessa disciplina escolar sejam melhores compreendidos. No entanto, essa percepção em nenhum momento demonstra que uma teoria científica sobre a formação de conceitos esteja sendo a base de sua opinião. O conceito histórico além de ser apresentado dentro de uma perspectiva do senso comum, ainda fica completamente solto, sem uma definição contemplada no universo científico da História. Aspectos como *intensão* ou *compreensão* e *extensão* ou *denotação* de um conceito, sequer foram tratados.

Outro ponto importante que ficou evidenciado, foi a possível constatação de que os educadores ouvidos não conseguiram, durante a sua formação universitária e nem mesmo na sua experiência profissional, construir conceitos históricos científicos. Todos eles apresentaram indícios fortíssimos de desconhecimento dos conceitos científicos que fazem

parte do campo da História, inclusive aqueles sujeitos que tentavam definir e que, segundo eles, seriam os mais importantes para o ensino dessa disciplina. As definições que foram apresentadas estavam bem carregadas de senso comum, sem a presença dos conteúdos conceituais da própria historiografia.

Esse dado pode ser importante para que se aprofunde a discussão do estudo desse assunto também ao nível da graduação e se consiga identificar a origem desse descompasso crucial no processo de formação desses educadores durante o curso superior. Percebemos também que existiram coerências durante a análise dos depoimentos de alguns dos professores que responderam, desde o início, que não vivenciavam a perspectiva de ensino de História através da construção de conceitos. Esses conseguiram estabelecer uma certa coerência durante as suas respostas, pois registraram, de forma bem clara, o seu desconhecimento acerca dessa abordagem do ensino de História.

Já as maiores incoerências que percebemos foram as que surgiram dos professores que disseram ter vivenciado essa abordagem. Eles não apresentaram informações suficientes para que ficasse evidenciado um conhecimento real sobre ela. Tal afirmativa se justifica por não termos identificado no depoimento desses professores, nenhuma explicação substantiva e consciente dessa abordagem, nem tampouco uma referência a qualquer teórico que estude ou tenha estudado a temática dos conceitos e que tenha legado alguma teoria sobre esse assunto.

Outro aspecto que corrobora esta conclusão apresenta-se no momento em que eles definiram os conceitos científicos que foram escolhidos como os mais importantes para o ensino de História, na percepção deles. Todos construíram definições que atestam um processo de elaboração conceitual, profundamente vinculada a vulgarização didática do conhecimento científico, quando não ao senso comum.

O nosso estudo conseguiu identificar também que a teoria sobre a formação de conceitos de Lev S. Vygotsky não era conhecida pelos professores que integraram o nosso campo de pesquisa, pois em momento algum a sua teoria sobre a formação de conceitos foi pelo menos citada.

A nossa análise conseguiu identificar que a teoria de Lev S. Vygotsky, mesmo não apresentando como se caracterizam as etapas da construção de conceitos científicos, no processo de desenvolvimento cognitivo da criança em idade escolar, consegue estabelecer parâmetros relevantes para que o educador pense com mais clareza sobre como o educando constrói os seus conceitos científicos. Dessa forma entendemos que a sua percepção sobre

o processo de ensino-aprendizagem consegue propiciar um nível de entendimento importantíssimo para que os professores possam planejar e re-planejar as suas práticas pedagógicas dentro de possibilidades bem mais amplas e significativas.

A pesquisa apresenta evidências significativas de que o ensino de História através da construção de conceitos não era conhecido pelos professores que participaram das entrevistas e, mesmo os que disseram já ter ouvido falar nessa abordagem, ou mesmo a terem vivenciado, não apresentaram indícios de um conhecimento real e consciente da mesma. Pensamos que essa abordagem é uma alternativa relevante para que as dificuldades que foram identificadas durante a análise dos depoimentos dos professores sejam tratadas dentro de um processo de ensino-aprendizagem que contribua para o encaminhamento adequado para elas.

