

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

NEHAD

DIANA FARIAS OLIVEIRA

**O USO DA AULA EXPOSITIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Natal, RN
2011**

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

DIANA FARIAS OLIVEIRA

**O USO DA AULA EXPOSITIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Bacharel em História.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Crislane Barbosa Azevedo.

**Natal, RN
2011**



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

Ata da sessão de avaliação de monografia de graduação em
História-Bacharelado

Aos sete dias do mês de julho de 2011, às 14h, na sala D 1 do setor de aulas II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi instalada a Comissão Examinadora responsável pela avaliação da monografia intitulada "O uso da aula expositiva no ensino de História na Educação Básica" como trabalho final apresentado pela aluna **Diana Farias Oliveira**, ao Departamento de História, integrante do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes desta Universidade, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Bacharel em História**. A Comissão Examinadora foi presidida pela orientadora, Professora Doutora Crislane Azevedo, e contou com a participação dos Professores Doutores: Raimundo Nonato Araújo da Rocha e Adir Luiz Ferreira, na qualidade de examinadores. A sessão teve duração de 01 horas e 1:10 minutos e a Comissão Examinadora emitiu o seguinte parecer:

A banca ressaltou a relevância da temática relativa ao ensino. O trabalho está bem estruturado. O escrito atende às exigências acadêmicas e científicas para um trabalho de conclusão de curso. Diante do exposto, a Comissão Examinadora atribuiu ao trabalho nota 10,0.

Crislane B Azevedo
Prof.^a. Dr.^a. Crislane Barbosa Azevedo
(Orientadora)

Raimundo N. Araújo da Rocha
Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha
(Membro examinador)

Adir Luiz Ferreira
Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
(Membro examinador)

Diana Farias Oliveira
Diana Farias Oliveira
(Aluna – História/Bacharelado)

DIANA FARIAS OLIVEIRA

O USO DA AULA EXPOSITIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Monografia apresentada ao Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Bacharel em História.

Aprovada em ____ / ____ / ____

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Crislane Barbosa Azevedo (Presidente)
Departamento de Práticas Educativas e Currículo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha (Membro)
Departamento de História
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira (Membro)
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Diferente de todo o resto do trabalho esta foi a parte que dependeu apenas de mim. Não houve texto para fornecer aporte teórico ou minha orientadora para me indicar caminhos. Foi um momento apenas meu.

Durante a minha caminhada contei com apoio de diversas pessoas. A que agiu de forma direta, como minha orientadora, e as de forma indireta, como familiares e amigos. Teve ainda aquela força superior e espiritual que tantas vezes me ajudou, em silêncio, dando-me força e coragem para continuar. E é justamente a todos eles que direciono meus agradecimentos.

A Deus, a quem tantas vezes chamei em oração pedindo forças para não desistir, entendimento para melhor compreender o que tantas vezes me parecia incompreensível e calma para não sucumbir ao desespero nas vezes em que duvidava da minha capacidade.

À minha família que aguentou meus momentos de estresse durante essa caminhada. Primeiramente, meus amados pais, para quem a conclusão dessa etapa da minha vida tem tanto valor, pois é principalmente para eles a sensação de dever cumprido. Minha aprovação no vestibular fez valer à pena todo o sacrifício que fizeram para que eu pudesse estudar e a conclusão desse trabalho sela o final dessa etapa. E aos meus queridos irmãos, Felon e Juliana, que sempre me deram forças.

À minha orientadora, Crislane Azevedo, por quem tenho total admiração por ser para mim exemplo de dedicação e amor à docência. Com suas falas renovo minha vontade de lecionar. Foi sem dúvida a melhor orientadora que eu poderia ter. Agradeço cada exigência que foi feita, pois todas elas foram para que eu crescesse intelectualmente. Aproveito e peço desculpas pelo trabalho que dei.

RESUMO

O presente trabalho é voltado ao ensino de História. Tem como alvo a análise da aplicação de uma determinada técnica de ensino, a aula expositiva, no processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica. Diversos pesquisadores da área da Educação direcionam inúmeras críticas à utilização da técnica, porém a mesma continua sendo demasiadamente utilizada pelos professores, sobretudo nas aulas de História. Esta pesquisa é, portanto, voltada para entender tal dicotomia a partir da investigação de como a aula expositiva está sendo aplicada nas salas de aulas pelos professores e se de fato ela contribui para o processo de aprendizagem dos alunos em História. A metodologia de pesquisa utilizada foi a bibliográfica e de tipo etnográfico. A pesquisa bibliográfica marcada pela busca de obras que tratassem do tema escolhido, e a de tipo etnográfico voltada para observação, descrição e análise de experiências didáticas no ensino de História ocorrido na escola estadual escolhida como campo de pesquisa. Durante as observações na escola estadual observei três professores no exercício da prática docente nos três turnos de ensino. Verifiquei como estavam sendo aplicadas técnicas de ensino com ênfase na aula expositiva e se realmente esta contribuía para a aprendizagem dos alunos. Percebi que cada professor tinha sua visão acerca do que era aula expositiva, bem como do processo ensino-aprendizagem e isso alterava diretamente a maneira como eles utilizavam a aula expositiva.

Palavras-chave: Aula expositiva, processo ensino-aprendizagem, ensino de História, Educação Básica.

ABSTRACT

This work is aimed at teaching history. It targets the analysis of the application of a technique of teaching, lecturing in the process of teaching and learning of History in Education. Several researchers in the field of Education directs several criticisms of the use of the technique, however it is still too much used by teachers, especially in history classes. This research is therefore aimed to understand this dichotomy from the investigation of how the lecture is being applied in classrooms by teachers and in fact it contributes to the learning process of students in history. The research methodology used was literature and ethnographic. The literature characterized by the search of works that addressed the theme, and focused on the ethnographic observation, description and analysis of student experiments in school history occurred in the state school choice as a research field. During the observations noted in three public school teachers in the practice of teaching practice teaching in three shifts. Checked as they were being applied teaching techniques with an emphasis on lecture and this really contributed to student learning. I realized that every teacher had his vision of what was lecture, and the teaching-learning process and that directly alter the way they used the lecture.

Key words: Lecture, teaching-learning process, teaching History, Basic Education.

AULA EXPOSITIVA

1.1 - Professor Aldeia: História se ensina envolvendo a classe

1.2 - Professor Heia: História se aprende lendo

1.3 - Professor Gualter: A História tem seus ensinamentos práticos para compreender

1.4 - Considerações

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA	11
1.1 – O despertar para a investigação	11
1.2 – Definições, delimitações e a apropriação do tema	16
1.3 – Pesquisar o cotidiano é pensar em metodologias	30
CAPÍTULO 2 – PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	38
2.1 – Ensinar e aprender História	38
2.2 – Possibilidades de técnicas de ensino em sala de aula de História	44
2.3 – A aula expositiva: origens, pressupostos e finalidades	57
2.4 – A aula expositiva dialógica e pressupostos da pesquisa	65
CAPÍTULO 3 – DE DENTRO DA SALA DE AULA: A UTILIZAÇÃO DA AULA EXPOSITIVA	70
3.1 – Professor Alfa: “História se ensina envolvendo o aluno”	72
3.2 – Professor Beta: “História se aprende lendo”	90
3.3 – Professor Gama: “A História tem fatos históricos prontos pra você explicar, sem questionamentos”	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Sou aluna do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o presente trabalho é resultado de uma pesquisa concluída em forma de monografia para obtenção dos títulos de licenciatura e bacharelado. O curso me proporcionou a formação para as duas titulações, mas minha predileção sempre foi a docência, por enxergá-la como importantíssima para a difusão do conhecimento histórico. Enquanto aluna e docente de História a aula expositiva sempre foi uma constante nas minhas salas de aulas. Ou seja, enquanto aluna meus professores sempre a utilizaram, e enquanto docente também fiz uso dela. No entanto, percebia que cada aula expositiva tinha suas particularidades. Além da oralidade e exposição do conteúdo por parte dos professores, outras características eram atribuídas a tal técnica de ensino dependendo do professor que a utilizava. Quando cursei a disciplina Prática de Ensino realizei um trabalho voltado para a aplicação da aula expositiva na turma na qual realizei o estágio obrigatório. Foi a partir dessa experiência que decidi realizar o presente trabalho voltado para a aplicação da aula expositiva no processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica.

Apesar de muitas vezes ser atribuído ao uso das técnicas de ensino, como, por exemplo, a aula expositiva, o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos, é a concepção que o docente tem do processo ensino-aprendizagem quem determina o êxito da aplicação das técnicas de ensino. Se um professor é adepto de uma concepção pedagógica tradicional poderá fazer uso das técnicas de ensino mais modernas e ao final do processo irá valorizar no aluno a capacidade de memorização. Por outro lado, um professor de concepção pedagógica crítica poderá fazer uso da aula expositiva, principal técnica de ensino da pedagogia tradicional, de forma atual atribuindo-lhe um caráter dialógico e promovendo o desenvolvimento crítico do aluno.

A aula expositiva ao longo de toda a história da educação foi a técnica de ensino de uso recorrente, quer seja em maior ou menor escala. Tendo como principais características a oralidade e a exposição do conteúdo por parte dos professores, foi a principal técnica de ensino utilizada como procedimento didático da chamada Pedagogia Tradicional e manteve-se firmemente nas salas de aulas até meados da década de 1930, quando tal abordagem perdeu espaço para uma outra, denominada Pedagogia Nova. Nessa nova abordagem pedagógica o processo ensino-aprendizagem deixou de centrar-se

no professor para considerar também o aluno e novas técnicas de ensino passou a ser utilizada e a aula expositiva deixou de ser predominante.

A partir da década de 1970 quando surgiu a Pedagogia tecnicista a aula expositiva voltou a ser fortemente utilizada, uma vez que tal abordagem valorizava o uso de técnicas de ensino uma vez que seu ritmo sistêmico contribuía para melhor memorização dos alunos. Ainda no final da década de 1970 a Pedagogia Tecnicista passou a sofrer duras críticas por supervalorizar as técnicas em detrimento do humanismo. A Pedagogia Crítica, que surgiu na década de 1980 e se mantém até os dias de hoje, enfatiza a relação dialética entre a educação e a sociedade. Nesta nova concepção pedagógica, a aula expositiva e demais técnicas são vistas como um meio para reelaboração dos conteúdos a serem transmitidos em sala de aula. Esse breve relato histórico acerca da aula expositiva deixa claro que apesar das críticas ela esteve presente em todas as abordagens pedagógicas.

Na atualidade as principais críticas que a aula expositiva recebe dizem respeito ao seu caráter verbalista e monótono. Apesar das críticas a aula expositiva não desapareceu das salas de aulas, sendo inclusive demasiadamente utilizada pelos professores e solicitada pelos alunos, como aponta a bibliografia estudada. A presente pesquisa tentou compreender o que motiva essa dupla visão que existe acerca da aula expositiva uma vez que a mesma ainda que sofrendo várias críticas não desapareceu das salas de aulas. Para entender essa dicotomia que existe acerca do seu uso foi necessário verificar como professores de História da Educação Básica aplicam a técnica e qual a visão que eles tem da mesma, e se ela de fato contribui para a aprendizagem dos alunos. Para isso foi necessário analisar o processo ensino-aprendizagem em História e compreender o funcionamento de diferentes técnicas de ensino neste processo.

A partir do levantamento bibliográfico acerca do que pensam sobre aula expositiva os diferentes estudiosos, fui a campo verificar na prática, a partir de observações e entrevistas, como os professores de História da Educação Básica utilizam a aula expositiva e se há concordância com a concepção que eles têm sobre a técnica com a forma como a colocam em prática. A segunda etapa da pesquisa foi de tipo etnográfico caracterizada pela descrição do campo de investigação, no caso a sala de aula. A descrição foi realizada através das observações dos professores e alunos em suas atividades escolares.

Desta forma o presente trabalho, realizado ao longo dos últimos dez meses, está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo contém os questionamentos e anseios que me levaram a pensar a pesquisa; o levantamento bibliográfico que me forneceu todo o

embasamento teórico; e os caminhos metodológicos seguidos para colocar em prática a pesquisa.

O segundo capítulo de cunho mais teórico, trata do processo ensino-aprendizagem em História fazendo um breve panorama da disciplina a partir do momento em que se tornou obrigatória nas escolas. Trata ainda da caracterização e forma de utilização de algumas técnicas de ensino e dá ênfase à aula expositiva, tratando-a desde os primórdios no ensino, na pedagogia tradicional, até as suas formas mais atuais de uso. Sempre que possível foi realizado o diálogo com a teoria e a realidade encontrada durante as observações no campo de pesquisa que foram realizadas numa escola da rede pública estadual de ensino.

O terceiro capítulo é destinado à descrição e análise das práticas docentes observadas. Essa observação ocorreu em uma escola estadual e foram observados os três professores que lecionavam a disciplina História nos três turnos de ensino. A observação foi voltada para verificar como ocorria a aplicação da aula expositiva no processo de ensino-aprendizagem de História. Além das observações das aulas foram realizadas entrevistas com os docentes, que ao final serviu de fonte para melhor compreender o trabalho que foi desempenhado por eles na sala de aula.

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA

Ao me deparar com uma pesquisa pronta muitas vezes não tinha conhecimentos de como ela havia sido gerada, pois tinha acesso apenas ao material pronto e acabado. No entanto, o ato de pesquisa engloba uma série de aspectos, e no meu caso começou com a motivação pessoal, passando pela metodologia que escolhi, levantamento teórico que me norteou e coleta de dados, para resultar nesse trabalho monográfico.

A motivação pessoal teve início em meio a várias inquietações que eu tinha sobre a docência. Após diversas leituras acerca do pesquisar sobre o ensino, optei pela metodologia de pesquisa voltada para pesquisa bibliográfica e de tipo etnográfico. Portanto, este primeiro capítulo traz de forma minuciosa os primeiros sentimentos geradores e gerados na pesquisa, a apropriação teórica do tema escolhido, ressaltando a contribuição dos principais aspectos da bibliografia estudada e a metodologia que foi seguida para que a pesquisa fosse efetivamente realizada.

1.1. – O despertar para a investigação

Sou aluna do curso de graduação em História, com habilitação em Licenciatura Plena e Bacharelado, e em virtude do bacharelado é obrigatório fazer a monografia como trabalho de conclusão de curso. Confesso que não me sentia motivada a realizar pesquisas na área de História que não tivessem ligação direta com o ensino da disciplina, pois a licenciatura e a prática docente sempre me pareceram bem mais interessantes.

Fazer a monografia sempre foi, para mim, a parte mais difícil do curso, pois não conseguia achar nenhum tema em que eu realmente sentisse motivação para me debruçar e realizar uma pesquisa. Tentei pesquisar alguns assuntos, como por exemplo, política e televisão. Tanto que o primeiro tema que pensei em pesquisar foi sobre os Conselhos Comunitários e sua relação com o poder local e o segundo sobre memória nacional e estereótipos que são apresentados na televisão. Ambos foram abandonados logo no início da tentativa de desenvolver uma pesquisa a fundo. Atribuo os abandonos à dificuldade que tive em encontrar orientadores.

Sempre tive uma ideia pré-concebida de que a monografia deveria ser voltada para conteúdos específicos da História, não que isso houvesse sido informado pelos professores, Departamento ou Coordenação de curso. Essa ideia ficava, de certa forma subentendida, tendo em vista que não há grupo de trabalho ou pesquisa dentro do Departamento de História que seja voltado, por exemplo, para a educação (ensino de História), mesmo sendo um curso que tem como titulação a licenciatura¹.

Foi durante a disciplina Prática de Ensino², única disciplina a partir da qual tivemos contato com a prática docente, que o interesse em pesquisar sobre o ensino de História surgiu. Sempre gostei da área de educação, identifiquei-me com o lecionar, e durante os dois anos em que lecionei em escola da rede privada de ensino, percebia que as aulas eram bastante diferentes de professor para professor, e assim sendo, atingiam resultados diferentes, por exemplo, em algumas turmas determinada ação dava muito certo, e os alunos conseguiam aprender, e em outras turmas isso não acontecia. Foi com a Prática de Ensino, ministrada pela professora Crislane Azevedo que pude, ainda que de maneira tímida e superficial, devido, principalmente, à curta carga horária destinada ao exercício docente, elaborar um projeto de investigação acerca do processo metodológico para o ensino de História bem como aplicá-lo durante um bimestre letivo na turma em que fiz o estágio. Foi essa oportunidade que me permitiu não apenas estar dentro da sala de aula, mas pensar a prática docente de maneira a criar algo e modificá-la.

Meu projeto era sobre a aula expositiva dialógica no ensino de História e foi essa técnica aplicada e analisada durante todo o bimestre de prática docente na escola. Na bibliografia estudada na época do projeto, pude perceber que mesmo a aula expositiva sendo tão criticada na atualidade, por ser considerada tradicional, continua sendo ainda a técnica de ensino amplamente aplicada pelos professores e também muito querida pelos alunos. Enfim, apliquei a técnica escolhida, refleti sobre o seu uso, encerrei o estágio e concluí a disciplina. Fiquei por um ano pensando no tema para a monografia até que resolvi romper os muros do Departamento de História e procurar orientador no Departamento de Educação, a princípio escolhi um assunto que não consegui levar adiante relativo a memória nacional e estereótipos. Foi então que me lembrei do projeto elaborado em Prática de Ensino e decidi procurar, no final do ano de 2010, aquela que havia sido a professora que ministrou a disciplina, para que fosse a orientadora da monografia.

