

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

(Des)Encontros entre universidade e escola básica:
um estudo sobre a disciplina Prática de Ensino de História



MARIA APARECIDA DINIZ

NATAL

2005

MARIA APARECIDA DINIZ



(Des)Encontros entre universidade e escola básica:
um estudo sobre a disciplina Prática de Ensino de História

Monografia apresentada à disciplina
Pesquisa Histórica II, do Curso de
História, da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, sob a orientação do
Prof. Raimundo Nonato Araújo da
Rocha.

NATAL
2005

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

- Aos **meus pais**, pelos esforços múltiplos que desenvolveram para possibilitar a minha formação. Dedico especialmente ao meu pai que, já não estando entre nós, deixou lembranças que têm me fortalecido e me confortado nos momentos mais difíceis desta jornada;
- Aos **meus irmãos e irmãs** que sempre torceram pelo meu sucesso;
- Ao meu marido **Ricardo**, por aceitar quando não pude acompanhá-lo nas costumeiras e agradáveis pescarias de Barreta. Por entender a dedicação exigida nesta longa caminhada rumo ao saber. Pelos incentivos dados nos momentos em que eu mais precisei.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nos conceder inteligência para alcançar nossos objetivos, com humildade e competência.

A todos que de forma direta ou indireta nos ajudaram na realização desse trabalho.

Agradeço em especial:

À mestre Francisca Aurinete Girão, a professora mais amada pelos alunos do Curso de História, pelas preciosas orientações referentes aos métodos de elaboração do trabalho científico.

Ao professor Raimundo Nonato Araújo da Rocha, orientador dessa monografia, pela paciência e presteza que nos foram dedicadas.

À Professora Maria de Fátima Costa Saraiva, minha tia Tata, pela ajuda na revisão ortográfica.

À Patrícia Ferreira da Câmara, pela amizade construída ao longo do Curso de História e por sua inestimável colaboração.

Aos colegas, que com toda boa vontade responderam às entrevistas que lastrearam este trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO I.....	14
O CURSO DE HISTÓRIA E A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA UFRN	14
1.1 - As mudanças curriculares no Ensino de História nas décadas finais do século XX.....	20
CAPÍTULO II	26
A PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA UFRN NOS DIAS ATUAIS.....	26
CAPÍTULO III.....	37
OS FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS PCN	37
CONCLUSÃO.....	48
ANEXOS	50
BIBLIOGRAFIA.....	51

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar os conteúdos curriculares ministrados pela disciplina *Prática de Ensino de História*, identificando se esses conteúdos estão condizentes com as propostas curriculares oficiais para a escola básica. Especificamente será analisada a disciplina ofertada para alunos do curso de História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A meta é detectar se há uma sintonia entre os conteúdos ministrados na Universidade e as propostas de ensino formuladas para a escola básica. Para efeito de delimitação procurar-se-á estabelecer comparações entre o conteúdo da disciplina *Prática de Ensino* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* para a disciplina História no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série.

Contemporaneamente, a defesa de uma formação acadêmica voltada para os anseios da escola básica tem sido argumentada por muitos estudiosos da educação. O que se advoga é que a universidade capacite o futuro professor a estabelecer a seleção de seus objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino.

Apesar dessa argumentação, temos detectado como professora do Ensino Fundamental, que os professores da escola básica reclamam constantemente do seu processo de formação. Paralelamente a essa situação, temos percebido que a adoção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* gerou grande perturbação entre os docentes, que sentem dificuldades em operacionalizar, na prática, essa proposta curricular.

As perturbações dos docentes estão, em geral, relacionadas com o surgimento de novos temas propostos para o Ensino de História. Na verdade, o que se constata é que o saber histórico e o saber histórico escolar foram redefinidos. A concepção de fonte histórica e de conteúdo histórico foi completamente modificada. Tais modificações são oriundas tanto dos avanços da historiografia, quanto dos avanços das ciências da educação.

Inseridos nessas modificações, o modelo de ensino básico sofreu grandes alterações. Os valores culturais e políticos que formam o cidadão passaram a ser elementos fundamentais no processo de aprendizagem, ultrapassando a idéia de conteúdos insubstituíveis. Assim, passou a ser função da escola básica o trabalho com diferentes níveis de crenças, de valores, de atitudes e de comportamentos. Valores adquiridos em espaços educativos dos mais diversos, como a igreja e a família, tornaram-se fundamentais para o meio escolar.

Pelo exposto percebe-se que existe, nos dias de hoje, um redimensionamento da função da escola e do professor. Esse profissional deve aliar o domínio do saber com formas metodológicas de construção do conhecimento. Tal aliança deve ser feita de maneira a tornar a História mais clara para os alunos. A meta é que uma vez apossados desse conhecimento, tornem-se cidadãos cientes de seus deveres e, ao mesmo tempo, capazes de desenvolver o pensamento crítico.

Assim, resolvemos tentar compreender como é o processo de formação do professor de História, estudando particularmente esse processo a partir da disciplina Prática de Ensino de História, que acreditamos ser a disciplina com maior capacidade para oferecer aos futuros professores subsídios necessários para compreenderem as mudanças que se processam no Ensino de História.

Não queremos colocar a disciplina Prática de Ensino como a única responsável em apresentar aos alunos do Curso de História as mudanças ocorridas no Ensino de História, mas perceber se essa disciplina está dando o suporte necessário para que os alunos possam aplicar na prática tais mudanças.

Em nosso trabalho iremos relacionar o conteúdo da disciplina Prática de Ensino de História com as Propostas Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina. Para tanto, iremos partir de um dos pressupostos dos PCN:

Os Parâmetros Curriculares para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.¹

Como podemos perceber, as novas propostas curriculares apontam para uma nova maneira de se ensinar e apreender História, deixando de lado a História Factual, ou seja, a história dos heróis, das datas “marcantes”, para se seguir por um novo caminho no qual o educando possa perceber que o tempo tem suas particularidades e que cada época tem a sua característica. Daí a importância de mostrar que todos nós fazemos parte de uma engrenagem que possibilita a construção das sociedades, partindo das questões locais até chegar às questões mundiais.

Na universidade, a disciplina Prática de Ensino de História tem como função sistematizar os conteúdos a serem aplicados nas aulas práticas pelos alunos estagiários, nos níveis fundamental e médio, bem como oferecer um direcionamento quanto à metodologia a ser seguida na sala de aula, levando em consideração as inovações dadas pelas novas práticas pedagógicas na atualidade.

Assim sendo, resolvemos analisar como a disciplina vem estabelecendo as articulações entre os dois níveis de ensino, levando em consideração as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história, uma vez que no entender de Circe Bittencourt, “[...] as mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial ao que se refere às novas gerações.”²

¹ BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução - 3º e 4º Ciclos*. Brasília: MEC / SEF. 2001. p. 60

² BITTENCOURT, Circe M. F. *Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações*. In: BARRETO, Elba de Sá (Org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 135.

As novas gerações encontram maior facilidade para entrar nas escolas face a expansão da rede de ensino. Com a ampliação do público nas escolas, surge o problema das diferenças culturais reforçado pelas diferenças econômicas. A busca por melhores condições de vida leva as famílias a um constante processo migratório. Dessa forma, ao chegarem às salas de aulas, os alunos se deparam com as mais diversas representações culturais ao mesmo tempo em que se percebem inseridos em diferentes estruturas econômicas, muitas vezes não compreendendo a relação histórica presente nessa nova realidade.

Nosso interesse em estudar o tema partiu de dois motivos. O primeiro, está relacionado ao fato de atuarmos na educação, mais especificamente nas séries iniciais do ensino básico, em que percebemos haver constantes reclamações de professores por sentirem dificuldades na aplicação dos PCN. O segundo, foi quando pagamos a disciplina Metodologia do Ensino de História, ministrada na UFRN pelo Professor Raimundo Nonato. Durante o curso o professor nos apresentou os Parâmetros Curriculares e as suas diretrizes para o Ensino de História, levando-nos a compreensão de que existem diferentes possibilidades de conduzirmos o aluno a compreender a História ao mesmo tempo em que se perceba como um histórico.

A importância deste trabalho é perceber se os conteúdos peculiares da disciplina Prática de Ensino de História estão contemplando as particularidades vividas no momento, no tocante ao ensino de História, e se os alunos estão sendo orientados adequadamente quanto à seleção de objetivos, conteúdos e procedimentos a serem aplicados na sala de aula, uma vez que no entender de Schmidt, “[...] a aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento.”³

³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber Histórico na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p 57.

Percebe-se, então, que é essencial que o futuro professor tenha edificado cientificamente os conhecimentos teóricos para poder transmiti-los de forma segura aos seus alunos, bem como que ele seja capaz de ter autonomia quando estiver selecionando os objetivos a serem aplicados em sala de aula, sem deixar de lembrar as novas circunstâncias em que o ensino, de um modo geral, está inserido, em especial no que se refere ao ensino de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam uma preocupação em relação à escolha dos conteúdos a serem trabalhados, ou seja, é essencial que os conteúdos,

[...] visem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.⁴

Nesse sentido, é importante perceber que não basta restringir o estudo dos conteúdos a acontecimentos e conceituações históricas. Necessário se faz que o professor leve seu aluno a conhecer procedimentos capazes de despertar atitudes nas quais estejam presentes interesses e objetivos destinados à compreensão da História.

Se em determinada época o ensino de História nada mais era do que uma forma de educação cívica, ou seja, os alunos eram preparados para aceitar a legitimação das ordens política e social vivenciadas no momento, ao mesmo tempo em que deveria sentir orgulho de sua pátria, mesmo que não tivessem direitos de cidadãos partícipes, sendo sempre depositário do que os dirigentes queriam, através de uma história narrativa com a exaltação dos acontecimentos políticos e conseqüentemente de seus personagens.

Hoje, com a importância dada à educação não só por razões políticas, mas, associadas à necessidade de se preservar a democracia, a qual foi reinstaurada recentemente em diversos

⁴ BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução - 3º e 4º Ciclos*. p. 45

países da América Latina, o ensino de história passa a assumir a função da educação para a cidadania democrática.