Essa abordagem possibilita ao aluno formar conceitos que irão viabilizar um entendimento significativo da História, ou seja, o educador possibilita vivências nas quais esses alunos irão construir um conhecimento real de conteúdos e conceitos efetivamente vinculados ao corpo teórico dessa ciência humana. E não uma reprodução mnemônica na qual o conhecimento científico da História seja vulgarizado.

Ela também viabilizaria uma experiência significativa para a formação universitária dos professores de História, já que possibilitaria um domínio mais sistematizado dos grupos de conceitos criados no complexo campo teórico da História. O que contemplaria uma das dificuldades evidenciadas nos depoimentos dos professores entrevistados.

Os pressupostos teóricos de Lev S. Vygotsky são extremamente pertinentes para a vivência do educador nessa abordagem. As concepções que ele apresenta possibilitam aos professores compreenderem o processo de desenvolvimento cognitivo pelos quais os educandos passam na construção dos seus conceitos. Esse entendimento possibilita a esses profissionais inteirarem-se dos complexos processos que a criança e o jovem vivenciam na elaboração dos seus conceitos. Logo, fica evidente que o conhecimento da teoria de Vygotsky é pertinente para uma melhor vivência do ensino da História através de conceitos.

FONTES:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA CULTURA E DOS DESPORTOS.

*Censo escolar. 2000.*

BIBLIOGRAFIA:

ANDRADE, João Maria Valença. *O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série*. 1998. 352 p. (Tese de doutorado, UFRN/DEPED).

ANDRADE, José Valença de. *Livros didáticos de História do ensino fundamental e ensino médio: instrumentos de alienação ou libertação?* 2000. 65 p. (Monografia de final de graduação, UFRN/DEH).

BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. (in) *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero. v. 13, n. 25/26, setembro 92/agosto 93. 286 p.

CABRINI, Conceição, et al. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000. 164 p.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1993. 169 p.

GÓIS, Francisca Lacerda de. Construindo o conceito de tempo histórico. (in) *Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem*. Natal: EDUFRN, 2001. 138 p.

OLIVEIRA, Margarida Mª Dias de. A inovação do ensino de história: confronto entre a teoria e a prática de sala de aula. *Caderno de História*, Natal, 4/5 (2/1): 235-236, jul./dez. 1977; jan./dez. 1998.

MENDONÇA, Nadir Domingues. *Uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 279 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 5. 166 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: história (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 5. 166 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 267 p.

VEER, René van der, VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996. 479 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 194 p.

\_\_\_\_\_. *Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 191 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. 228 p.



ANEXOS:**Anexo 1 – LISTAGEM DE ESCOLAS COM 5ª SÉRIE A SEREM ESTUDADAS****I. ESCOLAS ESTADUAIS**

a) Escola 01 – 365 alunos

b) Escola 02 – 210 alunos

c) Escola 03 – 47 alunos

**II. ESCOLAS MUNICIPAIS**

d) Escola 04 – 484 alunos

e) Escola 05 – 273 alunos

f) Escola 06 – 69 alunos

**III. ESCOLAS PARTICULARES**

g) Escola 07 – 281 alunos

h) Escola 08 – 141 alunos

i) Escola 09 – 04 alunos

## Anexo 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estimado(a) Educador(ra),

Gostaríamos de construir uma parceria comum, com a finalidade de identificarmos caminhos mais adequados para o ensino da História nas turmas de 5ª série. Nessa perspectiva, estamos enfocando o Ensino de História através do Estudo dos Conceitos. Seria muito importante que as informações apresentadas pelos(as) senhores(as), nesse instrumento, fossem as conclusões que a sua própria experiência como educador(a) estabelece como adequada à sua prática pedagógica. Queríamos conhece-lo(lá) melhor, como também afirmar categoricamente que os dados coletados através desse instrumento, serão mantidos em sigilo absoluto. Não haverá divulgação do nome dos educadores e nem das instituições de ensino que participarem desse trabalho. Todas as informações serão única e exclusivamente utilizadas em nosso trabalho de monografia de conclusão de curso de graduação. Antecipadamente agradecemos a sua colaboração.