¹ Informação obtida junto à Coordenação do Curso, em 28 de março de 2011, na pessoa da coordenadora vigente.

² Disciplina integrante do currículo antigo que vigorou de 1988 a 2003.

Como eu já havia dito, pesquisar algo voltado somente para a História sem uma relação direta e explícita com o ensino escolar nunca me atraiu, já com a prática docente eu sempre me identifiquei e quando comecei a pensar em desenvolver uma pesquisa nessa vertente várias coisas me vieram à cabeça. O curso de História é muito voltado para o pensar e o fazer História enquanto historiador, aquele que desenvolve a pesquisa histórica. Em relação à investigação da prática docente em História, não há pesquisas. Algo que pode ser considerado uma aproximação refere-se apenas a monografias relativas à análise de livros didáticos³.

Quando entrei no curso através do processo seletivo de 2003 ele era voltado para a licenciatura plena e o bacharelado juntos, no ano seguinte houve a separação. A partir de então, o aluno ao prestar vestibular já teria de escolher se queria ser professor de História ou historiador. No meu ponto de vista, a separação ignora o fato de que ainda que minimamente, um professor para preparar uma aula precisa realizar uma pesquisa. Com a divisão do curso é como se fosse necessário separar o professor do pesquisador. Ainda sobre o currículo antigo, ele contava apenas com uma disciplina voltada para o exercício docente, que era Prática de Ensino. A monografia era exigida por causa da habilitação em bacharelado. Hoje, quem opta pela licenciatura não faz monografia, que é exclusiva da habilitação do bacharel. Portanto, os professores de História acabam saindo da universidade sem ter contato com a realização de pesquisas. Se os alunos não são estimulados e nem aprenderam a fazer pesquisas na graduação, torna-se mais difícil fazê-la nos cursos de especialização e pós-graduação. A carência de pesquisas na área resulta na deficiência de identificar problemas e pensar formas de resolvê-los.

É importante salientar que antes de cursar a disciplina Prática de Ensino eu já havia começado a lecionar um ano antes. Contava com conhecimentos teóricos sobre História, porém nenhum sobre a prática docente. Como não tinha direcionamento tentava lembrar como eram as minhas aulas na Educação Básica, e às vezes também aplicava técnicas didáticas que vivenciava na graduação, como estudo dirigido e fichamentos, por exemplo. Confesso que quando comecei a lecionar achei que seria necessário apenas dominar o conteúdo teórico referente à disciplina escolar História que iria ser passado aos alunos. Essa visão, no entanto, foi desmontada logo de início, pois cada sala de aula possuía suas particularidades e cada aluno representava um mundo de pensamentos e

³ As monografias encontradas foram: *Livros Didáticos do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Instrumentos de Alienação ou Libertação?* (1970-2000), de Angelo José Valença de Andrade; *O Livro didático na construção do saber: os diferentes discursos sobre a nossa memória*, de Ângelo José Vital dos Santos; *Livro didático de História: uma análise de conteúdos e procedimentos de ensino*, de Alcineide Teodósio da Silva. Acervo do NEHAD (Núcleo de Estudos Históricos de Arqueologia e Documentação).

comportamentos. Desta forma, ficou claro para mim que seria necessário dominar ou pelo menos conhecer muito mais do que as teorias e conteúdos de História.

Quando comecei a cursar Prática de Ensino descobri que a disciplina unicamente não iria me transformar em professora e nem me ensinar a dar aulas, pois não há uma fórmula pronta que possa ser entregue ao professor iniciante, uma vez que lecionar não é uma receita de bolo que nos permita ir seguindo o passo-a-passo. No entanto, percebi que há caminhos que já foram percorridos e que podem nos fornecer, ainda que em termos de perspectivas, informações e experiências acerca do lecionar. Com a metodologia adotada pela professora na época da disciplina, seríamos nós, alunos, quem iríamos pensar numa proposta metodológica para o ensino de História, aplicá-la na turma em que realizaríamos o estágio e analisá-la ao final da experiência (AZEVEDO, 2010a). Pensar nesse projeto metodológico significou ir atrás de referências bibliográficas que fornecessem teoricamente informações sobre a técnica de ensino e recurso didático escolhido, não como receita pronta para ser aplicada, mas como direcionamento que poderia ser modificado e adequado à realidade que encontraríamos na escola campo de estágio. A partir dessas experiências, passei a ver a importância do professor dominar teoricamente, mesmo que minimamente, as técnicas e os recursos que escolher para compor a metodologia que irá auxiliá-lo na prática docente.

Lecionar História não é algo fácil, a disciplina já é vista como algo sem sentido para parte dos alunos da Educação Básica, porque muitos professores dão aula sem demonstrar para o aluno a importância do aprender História. As aulas pouco ou quase nunca contextualizadas acabam ficando muito parecidas com as baseadas na Pedagogia Tradicional, que valorizavam, no final do processo, a capacidade que o aluno tem apenas de memorizar o maior número de conteúdos. É comum vermos professores utilizarem nas salas de aulas técnicas de ensino e recursos didáticos modernos e atuais, porém a aula continua com as mesmas características das aplicadas conforme uma Pedagogia Tradicional. Na Universidade deparei-me, na maior parte do curso, com o uso de aula expositiva como base do processo ensino-aprendizagem coordenado pelos professores, e raras foram as vezes em que os docentes diferenciaram o uso de tal técnica do que eu havia encontrado na Educação Básica, o que me fez perceber que independente de ser ensino básico, ensino superior ou palestras das mais variadas, o problema da aula expositiva responsável pelas críticas de que era alvo estava na forma como a técnica era aplicada e não na técnica em si mesma.

A aula expositiva era a principal técnica de ensino aplicada na Pedagogia Tradicional. Atualmente essa Pedagogia, bastante criticada, perdeu espaço nas salas de aula, porém a aula expositiva é até hoje muito utilizada pelos professores e, em grande medida, querida pelos alunos, mesmo sendo alvo de reclamações. De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, pude perceber que há um equívoco quanto à aplicação da técnica, o que a meu ver resulta nas críticas. É comum qualquer professor que faça uso principalmente da oralidade para dar sua aula, intitulá-la como sendo uma aula expositiva. Percebi também que a técnica é tratada como obsoleta quando comparada com os diversos recursos que os professores podem utilizar para tornar a aula mais atrativa para os alunos, como: *internet*, jornais, revistas, fotografias, e mídias áudio-visuais (televisão, filmes, músicas). É como se ela sozinha não fosse mais capaz de produzir aprendizagem. Ela é sempre preterida, quando comparada com outras técnicas. Na bibliografia consultada são enfatizados seus pontos negativos e apresentadas duras críticas, porém ela continua sendo demasiadamente utilizada

Portanto, diante dessa dicotomia que permeia a utilização da aula expositiva, a pesquisa torna-se de suma importância, uma vez que tenta compreender essa relação de amor e ódio que envolve o frequente uso da técnica com as várias críticas que esse mesmo uso rende. Dito de outra forma, o paradoxo incita à investigação sobre o uso da técnica aula expositiva e os seus efeitos sobre a aprendizagem em História dos alunos. Esta pesquisa, dessa maneira, não se dedica à produção de um conhecimento histórico, mas sim ao processo de difusão do conhecimento histórico. A escolha do ambiente de investigação deu-se por uma escola de ensino básico, lugar onde se constroem as representações relativas ao conceito de história da maior parte da população brasileira (população alfabetizada).

No contato com a bibliografia relativa a técnicas, recursos e práticas didáticas no ensino de História, percebi uma carência de trabalhos acadêmicos que tratem a aula expositiva de forma investigativa e, principalmente, quando se trata da técnica aplicada a uma disciplina específica. No caso da pesquisa que visa verificar a aplicação da técnica no ensino de História a produção é inexistente. Assim, esta pesquisa, torna-se relevante ao seguir o intuito de verificar como ela está sendo aplicada, investigando, por exemplo, a existência de concordância por parte dos professores entre o conceito e a prática.

Para Circe Bittencourt (2009) um dos objetivos centrais no ensino de História na atualidade consiste na formação de identidades, que está associada à formação da cidadania. Levando-se em conta o propósito da educação e o papel da escola, tudo isso

está diretamente associado à formação do “cidadão crítico”. Sabemos que um cidadão crítico tem melhores condições de atuar no contexto social em que está inserido. Portanto, do ponto de vista social essa pesquisa se faz pertinente um vez que busca analisar os aspectos constituintes da aula expositiva no ensino de história e verificar, assim, se em uma boa aula expositiva, ao contrário do que muitos pensam, pode ser viável o desenvolvimento da criticidade do aluno, condição importante para esse aluno enquanto cidadão.

Do ponto de vista pedagógico, pesquisar acerca do ensino de História significa verificar suas fragilidades e pensar em propostas na tentativa de corrigi-las. Como a pesquisa é voltada para a verificação da aplicação de uma técnica de ensino, possibilitará uma melhoria do processo ensino/aprendizagem da História.

1.2. – Definições, delimitações e a apropriação do tema

O ponto de partida para estudar a aula expositiva vem desde o período em que eu comecei a lecionar já que era a técnica de ensino que eu utilizava com frequência. Apesar de não ter conhecimento sobre a docência, tentava recordar os tempos de aluna da Educação Básica bem como dos meus professores que ministravam as aulas expositivas que eu mais gostava e que me faziam entender o conteúdo. A partir disso, mesclava as recordações que tinha de uma “boa aula expositiva” com as necessidades das minhas turmas. A experiência da Prática de Ensino, durante o curso de formação, conjugada com a exigência e orientação para o desenvolvimento de uma atividade investigativa acerca da metodologia aplicada no estágio de prática em escola básica, despertou-me para a possibilidade de experimentar de forma prática e analítica a aula expositiva.

Pesquisas bibliográficas mostraram-me que a Pedagogia Tradicional foi praticamente banida das salas de aula e sua principal técnica de ensino, a aula expositiva, apesar de tão criticada na atualidade, não o foi. Quando se fala em aula expositiva suas características ainda nos remetem à visão que temos dela na Pedagogia Tradicional: verbalista, autoritária, monótona, tendo o professor como centro do processo ensino/aprendizagem e não sendo capaz de desenvolver no aluno o senso crítico. Certamente essas características impregnam tal técnica de ensino de negatividade,

tornando-a alvo de críticas. Mas até que ponto essas características citadas, de fato, representam uma aula expositiva? É importante atenção para que sejam evitadas análises equivocadas quanto a características ou uso de determinada técnica de ensino.

Nesse sentido, um equívoco muito comum é o fato de que qualquer exposição oral é logo intitulada como sendo uma “aula expositiva”, sendo muitas vezes apenas a oralidade a única característica em comum a diferentes exposições. Por exemplo, é comum um professor chegar na sala de aula, falar qualquer coisa sobre determinado assunto e achar que deu uma aula expositiva, bem como o aluno não gostar dessa forma simples de exposição e dizer que detesta a aula expositiva. Diante disso, passei a questionar porque mesmo sendo tão criticada a aula expositiva não foi banida das salas de aula, especificamente, na disciplina História? O que caracteriza efetivamente uma aula expositiva? Como vem sendo empregada a aula expositiva na Educação Básica? E quais os efeitos desta técnica no processo de aprendizagem dos alunos em História? A busca era por entender o porquê dessa dicotomia acerca da aula expositiva, que mesmo sofrendo oposição continua sendo amplamente utilizada pelos professores e mesmo solicitada pelos alunos. Diante disso, é necessário compreender também o que caracteriza um adequado processo de ensino-aprendizagem em História? E além da aula expositiva, que outras técnicas podem ser usadas, inclusive juntamente com a preleção docente no sentido de potencializá-la, melhorando o processo ensino-aprendizagem em História?

A partir de leituras pude perceber que essa técnica de ensino é preferida por boa parte dos professores e alunos, principalmente, como explica Lopes (1997) por que supre a carência bibliográfica por parte do aluno; economiza tempo para o professor que precisa ministrar grande quantidade de conteúdo em aulas de curta duração, permitindo uma visão global e sintética de determinado assunto. As críticas a esta técnica de ensino acontecem, principalmente, pela utilização limitada da mesma, quando professores acham que são detentores do conhecimento e focam o aprendizado na mera transmissão deste. A aula expositiva não foi banida porque conseguiu se recriar, como enfatiza Lima e Freitas (s.d) deslocando o foco da exposição verbalista do professor para um autêntico diálogo envolvendo professor e alunos.

Dessa maneira, tracei como objetivos desta pesquisa, a busca por: compreender como se estrutura o processo ensino-aprendizagem em História bem como o lugar das técnicas de ensino neste processo, com ênfase na aula expositiva; caracterizar e refletir acerca dos principais aspectos constituintes da técnica aula expositiva; verificar como professores de história e alunos da Educação Básica caracterizam a técnica aula

expositiva; identificar se há concordância entre a concepção da aula expositiva que o professor tem e aplica com o que ela realmente é em termos teórico-metodológicos; e analisar se a aplicação da técnica aula expositiva contribui para a construção e difusão da aprendizagem no ensino de História.

O primeiro momento da pesquisa foi marcado pelo levantamento bibliográfico. O contato com a bibliografia permitiu conhecimento e apropriação teórica do tema investigado, bem como a elaboração do referencial teórico norteador da pesquisa. Além do contato com obras relativas à aula expositiva propriamente, a bibliografia estudada voltou-se para estudos e pesquisas relacionados a práticas pedagógicas, metodologia de pesquisa sobre o ensino, formação de professores, ensino de história, teoria historiográfica, história da educação e história oral.

Sobre aula expositiva foram lidos trabalhos de Lima e Freitas (2008), Leal e Cornachione Júnior (2006), Sauaia e Hazoff Júnior (s.d), Rosa (s.d), Almeida (2004), Iocohama e Fujihara (2009) e Lopes (1997).

Lima e Freitas (2008) em seu trabalho tratam a aula expositiva aplicada na Pedagogia Tradicional. Além disso, propõem uma nova forma de aplicar a técnica dando-lhe um caráter dialógico, a partir do qual, em diálogo com o aluno, o professor desloca o centro do processo de aprendizagem que antes era exclusivamente direcionado ao professor, conferindo aos dois (professor e aluno) o mesmo grau de importância. Propõem ainda uma esquematização da aula expositiva em quatro momentos: explicitação de ideias, problematização, construção de argumentos e sistematização da aprendizagem. O texto trouxe como novidade uma nova forma de aplicar a aula expositiva, seguindo quatro passos que dão à técnica um caráter atual e diferente da concepção que a mesma tinha de acordo com a Pedagogia Tradicional.

O artigo de Leal e Cornachione Júnior (2006), resultado de um projeto de pesquisa, teve como objetivo verificar a relação entre a utilização da aula expositiva nos cursos de Ciências Contábeis com a qualidade do conhecimento dos alunos que se formaram. É um estudo voltado para a utilização da técnica no ensino superior. A obra foi relevante para a minha pesquisa porque foi um dos poucos trabalhos que tentou verificar se a técnica, de fato, contribui de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem. Traz também alguns conceitos sobre aula expositiva, lista pontos positivos e negativos da aplicação da técnica. Além disso, fez uso de entrevistas e dados do provão (Exame Nacional de Cursos), promovido pelo INEP – MEC (Instituto Nacional de Ensino

e Pesquisa – Ministério da Educação e Cultura), como fontes. Dessa forma, contribuiu para pensar a presente investigação também em termos metodológicos.

Também tomando como foco o ensino superior, Iocohama e Fujihara (2009) voltam-se para análise da aplicação da aula expositiva, desta vez, no curso de Direito. A pesquisa tem o objetivo de verificar se a aplicação de tal técnica contribui no processo de ensino-aprendizagem do aluno de Direito desenvolvendo as habilidades e competências exigidas para o profissional da área. Para os autores a aula expositiva nos moldes tradicionais, centralizando o processo de ensino-aprendizagem no professor, através da transmissão oral do conteúdo, não consegue desenvolver as competências e habilidades que são exigidas pelo Conselho Nacional de Educação através do artigo 4º da Resolução 9, em 2004⁴. Esse quadro pode ser revertido se forem introduzidos o diálogo e a pesquisa. Os autores sugerem também a utilização de outras técnicas como estudo dirigido e a discussão, aliadas à aula expositiva. Enfatizam também a importância do planejamento da aula expositiva, deixando claros os objetivos a serem atingidos, pois guiarão o professor não permitindo que o mesmo se perca durante o processo, e o docente precisa estar ciente do seu papel e de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Sauaia e Hazoff Júnior (s.d) também tem como foco verificar a aplicação da aula expositiva no ensino superior, tratam tal técnica como ação centrada apenas no professor e propõem que o processo ensino-aprendizagem preconize uma comunicação multidirecional, com atividades compartilhadas e centradas no participante. A leitura foi importante por trazer informações bibliográficas sobre a aula expositiva e o processo ensino-aprendizagem, além de ressaltar a questão da quantidade de linguagens que o aluno tem acesso o que pode tornar a aula expositiva menos atrativa e interessante.

A obra de Rosa (s.d) caracteriza a aula expositiva. O autor afirma que a técnica é mal empregada, lista o momento em que a utilização da técnica é preferível, aponta os aspectos que a tornam um sucesso e apresenta alguns tipos de aula expositiva. É um texto

⁴ “Art.4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 - II – interpretação e aplicação do direito;
 - III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
 - IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização do processos, atos e procedimentos;
 - V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
 - VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
 - VII – julgamento e tomada de decisões;
 - VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito”.
- (IOCOHAMA e FUJIHARA, 2009, p. 163-164)

que de forma clara e objetiva, traz informações diretas sobre a técnica aula expositiva. Dessa maneira, contribuiu para a minha reflexão sobre o uso desta técnica, dando-me elementos para melhor relacioná-la ao ensino-aprendizagem em História.