Sabemos que a idéia de cidadania vem se constituindo ao longo de centenas de anos e representa diferentes significados para cada época e sociedade. Entretanto, é no contexto nacional que o fazer pedagógico da História deve orientar os alunos, de modo que eles possam conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos, relacionando-os a questões como: desemprego; falta de assistência à saúde; problemas étnicos, culturais e religiosos; aumento da violência; preservação do meio ambiente.

Essa reavaliação do ensino de História resultou dos debates envolvendo professores de História e as novas correntes historiográficas, as quais se identificavam com questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano. Abrindo perspectivas para se reavaliar, a partir do ensino fundamental, as questões das abordagens históricas centradas nos eventos políticos e administrativos.

Paralelamente, estudos envolvendo as ciências pedagógicas levaram professores e pesquisadores a reflexões que infundiram sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir de então os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Assim, verbos como identificar, descrever, ordenar, caracterizar foram introduzidos no contexto do desenvolvimento intelectual, explicitando a necessidade de valorização das capacidades dos alunos. Fazendo uma consonância com a visão de educadores, centradas nas propostas construtivistas, passa-se então a se valorizar as atitudes ativas desenvolvidas pelos alunos no sentido de se identificarem como sujeitos construtores de sua história.

Nesse início de século, é essencial que o aluno tenha capacidade de compreender atitudes que o elevam a condição de sujeito histórico. Para tanto, é imprescindível que ele tenha conhecimento de que isso resulta de um processo que envolve o homem desde o início

da “condição humana” na Terra, quando nossos antepassados lançaram os germes do estágio “civilizatório” em que nos encontramos.

Portanto, é necessário que o ensino de História seja revalorizado e que o professor tenha consciência de sua responsabilidade social perante o aluno, ajudando-o a compreender e a melhorar o mundo em que vive.

Por isso, o ensino, e não somente o ensino de História, está em processos de mudanças substantivas, quer nos objetivos, quer nos conteúdos e métodos. Uma parte dessas mudanças resulta da ansiedade que se tem em diminuir a distância existente entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico.

Assim, é essencial que o professor esteja bem preparado para enfrentar os desafios que surgem a partir das novas perspectivas que envolvem o ensino de História, sobretudo detendo um bom conhecimento das propostas existentes para o plano da educação, seja no currículo formal – aquele elaborado por especialistas e instituições – seja no currículo real – aquele que efetivamente se concretiza na escola e na sala de aula.

Sabemos que nos dias atuais o cotidiano de um professor é bastante corrido, ou seja, diante da desvalorização por que passa o profissional da educação, este se vê obrigado a lecionar em diversas escolas espalhadas em diferentes locais da cidade em que vive, ou ainda em cidades vizinhas. Isso contribui para uma defasagem no plano da aquisição de novos conhecimentos. Dessa forma, muitas vezes o professor sente-se perdido sem saber o que fazer na sala de aula, e tende a reproduzir o que aprendeu, acreditando estar fazendo o melhor possível, levando-o muitas vezes a transferir para a Universidade a culpa de sua má formação.

Para que as mudanças no ensino sejam efetivadas, é essencial que o professor esteja em consonância com as evoluções das pesquisas educacionais e dos meios tecnológicos. Conforme Fonseca: “O inventário ou reservatório de saberes docentes investigados na

atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para o seu exercício.”⁵

Percebe-se, então, que o profissional da educação, em especial o Professor de História, deve estar atualizado quer no campo dos saberes históricos, quer no que diz respeito às propostas destinadas ao ensino de História. Portanto, estamos propondo este estudo visando compreender o modo pelo qual o futuro professor de História aprendeu a operacionalizar as propostas curriculares, apresentadas como inovadoras, dentro do seu fazer pedagógico.

Do ponto de vista empírico o trabalho foi elaborado utilizando-se de diferentes fontes. Observamos as aulas teóricas da disciplina Prática de Ensino de História; realizamos entrevistas com os alunos e observamos aulas práticas realizadas pelos alunos em escolas de ensino fundamental e médio. Usamos ainda como fonte o trabalho de Rocha; os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ciclos e Ensino Fundamental; os trabalhos de Circe Bittencourt, Elza Nadai, Selva Guimarães Fonseca, Elba Siqueira de Sá.

Da tese do Professor Nonato, extraímos dados referentes à formação do professor de História. Nos trabalhos de Circe Bittencourt encontramos mais elementos referentes à formação do professor de História bem como informações sobre as Propostas Curriculares para o ensino de História. Com Elba Siqueira, conhecemos referenciais sobre as tendências curriculares para o Ensino Fundamental no Brasil. Já nos trabalhos de Selva Guimarães, percebemos um dimensionamento acerca da didática e da prática do ensino de história e nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos todo o referencial destinado às escolas para a prática do Ensino de História: suas concepções, seus métodos didáticos de ensino e avaliação.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma breve trajetória da disciplina Prática de Ensino de História nas universidades públicas do Rio

⁵ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História: experiências reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 64.

Grande do Norte. Inicialmente é feita uma discussão sobre a implantação do Curso de História no Estado e, em seguida, discorre-se sobre a disciplina na UFRN. Ainda neste capítulo, abordamos as mudanças curriculares para o Ensino de História ocorridas nas duas últimas décadas do século XX.

No segundo capítulo, analisa-se a aplicação da disciplina durante os dois semestres do ano de 2004 na UFRN. Para elaborá-lo, foi levado em consideração o programa da Disciplina, apresentando resultados sobre nossas observações durante as aulas ministradas pelo professor e analisou-se o material didático usado pelo docente e distribuído para os alunos.

No terceiro capítulo, demonstramos a percepção dos alunos de Prática de Ensino de História sobre conteúdos, metodologias e práticas apreendidas. Nele, procuramos compreender como os alunos percebem a Disciplina diante da prática profissional que irão exercer. Procuramos detectar, sobretudo, se os alunos percebem relações explícitas entre os conteúdos estudados e as propostas curriculares elaboradas nas últimas décadas.



CAPÍTULO I

O CURSO DE HISTÓRIA E A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA UFRN

O Ensino de História no Brasil foi iniciado com a fundação Colégio Pedro II, em 1837 e inspirado no modelo francês, estava mais voltado para o ensino clássico e literário, o qual não objetivava formar o educando dentro de uma concepção cidadã e sim preparar os filhos dos grandes proprietários escravistas para seguirem os caminhos trilhados pelos pais. Durante muitos anos, seguiu-se os moldes europeus, dando uma visão laicizada dos acontecimentos vivenciados no passado, ao mesmo tempo em que inculcava nos educandos a superioridade das raças ditas “civilizadas”.

Nesse contexto, a disciplina História passou a fazer parte dos manuais de instruções com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, também no ano de 1837. A função do Instituto era a de reforçar os feitos dos homens “bons”, enaltecendo as conquistas portuguesas e privilegiando o Estado como principal agente da História brasileira, bem como valorizar a idéia da miscigenação como responsável pela formação do povo brasileiro, no entanto defendia a superioridade da raça branca.

Durante a implantação da República, essa, precisando de algo que a legitimasse, forjou a imagem dos heróis brasileiros, que iriam fazer-se presentes no processo educacional, reforçando a idéia de formação de cidadãos receptivos às ideologias do Estado como o responsável pelo progresso da civilização.

Apesar dos movimentos que buscavam modificar essa forma de ver e ensinar a História na primeira metade do Século XX, tais mudanças não eram sentidas na prática, visto que esse ensino continuava sendo aplicado dentro de um contexto europeizado, no qual a identidade brasileira era uma continuidade da Europa.

As reformas educacionais ocorridas nesse período, assim como os movimentos surgidos no contexto mundial em prol de uma nova forma de ensinar, atingiram o campo das ciências humanas, culminando com mudanças na disciplina de História. A estruturação do ensino secundário exigia a capacitação de professores em áreas específicas, sendo necessário também uma estruturação dos cursos destinados à formação dos docentes. Embalado por esta perspectiva de mudanças, o Estado do Rio Grande do Norte instalou o Curso de História, o qual passou a funcionar na Faculdade de Filosofia de Natal, no ano de 1957.

Apesar de ter sido implantado em 1957, o Curso de História só seria reconhecido em 16/09/1959, através do Decreto Federal nº 46.868. Em março de 1968, a Faculdade de Filosofia foi federalizada, trazendo mudanças para o Curso de História, tendo esse sido desmembrado em Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura ficou sendo ministrada na Faculdade de Educação e o Bacharelado ficou sendo ministrado pelo Instituto de Ciências Humanas, que fora criado em 11/03 /1968, pelo decreto nº 62.380.⁶

Entretanto, a conjuntura que viria a se formar nos anos seguintes, com a implantação da Ditadura no Brasil, levaria o ensino de História a trilhar outros caminhos, havendo desvio da disciplina para a formação de outras como: Estudos Sociais, OSPB e Moral e Cívica, que se configurariam como uma estratégia para que o momento político vivido no país pudesse criar suas raízes e ao mesmo tempo controlar a população através de uma alienação latente.

Mas, a partir do final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, debates, greves de professores e a luta por eleições diretas para a Presidência da República e pela redemocratização do país, levaram a maioria dos estados a reformularem seus currículos educacionais, trazendo de volta, aos poucos, uma discussão sobre o processo de construção do saber histórico, a partir de novas vertentes educacionais. No entanto, é só na década de 1990

⁶ MANUAL Informativo do Curso de História. Natal/RN: Ed. Universitária. 1988.

que o ensino de História vem a se firmar como disciplina capaz de transmitir seus conteúdos de forma temática e multicultural.

Hoje, percebe-se que, mesmo havendo uma preocupação na reestruturação do ensino de História, ainda existem dificuldades, por parte dos professores da Escola Básica, em colocar em prática as metodologias ditas “inovadoras”, que visam contribuir para a melhoria desse processo no tocante à disciplina de História.

Rocha, em sua Tese de Doutorado (2001), afirma haver um distanciamento entre a formação e a prática profissional desses professores. Com base em pesquisa empírica o autor afirmou: “em geral, foi possível detectar que o professor de 5^a a 8^a série não consegue estabelecer uma nítida relação entre o conhecimento que aprendeu na universidade e o conhecimento ensinado nas escolas de ensino fundamental.”⁷

As conclusões de Rocha são reforçadas em outros trabalhos produzidas no Brasil e no exterior. Nacionalmente Nadai já havia detectado esse distanciamento. No plano internacional Lessard e Tardiff, estudando a formação de professores no Canadá, também identificam clivagens existentes entre a formação inicial e a prática docente.