### I. ROTEIRO DE QUESTÕES

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DO EDUCADOR

##### 1.1. Formação:

- ENSINO MÉDIO – ONDE? \_\_\_\_\_
- ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO – ONDE E QUE CURSO? \_\_\_\_\_
- ENSINO SUPERIOR COMPLETO – ONDE E QUE CURSO? \_\_\_\_\_
- OUTROS – QUAL? \_\_\_\_\_

**1.2. Tempo de serviço como educador:**

- 01 ANO.
- DE 01 A 05 ANOS.
- DE 06 A 10 ANOS.
- DE 11 A 15 ANOS.
- DE 16 A 25 ANOS.
- MAIS DE 25 ANOS.

**1.3. Vínculos empregatícios atuais (um ou mais):**

- ESTADUAL.
- MUNICIPAL.
- PARTICULAR.

**1.3. Idade:**

- 18 A 24 ANOS.
- 25 A 30 ANOS.
- 31 A 40 ANOS.
- 41 A 50 ANOS.
- 50 A 60 ANOS.
- MAIS DE 60 ANOS.

**2. SUA OPINIÃO COMO EDUCADOR(A):**

(A) Como você conduz, geralmente, o processo de ensino nas suas aulas de História?

(B) Você já trabalhou, em suas aulas de História, com o estudo dos conceitos? \_\_\_\_\_ .

✓ Se sim, você poderia descrever-nos alguma das suas experiências?

✓ Se ainda não trabalhou, já ouviu falar dessa abordagem?

(C) Com base na sua experiência, ou no que você já ouviu falar, ensinar a História através do Estudo dos Conceitos *facilita* ou *dificulta* o trabalho do educador e a aprendizagem do educando? Por quê?

(D) A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA COMO EDUCADOR, QUE CONCEITOS VOCÊ IDENTIFICARIA COMO IMPORTANTES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA?

(E) VOCÊ PODERIA DEFINIR ALGUNS DESSES CONCEITOS?

## Anexo 3 – IDENTIFICAÇÃO DOS EDUCADORES

1.1. Formação:			OBS
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	0	0%	UFRN
<input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto	0	0%	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo	9	100%	
<input type="checkbox"/> Outros - qual?	0	0%	
	9	100%	Total

1.2. Tempo de serviço como educador:			OBS
<input type="checkbox"/> 01 ano	0	0%	
<input type="checkbox"/> 01 a 05 anos	1	11,11%	
<input type="checkbox"/> 06 a 10 anos	1	11,11%	
<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos	2	22,22%	
<input type="checkbox"/> 16 a 25 anos	5	56%	
<input type="checkbox"/> Mais de 25 anos	0	0%	
	9	100%	Total

1.3. Vínculos empregatícios atuais (um ou mais):			OBS
<input type="checkbox"/> Estadual	2	22%	
<input type="checkbox"/> Estadual/Municipal	0	0%	
<input type="checkbox"/> Estadual/Particular	3	33%	
<input type="checkbox"/> Municipal	1	11%	
<input type="checkbox"/> Municipal/Particular	0	0%	
<input type="checkbox"/> Particular	1	11%	
<input type="checkbox"/> Estadual/Municipal/Particular	2	22%	
	9	100%	

1.4. Idade:			OBS
<input type="checkbox"/> 18 a 24 anos	0	0%	
<input type="checkbox"/> 25 a 30 anos	1	11%	
<input type="checkbox"/> 31 a 40 anos	4	44%	
<input type="checkbox"/> 41 a 50 anos	2	22%	
<input type="checkbox"/> 51 a 60 anos	2	22%	
<input type="checkbox"/> Mais de 60 anos	0	0%	
	9	100%	