Almeida (2004) por sua vez, aborda a aula expositiva sob um enfoque diferente - a articulação de atividades de pesquisa em meio à exposição do professor. Em sua obra trata da importância de se introduzir pressupostos da pesquisa na aplicação da aula expositiva. Defende que a educação pela pesquisa é que propicia a formação de um sujeito autônomo e competente. Para a autora, por um lado, há um tipo de aula expositiva dita copiada onde o professor limita-se apenas a pegar o conteúdo do livro e transferir para o aluno, transformando o ensino numa prática medíocre que não ensina o aluno a pensar e que, portanto, deve ser descartada. Por outro lado, se a aula expositiva for “dialogada” possibilitará uma discussão crítica, pois o professor apresentará o conteúdo fundamentado em vários autores e na sua interpretação pessoal. Será uma aula expositiva, mas permeada por questionamentos que levem o aluno a buscar informações extraclasse. O texto da autora tornou-se esclarecedor para a minha pesquisa, ao tornar mais claras as evidências de que uma aula expositiva pode gerar diferentes resultados de aprendizagem a depender da forma como seja conduzida pelo professor.

Lopes (1997) trata especificamente da aula expositiva, caracterizando-a e expondo sua trajetória ao longo do tempo; além de propor uma nova forma de aplicação da mesma, intitulado-a “dialógica”, onde através da introdução de questionamentos e diálogo entre aluno e professor a técnica adquire características atuais e pode ser diferenciada da forma como é aplicada na perspectiva da Tradicional. Segundo esta o foco da aula centra-se no professor, responsável pela transmissão do conteúdo, cabendo ao aluno a absorção passiva do mesmo.

Acerca do conteúdo mais amplo relativo a práticas pedagógicas foram lidos trabalhos de Mazzioni (2009), Veiga (1997; 2006), Masetto (2003), Braguim (2006) e Freire (1996), uma vez que a aplicação de qualquer técnica de ensino depende da prática docente, fazendo-se necessário conhecimento mais abrangente acerca de tal prática.

Em seu artigo Mazzioni (2009) relata o resultado de uma pesquisa no curso de graduação em Ciências Contábeis realizada no campus de Chapecó na Universidade Comunitária Regional de Chapecó, pesquisa essa que tinha como objetivo compreender as estratégias de ensino-aprendizagem que são mais significativas na visão dos alunos e as mais utilizadas pelos professores. A obra fornece informações sobre o processo ensino-aprendizagem; lista e caracteriza várias estratégias de ensino.

A coletânea organizada por Veiga (1997) trata da importância que as técnicas de ensino têm no processo pedagógico escolar, importância essa que passou a ser vista negativamente após a chamada Pedagogia Tecnicista que vigorou no Brasil em parte da segunda metade do século XX. O primeiro texto trata, especificamente, do tecnicismo e do contexto no qual esteve inserido. Os textos seguintes são sobre variadas técnicas de ensino: aula expositiva, estudo de texto, estudo dirigido, discussão e debate, seminário, estudo do meio e laboratórios e oficinas. De forma clara, foi possível apropriar-me das especificidades de diferentes técnicas de ensino, tendo condições de melhor observar e analisar as ações docentes durante o trabalho de campo, integrante desta pesquisa. No mesmo sentido busquei em Masetto (2003) informações relativas às técnicas de ensino. Além das técnicas presentes na obra de Veiga (1997), o autor apresenta inúmeras outras possibilidades, tais como: complementação de frases, *brainstorming* (tempestade cerebral), desempenho de papéis, dinâmicas de grupo, painel integrado etc. Apesar do estudo do autor ser direcionado para o ensino superior, percebi a possibilidade de adaptação de diferentes técnicas para o ensino básico de História.

A obra de Braguim (2006) é uma tese de mestrado que foi patrocinado pelo governo do Estado de São Paulo para professores e funcionário da educação, desde que a pesquisa fosse voltada para a melhoria do sistema de ensino. O autor é professor de Matemática e trabalhou com quatro abordagens metodológicas no tratamento do tópico “Perímetros e áreas” em quatro turmas da última série do segundo ciclo do ensino fundamental. Ou seja, para cada turma utilizou uma abordagem, sendo as abordagens: a) aula expositiva tradicional, b) oficina, c) aula com o auxílio do computador, e, d) projeto temático. Seu trabalho tem como objetivo explorar possibilidades e apontar os limites das quatro abordagens escolhidas, tanto na perspectiva do professor quanto na do aluno. A importância da obra para minha pesquisa está no fato de ser um dos poucos trabalhos que tratam da investigação do uso de técnicas de ensino na Educação Básica, embora apresente a aula expositiva de maneira estereotipada e enfatizando, predominantemente, seus pontos negativos.

Paulo Freire (1996) direciona sua obra para a formação de professores sempre enfatizando a importância de desenvolver uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos críticos, rompendo com a noção de “ensino bancário”, forma esta caracterizada pela simples transmissão do conhecimento por parte do professor para seus alunos. Para ele aprender é algo que ocorre incessantemente e o professor precisa estar ciente disso, para melhor desenvolver o seu trabalho.

A obra de Veiga (2006), direcionada à formação de professores, constitui-se em um conjunto de textos que priorizam as dimensões do processo didático na ação docente: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O aprendizado é visto como um processo ativo, negando a ideia de procedimentos e estratégias prontas para serem colocadas em prática. Cada um dos capítulos reflete sobre: o ato de ensinar; a aprendizagem com base na prática docente nas instituições; a importância de se formar professores pesquisadores e a importância da avaliação no processo de aprendizagem.

Tendo em vista que o referente trabalho monográfico é voltado para pesquisa sobre ensino de História, voltado, assim, também para pressupostos educacionais, foi necessário entender como são desenvolvidas pesquisas na área de educação, fazendo-se necessário leituras sobre metodologia da pesquisa educacional. Os autores que forneceram o aporte teórico para tal entendimento foram André (1993) e Fazenda (1989; 1992; 2005).

Em sua obra André (1993) trata dos fundamentos e procedimentos da pesquisa de tipo etnográfico, na primeira parte; e na segunda parte, apresenta uma análise crítica de alguns trabalhos realizados em contextos escolares. A obra finaliza apresentando esboços de novas direções da pesquisa etnográfica na educação escolar, mais especificamente acerca do cotidiano. A leitura foi importante para a pesquisa por apresentar alguns caminhos que devem ser seguidos para quem vai fazer uma pesquisa do tipo etnográfico, bem como mostra exemplos de tais pesquisas.

Além de Marli André (1993) foram lidas mais três obras sobre pesquisas em educação, coletâneas organizadas por Ivani Fazenda (1989; 1992; 2005). Na primeira obra, Fazenda (1989) apresenta textos de vários autores sobre métodos da pesquisa em educação e tem o objetivo de auxiliar os que pesquisam o fenômeno educativo. Composta por nove capítulos que tratam da pesquisa empírica e qualitativa em seus diferentes enfoques: etnográfico, fenomenológico, dialético histórico e participante, tem o intuito de sanar dúvidas daqueles que decidem pesquisar o cotidiano escolar. Ao mostrar algumas possibilidades, os cuidados a tomar e os avanços já conquistados, a autora enfatiza que cada educador/pesquisador reinventará seu caminho, e este será único. O aspecto mais importante da obra para minha pesquisa diz respeito ao capítulo III que trata, especificamente, da pesquisa de tipo etnográfico, metodologia com a qual me identifiquei e me propus a trabalhar na presente pesquisa, sendo esta metodologia diretamente voltada para pesquisas com o cotidiano escolar.

A segunda obra de Fazenda (1992) é uma coletânea que aborda a atitude pessoal do pesquisador frente à pesquisa, ou seja, o foco não é apenas a metodologia adotada, como na obra anterior, mas também os problemas e limitações encontradas pelos pesquisadores no decorrer de suas pesquisas, bem como as formas que foram encontradas para superação de tais dificuldades. A obra foi interessante para o presente trabalho porque apresenta exemplos de pesquisas em educação. Para minha pesquisa, especificamente, destaco o capítulo VII de autoria de Antonio Chizzotti, como sendo de maior importância, tratando “O cotidiano e as pesquisas em educação”, uma vez que é o cotidiano o aspecto mais importante de uma pesquisa etnográfica.

Na terceira coletânea de Fazenda (2005) são retomados aspectos metodológicos referentes ao ato de pesquisar em educação, sendo que agora ampliando “os horizontes da pesquisa educacional a campos teóricos ainda pouco explorados pelos educadores” (FAZENDA, 2005, p. 8), chamando atenção para aqueles que pesquisam fenômenos educacionais da importância de utilização dos mais diversos campos teóricos de outras ciências. Nesse sentido, ficou clara para mim a possibilidade de obtenção de bons resultados de pesquisa como resultado de uma coerente articulação entre diferentes pressupostos de pesquisa, mais precisamente, de pressupostos pedagógicos e historiográficos.

A atitude do professor em sala de aula é resultado da formação que o mesmo obteve, ou seja, os procedimentos e métodos que o mesmo irá aplicar, bem como o sucesso em tal aplicação dependem de como foi essa formação. Para tanto, sobre a formação de professores, foi lido o texto de Azevedo (2010a), uma apostila direcionada às aulas das atividades de Estágio Supervisionado em História, ministradas na UFRN. No texto a autora explica cada um dos estágios, enfatizando a importância de se formar o professor-pesquisador, bem como os pontos positivos e negativos dessa prática e suas limitações. A autora explica ainda do que se trata a pesquisa do tipo etnográfico, e como ela pode influenciar na docência em História.

Por este trabalho monográfico se tratar de uma pesquisa voltada para aplicação de uma determinada técnica (aula expositiva) a uma específica disciplina, que é História, fez-se necessário apoderar-se de pesquisas e publicações que tratassem, especificamente, do ensino de História. Nesse sentido, busquei dialogar com Bittencourt (2009), Rollin (2007), Fonseca (2003), Nikitiuk (1996), Azevedo (2010b), Azevedo e Stamatto (2010), e, Azevedo e Lima (2011).

Bittencourt (2009) aborda aspectos referentes ao ensino e aprendizagem de História. Seu conteúdo é resultado de uma reflexão pessoal da autora, baseado nos diversos anos de trabalhos em sala de aula, convívio com professores das escolas e universidades, além de debates e estudos com alunos de pós-graduação. A obra está dividida em três partes, onde na primeira parte a autora trata do perfil da História enquanto disciplina escolar; faz uma breve abordagem histórica dos conteúdos e métodos de ensino da disciplina; e encerra tratando das atuais propostas curriculares. A segunda parte é voltada para os métodos e conteúdos escolares, em como selecionar os conteúdos, a aprendizagem em História e os procedimentos metodológicos no ensino da disciplina e também em práticas interdisciplinares. Na terceira parte são trabalhados os diversos materiais didáticos, bem como suas concepções e usos, enfocando diretamente os livros didáticos e os documentos escritos (jornais, literatura, documentos oficiais) e não-escritos (museus, imagens e músicas). Além de trazer informações bem específicas referente ao ensino de História, toda a obra é resultado de reflexões de uma pessoa que dedicou sua vida ao ensino da disciplina. Um aspecto importante que chamou atenção para a presente pesquisa é que a autora quase não trata da aula expositiva, técnica bastante empregada pelos professores no processo de ensino, sobretudo de História.

Em seu artigo Rollin (2007) propõe a busca de ações pedagógicas que visem a superação da Pedagogia Tradicional. O autor aponta “a utilização sistemática do livro didático, a constante utilização de aulas expositivas, sem a efetiva participação dos educandos, o apego ao currículo, elaborados sem levar em conta a construção de uma consciência crítica, a simples transmissão de um conhecimento pronto” (2007, p. 187) como sendo características da Pedagogia Tradicional, que ainda é presente no ensino público. Aponta como caminhos para superação do tradicional: utilização de textos auxiliares e de uma leitura crítica; elaboração de um currículo com essência crítica, e para o ensino de História, um currículo de abordagem temática, rompendo assim com a ideia contínua, linear e progressista que se tem da História; adotar a utilização de múltiplos documentos e não só do livro didático; adotar a multidisciplinaridade; dar a aula expositiva um caráter dialógico, com o intuito de promover a interação entre educador e educando.

Contribuiu também para pensar sobre o ensino de História, a obra de Fonseca (2003) que é resultado da sua reflexão sobre didática, metodologia e práticas de ensino de História desenvolvidas no ensino fundamental e médio. Obra densa, está dividida em duas partes. A primeira é sobre análises e reflexões sobre algumas das principais dimensões do

ensino de História: a história da disciplina, os currículos, as diretrizes legais, os objetivos da disciplina, as abordagens historiográficas, a formação inicial e continuada dos professores e a questão dos livros didáticos e paradidáticos e a formação da cidadania. Na segunda parte, a autora apresenta questões didáticas, práticas pedagógicas, sugestões de metodologias, materiais, relatos, técnicas de ensino, recortes, seleções e comentários críticos, objetivando a troca de experiências entre os profissionais da área.

No livro organizado por Nikitiuk (1996) encontrei meios para pensar novas formas de se ensinar História. É uma coletânea com vários autores, composta de cinco capítulos, onde são trabalhados: a necessidade do professor de História se abrir para o novo, valorizando a multiplicidade de fontes e objetos da História; a importância de levar a pesquisa para a sala de aula, uma vez que esta é essencial no processo de construção do conhecimento; a reflexão sobre o processo de conhecimento científico e senso comum na História para romper com os riscos oriundos da História fragmentada aplicada nas salas de aulas; a crise do ensino de História que está inserido na crise da educação como um todo; a transformação de um currículo que se constrói em sintonia com seu tempo, com as contribuições da historiografia atual e sua relação com a problemática das mudanças curriculares no ensino de História de 1º e 2º grau.

Busquei também textos científicos de diferentes formatos, a exemplo de artigos publicados em periódicos científicos. Em artigo de Azevedo e Lima (2011) localizei uma reflexão acerca do uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História, a partir da introdução de práticas de pesquisas ao ensinar a disciplina na Educação Básica. As autoras partem dessa reflexão para demonstrar a importância do conhecimento teórico e metodológico que o professor precisa ter para trabalhar com recursos variados. As linguagens em questão são: músicas, filmes, fotografia, televisão, literatura, literatura de cordel, histórias em quadrinhos, museu e livro didático. As autoras recomendam que todas essas fontes sejam trabalhadas seguindo os pressupostos da pesquisa, que fornecerá para o aluno elementos que o torne capaz de compreender, interpretar e atuar na sociedade na qual está inserido, como determinam as atuais políticas públicas para o ensino atualmente, como sendo a função do ensino de História na educação básica. Portanto, as linguagens acima citadas contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Direcionando a minha pesquisa, a leitura da obra foi importante uma vez que essas linguagens quando usadas corretamente promoverão o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e uma aula expositiva que faça uso de tais recursos jamais poderá ser comparada a que era aplicada na Pedagogia Tradicional.

Em outro artigo científico, Azevedo (2010b) apresenta uma retrospectiva acerca do ensino de História no Brasil, relatando as mudanças ocorridas desde a sua institucionalização como disciplina escolar, no século XIX, passando pelo período republicano e a influência positivista, pela fundação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsável pela formação de professores de História, chegando ao Golpe de 1964 que freou as possibilidades de renovações no ensino de História, sendo somente a partir da década de 1980 que as discussões acerca da renovação dos conteúdos e métodos para o ensino de história foram retomadas. Nesse contexto tiveram grande importância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e posteriormente, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior. A partir de pesquisa bibliográfica, a obra traz as principais discussões que giram em torno da renovação de conteúdos e métodos no ensino de História, além de fornecer bibliografia que pode ser utilizada pelos professores nas salas de aula.

Em artigo de Azevedo e Stamatto (2010) pude refletir sobre diferentes teorias pedagógicas e historiográficas relacionando-as ao ensino de História com atenção para o ensino Fundamental II (dois últimos ciclos) e o Ensino Médio. Em um primeiro momento é feita uma classificação das principais correntes pedagógicas agrupando-as em três blocos, de acordo com as características que competem ao processo de ensino-aprendizagem no geral e depois no ensino de História, bem como as principais críticas dirigidas a cada abordagem, organizadas no texto em conjuntos de perspectivas (transmissão de conteúdos, formação reflexiva e construção ativa). No segundo momento são expostas as principais correntes historiográficas: Positivismo, Marxismo e *Annales* e como estas direcionam o ensino de História. E a terceira parte do artigo é voltada para análise das discussões acadêmicas e as propostas curriculares nacionais relacionadas às teorias historiográficas e pedagógicas. Essa discussão é importante, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é norteado de acordo com a teoria adotada, seja pelo professor, pela escola, pelo Projeto Político Pedagógico ou pelos PCN e vai definir o objeto, objetivo e a finalidade do processo ensino-aprendizagem. O contato com este artigo possibilitou-me clareza quanto à importância das teorias em relação ao ensino de História.