É a partir deste distanciamento entre os conteúdos estudados na universidade e os conteúdos e metodologias a serem trabalhados na escola básica que se pode perceber o quanto as disciplinas da graduação não estão conseguindo ocupar um papel integrador entre o conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, em especial a disciplina “Prática de Ensino”, que é a disciplina encarregada de encaminhar os licenciandos à sala de aula e, conseqüentemente, a disciplina que estaria apta a tratar dos assuntos relacionados às propostas curriculares para o ensino básico.

As discussões acerca de uma prática de ensino para a formação de professores, no Brasil, data da década de 1930 quando foram implantadas as Escolas de Educação,

⁷ ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *Identidades e Ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*, 2001. p. 75 - (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo/SP.

regulamentadas pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, que tinham “como função preparar os professores para o exercício do magistério nos vários níveis de ensino.”⁸

A Faculdade Nacional de Filosofia, implantada em 1930, instituiu um curso de Didática, como formação complementar para seus bacharéis. A instituição passou a ofertar o curso de Didática, após a conclusão do bacharelado, para aqueles que desejassem obter licença para ensinar, na mesma área em que tornou Bacharel. O curso de Didática terminou institucionalizando a Licenciatura na Faculdade, todavia, não forjou a obrigatoriedade da disciplina prática de ensino.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.053 fixou normas para a orientação do estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que determinou a obrigatoriedade de um ginásio para as Faculdades de Filosofia do país, no qual os alunos matriculados no curso de Didática pudessem exercer a sua prática docente.

Entretanto, tais atitudes não resolveram o problema envolvendo a prática de ensino, até mesmo a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, não operou mudanças em relação ao assunto em questão.

De acordo com Rocha, até 1962 não existia, no Brasil, a disciplina “Prática de Ensino” como um componente curricular autônomo, assim, entendia-se, ainda que implicitamente, que a teoria adquirida na Faculdade, como no caso de História, resumia-se a um “conjunto de fatos referidos ao passado”, o professor estaria apto a transmitir a seus alunos esses fatos, o que o tornava capacitado a atuar nas escolas.

A partir do Parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, a “Prática de Ensino” transformou-se em disciplina do currículo mínimo. As reformulações na legislação educacional, ocorridas nos anos 1960 e 1970, influenciaram diretamente no tipo de ensino

⁸ GOULART, Sílvia Moreira. *A prática de Ensino na Formação de Professores: uma questão (des)conhecida*. Revista Universitária Rural, Série Ciências Humanas. Disponível em: <www.editoraufRJ/rch/rch24n1-2/humanas24n1>

ministrado pelas Licenciaturas e, conseqüentemente, a disciplina “Prática de Ensino” também foi afetada.⁹

Para que possamos fazer uma análise da disciplina “Prática de Ensino de História” da Universidade Federal do Rio Grande Norte é importante conhecermos um pouco do funcionamento do Curso de História ministrado na instituição. Esse Curso, das origens até o ano de 1988, formou separadamente licenciados e bacharéis. A partir daquele ano ocorreu uma unificação da Licenciatura e do Bacharelado em História. Nessa unificação tinha-se a meta de “formar profissionais de História capazes de atuar nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.”¹⁰

Esse formato do curso de História existiu até o ano de 2003. A partir do vestibular de 2004, passou-se a ofertar o curso de forma distinta, de modo que o aluno poderá escolher entre Licenciatura e Bacharelado. Entretanto, o nosso trabalho será desenvolvido com base no curso anterior, ou seja, Licenciatura Plena e Bacharelada.

Durante os dez semestres de Curso, o aluno cumpre uma carga horária de 2.820 horas, das quais 420 são dedicadas às disciplinas de Educação. Dentre as disciplinas de Educação, encontra-se a disciplina “Prática de Ensino de História”, com carga horária de 135 horas, distribuídas entre as aulas teóricas e práticas.

Percebe-se que a carga horária para a disciplina “Prática de Ensino” não está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96, que em seu Artigo 65 estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.¹¹

Ao apresentar uma carga horária reduzida, a disciplina sofreu defasagens em seus componentes curriculares, uma vez que não existe nenhuma integração entre seus conteúdos e

⁹ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *Identidades e Ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. p. 126 - (Doutorado).

¹⁰ MANUAL do Curso de História da UFRN.

¹¹ LEI de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, Art. 65.

os conteúdos das demais disciplinas historiográficas. O que se percebe é que as disciplinas específicas se preocupam apenas em passar para os alunos os conteúdos específicos de cada uma sem, no entanto, fazer uma ligação com métodos e práticas de aplicação na sala de aula do ensino básico, bem como não faz nenhuma articulação com as propostas curriculares existentes.

A disciplina “Prática de Ensino de História” faz parte do Departamento de Educação da UFRN e é ministrada por professores daquele Departamento, os quais, em sua maioria, têm formação em outra área, dificultando ainda mais a integração dos conteúdos vivenciados na sala de aula com os conteúdos apresentados pelas Propostas Curriculares para o Ensino Básico em História.

Acreditamos que a dependência da disciplina Prática de Ensino de História junto ao Departamento de Educação esteja relacionada ainda à sua implantação, uma vez que esta surgiu como um componente da Faculdade Nacional de Educação, permanecendo assim como parte integrante daquele Departamento, havendo, dessa forma, um distanciamento entre a Disciplina e o Departamento de História.

Atualmente a Disciplina é ministrada em dois turnos – matutino e noturno – tendo o turno matutino uma professora do quadro do Departamento de Educação e o turno noturno, um professor substituto também pertencente ao Departamento de Educação, porém com formação em História.

Este trabalho tomou como base a Disciplina ministrada no turno noturno, haja vista que não temos disponibilidade para observarmos a Disciplina no turno matutino. Entretanto, acreditamos que, mesmo analisando apenas um turno, podemos diagnosticar possíveis falhas existentes entre os conteúdos ministrados pela Disciplina e as propostas curriculares existentes para o Ensino Fundamental.

1.1 - As mudanças curriculares no Ensino de História nas décadas finais do século XX.

Com a implantação do Regime Militar no Brasil, as disciplinas de História e Geografia perderam seu espaço para novas disciplinas como: OSPB, Moral e Cívica e Estudos Sociais, as quais tinham a missão de inculcar nos educandos valores relacionados ao civismo, ao amor à Pátria e, sobretudo, a aceitarem o Estado e seus dirigentes como a mola mestra de um processo civilizatório, em que cada cidadão tinha por obrigação aceitar as idéias impostas pelo regime sem fazer uso de sua cidadania.

Com o declínio do Regime e a efervescência de novos estudos acerca da educação, professores e pesquisadores passaram a discutir o retorno da História e Geografia como disciplinas autônomas no currículo educacional. Também o crescente número de alunos e de escolas, que apesar de estarem direcionadas para o processo de crescimento do capitalismo, uma vez que havia uma crescente evolução no campo da indústria, surgindo a necessidade de mão-de-obra qualificada, contribuiu para que a população uma vez “esclarecida”, já que os sindicatos buscavam alertar os trabalhadores em relação aos seus direitos, pudesse repensar o momento vivido e buscar caminhos que levassem a uma melhoria tanto de vida, quanto da educação.

Dessa forma, a década de 1980 foi marcada por discussões que culminariam com reformas curriculares em diversos estados brasileiros. Tais discussões resultaram de pesquisas nos campos da Educação e das disciplinas como um todo, em especial no campo da História, a qual buscou fazer novas interpretações acerca de conteúdos e métodos, bem como de novos objetos que serviriam como base de ensino e aprendizagem.

As propostas de mudanças curriculares partiram dos estados das regiões Sudeste e Sul, uma vez que vários desses estados elegeram políticos que faziam oposição ao regime militar, passando a questionar o modelo educacional vigente. As novas propostas visavam resgatar a cidadania e o senso democrático das camadas inferiores da população, que haviam sido

legadas ao esquecimento por aqueles que estavam no poder. Além disso, esses estados ofereciam as melhores condições para que pesquisadores pudessem avançar em seus estudos e conseqüentemente colocá-los em prática, dando início a um programa de mudanças curriculares os quais serviriam de base para os demais membros da Federação.

Num cenário em que a sociedade civil pôde, então, ganhar espaço para mobilizar-se e o debate político abriu-se a questões voltadas para o social, foi possível estabelecer discussões que primavam pela participação democrática e a descentralização do poder, enfatizando a importância de estados e municípios bem como ampliando o exercício da cidadania.

Nesse contexto, as reformas curriculares buscavam recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, uma vez que o conhecimento havia se transformado em simples instrumento de dominação, de acordo com as teorias críticas difundidas a partir de 1975.

Assim, na década de 1980, “tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes.”¹² Dessa forma, os novos currículos visavam implementar em seus programas conteúdos que levassem os educandos a se descobrirem como cidadãos e que acima de tudo se percebessem como elemento transformador das relações sociais que passavam a se engrenar a partir de então.

Nesse contexto, o retorno das disciplinas História e Geografia para a escola fundamental, a partir de 1980, representavam uma ampla tarefa de reorganizar o ensino, não se limitando a transposições ou adaptações de determinados conteúdos e métodos. A inserção de novos temas e objetos de estudo nas pesquisas dos historiadores tem colaborado para enriquecer seu ensino, principalmente nos campos social e cultural. Dessa forma, a Disciplina

¹² BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental No Brasil. In: _____ (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 8

ganha novo sentido e o ensino passa a trilhar caminhos que levam tanto o professor quanto o aluno a sentirem-se sujeitos da História e da produção do seu conhecimento.

Visando acabar com a forma tradicional de ensinar História, na qual o professor é a figura principal e o aluno mero receptáculo de conteúdos, debates e discussões envolvendo historiadores e professores serviram como ponto de partida para as reestruturações curriculares do período. Tratava-se de retomar o ensino de História como um espaço, cujas discussões envolvessem temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade.

Essas discussões era um reflexo da nova realidade das escolas, as quais se expandiam para receber as classes sociais dos trabalhadores, em especial os filhos destes, denominados no momento de “novas gerações”. A inserção dessas gerações às salas de aula vinha acompanhada de problemas de identidade cultural, haja vista que o processo de urbanização vigente no momento contribuía para intensificar o processo de migração, transformando as salas de aula em um espaço multicultural.

Além do mais, o acesso aos mais diversos meios de comunicação contribuía para que os alunos chegassem à sala de aula munidos de informações, que lhes dariam o status de articuladores do conhecimento, não concordando com a forma linear e enfadonha de apreender História.

As mudanças curriculares propostas a partir de então tinham em seu bojo um novo objetivo: preparar os alunos para a cidadania e participação democrática. Vale lembrar que estas propostas ainda mantinham como referência a Lei nº 5.697/71, que havia despolitizado o ensino de História. Cabia, então, aos Estados a tarefa de reformularem seus currículos, de acordo com as necessidades de seus habitantes, bem como inserir-lhe os temas resultantes das novas pesquisas historiográficas.

Mas as discussões não pararam por aí. Com o fim definitivo do Regime Militar e a redemocratização do País, nos fins da década de 1980, era hora de se repensar o ensino de um modo geral. Assim a década de 1990 chegou permeada de desejos de mudanças, envolvendo discussões no campo da disciplina de História, as quais primavam pela incorporação das produções historiográficas que mais se adequassem aos temas que inundam o universo da sociedade contemporânea.

Os Estados continuaram a elaborar seus currículos dentro de suas necessidades, sem nenhum referencial nacional. Somente em meados da década de 1990 é que o Governo Federal começou a preocupar-se em elaborar uma referência curricular que atendesse a todo o Território Nacional. Assim, no início do ano de 1996, o Ministério da Educação apresentou, para análise de professores e especialistas, um documento intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais” os quais após aprovação serviriam de base para a reformulação dos currículos educacionais vigentes.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, “determinou competência da União, do Distrito Federal e dos Municípios o estabelecimento de novas diretrizes para a organização dos currículos e seu conteúdo mínimo.”¹³ Assim, a partir de então seria necessário que Estados e Municípios, ao criarem suas propostas de ensino, tivessem como base a proposta do Ministério da Educação.

Os Parâmetros Curriculares foram finalmente aprovados e no ano de 1997 chegaram às escolas públicas os volumes correspondentes aos Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental e no ano seguinte os volumes correspondentes aos Terceiro e Quarto Ciclos. Os referidos parâmetros apresentam orientações em todas as áreas de conhecimentos, as quais servem de referencial para que o professor possa fundamentar o seu trabalho.

¹³ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*, São Paulo: Scipione, 2004. p.13.

Para facilitar a compreensão do significado dos PCN, iremos identificar os termos “Parâmetro e Currículo” de acordo com as definições dadas na introdução destes documentos,



O termo parâmetro visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, se constroem referenciais nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. Já o termo currículo, assume vários significados, podendo ser as matérias constantes de um curso ou utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.¹⁴

Partindo desta idéia, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História têm como objetivo nortear o trabalho do professor, oferecendo-lhe condições de perceber que, apesar das diversidades existentes no tocante a maneira de apreensão dos conteúdos de região para região, existem pontos comuns, que podem tornar-se um referencial nacional, bem como sugestões para que o professor possa desenvolver seu trabalho de modo a despertar no aluno o espírito investigativo para, que ele apreenda as diversidades dos grupos formadores da sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolve atitudes de respeito e cidadania diante de situações que envolvam a individualidade de cada um.

Para fundamentar o trabalho do professor, os PCN sugerem a utilização de objetos – músicas, filmes, textos, imagens etc – para que o aluno possa fazer análise e interpretação dessas diferentes fontes de linguagens, para assim aperceber-se das diversas formas de análises de um mesmo acontecimento. Espera-se que, a partir dessas abordagens, o aluno seja capaz de apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais assim como construir relações entre o passado e o presente.

¹⁴ BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental, *Parâmetros curriculares Nacionais - Introdução*, 3º e 4º Ciclos. p. 49.

Na impossibilidade de se trabalhar toda a História da humanidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma idéia de transformação dos conteúdos organizados em forma linear, através de eixos temáticos.

Assim, o eixo temático para o Primeiro Ciclo é “História Local e do Cotidiano” e para o Segundo Ciclo “História das organizações populacionais”, já o eixo para o Terceiro Ciclo está centrado na “História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho”, enquanto o eixo temático para o Quarto Ciclo se baseia na “História das Representações e Relações de Poder”. É a partir desses eixos que o professor de História deve selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, levando em consideração o diagnóstico feito com a turma no sentido de identificar os saberes que os alunos possuem, assim como perceber as diferentes características sociais existentes entre eles. Só assim ele poderá trilhar caminhos que levem os educandos a compreenderem os diferentes momentos vivenciados pela História, assim como estabelecerem as diferenças das relações sociais e de poder vivenciadas no presente, com as do passado.

Apesar dessas propostas não estarem revestidas de caráter obrigatório, elas servem como fio condutor na montagem de currículos, cabendo às escolas determinada autonomia quanto à sua aplicação. Entretanto, é necessário lembrar que, ao aplicarem essa autonomia, algumas escolas tendem a manter a velha dicotomia: currículo oficial e currículo real.

CAPÍTULO II

A PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA UFRN NOS DIAS ATUAIS

A Disciplina Prática de Ensino encaminha alunos das Licenciaturas a salas de aula do ensino básico. A idéia é que esses alunos possam vivenciar situações concretas do cotidiano escolar e em prática o que foi apreendido durante a graduação. A meta das universidades é que essa disciplina incorpore as reformulações educacionais que afetam o ensino no Brasil, nos Estados e nos Municípios. Entretanto, percebe-se, por meio dos depoimentos dos entrevistados, que existe um distanciamento entre a disciplina e a prática nas escolas.

As mudanças curriculares propostas pelo Ministério da Educação, no final dos anos 1990, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm causado preocupação aos profissionais da educação, tanto aos que já atuam na área quanto aos que estão iniciando suas atividades nesse campo de trabalho.

Dessa forma, a questão da formação do professor ainda precisa de muita reflexão e avaliação, haja vista que é comum que esses profissionais, ao se depararem com as dificuldades de uma sala de aula, culpam as instituições formadoras por não lhes terem dado subsídios suficientes sobre esta realidade, bem como não os colocaram a par das propostas de ensino vigentes.

Partindo da premissa de que as instituições formadoras têm uma parcela de culpa pelas dificuldades enfrentadas pelos novos professores ao assumirem uma sala de aula, analisamos os conteúdos do Programa da disciplina Prática de Ensino de História, no turno noturno, durante o ano de 2004, a fim de dectarmos a possível existência dessa culpa.

O programa da Disciplina para este ano apresentou a seguinte ementa: *“Exercício da docência em história na escola de 2º grau, sob a forma de estágio supervisionado.”*¹⁵

¹⁵ Ementa da disciplina Prática de Ensino de História. Retirada do programa de disciplina do professor que está sendo objeto de nossa investigação.

Pela ementa a disciplina limitava a prática de ensino para o ensino médio. Todavia, na prática, os alunos exercem essa atividade em diferentes níveis de ensino.

O programa explicita os objetivos gerais da disciplina.:

- * Refletir sobre a profissão de professor de história;
- * Elaborar planos para o ensino de história;
- * Executar um mês de aula (12 aulas) de história em uma turma de 3º ou 4º ciclo do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.¹⁶

Pode-se observar que tanto a ementa quanto os objetivos demonstram a preocupação de como encaminhar o futuro professor a uma sala de aula, primando pela necessidade de uma reflexão sobre a “profissão do professor de História”. Entretanto, não detectamos intenções de se fazer um paralelo entre a profissão de professor e o Ensino de História nos dias atuais. Dessa forma, é possível perceber a existência de uma lacuna que colabora para que os futuros profissionais venham a enfrentar dificuldades no seu cotidiano de sala de aula.

Entendemos que as propostas curriculares existentes para o Ensino de História deveriam configurar como um dos principais objetivos da disciplina, uma vez que facilitaria o trabalho do aluno quando estivesse elaborando seu plano de estágio e conseqüentemente haveria mais condições de troca entre o estagiário e os estudantes da escola básica, conforme explica Maria Auxiliadora Schmidt,

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas.¹⁷

¹⁶ Ementa da disciplina Prática de Ensino de História. Retirada do programa de disciplina do professor que está sendo objeto de nossa investigação.

¹⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. p. 57.

Dessa forma, percebemos que o futuro professor de História irá continuar enfrentando os problemas de dilaceramentos enfrentados pelos “veteranos”, ou seja, as preocupações em relação à aplicação das propostas irão fazer parte do cotidiano desse novo profissional, levando-o a enfrentar dilemas quanto ao que apreendeu e de que modo ensinar. Tais preocupações acabam levando o professor a trilhar por caminhos tortuosos nos quais acabará por dedicar-se a velhos modelos de ensino, como cita Edna Martins em seu trabalho monográfico,

[...]de um modo geral, inexistente uma prática no que se refere ao ensino/aprendizagem da História que contribua para a formação de alunos críticos, reflexivos, capazes de produzir conhecimentos, de questionar a ordem estabelecida, de modificar o ambiente, entendido como um conjunto de relações do qual fazem parte, enfim, que participem de sua história.¹⁸

Rocha (2001), em sua tese de Doutorado, também diagnosticou clivagens entre o que se apreende na Universidade e o que se aplica na sala de aula. Segundo ele, a partir de depoimentos de professores, foi possível detectar que, na percepção desses o ensino universitário não é adequado à realidade de quem vai ingressar no magistério dos ensinos Fundamental e Médio.

Os organizadores do livro *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?*¹⁹, colocam que é comum no meio docente a discussão acerca da problemática da formação inicial do professor, a qual é considerada demasiadamente teórica ou muito afastada da realidade da sala de aula. Dessa forma, sempre existem queixas de que os formadores não estão preparando os professores quanto às dificuldades que irão enfrentar na sala de aula. Por outro lado, eles também são taxados de resistentes às mudanças, uma vez que são poucos participantes ou conformista ficando a espera de receitas prontas.

¹⁸ MARTINS, Edna Maria da Silva. *O Ensino de História em Natal na década de 90: Propostas Curriculares Inovadoras*. 1999. p. 18 - (Monografia) - UFRN, Natal.