Outro assunto importante em relação específica à aula expositiva diz respeito às correntes historiográficas. Assim como o processo de ensino-aprendizagem mudou no decorrer do tempo, as formas de pensar e fazer história também mudaram, e essas

mudanças afetaram diretamente o ensino de História. São as correntes historiográficas de cada época que ditam, por exemplo, como fazer história, o que é documento e o que não é, afetando dessa forma o que e como será ensinado nas salas de aula. A obra de Oliveira (2010) é sobre o positivismo e como este chegou ao Brasil e sua importância para o pensamento educacional brasileiro da época. O autor traz um breve relato do surgimento do positivismo com Auguste Comte, bem como os principais fundamentos que são a lei dos Três Estados de evolução do espírito humano; a fundamentação e classificação das ciências e a fundação da ciência da humanidade. No segundo momento da obra o autor fornece informações de como esse positivismo chegou ao Brasil, que foi principalmente pelas classes abastardas brasileiras que iam estudar na Europa, ou por autodidatas, e que isso contribuiu para compor o que o autor chama de “Positivismo Difuso”, reduzido a um cientificismo desmedido, visto como solução para todos os problemas brasileiros da época fossem eles de ordem política, moral, social ou econômica. Foi esse positivismo que entrou no Brasil e orientou as reformas educacionais brasileiras no início da República. A importância da obra para o presente trabalho consiste no fato de que era o positivismo que fornecia ao herbartismo⁵ o rigor, a disciplina e a forma de organização curricular e que para fugir da influência do modelo jesuítico a pedagogia brasileira aderiu ao herbartismo, sendo este o corpo central da pedagogia Tradicional, da qual pertence a técnica de ensino objeto de pesquisa desse trabalho.

Para entender o contexto geral, foram lidas obras sobre História da Educação de Corrêa (2009) e Fonseca (2008). A obra de Corrêa (2009) trata do processo de mudanças na educação escolar passando da Pedagogia Jesuítica até a Pedagogia Inaciana. A Pedagogia Jesuítica tinha suas orientações metodológicas no *Ratio Studiorum*, constituindo seu método de ensino. De acordo com os autores, foram os jesuítas os primeiros professores do Brasil e essa orientação pedagógica a partir do *Ratio Studiorum* era centrada na preleção. Já a pedagogia Inaciana “exige do professor um novo modo de entender a relação com o conhecimento, por meio da idéia de participação do aluno no processo de conhecimento, destacadamente por meio da reflexão e da descoberta” (2009, p. 2357). A obra foi importante para minha pesquisa porque mostrou que foram os jesuítas os primeiros a estabelecerem um estruturado sistema de ensino no Brasil, e algumas das características desse sistema encontramos na aula expositiva, a exemplo da preleção do professor, a memorização por parte dos alunos e as provas orais ou escritas ao final do processo para atestar sua eficiência.

⁵ Referência a Johann Herbart (1776-1841), considerado expoente da Pedagogia moderna no século XIX.

Em seu artigo Fonseca (2008) trata das propostas de Johann Herbart, John Dewey e Paulo Freire para a educação. Esses três nomes são considerados para alguns autores como os grandes filósofos da Educação nos séculos XIX e XX. O artigo demonstra similaridades dos três, mesmo tendo eles atuados em diferentes momentos, tais como: tinham pretensão de por meio da educação constituir uma sociedade mais justa; os três preocupavam-se com o ensino voltado para a coletividade; não acreditavam que a principal tarefa da educação fosse apenas aprender, mas sim aprender a aprender. É importante ressaltar que Herbart é considerado o precursor da Pedagogia Tradicional por ter estruturado o processo de ensino-aprendizagem em cinco etapas, sendo elas: preparação; apresentação; assimilação; generalização e aplicação.

A presente pesquisa monográfica de final de curso voltou-se para observação da técnica aula expositiva, observação essa realizada dentro de um dado contexto, que é o cotidiano escolar. Para tanto, os autores Ferraço (2007) e Victorio Filho (2007) forneceram ao presente trabalho reflexões teóricas e experiências sobre a realização de trabalhos com o cotidiano.

A obra de Ferraço (2009) é resultado de estudos desenvolvidos em escolas públicas do Estado do Espírito Santo entre 1999 e 2004, e trata da pesquisa com o cotidiano com o intuito de fazer com que os participantes do cotidiano escolar interfiram na elaboração dos currículos e na formação continuada. O autor também trata da dificuldade em se trabalhar com pesquisas cujo o foco seja o cotidiano escolar, por ser este complexo e correr o risco de ficar “engessado” em virtude da efemeridade do mesmo durante a pesquisa e propõe alternativas metodológicas para a investigação, sendo as principais: a importância de mergulhar com todos os sentidos no objeto de estudo; ultrapassar as teorias e conceitos existentes no sentido de superá-los; fazer uso dos mais variados tipos de fontes; criar uma nova maneira de escrever fazendo uso da narrativa.

O texto de Victorio Filho (2007) resulta das reflexões do mesmo sobre os desdobramentos de uma pesquisa desenvolvida no cotidiano de uma escola pública. Para o autor, pesquisar o cotidiano implica em criar metodologias, pois o cotidiano “é o pequeno, o ordinário, o vulgar”, no sentido de serem as mínimas ações desempenhadas pelos sujeitos que o formam, e exige uma flexibilidade metodológica para quem o pretende investigar, pois os caminhos da pesquisa com o cotidiano vão sendo traçados praticamente no desenrolar da pesquisa, tendo em vista que esse cotidiano não é estático e além de não ser estático ainda é efêmero. O autor lista cinco elementos que constituíram sua criação metodológica: o cuidado em não separar a imagem imaterial, produto da

imaginação, das imagens materiais, defendendo que as segundas não se reduzem à sua fisicalidade, pois tem sempre relação direta com as primeiras; o afeto que o ligava à escola pesquisada; a crença na aplicabilidade dos resultados da pesquisa na melhoria do universo investigado; pesquisar o dia-a-dia das escolas requer investir no diálogo mais aberto possível com seus protagonistas e com suas imagens; o redimensionamento das distâncias entre o eu pesquisador e os espaços investigados.

Tendo em vista a necessidade de coleta de dados provenientes de sujeitos da pesquisa e por meio de entrevistas, busquei trabalhos que discutissem acerca da história oral, e nesse sentido foram lidos: Alberti (2006), Prins (1992) e Thompson (1992). Em seu texto Alberti (2006) trata da história oral, fazendo um apanhado geral sobre seu surgimento e a revolução que causou no processo de se fazer História, uma vez que trazia para esse cenário, povos e situações que antes não faziam parte. A autora chama atenção para os dois principais equívocos que são cometidos com relação ao uso da história oral, sendo o primeiro referente ao fato de que o relato que resulta da entrevista não é revelação do total e o segundo decorre dos usos da noção de História “democrática” ou História “vista de baixo”. A consolidação e disseminação da história oral no Brasil resultaram em debates entre as décadas de 1990 e 1980, culminando em um certo rigor metodológico que contribuiu para que a história oral não fosse vista com desconfiança. A autora alerta que o uso de tal metodologia requer tempo e recursos financeiros; cita os campos em que ela pode ser útil; enfatiza três momentos referentes ao trabalho de produção de fontes, que são: preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento.

A obra de Prins (1992) apresenta algumas discussões acerca do emprego da história oral. Para muito as fontes orais são vistas como frágeis e deve ser utilizada apenas quando não houver registros escritos. Para o autor a desconfiança lançada nas fontes orais resulta do fato de que os historiadores pertencem a sociedades alfabetizadas e recusam-se a mudar sua visão de enxergar os documentos. Os historiadores orais que são orientados pelos documentos, buscam em suas fontes três características: precisão de forma; precisão da cronologia; a facilidade da escrita deixa inúmeros rastros, portanto, se algo não é bem entendido, busca-se novas leituras que complementem o entendimento. A partir desses argumentos que conferem negatividade à história oral, o autor discorre sobre a importância e credibilidade da mesma.

Thompson (1992) em sua obra fornece todo o aparato teórico para quem decide utilizar as fontes orais. As principais contribuições para a presente pesquisa dizem respeito ao capítulo 4, que trata da confiabilidade da fonte oral, e os capítulos 6, 7, e 8,

direcionados para a elaboração de entrevistas, coleta, avaliação e armazenamento do material coletado.

1.3 – Pesquisar o cotidiano é pensar em metodologias

Após o levantamento bibliográfico foi elaborado o projeto da pesquisa com a delimitação do problema e a definição dos objetivos, bem como os passos metodológicos a serem seguidos. Estava crente de que como todo projeto de pesquisa, o meu também era passível de modificações quando a pesquisa fosse posta em prática. Mas sempre tive em mente que o projeto era um planejamento cuidadoso, que serviria como guia.

Diante da delimitação das questões de pesquisa, do estabelecimento dos objetivos e do contato com a bibliografia defini a pesquisa como bibliográfica e de tipo etnográfico. A primeira é caracterizada pela busca de material de pesquisa produzido por diferentes estudiosos. Após o levantamento das obras (livros, monografias e artigos científicos) fiz a leitura e elaborei fichamentos de todas elas. Em seguida, busquei estabelecer um diálogo com o conjunto bibliográfico organizado tendo em vista a necessidade de responder a algumas das questões da pesquisa, a exemplo de: conforme os estudiosos do ensino escolar, que características, de fato, representam uma aula expositiva? E, o que pode ser definido como pertinente em um processo ensino-aprendizagem em História para o público escolar atual?

A minha pesquisa baseou-se também na metodologia de pesquisa de tipo etnográfico. Essa metodologia foi escolhida por eu achar que era a que melhor se adequava ao que me propunha que era me dedicar ao estudo do cotidiano escolar, mais precisamente a sala de aula. Em meio à pesquisa bibliográfica busquei adentrar esse ambiente, observá-lo, descrevê-lo e analisá-lo.

De acordo com André (1989) as principais características da pesquisa do tipo etnográfico são um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados; obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações. Caracteriza esse tipo

de pesquisa também, a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria bem como, utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados, ainda que o método básico seja a observação participante.

Na pesquisa de tipo etnográfico é necessário ressaltar a importância da teoria, uma vez que sendo esse tipo de pesquisa mais flexível, tem, às vezes essa flexibilidade, como registra André (2004) vista como pretexto para justificar a falta de um caminho teórico bem definido. Sem um referencial teórico básico a pesquisa cai em um empirismo vazio e acaba caindo no “achismo”, opiniões sem fundamentação. Em contraponto, a escolha de uma perspectiva não deve significar uma orientação pronta e fechada, mas possibilidades que podem ir ao longo do caminho da pesquisa sendo construídas e reconstruídas.

Outro ponto importante nesse tipo de pesquisa consiste na descrição. A descrição é utilizada pelo pesquisador durante boa parte da pesquisa para a coleta de dados, onde o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos de pessoas, ambientes, situações, diálogos, depoimentos que são reconstituídos em forma de palavras ou transcrições literais (AZEVEDO, 2010a). André (2004) chama atenção para que a descrição no estudo da prática escolar não fique restrita a um simples retrato do que se passa no cotidiano escolar descrevendo pessoas e situações. É de suma importância que essa descrição sirva para compreender as relações que são estabelecidas entre os sujeitos desse cotidiano de acordo com o ponto de vista dos mesmos, e para isso é necessária muita sensibilidade por parte do pesquisador para não cometer o erro de transcrever seu ponto de vista, o que compromete a pesquisa etnográfica.

Aplicando as características da pesquisa de tipo etnográfico ao trabalho desenvolvido aqui, afirmo que o *locus* da presente investigação foi a sala de aula. A descrição ocorreu através da observação dos professores e alunos em atividades escolares para verificar como estava sendo aplicada a aula expositiva. Para isso fiz uso dos conceitos de aula expositiva que são consenso na bibliografia estudada. Além da observação e descrição das turmas, utilizei também outras fontes de dados: entrevistas com professores, que foram gravadas e transcritas, com intuito de perceber o que os docentes pensavam do ensino de História e do uso da técnica aula expositiva. A primeira vista achei que trabalhar com entrevistas fosse algo simples. No entanto, percebi que requer muito tempo e trabalho, que vão desde a elaboração dela, realização, transcrição e análise.

Durante a elaboração da entrevista foi necessário adequar bem as perguntas ao objetivo que eu queria atingir, porém mantendo a naturalidade para que ela não se tornasse tendenciosa e induzisse o entrevistado a dar as respostas que eu gostaria de ouvir. O primeiro roteiro elaborado continha perguntas muito diretas, que poderia levar o entrevistado a respostas também diretas ou monossilábicas, ou ainda sem reflexão. Também estava muito extenso, com algumas perguntas que não tinham relação direta com as questões de pesquisa. As perguntas desnecessárias foram cortadas e as que estavam muito diretas ganharam uma introdução contextualizada, para que fizesse o entrevistado pensar na sua resposta, não no sentido de induzi-lo, mas ajudá-lo a organizá-la. Com o roteiro pronto a realização exigiu bastante atenção para conseguir extrair do entrevistado as respostas que ficassem imprecisas ou trazê-lo de volta para o foco da entrevista quando este fugia dele.

A realização da pesquisa em salas de aula de Educação Básica conviveu, nos seus momentos finais com uma greve dos professores. Este fato prejudicou parte da investigação. Como as entrevistas foram marcadas e realizadas quando a escola já estava em greve, exigiu de mim maior disponibilidade para ir onde o entrevistado desejou concedê-la. Um professor disponibilizou sua casa; outro preferiu que fosse na escola; e o terceiro sugeriu um lugar de fácil acesso para mim e para ele, uma vez que ele não mora no mesmo bairro em que esta localizada a instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa.

Após marcar as datas e horários preparei os equipamentos que gravariam as entrevistas, com o cuidado especial para que possuíssem memória suficiente e as pilhas que o alimentariam. Foram utilizados dois aparelhos para gravação para não correr o risco de gravá-la apenas em um e ele apresentar algum problema depois. No dia e hora marcados as entrevistas foram realizadas. O primeiro professor (professor Gama) estava bastante nervoso e inseguro e o motivo era porque sua formação não era em História, então antes de começar a entrevista ele me explicou que temia que isso pudesse prejudicá-lo administrativamente, uma vez que lecionava uma disciplina que não era a sua formação e depois alegou também que lecionava História fazia pouco tempo e não tinha muita experiência. Foi necessário que eu o tranquilizasse deixando claro que o foco da pesquisa era o ensino de História e não elege o melhor ou pior professor da escola, bem como não tinha objetivo de prejudicá-lo quanto ao fato de não ser formado em História. Essas explicações o tranquilizou. Nas demais entrevistas já ficou acertado com as partes que

ficaria assegurado o anonimato dos sujeitos envolvidos, bem como da instituição, o que os deixou mais tranquilos e à vontade para falarem.

Na realização das entrevistas percebi que em algumas perguntas as respostas pouco tinham a ver e que isso ocorria pela fragilidade teórica do professor que realmente não sabia o que responder e acabou respondendo qualquer coisa apenas para não ficar sem resposta. O momento mais trabalhoso da entrevista foi sem dúvida a transcrição. A bibliografia analisada já alertava que para cada hora de entrevista gastava-se em média seis horas de transcrição (THOMPSON, 1992), porém na prática esse tempo foi excedido. A transcrição exigiu cuidado para ouvir corretamente cada palavra que o entrevistado pronunciou para que não houvesse distorções do que ele realmente havia dito. Depois de transcritas, as entrevistas foram apresentadas aos professores entrevistados, os quais autorizaram sua utilização por meio de declaração de consentimento de uso (Anexo II).

No início da pesquisa a intenção era fazer uso de diversas fontes, tais como o diário dos professores para verificar se havia concordância com o tipo de aula que eles de fato ministram com a forma como eles registram no diário; o Projeto Político Pedagógico da escola por entender que é ele responsável pela organização do trabalho pedagógico que engloba tanto a organização da escola quanto da sala de aula, nesse sentido considerava interessante verificar se ele fazia menção à aplicação de técnicas de ensino alvo desta pesquisa, se fazia, como fazia, e se não fazia, considerava interessante perceber no que resultava essa lacuna. Porém a greve dos professores da rede de ensino estadual impossibilitou tal uso.

Inicialmente optei pelo desenvolvimento da investigação em turmas finais do Ensino Fundamental II ou do Ensino médio, devido ao fato desses alunos já apresentarem certa bagagem escolar o que podia contribuir na hora de comparar as formas de aulas expositivas que já tiveram com as que estariam tendo no momento da pesquisa. A escola escolhida para a pesquisa foi da rede pública estadual de ensino localizada na Zona Norte de Natal-RN, voltada para o Ensino Médio⁶. Foi observada uma turma em cada turno de ensino, com exceção do turno noturno, que conta com dois professores de História.

A escola escolhida localiza-se em um bairro da Zona Norte de Natal. É um bairro periférico composto predominantemente por indivíduos de classe média. A escola atende também a vizinhança que é formada por indivíduos menos abastados, funcionando nos

⁶ Em conformidade com os três professores da escola participantes da pesquisa, decidimos manter o nome da instituição anônimo. Por isso, a referência que aqui segue é apenas a de escola estadual. Quanto aos docentes o que aparecerá, ao longo do texto, é a nomenclatura de Alfa, Beta e Gama, em respeito à condição de garantia do anonimato dos sujeitos da pesquisa.

três turnos de ensino e destinada ao Ensino Médio, com turmas regulares. Apenas o turno da noite adotou, desde 2010, o sistema de aulas a partir de blocos de disciplinas. A partir deste sistema, cada disciplina é vista durante um semestre, tornando o ensino noturno diferenciado.

A instituição tem amplo espaço físico. É composta por quatorze salas de aulas e ao centro há um pátio com mesas e bancos, a cantina e a cozinha da escola. A escola conta com uma biblioteca, sala de vídeo e de informática. Na biblioteca a maioria dos livros são didáticos e enciclopédias e os alunos podem consultá-los sempre que desejarem. A sala de informática possui dezessete computadores e a de vídeo uma televisão e um aparelho de DVD.