¹⁹ PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline (Orgs.). *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?*, 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Na atual conjuntura por que passa o país e o mundo, a escola adquiriu um papel fundamental, ou seja, ela deve proporcionar ao aluno a possibilidade de construção e reconstrução de saberes que o leve a descobrir significados necessários à compreensão e sobrevivência dentro de um mundo globalizado, no qual a História se faz presente quase que instantaneamente através dos veículos de comunicação.

Nesse contexto, é imprescindível que o professor seja um profissional autônomo, possuidor de competências que levem seu aluno a reflexões e colaborem para a construção de saberes. Saberes esses capazes de levá-los à compreensão das transformações sociais, econômicas e culturais que permeiam o cotidiano escolar e social.

Para entendermos até que ponto a Disciplina Prática de Ensino de História está comprometida em desenvolver em seus alunos estas competências, passemos a analisar as unidades do programa de estudo para o ano de 2004. Nesse primeiro semestre o programa da Disciplina estava estruturado em três unidades. A primeira unidade está destinada ao estudo da *Profissão do Professor de História*, dedicando-se essa; a História na sala de aula; o ensino de História; os PCN de História.

Na segunda unidade a proposta é a de planejamento e preparação de uma aula de História. Nessa unidade a idéia é visitar a escola onde serão aplicadas as aulas práticas e fazer uma caracterização dessa; observar e caracterizar a turma destinada ao estágio e, por último, elaborar o planejamento para as aulas práticas.

A terceira unidade propõe *Uma vivência pedagógica na escola*, com a execução de um mês de aulas (12 aulas) de História, em uma turma de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental ou do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio e, por último, fazer uma reflexão sobre a experiência e elaborar o relatório sobre as aulas práticas.

Na primeira unidade a discussão foi em torno da profissão do Professor de História. Na primeira aula o professor aplicou um questionário com os alunos. O questionário,

denominado “atividade de conhecimento prévio”, abordava questões que envolviam a epistemologia da história e o conhecimento histórico existentes nos livros e nas salas de aula.

Essa atividade, segundo o professor da Disciplina, é realizada sempre que se inicia o ano letivo. A partir do questionário o professor identificará o nível de conhecimento da turma e, partindo desse nível, elaborará os planos de aula. Essa é uma prática comum que vem acontecendo nas salas de aula nos últimos anos, pois faz parte das novas estratégias estabelecidas para o ensino de um modo geral.

Após o questionário foram trabalhados dois textos, todos do livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, organizado por Leandro Karnal. Os textos trabalhados foram: *Ensino de História, conteúdos e conceitos Básicos* de Holien Gonçalves Bezerra e *Educação para um mundo em transformação* de Janice Teodoro.

O texto de Holien reporta-se ao princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9394/96, em especial o artigo 22, o qual aponta o caminho a ser seguido na educação básica, pautando toda a ação pedagógica a ser aplicada nas escolas, onde “a tônica incide sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender e de adquirir conhecimentos e habilidades, e sobre a formação de valores.”²⁰ De acordo com o autor,

Os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade.²¹

A partir daí, o autor discute algumas questões básicas que se colocam para o Ensino de História, não apresentando fórmulas ou métodos a serem seguidos nem fazendo relação com

²⁰ BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos, In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37

²¹ *Ibidem*.

as propostas curriculares vigentes, mas permite que haja uma compreensão de que hoje a realidade que envolve a disciplina História leva a questionamentos que conduzem à descoberta de novas possibilidades para o desenvolvimento do ensino.

Já o segundo texto está relacionado ao processo de mudança em que vive a sociedade contemporânea, apontando o papel do professor como o de auxiliar os jovens a compreenderem melhor esse mundo repleto de variáveis, de modo que eles possam vir a se tornarem agentes desse processo, percebendo as diferentes condições para a compreensão dos acontecimentos históricos.

De certo modo, a discussão dos textos está inserida nos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, apesar de um dos subitens dessa unidade fazer referência aos PCN, não houve uma discussão concreta acerca dessas propostas nem, tão pouco foi apresentado um exemplar ou cópia das mesmas destinadas ao Ensino de História, conforme veremos no capítulo três. Também nessa unidade foi apresentada uma atividade de análise de livros didáticos, com o objetivo de se perceber se esses estão condizentes com as atuais inovações do ensino.

Na segunda unidade foram apresentadas sugestões de como elaborar um plano de aula, partindo dos três tipos de planejamentos: Longa duração, Média duração e Curta duração. Essa atividade foi apresentada de forma estruturada, ou seja, mostrando os passos a serem seguidos na montagem do planejamento, entretanto não foi solicitado a elaboração de um planejamento para análise, antes dos alunos serem encaminhados ao estágio.

Antes de iniciar o estágio, os alunos foram convidados a conhecer a escola onde iriam exercer a prática. Cada aluno deveria fazer um levantamento geral do local, observando a estrutura física (salas de aulas, laboratórios, área de lazer), os quantitativos em relação a pessoal (número de salas, de professores, de alunos) e a estrutura pedagógica. Após esse

levantamento, os alunos deveriam fazer uma caracterização da turma em que desenvolveriam as atividades práticas. Em seguida deveriam assistir e analisar a aula do professor titular.

Todos os que não estavam exercendo a profissão de professor foram encaminhados para uma mesma escola no turno noturno, por ser mais conveniente com a disponibilidade de tempo de todos.

Seguindo o roteiro entregue pelo professor da Disciplina, a escola foi assim caracterizada: Escola Municipal Governador Juvenal Lamartine, pertencente à rede pública municipal de ensino, localiza-se na Rua Presidente Sarmiento, 1156, no bairro do Alecrim. Tem como diretor o Professor Francisco Fernandes de Brito e vice-diretor o Professor José Carlos Augusto de Medeiros; a supervisão fica a cargo da Professora Jeana Magalhães Oliveira e a orientação pedagógica sob o comando da Professora Odete Pereira Vital da Silva. A escola ainda não elaborou projetos que contemplem a participação da comunidade.

A escola oferece cursos que vai desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclos) até o Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos), o qual funciona em regime de Educação Para Jovens e Adultos (EJA). Para atender uma demanda de mais ou menos mil alunos, o prédio foi reformado no ano de 2003, passando de um piso único para uma estrutura de dois pisos, com capacidade para 12 salas de aula. O atendimento da clientela é feito nos três turnos: matutino – das 7h às 11h30min, vespertino – das 13h às 17h30min e noturno – das 19h às 22h30min.

A escola recebe alunos a partir dos quatro anos de idade, os quais são oriundos do próprio bairro e de comunidades vizinhas e apresentam nível sócio-econômico de baixa renda. Além das doze salas de aula disponíveis, existem outras assim distribuídas: uma sala de orientação pedagógica, uma sala de recurso, banheiros masculino e feminino para alunos, banheiros masculino e feminino para professores e funcionários, um elevador para pessoas

portadoras de necessidades especiais, uma cantina/cozinha que atende aos alunos nos três turnos, servindo-lhes a merenda escolar. O pátio é interno e coberto e a escola é murada.

Para dar apoio às atividades docentes, a escola dispõe ainda de sala de vídeo, sala de informática, uma biblioteca funcionando em uma sala com aproximadamente 12 metros quadrados, a qual possui livros didáticos para pesquisa, uma coleção de livros do Pe. Antonio Vieira, uma coleção Conhecer e mapas. A biblioteca funciona nos três turnos, porém só é aberta quando solicitada pelo professor ou pelos alunos; a escola possui um computador, três mimeógrafos a álcool e dois elétricos e um episcopio.

Projetos didáticos para serem trabalhados no coletivo ainda estão sendo articulados, cabendo, no momento, a cada professor elaborar seu plano de aula individualmente observando as necessidades da turma. O quadro de professores é formado por uma equipe de sessenta profissionais com nível superior, sendo quarenta e cinco atuantes e quinze afastados por questões de licenças e processos de aposentadorias.

A movimentação de entrada e saída dos alunos não obedece a regras de filas. O intervalo é de dez minutos e as saídas durante o horário da aula só são feitas mediante autorização do professor. De acordo com informações da direção, o Hino Nacional só é executado por ocasião dos Jogos Internos.

A escola teve seu primeiro prédio construído em 1966, passando ao longo dos anos por adaptações e finalmente no ano de 2003 sofreu uma reforma geral, sendo entregue à comunidade no dia 02 de junho do mesmo ano. O Grêmio Estudantil encontra-se em fase de reativação.

Na unidade III os alunos foram encaminhados para a vivência pedagógica. Parte da turma foi encaminhada para a escola escolhida pelo professor, escola essa em que ele leciona como professor de Educação de Jovens e Adultos (3º ciclo) e os demais ficaram nas escolas

em que já exerciam suas atividades profissionais, ou em escolas que lhes ofereciam melhor acesso.

O que se pôde observar é que cada aluno agiu independentemente, procurando elaborar seu plano dentro dos conteúdos programados pelo professor titular para o ano letivo e que em nenhum momento foi mencionado o uso dos PCN como elemento norteador para a escolha destes conteúdos.

Apesar da ementa da disciplina Prática de Ensino de História colocar o exercício da docência como estágio supervisionado, não foi possível o professor fazer essa supervisão para todos os estagiários uma vez que este não possuía disponibilidade de tempo para fazer este acompanhamento. Até mesmo os alunos que ficaram na sala em que ele é titular na escola indicada não tiveram sua supervisão, pois ele não pôde comparecer à escola nas datas das aulas.

Nem todos os alunos que foram encaminhados à escola indicada tiveram oportunidade de executarem as doze aulas propostas, uma vez que aconteceram vários imprevistos impedindo o funcionamento da escola, prejudicando, dessa forma, a vivência pedagógica, principalmente daqueles que ainda não despertaram o interesse pela profissão de professor. Houve caso de alunos que tiveram que concluir parte do que havia sido planejado em um dia fora do prazo estabelecido para a aplicação do estágio.