O quadro de professores é constituído de quarenta e dois profissionais distribuídos nos três turnos de ensino. Há três coordenadores, sendo um no horário da tarde e dois no turno da noite. Com relação ao turno matutino não há coordenador. A escola tem mil quatrocentos e noventa e oito alunos matriculados. Estes recebem livros didáticos e merenda. Projetos como “Escola Sustentável”, “Mais Educação”, gincana e “Festac” (Festival de Arte e Cultura) acontecem anualmente com o intuito de integrar escola e sociedade.

Todas as informações mencionadas acima foram fornecidas pela diretora da escola e ao ser questionada se havia casos de violência ou uso de droga ela afirmou que não havia e que apenas um aluno tentou brigar na escola, mas esse mesmo aluno já saiu de lá e no geral, os alunos eram interessados e de boa conduta. Perguntei ainda se a escola apresentava evasão escolar e a mesma informou que a taxa é pequena, em torno de 10 ou 12% e atinge apenas o turno noturno. O principal motivo apresentado pela diretora da escola para a evasão escolar é o fato de os alunos conseguirem emprego.

A escolha da escola foi motivada pelo fato da mesma estar situada na mesma região em que moro. Esse aspecto tem importância tendo em vista que para compreender o cotidiano escolar estudado é importante também entender os sujeitos envolvidos e o contexto social em que estão inseridos, e nesse aspecto, como moradora da região, eu possuo esse conhecimento.

O primeiro contato com a escola estadual foi através da diretora. Expliquei que era aluna do curso de História da UFRN e que estava na escola com o intuito de desenvolver uma pesquisa para realização da monografia sobre práticas didático-pedagógicas e o ensino de história, fazendo-se necessário a observação de aulas de história. A diretora de

antemão permitiu as observações e me encaminhou para falar com os professores para que eles também autorizassem.

Com o aval da diretora procurei cada um dos professores individualmente e em seus respectivos horários, expliquei-lhes que se tratava de uma pesquisa sobre o ensino de história e que essa pesquisa fazia parte da minha monografia de final de curso. Nenhum dos três docentes fez qualquer tipo de questionamento sobre a pesquisa, foram bastante solícitos ao meu pedido e autorizaram a observação sem impor obstáculo ou condição. Obtido o consentimento para a realização da pesquisa, providenciei, junto à Universidade, documento relativo ao meu encaminhamento oficial para a realização da pesquisa (Anexo I). Mesmo deixando claro que estava desenvolvendo uma pesquisa para a monografia, os professores da escola sempre se referiam a mim como estagiária, bem como os professores de história também me apresentaram nas turmas nessa mesma condição.

As atividades de observação foram tranquilas, pois além dos professores observados, os demais docentes e funcionários sempre me trataram com muito respeito. Meu contato maior foi com os professores observados, portanto no início eu ia para sala dos professores apenas quando havia um deles lá. Pessoalmente eu tinha a preocupação de que minha presença causasse algum tipo de constrangimento ou os deixassem inibidos, mas não percebi que isso tenha ocorrido, pois eles conversavam normalmente sobre diversos assuntos que iam desde suas vidas pessoais até a própria instituição e alunos.

Quanto à observação e descrição das aulas, previamente, pedi autorização aos professores, explicando que precisava tomar nota e todos eles autorizaram, enfatizando, inclusive, que isso era muito importante para que eu não esquecesse nada. Vale salientar que, desde o primeiro contato com eles, deixei claro que estava desenvolvendo um trabalho de pesquisa, portanto minha posição era de pesquisadora, mas eles me viam como estagiária, e em virtude dessa visão queriam que eu ministrasse aulas. Quando isso ocorria, eu lembrava que não estava na condição de estagiária, e sim para desenvolver uma pesquisa. Ainda assim todos os funcionários da escola sempre se referiram a mim como estagiária. Fui apresentada aos alunos como tal, com os docentes enfatizando que eu estava na sala para observar os alunos. Essa visão que eles tinham contribuiu para que eles não demonstrassem preocupação com a minha presença. Portanto, do início das observações até o final, nenhum dos professores observados alterou sua postura, as metodologias foram sempre as mesmas, faltaram quando tiveram vontade, e o professor que desde o início já tinham me informado que ele sempre chegava atrasado, manteve a mesma rotina. Os alunos também agiram de forma natural, não ficaram me olhando nem

demonstraram inibição quanto as suas atitudes, quer fossem referente à participação nas aulas, quer fosse com relação a mau comportamento.

Durante todo o período em que eu estive na escola o interesse dos professores por minha pesquisa foi bem superficial e limitou-se ao primeiro contato que tive com eles quando fui pedir autorização para as observações e expliquei qual era a finalidade. Em todas as aulas eu utilizei um diário de campo e nenhum deles pediu para ver minhas anotações.

Em relação ao contato direto com o ambiente investigado, como já foi registrado, a presente pesquisa sofreu restrições. O tempo estimado de dois meses para as atividades de observação e obtenção de dados descritivos foi reduzido a cerca de 50%. No momento final de um mês de acompanhamento na escola estadual, ocorreu uma greve dos professores da rede de ensino, antecipando desta forma o seu término. A greve iniciada em 29 de abril e ainda em vigor até o momento de finalização da escrita desta monografia (final de junho) prejudicou bastante a etapa de coleta de dados referente aos alunos. Por causa disso, o planejamento de realização de entrevistas também com os discentes teve que ser modificado, optando, assim, pelo trabalho com questionários, infelizmente, não utilizados.

Considero muito importante o profissional de História pesquisar sobre o ensino da disciplina uma vez que ele é sem dúvida o mais preparado por conhecer as especificidades da disciplina além do conteúdo teórico. Um professor de História voltado para a pesquisa de sua prática docente pode melhor adequá-la ao interesse de seus alunos. A importância do pesquisador em História em investigar aspectos relativos ao ensino da história escolar é considerada por diferentes pesquisadores (MOLINA, 2007; AZEVEDO, 2010a). Molina (2007, p. 135) chama atenção a isso, inclusive, fazendo referência a esse tipo de pesquisa nos cursos de bacharelado, afirmando que,

O bacharelado permanece como espaço de formação de pesquisadores, havendo supervalorização da pesquisa sobre o ensino e provocando a elitização do bacharelado e da pesquisa, encaminhando seus alunos, muitas vezes, diretamente ao mestrado. Raros são os casos em que projetos de pesquisa do bacharelado tomam como objeto a educação ou o ensino de história.

Ana Molina (2007) doutora em História, defende a necessidade de ser vencida a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e de se pensar na articulação entre ensino e

pesquisa. Assim, o professor de História poderá melhor relacionar o que se ensina, como se ensina e porque se ensina. Dessa forma, segundo Molina (2007, p. 135),

O perfil básico do profissional de História seria aquele capaz de produzir conhecimento, relacionar-se criticamente com a produção científica e transmitir aos seus alunos um saber com elementos que permitam sua crítica; um profissional capaz de pensar e pensar-se historicamente, que compreenda a realidade da educação no seu sentido mais amplo e não só nas pretensões de análises esvaziadas de um caráter crítico e político; que visualize seu mercado de trabalho e seu posicionamento enquanto sujeito do processo vivido, enfim, profissionais capazes de apre(e)nder a realidade em sua totalidade, complexidade e problematidade, buscando alternativas e médio e longo prazo sem se basear em modismos ou diagnósticos apressados e soluções casuais.

É importante que o historiador considere a sala de aula de História como mais um alvo do seu trabalho. É na sala de aula da Educação Básica que é difundida às pessoas a maior parte do conhecimento histórico sistematizado por pesquisadores da área. Portanto, é imprescindível saber como essa parcela compreende e faz uso dos conteúdos de história para que cada vez mais se adeque o processo de ensino-aprendizagem às necessidades do alunado. Nesse processo de adequação entre o que se ensina e como se ensina, as pesquisas voltadas para essa temática só ajudam e enriquecem o trabalho do professor. Dessa forma professor e pesquisador misturam-se, eliminando a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. O ensino de história sairá ganhando, pois crescerá em qualidade.

Um professor de história tem conhecimento das especificidades da disciplina, conhece a historiografia e as teorias da história, especificidades essas que tornam o ensino de história diferente, por exemplo, do de matemática. Um exemplo claro dessa questão foi percebido durante a realização desta pesquisa. Um dos professores observados não era da área e não conhecia as teorias históricas mais recentes e utilizava um livro da década de 1980. Esse mesmo professor em uma das conversas informais que tivemos enfatizou que tentava despertar nos alunos um senso crítico, e essa afirmativa foi feita por ele com ares de inovação, uma vez que o mesmo acreditava estar rompendo com a decoreba que os professores de história exigiam de seus alunos.

O professor de história que se dedica a pesquisas sobre ensino pode modificar sua prática docente descobrindo novos caminhos ou reiventando os caminhos que já conhece ou ainda corrigindo falhas que, porventura, esteja cometendo.

CAPÍTULO 2 – PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para potencializar os processos didáticos em História diferentes técnicas de ensino são passíveis de utilização em sala de aula. Na pesquisa de campo que realizei, no intuito de perceber características e efeitos do uso da aula expositiva nas aulas de História, percebi que os professores cujas práticas foram observadas, descritas e analisadas, utilizaram diferentes técnicas de ensino. Na busca pela compreensão destas e para melhor localizar o lugar da aula expositiva, busquei com base em pesquisa bibliográfica melhor compreender o processo ensino-aprendizagem em História bem como o funcionamento de diferentes técnicas de ensino em sala de aula com ênfase na minha maior preocupação, a aula expositiva.

2.1. – Ensinar e aprender História

Durante as observações, certa vez um dos professores observados (professor Alfa) afirmou em sala que “já sabia de cor” todo o conteúdo do livro didático utilizado pelos alunos e que era capaz de “dizê-lo de trás pra frente”. Essa afirmação foi feita durante a correção de uma atividade quando um aluno pediu que tal professor repetisse uma resposta da atividade. Ele acrescentou ainda que a resposta de toda a atividade estava no livro, portanto o aluno deveria lê-lo para encontrá-la e que só lendo iria aprender. Esse argumento de que os alunos só aprendem lendo o livro didático foi utilizado diversas vezes por todos os professores observados, um deles, inclusive, tinha uma postura de total omissão dentro da sala de aula escondendo-se atrás desse argumento.

Diante do fato descrito percebi que tal atitude fragiliza a figura do professor, uma vez que para eles o processo de ensino limita-se a mandar que os alunos leiam. Essa ordem pode ser dada pela diretora, coordenadora, porteiro, merendeira, enfim, por qualquer funcionário da escola. E a aprendizagem para esses professores ocorre simplesmente com a leitura do livro didático. Descrito desta forma o processo de ensino-aprendizagem torna-se algo muito simples de ser atingido e pode ser resumido apenas na

junção de um professor que sabe o livro de cor com alunos que lêem esse mesmo livro, ficando claro no processo a supervalorização da memorização simples.

Também fica claro que o ensino de História passa a ser, de certa forma, visto como algo bastante simples e possível desde que se tenha grande capacidade de memorização, onde o professor sabe de cor o livro didático e o aluno através da leitura também saberá.

Achar que ser professor é algo fácil e simplista é negar toda a produção bibliográfica, pesquisas e descobertas da área da educação. É esquecer que ensinar é um ato intencional, que vai de acordo com o contexto de cada época, ou seja, responde às inquietações do seu tempo. Desta forma, educar não pode ser visto como algo estático e muito menos simples. Como afirma Castanho (2006), não se trata de apenas transmitir um conhecimento teórico acerca de tal assunto, exige planejamento cuidadoso por parte do professor, ao mesmo tempo em que precisa estar em consonância com outras instituições, tais como escola, sociedade e Estado. Ou seja, ensinar é um ato intencional que busca atingir objetivos previamente preparados.

Ensino e aprendizagem são vistos hoje como processos inseparáveis. Se antes ensinar era atividade específica do professor e aprender cabia apenas ao aluno, essa visão hoje em dia já foi superada. É de grande importância que o professor tenha conhecimento do que de fato significa esse processo, uma vez que é a concepção que o professor tem dele que irá nortear a metodologia, bem como as técnicas e recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula. Por exemplo, a aula expositiva, técnica tão associada à pedagogia tradicional, só terá as características dessa perspectiva pedagógica se o professor que a utilizar achar que o processo de ensino-aprendizagem significa memorização. Se o professor tiver essa concepção do processo, poderá utilizar a técnica de ensino mais moderna, bem como o recurso didático mais atual e ainda assim o resultado final esperado será a memorização do conteúdo por parte dos alunos.

Para entender que o trabalho desempenhado pelos professores de História em suas salas de aulas está impregnado das concepções e características do que e para que significa ensinar e aprender história é que se faz necessário uma explicação mais detalhada acerca desse processo ao longo da história. Assim como as formas de se fazer e pensar História também passaram por mudanças ao longo do tempo, com as chamadas teorias historiográficas.

Como informa Bittencourt (2009), no Brasil em 1827 foram propostos os primeiros planos de estudo com a criação das escolas elementares, também conhecidas como primária ou “primeiras letras” que se destinavam apenas a ensinar a ler, escrever e contar e para isso utilizavam textos como a Constituição do Império. Nesse contexto o ensino de história limitava-se a essas leituras que incitavam a imaginação dos meninos além de despertar um senso moral e deveres patrióticos. Ou seja, já era uma proposta de ensino voltada para uma formação moral e cívica que vai sendo mais bem delineada mais tarde.

A institucionalização da história como disciplina escolar obrigatória ocorre ainda no século XIX, mais precisamente em 1838. O ensino obrigatório de História destinava-se ao ensino secundário e era destinado para as camadas mais abastardas e ministrado em liceus e ateneus. A disciplina estava inserida no currículo chamado “humanismo clássico, voltado para o estudo das línguas e da literatura clássica da antiguidade. Azevedo e Stamatto (2010) registram que o processo de ensino e aprendizagem era visto separadamente. O ensinar era atividade do professor, que o desempenhava através das preleções e o aprender significava memorização por parte do aluno. Era o chamado ensino tradicional de História,

caracterizado por métodos mneumônicos, por exercícios questões-respostas, a avaliação da aprendizagem era feita também de forma tradicional, através de questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo, avaliando, portanto, apenas o resultado final. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 71).

Essa experiência foi a primeira proposta de um ensino de História organizado metodologicamente. Nesse ensino a principal técnica utilizada era a aula expositiva. Com relação às teorias historiográficas, em 1931 ocorreu a Reforma Francisco Campos propondo a substituição da História Universal pela História da civilização. Esta mudança significou o rompimento com a visão de História voltava para os ensinamentos do catolicismo propondo uma visão laica, de fundamento positivista (BRASIL, 1998).

A História, conforme orientação do positivismo atribuía aos documentos o eixo central do pensar e fazer história. Os documentos considerados em tal corrente eram os escritos e produzidos oficialmente pelo Estado. Os sujeitos da história eram as grandes personalidades, os heróis, os vencedores e toda a massa menos abastarda ficava de fora. Ao historiador, que deveria ser imparcial, cabia narrar os fatos, e a História era um encadeamento de acontecimentos perfeitamente organizados, de forma contínua e linear.

Azevedo e Stamatto (2010) mostram que essa visão que se tinha da História afetava diretamente a forma de ensino, uma vez que ela era passada para os alunos de forma organizada e como verdade incontestável, onde ao aluno caberia apenas o ato de memorização do que foi transmitido pelo professor. As autoras afirmam que:

Um currículo de História organizado a partir do pensamento positivista, também chamado de tradicional, tem seus conteúdos ordenados de forma linear com privilégio da visão eurocêntrica, que por sua vez não deixa espaço para que o aluno torne-se sujeito do processo de aprendizagem. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 78).

Embora essa primeira experiência tenha sofrido diversas críticas ainda no século XIX, quando surgiram a pedagogia moderna e os métodos ativos, e avançado até o início do século XX, o ensino de História não sofreu grandes alterações. Como destaca Azevedo (2010b, p. 2), somente a partir da “fundação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a formação de professores de História (para outros níveis, além do ensino primário) nas faculdades afetava gradualmente o ensino de História. Isso favorecia processos de renovação”. Dentro desse processo de renovação um exemplo importante foi a historiografia marxista nos anos de 1960 quem influenciou a produção de livros didáticos destinados ao ensino secundário, trazendo uma proposta de ensino que valorizava a formação crítica e política do alunado (BRASIL, 1998; AZEVEDO, 2010b).

Na transição do século XIX para o XX e no decorrer deste a Pedagogia Nova influenciou práticas didáticas. Segundo Lopes (1997) essa tendência pedagógica criticava a Pedagogia Tradicional e deslocava o centro do processo ensino-aprendizagem do professor para o aluno. Toda a ênfase do processo estava no aluno, e se fazia necessária a aplicação de técnicas de ensino que superasse a aula expositiva, técnica na qual era o professor o centro do processo. Esse processo de renovação foi paralisado a partir do Golpe de 1964, momento em que ganhou espaço a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tecnicista ou, simplesmente, Tecnicismo, foi a abordagem pedagógica que predominou durante toda a década de 1970. De acordo com Araújo (1997, p. 15) “o tecnicismo pedagógico significa sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender”, ou seja, de acordo com tal concepção, no lugar central do processo ensino-aprendizagem não estava o professor ou o aluno, e sim a correta aplicação de determinada técnica de ensino, uma vez que ela por si só seria garantia de sucesso.