No semestre 2004.2 o programa da disciplina foi o mesmo do primeiro semestre e os textos trabalhados também foram os mesmos, assim como a metodologia. Entretanto, ao tomar conhecimento de nossa intenção em pesquisar o trabalho da Disciplina Prática de Ensino de História com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o professor da disciplina apresentou aos alunos um vídeo no qual se expunha algumas estratégias indicadas pelos PCN para o Ensino Fundamental – 1º e 2º Ciclos. Não foi possível abrir uma discussão sobre o

assunto, pois o tempo não foi suficiente. Apesar da não discussão, o professor expôs algumas opiniões sobre estas propostas.

Para ele, a formação do professor baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta um lado negativo, uma vez que tais propostas representam as ideologias do Estado, as quais seguem um direcionamento baseado no pensamento das Nações Unidas para os países de terceiro mundo.

Em seu trabalho monográfico, Edna Martins²² afirma que os PCN têm inspiração nas idéias norteadoras da Reforma Espanhola, principalmente no pensamento de César Coll, professor da Universidade de Barcelona. Bittencourt²³ também afirma que os PCN sofreram orientação internacional, oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana, porém prevalecendo as interpretações do educador espanhol Coll e que essa linha de orientação para os currículos não só norteou as reformulações curriculares dos países da América Latina, especialmente aqueles que fazem parte do Mercosul, como também orientou as reformulações curriculares dos países ibéricos.

Portanto, não nos parece que estas propostas sejam uma imposição da ONU, mas uma tentativa, por parte dos governantes, de se estabelecer metas que colaborem para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem no país. Por isso, estas propostas se apresentam como flexíveis de modo que cada estado possa adaptá-la às suas condições.

Acreditamos, ainda, que uma proposta global de ensino seja importante para a educação no país, pois assim existirá um elemento norteador para facilitar o desempenho dos professores, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de inovação dentro de um processo de ensino que, apesar de tantas inovações no campo de pesquisa, tende a seguir os velhos moldes tradicionais para a aprendizagem.

²² MARTINS, Edna Maria da Silva. *O ensino de História em Natal na década de 90: propostas curriculares Inovadoras*.

²³ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, São Paulo: Cortez, 2004. p 103.

Assim, podemos observar que o estágio não cumpriu o papel de formação dos futuros professores, havendo dilaceramentos que permearão sua incursão no campo profissional, colaborando para reforçar a idéia de que a Universidade não está preparando adequadamente os profissionais da educação, havendo sempre um distanciamento entre a teoria e a prática assim como entre as disciplinas pedagógicas.

Diversos estudos mostram críticas comuns a Prática de Ensino em várias instituições formadoras. Uma dessas críticas diz respeito à artificialidade em que se realiza a prática de ensino. Em geral, o aluno-estagiário dificilmente recebe o acompanhamento do professor da disciplina Prática de Ensino. Isso ocorre, principalmente, em razão de serem encaminhados para diversas escolas e em diferentes horários. Outra crítica está relacionada ao curto espaço de tempo em que o aluno-estagiário permanece na sala de aula. Por ser um tempo curto, ele não pode interferir no processo de aprendizagem da turma, devendo seguir o programa estabelecido pela escola. Além disso, muitas vezes o aluno-estagiário não é bem aceito pelos alunos da turma campo de estágio. Nesse caso, há sempre um desconforto para todos os envolvidos: estagiário, professor titular e alunos.

Dessa forma, a Disciplina Prática de Ensino, que já figura como de caráter complementar para a formação do professor, tende a não cumprir um de seus papéis que é o de preparar os alunos para o exercício da profissão de professor, não demonstrando coerência com sua natureza interdisciplinar e integradora de conhecimentos específicos e pedagógicos, permitindo que os futuros profissionais da educação continuem enfrentando as dificuldades do cotidiano da sala de aula, tentando encontrar as soluções através de suas vivências profissionais.



CAPÍTULO III

OS FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS PCN

Muito se tem falado, nos últimos anos, a respeito dos novos desafios que a escola tem de enfrentar, responsabilizando-se não só pela tarefa de transmitir saberes, mas, sobretudo pela competência em formar cidadãos críticos e participativos, cientes de seus direitos e deveres. Isso é um resultado das transformações contemporâneas que através dos meios tecnológicos colaboram para que as informações cheguem mais rápido aos educandos, proporcionando-lhes a sensação de que não mais existe a necessidade de se submeter a “chatice” de uma sala de aula.

Essas transformações atingem também a sociedade e as famílias que, na busca de se adaptarem à dinâmica da evolução tecnológica, tendem a não cumprirem seu papel na educação dos filhos, uma vez que os pais estão envolvidos com o trabalho na busca da sobrevivência em uma sociedade cujo valor preponderante é o capital. Dessa forma, delega-se à escola toda a responsabilidade para educar os adolescentes e os jovens, para que estes possam enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Para que a escola exerça sua função contemporânea com eficiência, é essencial que os professores redefinam seus papéis na formação de gerações. Uma série de inovações tecnológicas tem favorecido a aprendizagem dos alunos. Entretanto, para que tais inovações se consolidem, é imprescindível a atuação do professor como facilitador do processo de construção do conhecimento.

Durante muito tempo o professor foi tido como fonte do saber, entretanto as tendências educacionais mais recentes o interpretam como um mediador da construção do conhecimento. Assim, para a formação da nova escola é necessário que o professor atenda às novas exigências que se apresentam para o seu fazer educacional.

Analisando a função do professor e a exigência feita pela sociedade ao exercício desse profissional, Bittencourt afirma:

Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se [dos professores] que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam as necessidades de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas, que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais.²⁴

Nesse contexto, percebe-se que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. Mas aí surgem os questionamentos: será que o futuro professor está recebendo a devida formação para enfrentar esses desafios? Será que as instituições formadoras de professores estão capacitando os futuros profissionais a trabalharem com as novas propostas curriculares? Será que os futuros profissionais estão aptos a atender parte dessas mudanças enfrentadas pela escola e pelo ensino?

Partindo dessas questões e após observarmos a atuação da disciplina Prática de Ensino de História, na UFRN, partimos para uma pesquisa junto aos alunos da disciplina em questão, objetivando identificar se estes estariam saindo da Universidade com a percepção das propostas curriculares contemporâneas. Os alunos foram entrevistados após a conclusão da disciplina.

Tomando por base o pressuposto que a proposta curricular oficial mais recente são os PCN, perguntamos aos alunos entrevistados se eles conheciam o documento. Os oito entrevistados informaram que conhecem os PCN de História. Todavia, todos eles disseram que nunca tiveram estudos sistematizados sobre o tema. Três alunos (1, 4 e 6) deixaram evidente que só tiveram conhecimento dos PCN porque buscaram individualmente o material.

²⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. p. 16.

Esses alunos informaram nunca estudaram nada sobre propostas curriculares durante a graduação.

Quatro outros alunos (2, 5, 7 e 8) afirmaram que receberam informações sobre os PCN em disciplinas da área de Educação, destacadamente em Introdução à Educação, Didática e Prática de Ensino. Todos esses alunos deixaram evidente que essas informações foram transmitidas de forma aleatória. Eventualmente, nessas disciplinas o professor se referia aos PCN, mas não havia um projeto sistemático para trabalhar com esses documentos curriculares.

Uma aluna (3) informou que nunca teve a oportunidade de trabalhar com os PCN na universidade. Ela já é professora na rede de ensino e, nessa condição, foi informada na escola de que havia o documento. Todavia, deixou evidente que nunca a escola forneceu qualquer informação sistematizada sobre o tema.

Pelo conjunto das respostas, é possível afirmar que os alunos estão sendo formados sem estarem preparados para trabalhar com as propostas curriculares oficiais. Nenhum dos alunos entrevistados apresenta informações sólidas sobre os PCN. Isso se constitui em um problema na medida em que esses alunos terão dificuldades para implementarem suas propostas curriculares. Eles podem até dominar o conteúdo histórico, mas possuem grande dificuldade para implementar esse conteúdo numa ação pedagógica concreta.

Segundo Bittencourt, nos dias atuais,

Há um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos [...] obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, valores e ideários políticos. Esse conjunto de saberes são “conteúdos escolares”, que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.²⁵

Se a escola contemporânea exige a integração dos conteúdos, como bem analisa Bittencourt, é necessário que o professor entenda como se formata um programa bem como

²⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. p. 106.

quais os programas apresentados pelo Estado para a disciplina. Por essa interpretação, fica claro que é papel da universidade preparar o professor para o trabalho com programas curriculares. Assim, a informação dos alunos demonstra a carência da graduação em História ao formar professores sem informações específicas sobre programas disciplinares.

Sabendo que além das propostas oficiais do Ministério da Educação, existe uma proposta curricular específica para as escolas do Estado do Rio Grande do Norte, questionamos os alunos sobre as diferenças entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e outras propostas curriculares. Pelas respostas foi possível perceber que nenhum deles conhece ou ouviu falar em outras propostas curriculares.

Cinco dos entrevistados, (1, 3, 4, 6 e 7), afirmaram não terem nenhum conhecimento sobre a existência de outras propostas, portanto não saberiam informar as diferenças. Três alunos responderam baseados, acredito, no que se tem lido sobre as inovações no ensino, pois um aluna (3) acredita que os PCN colaboram para estabelecer uma relação maior entre pesquisa e ensino, fazendo com que o aluno possa desenvolver uma interação maior entre o seu cotidiano e as diversas questões e abordagens que envolvem a disciplina de História.

Uma aluna (5) respondeu a questão baseada em sua experiência como aluna nos anos 80 do século passado. De acordo com essa aluna, os PCN contribuíram para a expansão escolar fazendo com que o professor ampliasse o campo de conhecimento e dessa forma saísse do modelo tradicional de ensinar História, ou seja, da “decoreba” para colocar o aluno como participante ativo no processo do conhecimento.

Já um outro aluno (8) vê nos PCN a possibilidade de se trabalhar com eixos temáticos, no entanto, ele é consciente das dificuldades de sua operacionalização devido a grande difusão e assimilação das metodologias tradicionais nas instituições e na sociedade como um todo, de forma que essa proposta ainda encontra resistências entre professores e alunos do curso de História.

Até aqui foi possível perceber que os futuros professores não estão recebendo as orientações necessárias para operacionalizarem as propostas curriculares tão importantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Parece-nos que estes alunos estão fadados a enfrentarem as dificuldades por que passam todos os profissionais da educação no que diz respeito ao Ensino de História. Na prática, não existe uma proposta a ser seguida e sim seguir um conteúdo que legitime a ação da escola.

De acordo com Selva Guimarães²⁶, as críticas aos modelos de formação de Professores de História vêm desde as últimas décadas do século XX. No início da década de 1980, Fenelon (conforme citado por Guimarães), já denunciava as dificuldades enfrentadas pelos recém-formados ao assumirem uma sala de aula.

Apesar de já terem se passado quase três décadas, a situação de perplexidade enfrentada pelos professores permanece como uma resultante do processo de sua formação quando estes acreditam que para ser professor basta ter domínio dos conteúdos.

Procuramos averiguar que abordagens dos PCN a Disciplina Prática de Ensino de História fez durante o curso e mais uma vez foi possível detectar as defasagens em relação ao assunto.

Dos oito alunos entrevistados sete (1, 3, 4, 5, 6, 7, e 8) consideraram a abordagem sobre os PCN muito sucinta, não havendo uma discussão fundamentada sobre estes. Os alunos 1 e 6 ainda frisaram que esta abordagem só foi feita no final do curso quando da discussão de um texto que fazia uma pequena abordagem sobre os referidos PCN e a aluna 5 creditou a abordagem às experiências vividas por alguns colegas, uma vez que já estavam trabalhando como professores. Já o aluno 2 colocou a abordagem apenas como uma discussão que envolvia a leitura de gravuras e imagens.

²⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História: experiências reflexões e aprendizados*. p. 62.

Dessa forma, todos os alunos entrevistados consideraram que não foi possível esclarecer as dúvidas acerca do uso dos PCN, através das aulas da disciplina Prática de Ensino, sendo necessário um estudo mais aprofundado para se ter maior conhecimento sobre eles. O aluno 2 acha que a carga horária destinada à disciplina não foi suficiente para que as discussões sobre os PCN fossem mais aprofundadas e o aluno 8 acredita que estas aulas deveriam trazer mais questões para os alunos dos últimos períodos do Curso de História, permitindo que os mesmos pudessem ir para as salas de aula dispostos a ampliar e aprofundar sua experiências com o ensino e com os conteúdos da Disciplina, fomentando inovações por parte dos formandos.

Como podemos perceber através dos relatos dos alunos, ainda existem defasagens nas disciplinas pedagógicas do Curso de História quanto as abordagens direcionadas aos temas relacionados às propostas curriculares, com as quais eles irão trabalhar, após o término do curso.

Para compreendermos o motivo dessas defasagens, procuramos investigar se em outros momentos do curso foi possível trabalhar com alguma proposta curricular para o Ensino de História na escola básica. Todavia, dos oito alunos entrevistados apenas uma aluna (5) colocou que seu contato com uma proposta curricular se deu na Disciplina Introdução à Educação, entretanto ela não explica de que forma este contato foi feito. Os demais alunos foram unânimes em enfatizar que em nenhum momento, durante o todo o Curso de História, ministrado na UFRN, tiveram contato com alguma proposta curricular direcionada à escola básica.

Assim, podemos perceber que o objetivo do curso de História não está centrado na formação do professor e sim na profissão de Historiador, mesmo sabendo que a maioria dos alunos está se preparando para lecionar e não para tornar-se pesquisador, conforme veremos adiante. Todavia, essa é uma questão que envolve a Lei de Diretrizes e Bases para os cursos

de graduação, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História.

Ao analisar estas diretrizes, Fonseca destaca: “O texto das Diretrizes (...) aprovado pelo MEC é explícito: os Cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa, o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério.”²⁷

Dessa forma, percebe-se que o Curso de História não mantém um direcionamento para a formação do professor e sim para a de pesquisador, daí as grandes clivagens existentes entre o currículo oferecido pelo curso e a prática dos professores recém-formados.

Ainda em nossa entrevista com os alunos da Prática de Ensino, procuramos identificar se estes fizeram uso dos PCN durante as aulas práticas e o diagnóstico foi que apenas dois alunos (2 e 5) afirmaram ter feito uso dos referidos parâmetros durante as aulas práticas. O aluno 2 disse ter trabalhado com as orientações do texto relacionado aos Temas Transversais quando estava dando o conteúdo referente à Revolução Francesa. Segundo ele, foi possível trabalhar temas referentes à cidadania, direitos, participação social nas questões políticas etc., partindo sempre de um referencial do presente. Já a aluna 5 afirma tê-los usado indiretamente, já que a turma em que aplicou a prática era de EJA e não lhe foram apresentadas as propostas curriculares destinadas a esse segmento de ensino, seguindo apenas orientações e o programa que vinha sendo aplicado pelo professor titular da turma.

Os demais alunos enfatizaram que, devido à falta de conhecimento sobre os referidos parâmetros, não havia condições de operacionalizá-los na prática, mesmo sabendo que seu uso seria de grande importância para o seu desempenho.

Fica evidente o que mencionamos no capítulo anterior: o aluno estagiário não tem outra opção no exercício de sua prática senão seguir as orientações do professor titular e

²⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. p. 65.

elaborar suas aulas dentro do cronograma pré-estabelecido para o bimestre. E que esses cronogramas dificilmente estão apoiados nas novas propostas curriculares.

Questionamos os alunos para saber se tinham intenções de tornarem-se professores e se sentiam preparados após a conclusão do curso. Quatro alunos (1, 2, 3, e 4) afirmaram que sim, pretendem ser professores, todavia foram enfáticos em relação a não estarem totalmente qualificados. O aluno 1 colocou que apesar das dificuldades, sente-se preparado; os alunos 2 e 4 não se sentem preparados, no entanto compreendem que devem buscar mais qualificação através de estudo extra-curricular. A aluna 3 explica que já exerce a função há seis anos e que tem se esforçado na tentativa de um melhor aperfeiçoamento, através da participação em palestras e encontros de professores.

Os alunos 5 e 7 não estão interessados no ramo da educação. Eles pretendem seguir o campo da pesquisa. Já o aluno 6 não pretende assumir uma sala de imediato, talvez algum dia. Embora ele não se sinta totalmente qualificado, acredita que possa adquirir tal competência através da prática. O aluno 8 ainda não tem certeza quanto a ser professor; não diz se está preparado ou não, mas diz ser uma questão difícil de responder e; compreende a existência de diferentes necessidades para o processo ensino/aprendizagem ao longo das séries de formação da escola básica. Por isso, concorda que a postura do professor não é só a de alguém que repassa conteúdos, mas de que cria questões relevantes para o presente de seus alunos e se algum dia, através da História, tiver alunos interessados, acredita que estará exercendo a função de professor com o mínimo de qualidade.

Assim, podemos perceber que ao direcionar suas dificuldades no exercício da profissão para a instituição formadora, os professores estão com razão, haja vista que nesta amostragem todos são conscientes de que não estão realmente preparados para assumirem as competências que uma sala de aula requer, ao mesmo tempo em que percebem que precisam

buscar outros meios para o aprimoramento do exercício da profissão, quer na prática, quer em cursos paralelos.

No livro *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* É possível perceber que realmente o praticante evolui e se forma tanto através dos encontros com outros colegas como também a partir de suas próprias experiências no cotidiano de sua sala de aula, apreendendo não só os conteúdos e as condutas úteis a um melhor desempenho de seu trabalho como também de si mesmo.

Para encerrarmos nossa pesquisa, perguntamos aos alunos sobre o objetivo da História para a Escola Básica. Os alunos apresentaram opiniões diferentes. Assim das respostas dos alunos sobre o porquê de se estudar história na escola básica obtivemos seis blocos de pensamento:

Bloco 1: O aluno da escola Básica deve estudar história para conhecer os fatos e aprender a estabelecer relações entre presente e passado.

A idéia dos alunos vinculados a essa percepção (alunos 1 e 3) é a de que o centro da disciplina é o domínio dos fatos e acontecimentos passados. É a partir desse conhecimento que é feita a relação presente/passado. Essa percepção está calcada na idéia de que é possível se dominar todos os conteúdos históricos na escola básica.

Bloco 2: O aluno da escola Básica deve estudar história para conhecer a história política/social/econômica/cultural de diferentes povos.

A concepção apresentada (aluna 2), tão como a demonstrada no bloco 1, relaciona a necessidade da disciplina História ensinar todos os conteúdos. Por essa linha de pensamento, não existe uma seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, nem um objetivo de formação explicitado.

Bloco 3: O aluno da escola Básica deve estudar história para aprender a respeitar a diversidade social, cultural, religiosa e étnica.

A percepção apresentada (aluno 8) indica um objetivo de formação mais amplo para a disciplina História: respeitar diversidades em diferentes aspectos (sociais, étnicos, religiosos). Observe-se que a função da disciplina neste caso não está relacionada ao aprendizado de conteúdos específicos.

Bloco 4: Não existe um padrão para todos os alunos da escola básica. A história tem objetivos diferentes para diferentes níveis de ensino:

A concepção apresentada pelo aluno (aluno 4) é de que a História tem um objetivo de 1ª a 4ª série, outro de 5ª a 8ª série e outro no Ensino Médio. Nesse sentido indica o aluno que de 1ª a 4ª série o objetivo da História é ensinar



a noção de temporalidade, de espaço. É associar a história passado/atualidade com informações acerca dos fatos históricos; De 5ª a 8ª série os alunos já estão aptos a interpretar situações históricas (textos e imagens) relacionadas com a atualidade e desenvolver crítica acerca dos fatos, temporalidade e história factual. Também é o momento de iniciação da prática da leitura, da produção textual. No ensino médio, a História deve se voltar a “desafios” relacionados a problematização, interpretação e análise de fatos históricos, mas, este desafio deve ser feito paulatinamente. (Aluno 4)

Por essa percepção não existe um objetivo geral para a disciplina. Existem, objetivos parciais que paulatinamente vão sendo vencidos.

Bloco 5: O aluno da escola Básica deve estudar história para perceber o universo histórico em que vive.

A concepção apresentada (aluna 5) está voltada para a idéia de que estudar história é apenas dominar os elementos do contemporâneo. Faltam elementos que conduzam a outras temporalidades. Torna-se evidente a falta de um fio condutor que justifique a busca do passado como objeto do conhecimento.