Essa perspectiva tomava por base os fundamentos da psicologia behaviorista, a partir da qual o professor era o gerador de comportamentos, reforçando os desejáveis e ignorando os indesejáveis. O desenvolvimento do aluno acontecia a partir de condicionamentos e repetições, a aprendizagem acontecia como uma reação a estímulos externos. De acordo com o contexto social brasileiro da época, marcado pelos governos militares, tal modelo encontrava respaldo no projeto de desenvolvimento e segurança nacional dos vários setores sociais do período (AZEVEDO e STAMATTO, 2010).

Uma importante característica da política educacional no Brasil pós-1964 diz respeito à desobrigação do Estado com o ensino nos níveis médio e superior, quando na Constituição de 1967 não determinou a porcentagem das verbas do Orçamento Geral da União que deveria ser destinada ao setor educacional. Desta forma, o Estado diminuiu sucessivamente os investimentos e neste contexto o ensino privado foi quem cresceu em todo o país, em um primeiro momento concentrado exclusivamente em instituições católicas (FONSECA, 2003).

Ainda de acordo com Fonseca (2003) a reforma universitária de 1968 também foi uma característica marcante do período, uma vez que, por um lado, foi instrumento de desenvolvimento social atendendo às demandas por cursos superiores de graduação e pós-graduação. Por outro lado, atacava o movimento estudantil, a autonomia das universidades e a possibilidade de crítica ou contestação dentro das instituições de ensino superior, agindo de forma desmobilizadora ao adotar medidas como: departamentalização, matrícula por disciplinas, unificação dos vestibulares, fragmentação dos cursos, controle ideológico e administrativo dos professores e implantação do modelo administrativo universitário.

Em 1971 durante o governo de Emílio Garrastazu Médice, a reforma educacional chegou ao ensino de 1º e 2º graus, através da lei 5.692, determinando que o período de escolaridade obrigatória prevista na Constituição Federal de 7 a 14 anos, passava a ser denominada 1º grau, constituindo o ensino de 1ª a 8ª série, e o 2º grau, destinado à habilitação profissional do aluno. Essa profissionalização técnica do nível médio praticamente excluiu dos currículos do 2º grau a formação geral, principalmente da área das ciências humanas. A História perdia espaço nas instituições de ensino (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2009; AZEVEDO, 2010b).

Neste contexto mudanças significativas marcaram o ensino de História: implementação dos cursos superiores de curta duração, instituição dos estudos sociais como disciplina escolar em substituição à História e à Geografia. Os cursos superiores de

curta duração formavam grande quantidade de professores, de forma rápida e barata, e como consequência desvalorizou o professor, uma vez que o mesmo perdeu autonomia diante do processo ensino-aprendizagem a medida que sua preparação para prática docente era bastante limitada. Esses professores polivalentes saíam habilitados a ministrarem aulas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica.

De acordo com Azevedo (2010b) as pesquisas da história aconteciam apenas nos cursos de especialização, causando um distanciamento entre a produção historiográfica e o saber escolar prejudicando a renovação dos conteúdos e métodos do ensino de História. Enquanto isso, com a lei 5.692 de 1971, responsável pela reforma do 1º e 2º grau, que instituiu Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social Brasileira, passou-se a valorizar conteúdos e abordagens nacionalistas e ufanistas. O processo ensino-aprendizagem da História escolar, portanto, sofreu consideráveis restrições.

As mudanças descritas até aqui, que ocorreram na educação brasileira iam de acordo com o ideal de segurança nacional da época, com o intuito de reprimir qualquer pensamento contrário por parte dos cidadãos que oferecessem risco de resistência ao regime autoritário. No que diz respeito ao projeto de desenvolvimento, como enfatiza Araújo (1997, p. 16) “todo esse movimento de supervalorização da técnica não é específico do campo educacional, mas é parte constitutiva do processo de modernização”. A técnica permeava todas as relações sociais, políticas, econômicas, educacionais porque estava a serviço da industrialização.

As críticas à abordagem pedagógica tecnicista surgiram ainda no final da década de 1970, mas ganhou força na década seguinte. As críticas ocorriam porque o processo pedagógico era visto como se fosse “uma racionalidade objetiva, neutra e eficiente, aplicável em quaisquer situação” e as técnicas ao serem utilizadas nas salas de aulas já seriam consideradas garantia de sucesso de aprendizagem do alunado. Eram as técnicas de ensino que ocupavam o lugar de destaque e não mais professores ou alunos, e justamente por isso passaram a ser vistas como alienantes, pois não atuavam no sentido de mediar o processo, mas de ser única responsável pelo processo, conforme Araújo (1997). Araújo mostra ainda que as críticas ao tecnicismo praticamente baniram as técnicas de ensino das salas de aulas. Era como se o professor que usasse diferentes técnicas fosse tecnicista e uma vez tecnicista, seria como conivente ao projeto autoritário de educação do período militar. Fortaleciam-se a partir de então, as discussões dos professores em relação ao que e como ensinar. Isso contribuiu para a promoção de novas perspectivas

pedagógicas nas escolas brasileiras, a exemplo da chamada Pedagogia Crítica, predominante na década de 1980 e que vigora até os dias de hoje.

Na década de 1980 o regime militar autoritário passou a ser questionado de forma mais contundente e surgiram diversos movimentos sociais, e no âmbito da didática, o processo educativo passou a ser considerado fundamental. Diante disso o homem passou a ser visto como um ser histórico, inserido em um contexto sociocultural que exige ação-reflexão-ação. De acordo com Martins (2006) à educação cabe o dever de compreensão da realidade com o intuito de transformá-la, e a escola é o espaço destinado ao desenvolvimento do processo de ação-reflexão-ação. Dentro do processo de ensino-aprendizagem de História, nessa abordagem pedagógica (crítica), como afirma Azevedo e Stamatto (2010) os tradicionais conteúdos de História são ensinados, mas a eles são atribuídos propostas desafiadoras e questionadoras, de modo a desenvolver nos alunos raciocínio e argumentação. O papel do professor dentro desse processo é de mediador e ao aluno cabe a responsabilidade de atuar ativamente na produção do seu conhecimento.

Se dentro dessa perspectiva pedagógica crítica de ensino, os conteúdos históricos são ensinados, pode-se considerar aí também o uso da aula expositiva, mas, acrescida de outras diferentes estratégias didáticas, a exemplo de outras técnicas de ensino. Na alimentação de um ensino de História questionador, o uso diversificado de técnicas de ensino pode ser considerado fator contribuinte. A variação destas incentivará os alunos a percorrer diferentes caminhos na busca por novos conhecimentos. Dentro da complexidade do cenário social e escolar atual, considero importante identificar as possibilidades de técnicas de ensino que podem ser utilizadas por professores de História na Educação Básica bem como buscar as características das técnicas na intenção de apontar suas reais possibilidades de contribuição ao processo ensino-aprendizagem em História.

2.2 – Possibilidades de técnicas de ensino em sala de aula de História

As técnicas de ensino sempre foram utilizadas nas salas de aulas, quer seja em maior ou menor escala. As críticas relacionadas a sua utilização dizem respeito ao período tecnicista quando houve uma supervalorização das técnicas em detrimento de processos de interação dos papéis de professores e alunos. É importante o entendimento

de que as técnicas de ensino não devem ser vistas como um guia pronto e acabado entregue ao professor para pôr em prática e que ao segui-lo alcançará sucesso em suas aulas, obtendo de seus alunos a aprendizagem.

Percebi que o uso superestimado de técnicas de ensino – tecnicismo – experimentou, no Brasil, da segunda metade do século XX, certa oposição de parte dos professores. Mas, é possível afirmar que as técnicas hoje já passaram por um novo processo de análise e assim ocupam importante papel nas discussões sobre o ensino. São tão relevantes quanto os recursos didáticos e por isso exigem cuidados do professor no momento da sua utilização.

O domínio de conteúdo específico de uma determinada área não pode ser considerado suficiente para promover a aprendizagem dos alunos nas escolas atualmente. A atenção às técnicas de ensino é aspecto importante a ser considerado no momento de planejamento de uma aula. Desse jeito é que concordo com Masetto (2003, p. 85) quando afirma que,

Tendo tratado da aprendizagem como ponto central em torno do qual deverá gravitar a ação docente, e considerando que os objetivos a serem alcançados deverão permitir o desenvolvimento dos aprendizes na área do conhecimento, de habilidades e de atitudes ou valores, o assunto deste capítulo [técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula] se reveste de grande importância.

A autora Martins (2006, p. 87) afirma que “método é o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, que determina o tipo de interação a ser estabelecido entre professor, alunos e conteúdos, conforme a orientação que o fundamenta”, e as técnicas “são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, que viabilizarão a implementação do método em situações práticas”. As técnicas de ensino devem ser vistas como um caminho para a obtenção de objetivos, no caso da educação, o aprendizado dos alunos.

As técnicas como afirma Araújo (1997, p. 23) estão ligadas “ao contexto em que surgem, bem como à teoria pedagógica que a ilumina”. Dito de outra forma, a utilização das técnicas tem relação direta com a concepção de processo ensino-aprendizagem que o professor tem, desta forma ele pode transformar, por exemplo, uma técnica de ensino que foi utilizada predominantemente na Pedagogia Tradicional, como a aula expositiva, em algo dinâmico e participativo, se introduzir o diálogo e os pressupostos da pesquisa. Por outro lado, o professor que tenha como ideal pedagógico o tradicional, poderá fazer uso

de técnicas modernas e dinâmicas, como seminários, e ainda assim promover repetições e transmitir aos seus alunos conteúdos como sendo verdades absolutas sem incitá-los a desenvolver raciocínio crítico ou argumentativo. Não é a técnica que determina os objetivos que serão alcançados, e sim o professor. Desta forma, quanto mais conhecimento ele tiver acerca do processo ensino-aprendizagem e da utilização das técnicas, bem como o conhecimento de suas turmas, melhor será os resultados atingidos.

Na escola estadual onde realizei pesquisa de campo, em uma das turmas observadas o professor Beta informou que utiliza a leitura como metodologia de ensino e durante toda a observação essa técnica foi realmente a única colocada em prática por tal professor. A justificativa para o uso era que dessa forma os alunos compreendiam História. Já o professor Alfa afirmou que a dificuldade do alunado estava no fato de lhes faltarem leitura. Para colocar em prática tal técnica, o professor solicitava que os alunos lessem o capítulo do livro para em um segundo momento comentarem o que compreenderam. Quando tinha início o segundo momento era visível o sofrimento dos alunos: muitos se recusavam a falar, outros diziam que não tinham compreendido nada, e o professor limitava-se a dizer que todos tinham que falar alguma coisa. A partir da ordem dada pelo professor os alunos começavam a ler algum trecho do capítulo, outros mesmo sem ler, já que tinham conseguido decorar, apenas reproduziam o que estava escrito lá. A postura do professor diante de cada fala dos alunos era indicar quem falaria em seguida. Não havia complementação, questionamento ou participação do professor além de indicar o próximo aluno a falar. Percebi que tal técnica aplicada, considerada pelo docente como metodologia de ensino, era baseada no *estudo de texto*. Ao buscar conhecimentos acerca de trabalhos com texto, percebi que aquela orientação observada seguia colocada em prática com muitos equívocos.

Estudo de Texto

De acordo com Azambuja e Souza (1997) estudar um texto significa trabalhá-lo de forma analítica e crítica, conhecendo sua estrutura e os recursos e objetivos utilizados pelo autor, levantando hipóteses, testando-as e descartando-as. O *estudo de texto* se concretiza quando além de desenvolver habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento etc, os alunos, através de uma produção própria exteriorizam o que aprenderam com o *estudo de texto*. Com base na concepção de *estudo de texto* proposta pelas autoras, bem como seus norteamentos para que a técnica seja efetuada com sucesso.

Para que o *estudo de texto* ocorra é necessário que o professor tenha conhecimento dos aspectos que efetivam a aplicação da técnica, tais como: motivar o aluno à leitura, ter claramente o seu papel de orientador definido, propor objetivos para a atividade e ao final, estimular a produção do aluno a partir do que foi trabalhando.

Segundo Azambuja e Souza (1997) alguns livros de didática tratam o *estudo de texto* como algo superficial e que apenas leva o aluno a uma postura passiva resultando na falta de interesse. As autoras, por sua vez apresentam uma concepção diferente. Segundo elas, o *estudo de texto* deve promover a leitura como ato dinâmico, ativo e produtivo, a partir da interação entre leitor-autor-texto-contexto. O professor precisa ser um incentivador da leitura, mas partindo de uma atitude concreta. Discursos vazios de que só lendo é que os alunos irão compreender não vai jamais convencer o aluno a decidir ler. Pode, em um primeiro momento, desenvolver o ato da leitura por obrigação, sem significado. O professor precisa ser um estimulador da leitura. Diferente de dizer “leiam capítulo tal, pois após a leitura cada um vai dizer o que compreendeu”, como ocorria nas aulas observadas na escola estadual, o professor pode fazer uma preparação prévia, partindo de experiências já vivenciadas pelos alunos até chegar ao texto a ser lido. Despertando a curiosidade do aluno, a leitura ocorrerá de forma espontânea.

A leitura do texto por parte do aluno é indispensável, para que possa ser realizado o estudo do mesmo. As autoras propõem duas formas de leitura: individual e silenciosa, ou leitura oral. A opção pelo tipo de leitura depende da turma e da obra a ser lida. Se for um livro, o indicado é a leitura individual e silenciosa, que proporcionará ao aluno o conhecimento geral do texto, de acordo com seu próprio ritmo. Textos menores permitem melhor aplicação da leitura oral na sala, além de promover a oportunidade de formar leitores e bons ouvintes no sentido não apenas de fazer silêncio e prestar atenção, mas de compreender, de captar a mensagem por meio da audição.

O professor nessa atividade precisa ser um mediador, um estimulador que vai direcionando os alunos com atividades questionadoras para que os alunos atinjam os objetivos propostos para o *estudo do texto*. Os objetivos podem ser estipulados pelos próprios alunos, ou na ausência deles, pelo professor, e devem ser compostos por elementos verbais e não-verbais. Para elementos verbais, cabe análise das palavras e expressões; perceber o que está explícito e implícito; para os aspectos não-verbais, pode-se analisar a capa e as figuras que o texto contenha. É importante ressaltar que não há um roteiro rígido para análise de texto, cabendo aos professores e alunos criarem diferentes abordagens para a interpretação do mesmo.

Um aspecto muito importante em atividades com leitura de texto refere-se à produção dos alunos. Azambuja e Souza (1997) defendem que ao final do *estudo de texto* o aluno deverá ser capaz de produzir um novo texto com o conhecimento adquirido de modo a externar esse aprendizado. Se o professor permite que os alunos acomodem-se a repetir algum trecho do texto lido, como acontecia nas aulas observadas e ministradas pelo professor Beta, não houve de forma efetiva um *estudo de texto* e sim apenas uma leitura de um capítulo ou de algum assunto que não promoveu significado para o aluno, não o possibilitou construir ou demonstrar aprendizagem do conhecimento histórico.

Em relação a atividades de leitura de texto e a efetiva aprendizagem dos alunos, Masetto (2003) defende a necessidade de motivação dos estudantes para a atividade. O autor sugere ações docentes a serem aplicadas no ensino superior. Mas, percebi a possibilidade de uso das ações sugeridas com adaptações também no ensino básico. Por exemplo, ao propor atividade de leitura para a turma de modo frequente, como procede o professor Beta da escola estadual campo da pesquisa, é importante variar a solicitação da demonstração da atividade ao solicitar em uma aula que os alunos façam um resumo escrito do texto lido e noutra que ele também leia oralmente esse resumo. Em outra aula, o professor poderia solicitar e orientar que os alunos elaborassem perguntas sobre o texto a serem discutidas e respondidas em classe. Em experiência seguinte os alunos poderiam ser orientados a construir comentários pessoais sobre o texto ou reescrevê-los sob uma outra linguagem que não a escrita. Não se deve esquecer de que cada atividade solicitada precisa ser corrigida em sala de aula. Masetto (2003, p. 123) afirma que “o aluno deve perceber que não fez seu trabalho em vão e que o material que preparou é importante para as atividades da aula. [...]. O aluno precisa sentir que seu trabalho é importante e ele próprio é valorizado pelo que está acontecendo em aula”.

Estudo Dirigido

No caminho do *estudo de texto* outra técnica pode ser incorporada com possíveis êxitos na aula de História: o *estudo dirigido*. Na condição de aluna, eu tenho duas lembranças do *estudo dirigido*, uma aplicada pelos professores que tive na Educação Básica e outra aplicada por uma professora na Universidade. Foram duas experiências distintas. Na primeira, meus professores levavam uma atividade intitulada “Estudo Dirigido”, mas em nada se diferenciava das outras que eram aplicadas, pois consistia apenas em um exercício do conteúdo que havia sido ministrado, às vezes era retirado do

próprio livro didático, de alguma sessão de aprofundamento e depois corrigido no quadro como todas as outras atividades. Na Universidade uma professora utilizava a técnica de forma diferente. Seu *estudo dirigido* era organizado por questões direcionadas a um assunto específico que, na maioria das vezes, ainda não havia sido ministrado na sala. Essa professora solicitava que a turma formasse grupos e que nesses grupos fossem discutidas e respondidas as perguntas com a utilização do texto correspondente. No segundo momento, ela solicitava que cada grupo fosse compartilhando as respostas, e a partir disso, é que ela ia ministrando a aula de forma expositiva e dialógica, e sanando dúvidas que tinham ficado pendentes para a turma. Para mim, essa técnica funcionava muito bem e lembro-me que os demais alunos também gostavam.