Bloco 6: O aluno da escola Básica deve estudar história para desenvolver sua independência intelectual e ingressar posteriormente na vida acadêmica

A percepção apresentada é de que a História tem uma função utilitária: a de possibilitar o ingresso no mundo acadêmico. Não são discutidos objetivos de formação para a

vida do estudante. Todo o conhecimento está relacionado com a idéia de futuro, se estuda para um dia, no futuro, se usar o que foi aprendido na escola básica.

Como conclusão deste capítulo, podemos verificar que os futuros Professores de História terão um longo caminho a ser trilhado na perspectiva de um aprimoramento em suas técnicas de ensino bem como de valorização de suas capacidades como um profissional da educação.

Sabemos que a partir de 2004, o Curso de História na UFRN dissociou a Licenciatura do Bacharelado, no entanto, para que o Professor de História possa desenvolver uma atitude crítica diante das produções acadêmicas e desenvolver em seu aluno o estímulo para aprendizagem de uma História que sirva de compreensão da sociedade, é essencial que ele se capacite para a produção do conhecimento original, mantendo assim um viés entre pesquisa e ensino.

CONCLUSÃO

Ao final do presente trabalho, alguns dos questionamentos aqui revelados puderam ser esclarecidos. Foi possível perceber que a disciplina Prática de Ensino em História realmente não instrumentaliza os futuros professores para a prática de sala de aula defendida pelas propostas curriculares existentes no país, portanto não os satisfaz, nem os tranquiliza para enfrentar os desafios da chamada educação moderna representada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Também foi possível perceber um paradoxo; o mesmo meio acadêmico que produziu as propostas para a educação atual não é capaz de instrumentalizar os futuros professores dentro dessas propostas, gerando discussões que terminam por não se refletirem em ações concretas de mudança e criando uma sensação de incapacidade e insatisfação frente a essas, como se a realidade da sala de aula inviabilizasse a aplicação dos PCN.

Na verdade, é injusto e inverídico, como ficou claro no capítulo 3, culpar a disciplina Prática de Ensino de História por não satisfazer esses anseios, pois a formação dos futuros professores não começa ou termina nela. Muitas disciplinas que deveriam instrumentalizar esses alunos a essa prática são ofertadas ao longo do curso, mas, de forma geral, elas não cumprem esse papel e espera-se que uma única disciplina seja capaz de sistematizar um conhecimento que deveria ter sido construído ao longo desse processo.

O que é necessário que se perceba é que na verdade o papel da disciplina Prática de Ensino deveria ser sistematizar uma série de conhecimentos construídos ao longo do curso, sendo, portanto, o fim de um processo e não um meio. Mas, conforme foi dito anteriormente, como as demais disciplinas da área de educação não foram capazes de construir esses conhecimentos, gera-se uma expectativa injusta sobre a disciplina Prática de Ensino de História, como se esta sozinha fosse capaz de resolver todos os problemas vivenciados ao longo do curso.

Outro ponto relevante é que a importância dada às disciplinas do Bacharelado dentro do curso de História, pelos próprios alunos é muito maior que a importância dada às disciplinas da Licenciatura, como se a apreensão do conhecimento histórico fosse suficiente para garantir a capacidade de sistematização desse conhecimento enquanto professores. Na verdade, é preciso a conscientização desses alunos para a importância de todas as disciplinas no processo de formação do professor, bem como o fato inegável de que o processo de formação desse não acaba ao término do curso, muito pelo contrário, ele é contínuo, sendo responsabilidade do docente buscar meios de instrumentalização e de geração de competências.

Nesse sentido, nos parece acertado a divisão do curso de História nas áreas de Bacharelado e Licenciatura, pois permite que o aluno da Licenciatura, desde cedo, tenha clara a importância das disciplinas de educação para o futuro que deseja trilhar de forma responsável e consciente de seu papel no seu processo de formação.

Também é necessário que haja uma integração entre as diversas disciplinas da educação de modo que essas se completem e fomentem no discente as competências e estratégias necessárias para a aplicação dos Parâmetros Curriculares no Ensino Básico. Pondo em prática as competências o conteúdo de História será útil para o processo de construção de conhecimento.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Programa de Estudos

Disciplina: EDU 238 – Prática de Ensino em História

Docentes: Profº Eden Ernesto da Silva Lemos

Semestre: 2004.1

1- Ementa:

Exercício da docência em história na escola de 2º grau, sob a forma de estágio supervisionado.

2- Objetivos:

- Refletir sobre a profissão de professor de história;
- Elaborar planos para o ensino de história;
- Executar um mês de aula (12 aulas) de história em uma turma de 3º ou 4º ciclo do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

3- Conhecimentos:

UNIDADE I: A Profissão de Professor de História

- a) A profissão de professor de história;
- b) A história na sala de aula;
- c) O ensino de história;
- d) Os PCNs de História.

UNIDADE II: Planejamento e Preparação de uma Aula de história

- a) A caracterização da escola;
- b) A observação da turma;
- c) A caracterização da turma;
- d) O planejamento: Plano de Curso – Plano de Unidade – Plano de Aula

UNIDADE III: Uma Vivência Pedagógica na Escola

- a) Execução de um mês de aula (12 aulas) de história em uma turma de 3º ou 4º ciclos do Ensino Fundamental ou do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio;
- b) Reflexão sobre a experiência;
- c) Elaboração do relatório.

4- Sistemática de Trabalho:

O conteúdo será desenvolvido através de aulas com exposição dialogada, vivências pedagógicas, trabalhos em equipe, com a utilização de recursos audiovisuais, bem como a vivência do Ensino em história em uma escola para a prática do estágio supervisionado.

A avaliação formal do rendimento se fará por meio de roteiros de estudo dirigido, individual ou em equipe, auto-avaliação, reflexão sobre a experiência e relatório final do estágio. Também serão considerados o interesse pelas aulas, a participação nas discussões, a pontualidade e a assiduidade do(a) aluno(a) às mesmas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA
PROFº EDEN LEMOS

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
 - 1.1. NOME
 - 1.2. ENDEREÇO
2. ADMINISTRAÇÃO:
 - 2.1. DIREÇÃO
 - 2.2. COORDENAÇÃO
 - 2.3. PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE
3. ESTRUTURA DE ENSINO:
 - 3.1. CURSOS
 - 3.2. NÍVEIS
 - 3.3. TURNOS (HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO POR PERÍODO)
 - 3.4. TURMAS
4. CLIENTELA:
 - 4.1. QUANTIDADE DE ALUNOS
 - 4.2. BAIRRO
 - 4.3. IDADE
 - 4.4. NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO
5. INFRA-ESTRUTURA:
 - 5.1. PRÉDIOS (SALAS DISPONÍVEIS)
 - 5.2. OUTROS (BANHEIROS, LANCHONETE, AUDITÓRIO, GINÁSIO)
 - 5.3. ESPAÇOS (PÁTIO, MUROS)
6. SERVIÇOS DE APOIO:
 - 6.1. BIBLIOTECA (HORÁRIO E SISTEMÁTICA DE ATENDIMENTO, ACERVO, BIBLIOTECÁRIA)
 - 6.2. ÁUDIO-VISUAL (IDEM)
 - 6.3. MECANOGRRAFIA (IDEM)
 - 6.4. COORDENAÇÃO (PLANOS E PROJETOS DA ESCOLA)
7. DOCENTES:
 - 7.1. QUANTIDADE
 - 7.2. QUALIFICAÇÃO
 - 7.3. SITUAÇÃO FUNCIONAL
8. FUNCIONAMENTO NO COTIDIANO:
 - 8.1. MOVIMENTAÇÃO (FILA, SAÍDA, INTERVALOS E RECREIO)
 - 8.2. PERMISSÕES (BANHEIRO, SAÍDA DURANTE AS AULAS)
 - 8.3. CERIMÔNIAS (HINO, JOGOS)
9. OUTROS:
 - 9.1. DADOS HISTÓRICOS / GRÊMIO ESTUDANTIL / DISCIPLINA DE HISTÓRIA

ENTREVISTA A SER APLICADA COM OS ALUNOS DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DA UFRN, PARA COMPOSIÇÃO DE TRABALHO MONOGRÁFICO.

ENTREVISTADO:

DATA DA ENTREVISTA:

PERÍODO QUE CURSA:

- 1) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio na área de História?
- 2) De que maneira você obteve conhecimento sobre os referidos parâmetros?
- 3) Que diferenças existem entre os PCN e outras propostas curriculares?
- 4) A disciplina Prática de Ensino de História fez alguma abordagem sobre o uso dos PCN na sala de aula da Escola Básica? De que modo essa abordagem foi feita?
- 5) Você acha que essa abordagem foi suficiente para esclarecer todas as dúvidas acerca da aplicação das propostas curriculares apresentadas pelo PCN de História?
- 6) Ao longo do curso de História você estudou alguma proposta curricular para a escola básica?
- 7) Durante a Prática de Ensino você fez uso dos PCN?
- 8) Após a conclusão do curso de História você pretende ser professor e se sente qualificado para isso?
- 9) Para você, qual é o objetivo da disciplina História na Escola Básica?

BIBLIOGRAFIA

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: _____ (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves, Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos, In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba de Sá (Org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução - 3º e 4º Ciclos*. Brasília: MEC / SEF. 2001.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - História - 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC / SEF. 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História: experiências reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GOULART, Sílvia Moreira. *A prática de Ensino na Formação de Professores: uma questão (des)conhecida*. Revista Universitária Rural, Série Ciências Humanas. Disponível em: <www.editoraufrij/rch/rch24n1-2/humanas24n1>

LAVILLE, Cristian. A defesa das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Humanitas, v. 19, n. 38, p. 125 – 138, 1999.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, Art. 65.

MANUAL informativo do Curso de História da UFRN. Natal/RN: Ed. Universitária. 1988.

MARTINS, Edna Maria da Silva. *O ensino de História em Natal na década de 90: propostas curriculares inovadoras - (Monografia) – Natal: UFRN. 1999*

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite, CHARLIER, Éveline (Org.). *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: História e Geografia. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *Identidades e Ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. - (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo/SP. 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber Histórico na Sala de Aula*. 8. ed, São Paulo: Contexto, 2003.

_____; CAINELLI, Marlene, *Ensinar História*, São Paulo: Scipione, 2004.