Ao pensar sobre o ensino-aprendizagem em História e em contato com bibliografia correspondente, diferentes lembranças de aulas de História vieram à mente. Foi a partir de lembranças como a exemplificada no parágrafo anterior que fui buscar qual o verdadeiro significado do *estudo dirigido*, bem como seus objetivos. De acordo com Veiga (1997) o *estudo dirigido* é uma técnica de ensino a partir da qual os alunos executam um trabalho determinado e orientado pelo professor, que pode ser dentro ou fora da sala de aula, fazendo uso de materiais como: o capítulo de um livro, artigo, texto didático, com a finalidade de explorá-lo através da leitura, compreensão, interpretação, análise, comparação e avaliação. A partir desse trabalho é possível desenvolver no aluno o pensamento reflexivo e a análise crítica. Aplicado dessa forma o *estudo dirigido* se diferencia de outras atividades ou questionários sintéticos que promovem apenas a memorização das respostas por parte dos alunos.

O *estudo dirigido* requer a seleção de um texto ou livro didático que irá nortear a consulta do aluno, portanto, alguns itens devem ser observados cuidadosamente antes da escolha, tais como: verificar a complexidade do texto ou livro didático, para que ele não seja para o aluno uma ferramenta incompreensível, pois pode levá-lo a crer que os textos propostos não são fontes de informação; adequar o material à clientela que irá utilizá-lo também é um aspecto importante, pois se não apresentam conteúdos que priorizem a diversidade de valores e culturas, tendem a propagar verdades e valores generalizados; também é necessário evitar a utilização de fontes ultrapassadas para que não fiquem distantes do contexto atual da escola e do aluno (VEIGA, 1997).

Além disso, e em conformidade com o que explica Veiga (1997) é importante destacar que quando a seleção do material escrito for concluída, o professor passa então a elaborar o roteiro, que deve conter as orientações gerais e flexíveis para que o aluno

realize a atividade proposta dialogando com o texto. Em um primeiro momento, o roteiro deve propiciar uma atividade individualizada, girando em torno da leitura geral e atenta do texto, solicitando atividades que permitam a apreensão do mesmo, tais como: sublinhar ideias importantes, destacar as partes do texto atribuindo-lhes subtítulos, esquematizar o texto com símbolos que facilitem a articulação de ideias, registrar notas e observações, procurar conceitos e características que permitam a compreensão, bem como os significados das palavras desconhecidas.

Ainda de forma individualizada, é preciso exigir dos alunos o raciocínio e análise crítica, para que eles possam ir além da simples memorização e reprodução do conhecimento, portanto podem ser propostas atividades que visem: identificar desacordos entre ideias, examinar situações apresentadas e dar seu julgamento, estimular ideias que complementem o assunto, sugerir outras interpretações, comparar situações reais ou vivenciadas pelos alunos com as que contêm o texto, apresentar conclusões próprias.

O segundo momento diz respeito à socialização, que pode ser realizada através de uma discussão na qual os alunos poderão expor de forma crítica e questionadora a tese central do texto, com o intuito de compreender e interpretar os problemas importantes que foram levantados ou esclarecer dificuldades de entendimento. Esse momento pode ser concluído com os alunos elaborando uma síntese contendo as ideias centrais e secundárias do *estudo dirigido* (VEIGA, 1997).

O papel do professor durante a aplicação dessa técnica, segundo Santanna e Menegolla (apud IOCOHAMA e FUJIHARA, 2009) deve ser no sentido de orientar o aluno quanto a melhor forma de estudar um texto, ensinado a fazer resumo, esquemas, bem como achar as ideias que são centrais, secundárias e as que estão com o intuito de ilustrar. Para Veiga (1997) compete ao docente “ser democrático, responsável, e diretivo”, com o cuidado de não ser autoritário nem espontâneo, pois a técnica é uma “atividade do aluno, para o aluno e com o aluno”. Dessa maneira, o aluno assim como já pode experimentar a experiência na condição de discente, perceberá pouco a pouco, a importância de ler, estar na aula e participar das atividades propostas e orientadas pelo professor.

Discussão e Debate

A pesquisa bibliográfica proporcionou-me condições de perceber o quanto positivo é, para as aulas de História, a incorporação de diferentes técnicas de ensino e como muitas

delas podem ter seus resultados ampliados quando trabalhadas em conjunto. Após um trabalho com *estudo de texto* e/ou *estudo dirigido*, por exemplo, haverá na sala de aula condições para a realização de uma *discussão* e de forma mais complexa um *debate* e assim aprofundando a aprendizagem do aluno e diminuindo para o professor o trabalho repetitivo de manutenção de uso de uma mesma técnica utilizada isoladamente.

Na pesquisa de campo que realizei na escola estadual foi comum o professor Beta indicar a leitura do texto e dizer que após a leitura iria ter *discussão*, como já foi mencionado anteriormente, o que realmente acontecia era alunos lendo trechos do livro. O *debate* também foi aplicado pelo professor Beta, na aula que antecedeu a aplicação da prova bimestral, com a justificativa de que iria promover uma revisão do conteúdo que foi ministrado. Durante o tal *debate* a sala estava dividida em dois grandes grupos, o professor possuía alguns papéis dobrados com questões, que eram sorteados por cada grupo. A aplicação das duas técnicas chamou-me atenção, uma vez que eram sempre desordenadas e eu não via objetivos claros, bem como a participação efetiva dos alunos ou contribuição significativa para o processo ensino-aprendizagem. De acordo com o professor Beta, ocorria em sua aula o uso de diferentes técnicas. Contudo, ficava clara a fragilidade do embasamento teórico e metodológico por parte do docente que a colocava em prática.

De acordo com Mazzioni (2009), que faz uso das palavras de Marion e Marion (2006), a *discussão* e o *debate* sugerem uma reflexão acerca do conhecimento adquirido pelos alunos após uma leitura ou exposição, de modo que lhes permitem formular princípios com suas próprias palavras e aplicá-los. Para Castanho (1997) o papel da *discussão* no ensino é a partir de um ponto de vista e esmiuçá-lo até que sejam analisadas todas as implicações, levando os alunos a não aceitarem passivamente uma posição sem antes analisá-la de forma profunda, e o *debate* tem o papel de confrontar diferentes pontos de vistas, “é uma competição intelectual, disputa”.

Ao propor uma *discussão* ou *debate* em sala, é importante que o aluno tenha realizado um trabalho individual orientado pelo professor, que diz respeito à apropriação de uma bibliografia, com os pontos exigidos pelo professor, uma vez que o *debate* e a *discussão* não acontecem no vazio e para ter criatividade é necessário informação, segundo Castanho (1997). Nas observações fruto do trabalho de campo na escola estadual era comum a aula do professor Beta ser dividida em duas partes, onde no primeiro momento o aluno fazia a leitura do conteúdo, para no segundo momento discuti-lo. No entanto, esse tempo se quer era organizado previamente, tendo em vista que diversas

vezes os alunos diziam que não terminaram de ler e o professor ia aumentando o tempo que era destinado à leitura. Era realizada uma leitura rápida, por alguns, porque a maioria já estava habituada com as tais discussões que findavam basicamente com as leituras de trechos do conteúdo. De modo geral, os alunos ficavam durante o momento destinado à leitura, conversando ou fazendo atividades de outras disciplinas escolares.

Para o professor Beta que promovia essas discussões a atividade era uma tarefa simples, pois ele se mantinha sentado atrás do seu birô apenas indicando o próximo aluno que deveria falar. No entanto, *discutir e debater*, como afirma Castanho (1997) não é uma tarefa simples nem espontânea, uma vez que levar o aluno a exprimir o que sente e pensa é encaminhá-lo ao conhecimento crítico o que exige desse aluno grande apropriação de conhecimentos, bem como disposição para se expor.

Locohama e Fujihara (2009) apresentam aspecto importante, inclusive, em relação ao foco central desta pesquisa – o lugar e os efeitos da preleção docente no ensino de História. Os autores deixam claro que tanto a *discussão* quanto o *debate* pode ser aplicado após ou durante uma aula expositiva ou mesmo depois da apresentação de um filme, ou seja, quando o aluno já tiver realizado os estudos bibliográficos que lhe permita conhecimento acerca do tema a ser discutido ou debatido. Também pode ser muito bem utilizada quando o professor deseja saber se seu aluno tem dúvidas, em grupo, ele pode propor que os alunos elaborem perguntas com os pontos que não ficaram bem compreendidos. Aplicar a técnica dessa forma afasta dos alunos o medo da exposição individual, condição básica para a realização de uma *discussão* e, sobretudo, de um *debate*.

A maior complexidade do *debate* em relação à *discussão* pode ser percebida nas explicações de Castanho (1997). A autora sugere que para aplicação do *debate* devem ser designados, por consenso, grupos de opiniões, responsáveis por expor os argumentos e receber as refutações e interpelações. É necessário ainda que o professor ou um aluno seja o moderador, e que exista um relator para ir anotando em painéis ou lousa as posições dos grupos e decisões do consenso. Quando todos os grupos expuserem suas opiniões e ocorrerem as refutações, deve acontecer a participação da classe toda. O professor finaliza tecendo um comentário crítico do trabalho, contendo um balanço geral sobre os comportamentos dos envolvidos, bem como sugerindo estudos aprofundados, com novas leituras para que outras *discussões* e *debates* sejam realizadas.

O *debate* que acompanhei durante a observação das aulas do professor Beta na escola estadual não possuía nenhum desses itens. Os alunos da turma do terceiro ano do

Ensino Médio liam as perguntas, respondiam o que sabiam e quando não sabiam a pergunta passava para a outra equipe. Aconteceram algumas divergências de respostas, mas não houve intervenção do professor. Para cada resposta certa a equipe ganhava um ponto, que era anotado no quadro, acirrando a competição e empolgando os alunos apenas nesse quesito da pontuação. As leituras das perguntas eram feitas por quem sorteava os papéis e, normalmente, os demais alunos da sala se quer ouviam as perguntas e respostas em meio ao barulho, por parte de uns, e desatenção de outros. Para dar as respostas das perguntas eram sempre os mesmos alunos que falavam, tidos como os mais inteligentes da turma, aspecto em si que já descaracterizava a experiência como *debate* em sala de aula. Como mostra Masetto (2003, p. 100), o uso do *debate* objetiva “permitir ao aluno valorizar o trabalho de grupo, percebendo como a discussão entre todos e as experiências de todos são mais ricas do que as de uma só pessoa”. Diante dos equívocos verificados, a aplicação da técnica como organizada pelo professor Beta não alterou a aprendizagem dos alunos.

Ao se referir ao uso do *debate* em sala de aula, Masetto (2003, p. 101) apresenta alguns pressupostos básicos, aspectos necessários para uma efetiva realização da técnica e seu consequente êxito. São os seguintes os pressupostos:

- O professor deve dominar bem o assunto sobre o qual se dará o debate;
- O tema indicado pelo professor deverá ser preparado pelos participantes do debate com leituras e pesquisas anteriores, trazendo o material preparado para a discussão;
- O professor deverá garantir a participação de todos, evitando o monopólio das intervenções por parte de alguns apenas. Todos deverão ter oportunidade para fazer uso da palavra. Inclusive o próprio professor precisará se policiar para não interferir a todo instante e com grande tempo de manifestação, mesmo que seja para resolver mais rapidamente a questão apresentada. Esse comportamento pode comprometer os objetivos da própria estratégia.

Fica claro assim que é importante para o sucesso de um *debate* que “o professor em data anterior ao debate escolhe o tema, sugere leituras e bibliografia básica e orienta para que se estude o assunto e se façam anotações” (MASETTO, 2003, p. 101). Mediando as relações, expondo o tema, fixando os tempos e direcionando os alunos à participação, o professor estará promovendo o *debate* em suas aulas.

Para o êxito de qualquer aprendizagem, seja de conteúdos, seja de habilidades, a orientação do professor é muito importante. Assim como na condução de uma discussão ou na coordenação/mediação de um debate, a orientação do docente da turma é condição

indispensável para o bom uso e consequentes bons resultados de uma outra técnica, o seminário.

Seminário

Novamente recorro as minhas lembranças de estudante, tanto da Educação Básica quando na Universidade acerca dos *seminários* que eram propostos pelos professores para os alunos. Recordo-me que era a técnica que tanto eu como a maioria dos colegas detestava, a preferência recaía até para a aplicação de uma prova. Embora os *seminários* fossem propostos para aplicação de conteúdo, sua apresentação também significava avaliação onde era atribuída uma nota. Para alguns o motivo de não gostar dizia respeito à timidez, para outros a razão era o fato de achá-lo mais trabalhoso do que uma prova, por exemplo. Na minha experiência enquanto estudante, apresentar *seminário* sempre foi sinônimo de dar a aula no lugar do professor.

Na escola estadual onde realizei parte das atividades que compõe esta pesquisa, o professor Alfa enfatizou que seus alunos também não gostam da técnica, e chegam a dizer que prefere que ela mesma ministre a aula porque tem alunos que não sabem dar aula e só fazem ler. Segundo o professor Alfa, quando utiliza o *seminário* são os alunos quem dão a aula e a metodologia fica a critério deles. Mas como os alunos dariam aula? Com que preparo? Que conhecimento teórico-metodológico os discentes teriam para dar aula e a ponto de decidir sobre critérios metodológicos? Ainda de acordo com o professor Alfa, os alunos “vêm o seminário como uma coisa do outro mundo”, e a dificuldade deles consiste no fato de quererem apresentar o assunto de forma isolada, sem dialogar com todo o conteúdo. O professor Alfa afirma que tenta conscientizá-los de que é necessário que eles conheçam todo o conteúdo, e não apenas a parte do assunto que cada um for apresentar, mas ainda assim os alunos pegam o texto e dizem “fulano você apresenta isso aí e eu vou apresentar isso”.

É preciso, dessa forma, cuidado para o uso equivocado do *seminário*. Masetto (2003) apresenta uma caracterização bastante complexa sobre essa técnica. Mas o faz com referência ao seu uso em cursos de ensino superior. Mesmo assim, em meio as suas reflexões sobre o uso desta técnica, considero significativa a observação que faz sobre a sua utilização equivocada. Em relação ao uso comum de seminários da maneira que o professor Alfa se utilizou, Masetto (2003, p. 120) afirma que:

[...] Dá-se essa denominação até para resumo de capítulos de livro feito pelos alunos e apresentado para seus colegas em aula, enquanto, muitas vezes, o professor apenas assiste sem interferir. Claro que isso não é um seminário, nem arremedo de seminário.

De acordo com Veiga (1997, p. 107) “o seminário visto como técnica de ensino é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso”. Dentre os equívocos com relação à aplicação da técnica o que me chamou mais atenção, justamente por fazer parte das minhas lembranças, diz respeito ao fato dos seminários serem apresentados como se o aluno estivesse ministrando a aula expositiva no lugar do professor. Se a aula expositiva quando apresentada pelo professor, que na teoria deveria ser preparado para tal atividade, resulta em inúmeras críticas como mostram as investigações sobre o ensino, é obvio que a aplicação do seminário quando feita dessa forma receberá críticas ainda mais duras.

Com base em Veiga (1997) discorro acerca das características, objetivos, e etapas propostas para que a aplicação do *seminário* contribua efetivamente para promover o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O *seminário* oportuniza aos alunos a possibilidade de desenvolverem a investigação, a crítica e a independência intelectual, uma vez que o conteúdo não será transmitido pelo professor, mas adquirido pelo próprio aluno mediante a investigação. Ou seja, o professor será o mediador do processo, abandonando o papel central que tem, por exemplo, na Pedagogia Tradicional, quando é atribuída a sua figura a responsabilidade de ensinar ao aluno. Os objetivos do *seminário* são: investigar um problema, visando a profundidade de sua compreensão; analisar criticamente os fenômenos observados; e propor resoluções para as questões encontradas; trabalhar em sala de forma cooperativa e instaurar o diálogo crítico sobre os temas propostos, com o intuito de desvendá-los. Para que tais objetivos sejam atingidos, é necessário, primeiramente, que professores e alunos tenham conhecimentos de suas obrigações.

O professor enquanto orientador do processo tem a obrigação de deixar claro para os alunos quais são os objetivos do *seminário*, a medida que sugere os temas justificando sua importância. Deve sugerir para os alunos a bibliografia bem como a orientação na busca e localização de fontes. Para melhor organização das apresentações, é necessária a elaboração de um calendário, constando o tempo necessário para cada atividade que o aluno deverá desempenhar, bem como dar orientações no decorrer do processo, que dizem respeito aos pontos essenciais do tema, bem como as questões para análise. E por

fim, organizar a sala para apresentação do *seminário*, de modo que tal organização favoreça a *discussão* ou o *debate*. Aos alunos cabe escolher os temas e subtemas; realizar pesquisas e atividades que promovam a participação ativa no seminário; ler a bibliografia recomendada e estudar com profundidade o tema; escolher relatores e comentaristas; e providenciar recurso e materiais que enriqueçam a apresentação do seminário (VEIGA, 1997, p. 110-111).

Ainda em concordância com o que Veiga (1997) defende, na apresentação do *seminário*, os alunos devem fazer uso de técnicas de exposição oral, do debate e da pesquisa; já o professor irá direcionar o processo, de forma exigente, instalando o diálogo crítico e coletivizando as questões que surgirem, para que os alunos pensem sobre as questões levantadas, questionando informações, sintetizando ideias e estabelecendo relações do conteúdo com diversas áreas do conhecimento. É importante que todos os participantes do *seminário* desenvolvam atividades, tais como: apresentação do trabalho por escrito, em forma de síntese ou relatório, para cada participante; exposição dos temas com objetividade; formulação de questões críticas e com discussão; solicitação esclarecimentos sempre que desejar sanar dúvidas. A finalização do seminário acontece com os participantes e o professor fazendo comentários gerais.

Diante das técnicas aqui apresentadas, fica clara a possibilidade de enriquecimento constante das aulas de qualquer professor. Isso aponta, como afirma Masetto (2003), para a necessidade de variação das técnicas de ensino no decorrer de um curso, ou como posso afirmar, ao longo de um ano letivo ou mesmo unidade de ensino. O uso diversificado de técnicas pode além de facilitar a aprendizagem dos alunos, contribuir mesmo na motivação dos discentes durante as aulas. Dessa forma, concordo com Masetto (2003, p. 88) quando afirma que

A variação das técnicas permite que se atenda a diferenças individuais existentes no grupo de alunos da turma: enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas durante o tempo de aula. Uma única maneira de dar aulas favorecerá sempre os mesmos e prejudicará sempre os mesmos.

Além das técnicas já apresentadas, outra pode ser citada – a aula expositiva. Alvo central desta pesquisa, seu uso também necessita de cuidados. Apesar da necessidade, aqui afirmada, de variação das técnicas em sala de aula, o professor nem sempre tem ao seu alcance recursos que possibilite utilizar variadas técnicas de ensino. Seja o *data-show* ou o retroprojeto que faltam na escola, a sala de vídeo que não atende à demanda e está

sempre ocupada, a dificuldade em fotocopiar materiais, ou mesmo a relutância por parte dos alunos em adquirir materiais extras (paradidáticos, apostilas etc.). Apesar de não serem essas as únicas causas para a utilização da aula expositiva por parte dos professores, acabam, de certa forma, favorecendo a escolha.

2.3. - A aula expositiva: origens, pressupostos e finalidades

De acordo com a bibliografia estudada, apesar de ser a técnica amplamente utilizada nas salas de aulas em todos os níveis de ensino, é duramente criticada. As críticas podem ser compreendidas, principalmente, pela relação da técnica com a Pedagogia Tradicional. Esta tinha como técnica principal, a aula expositiva. Como esta foi praticamente abolida das salas de aula, restou à aula expositiva grande crítica. Mas, se a perspectiva da Pedagogia Tradicional, originária de séculos passados, não se justifica mais para o público escolar de hoje, porque a sua principal técnica de ensino continua sendo usada por professores? Em que consiste essa técnica? É possível conceituá-la? Como se caracteriza?

Na bibliografia analisada, quer seja de pesquisadores em educação, quer seja de pesquisadores de outras áreas, a caracterização recorrente é que a aula expositiva é uma técnica de ensino autoritária, verbalista, que tem o professor como a figura central do processo, portanto é quem expõe o conteúdo aos alunos utilizando, ou não, quadro-negro e giz. Sobre a aula expositiva, Iocohama e Fujihara (2009, p. 167) comentam que

De fato, a aula expositiva faz com que muitos professores incorram na atitude de falar por um longo período, assumindo o papel de emissor, dando ao aluno o exclusivo papel de receptor. E se a fala não permitir ou possibilitar intervenções, resta somente ao aluno exercitar precipuamente sua habilidade de ouvir.

Essa caracterização recorrente que pode ser facilmente encontrada acerca da aula expositiva é que concede a imagem negativa que tal técnica carrega em si. Como afirma Lopes (1997) na chamada Pedagogia Tradicional a importância na transmissão do conhecimento cabia ao professor, conferindo a abordagem pedagógica um caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno, sendo esses aspectos transferidos para a técnica de ensino que era utilizada, no caso a aula expositiva. Para um

melhor entendimento do surgimento e aplicação de tal técnica, faz-se necessário conhecer seus precursores: os jesuítas e Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

O surgimento da aula expositiva nos moldes tradicionais, data do final da Idade Média dentro do modelo pedagógico idealizado pelos jesuítas que se transformou em referência (LIMA e FREITAS, 2010). Foi justamente pelos jesuítas que esse modelo pedagógico chegou ao Brasil. De acordo com Corrêa [e outros] (2009), foi devido à admiração que D. João III tinha pelos jesuítas que os escolheu para virem ao Brasil. Essa admiração se dava pelo excelente trabalho que os jesuítas vinham desempenhando em Portugal e em outras nações europeias, por serem considerados letrados e sacerdotes que tudo faziam por amor a Jesus. O rei de Portugal via nos jesuítas características que poderiam auxiliar na instauração da administração portuguesa em suas colônias.

É importante ressaltar que a Companhia de Jesus, quando foi fundada, em 1540, tinha a finalidade de aperfeiçoar as almas e propagar a fé e somente após a Reforma Protestante que a Igreja Católica utilizou a Companhia para fins pedagógicos, durante a Contra-Reforma. Os jesuítas apresentaram seu projeto educacional em 1599 através do *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, conhecido como *Ratio Studiorum*. O *Ratio* era um tratado pedagógico, constituído por 30 conjuntos de regras rígidas que deviam ser seguidas em todos os colégios da Companhia. Era um detalhado manual que de forma minuciosa ditava desde a metodologia a ser trabalhada pelos professores, sugestões de processos didáticos, transmissão de conhecimento e estímulos aos alunos, até como deveria ser o relacionamento, subordinação e responsabilidade dos professores, alunos e pessoal dirigente. A base filosófica do *Ratio* tinha influência de Aristóteles, da escolástica de São Tomás de Aquino e da Renascença. Os jesuítas apresentavam três formas curriculares: teológica, filosófica e humanista, tendo respectivamente duração de quatro, três e de seis a sete anos (CORREA, 2009).

Como afirma Corrêa (2009, p. 2361) “profunda articulação entre elementos políticos, religiosos e educacionais marcaram o período colonial educativo em terras brasileiras. Mais do que um projeto de catequização, aqui concebida como a ação pastoral evangelizadora da Igreja Católica, os jesuítas propuseram um modelo amplo de transformação social em conjunto com o estado.” No método pedagógico usado pelos jesuítas observa-se quatro momentos: preleção; memorização; correção e avaliação de aprendizagem; provas ou exames, orais ou escritos, segundo Corrêa (2009).

De acordo com Corrêa (2009) é possível descrever os passos metodológicos do processo jesuítico de ensinar. A preleção era o centro do processo didático do *Ratio*,

executado pelo professor. Consistia no primeiro momento, no qual era explanado todo o conteúdo utilizando-se de textos dos autores antigos. O professor lia o texto de forma clara, depois expunha os principais argumentos, com poucas palavras; em seguida esclarecia os pontos mais complexos e concluía fazendo observações adaptadas à turma de ensino. Nesse modelo pedagógico os processos de ensino e de aprendizagem eram dissociados; o primeiro momento, a preleção, cabia ao professor, e o momento do aluno vinha depois. Eram processos que ocorriam separadamente, o ensinar cabia ao professor e o aprender ao aluno.

A memorização do conteúdo transmitido pelo professor era feita através das recitações diárias das lições, que podiam ser feitas para os colegas de classe ou professor. Tinham como finalidade a fixação do conhecimento e o exercício da oralidade. As correções e avaliações da aprendizagem eram realizadas através de desafios, disputas, declamações e lições públicas, nas quais os alunos expunham de forma oral ou escrita, fossem nas salas de aulas, no salão ou em festas, seus trabalhos. Era comum também que os melhores trabalhos ficassem expostos nas paredes das salas ou corredores.

O último momento desse modelo pedagógico dizia respeito à aplicação das provas ou exames, que podiam ser orais ou escritos. Esse momento era importantíssimo uma vez que nele acontecia a sistematização total do conteúdo estudado. Portanto, exigia cuidados especiais por parte do professor e do aluno, tais como: todos os envolvidos no processo deviam estar presentes; os alunos tinham que cumprir o tempo determinado para execução do trabalho; o professor tinha que adaptar o conteúdo aos níveis das turmas; e ao término da avaliação os alunos deixavam a sala (CORRÊA, 2009).

Os jesuítas com o modelo exposto acima, foram os pioneiros na consolidação de um modelo de ensino ao estruturar, organizar e colocá-lo em prática. Mas a Herbart coube dar a pedagogia ares de ciência. Conforme Japiassú e Marcondes (1996, p. 125), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pode ser considerado o organizador da pedagogia moderna e divulgador da psicologia científica. Seus principais livros são *Pedagogia geral deduzida do fim da educação* (1806) e a *Psicologia como Ciência* (1824-1825). Foi Herbart quem conferiu uma missão humanista e humanitária à pedagogia no sentido de formar o homem do futuro, um homem universal a partir do desabrochamento individual, acreditando ser pelo sentido e sensível que o conhecimento é construído. Para Herbart instruir é fazer adquirir ideias e o segredo da educação é despertar o interesse para assegurar a percepção do aluno, cabendo ao educador explorar a experiência do

educando. Para Herbart, portanto, aprendizagem significava instrução e para esta o aluno deveria ter seu interesse despertado.

De acordo com Fonseca e Roiz (2008), Herbart era um filósofo, psicólogo e teórico da educação, estudou na Universidade de Iena e foi discípulo de Fichte⁷. Para Herbart, o centro das atenções são o cérebro, o aparato intelectual e o funcionamento psicológico; vindo da cultura neokantiana, que concebe o homem como indivíduo com aparato sensível-perceptivo, compreendia que as percepções e conceitos eram guiados pela razão. Ele desenvolveu um esquema para explicar o funcionamento psíquico. Segundo Ghiraldelli Júnior,

falando de modo bem simples e resumido, o ensino e conseqüentemente, o aprendizado, segundo o esquema herbartiano, deveriam partir dos conceitos morais e intelectuais, exposto e apreendidos segundo sua forma lógica ou histórica (conforme o caso). (Apud FONSECA e ROIZ, 2008, p. 69).

Para Herbart a pedagogia tinha o objetivo de desenvolver o caráter moral do sujeito a partir do ensino, fundamentado na aplicação dos conhecimentos fornecidos pela psicologia e filosofia. O ponto mais importante da teoria herbartiana diz respeito à ideia de “educação pela instrução”. Herbart acreditava que se as ideias fossem modificadas através do ensino poder-se-ia modificar toda a vida psíquica do sujeito. Segundo Herbart três aspectos são cruciais na atividade educativa: o governo, a instrução e a disciplina. O governo controla a agitação da criança, que inicialmente era controlada pelos pais e depois pelos mestres, para que se submeta às regras do mundo e viabilize o processo de instrução. A instrução é o principal procedimento. E o interesse é quem determina as ideias e experiências que o sujeito dará atenção. A partir disso Herbart desenvolveu cinco etapas que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito. Larroyo apresenta tais etapas:

⁷ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) nasceu na Alemanha e foi profundamente marcado pela obra de Kant. Foi professor nas Universidades de Iena e Berlim, tendo chegado a reitor desta última (1812). “O ponto de partida da obra de Fichte são os problemas kantianos da fundamentação da experiência e da relação entre a necessidade causal do mundo natural e a liberdade no mundo moral. Posteriormente desenvolveu uma filosofia que pronunciava o idealismo absoluto de Hegel, formulando uma noção de “ego” como um ser ativo e autônomo em um sistema determinado pela natureza. O “ego” resulta assim de um ato de auto-afirmação da consciência originária, constituindo o mundo objetivo – o “não-ego” – a partir das aparências. Seu idealismo, nesse sentido, dissocia-se da filosofia de Kant, sobretudo por abandonar a distinção kantiana entre objeto e coisa-em-si. Sua ética humanista e seu idealismo prático antecipam certas ideias do existencialismo como o fazer-se do homem por si mesmo. Obras principais: *Discursos à nação alemã* (1807-1808), em que defende a regeneração da Alemanha, então ocupada por Napoleão, e a necessidade de reformas sociais. e *Doutrina da ciência* (1810), em que expõe seu sistema.” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 103)

a) preparação: o mestre recorda o que a criança já sabe, para que o aluno traga ao nível da consciência a massa de idéias necessárias para criar interesse pelos novos conteúdos; b) apresentação: a partir do concreto, o conhecimento novo é apresentado; c) assimilação: o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, distinguindo semelhanças e diferenças; d) generalização: além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a conceitos gerais, sendo que esse passo deve predominar na adolescência; e) a aplicação: através de exercícios, o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios. (Apud FONSECA E ROIZ, 2008, p. 71).

Em Japiassú e Marcondes (1996, p. 125) encontramos organização semelhante. Mas os autores apresentam quatro e não cinco momentos relativos ao ato de ensinar, são eles:

a) *mostrar* (descrever, observar, detalhar, analisar etc.); b) *associar* (comparar, ordenar, apreender relações, pôr em ordem etc.); c) *sistematizar* (extrair a lei, fazer a síntese, induzir, deduzir, raciocinar); d) *praticar* (executar o aprendido, reconhecê-lo no real, realizá-lo, aplicá-lo).

Mas, apesar dos autores apresentarem uma menor quantidade de tempos para o processo escolar em relação ao que aponta Fonseca e Roriz (2008) quando se referem ao pensamento de Herbart, é possível perceber que as visões não são diferentes. Isso é percebido considerando o que Japiassú e Marcondes (1996) afirmam em relação ao pensamento de Herbart. Os autores afirmam que este defendia que por meio do sensível era que todo o conhecimento seria construído e que o segredo da educação estaria em “despertar o interesse para assegurar a percepção”.

Era através da disciplina que Herbart acreditava conseguir pôr em prática todas as etapas do processo didático, sendo a disciplina a responsável por manter o educando no caminho certo da virtude, levando-o ao amadurecimento moral. Essa corrente científica pedagógica organizada por Herbart só perdeu força com o advento da Pedagogia Crítica, conforme Fonseca e Roriz (2008). Ghiraldelli Júnior (2000) se referindo ao pensamento de Herbart apresenta uma descrição do que seria uma sala de aula a partir da influência herbartiana. Apesar de longa, considero importante registrar a citação por considerá-la clara quanto à influência da pedagogia herbartiana. Afirma o autor:

Ao falarmos em Herbart, podemos pensar que a “aula” tenderia a ocorrer em uma sala, com a arquitetura tradicional, como as muitas escolas que vimos no Ocidente no decorrer dos séculos XIX e XX, forjadas na expansão das redes públicas de ensino. São salas em forma de paralelepípedo, com carteiras e cadeiras dispostas em fileiras e

linhas, de modo que o estudante fique sistematicamente olhando para o lugar destinado ao professor. As carteiras podem estar pregadas ao chão ou soltas. Podem ser grandes, ou simples cadeiras universitárias. O que há de comum, é a disposição: devem estar dispostas de modo a que o professor se transforme no centro dos olhares. Este, por sua vez, pode estar atrás de uma mesa, na frente ou um pouco ao lado das fileiras e linhas. Ou apenas estar de pé, em frente ao quadro-negro. Ou, ainda, estar de posse de um projetor de slides ou de uma tela de computador (ele próprio pode estar “dentro” do computador). Essa disposição arquitetônica está de acordo com a psicologia de Herbart: todos os olhares devem estar voltados para o local onde irá aparecer, expor a ideia, o conceito, pois ele é o carro-chefe da aula. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 66).

Modelos tradicionais de ensino são duramente criticados. No entanto, não considero que se possa negar que eles eram eficientes como a concepção de ensino na época em que foram constituídos. O tipo de conhecimento que produziam pode ser criticado se a base de comparação equivocadamente for, por exemplo, achar que o aluno só aprende alguma coisa se tiver senso crítico e se o papel do professor ao aplicar a aula expositiva for encarado como mera transmissão de conhecimento por parte do professor. Mas, atualmente diversos equívocos são cometidos em nome de “tornar a aula crítica” e isso foi bastante evidenciado durante as observações das turmas na escola estadual. Percebi que alguns professores cometiam anacronismos, distorciam o conteúdo, faziam comparações absurdas tudo com o intuito de fazerem os alunos pensarem e terem senso crítico.

Quem não se lembra dos tempos da tabuada que era aprendida através da memorização e mais tarde utilizada nas resoluções de problemas mais complexos? Essa memorização inicial de um aspecto importante do conteúdo era de suma importância para o “depois”. Trazendo para aula de História, antes de o aluno aplicar conceitos, relacionar conhecimentos e ter um olhar crítico ele precisa ter apreendido o básico, sejam os personagens envolvidos em eventos, sejam os lugares onde ocorreram os acontecimentos, para que não saiam da sala de aula propagando equívocos, e nesse sentido as técnicas de ensino mais tradicionais cumpriam a sua função e não pecavam, e se não pecavam, não deveriam de todo serem abolidas e tão criticadas.

A aula expositiva, principal técnica de ensino utilizada por professores adeptos da Pedagogia Tradicional manteve-se firmemente nas salas de aulas até o advento da Pedagogia Nova, em meados da década de 1930. Essa nova abordagem pedagógica deslocava o processo de ensino do professor para considerar também o aluno. A ênfase passou a ser as atividades do aluno e novas técnicas de ensino foram adotadas, fazendo

com que a aula expositiva deixasse de ser predominante nas salas de aulas (VEIGA, 1997).

Como já registrei, com base nos estudos de Azevedo e Stamatto (2010), apesar da presença dos pressupostos da Escola Nova terem chegado às escolas, a permanência das práticas ao longo, principalmente, da primeira metade do século XX foi uma realidade. A perspectiva de ensino tradicional, mesmo considerada inadequada por profissionais da educação, não foi extinta, ao contrário, permaneceu e se renovou, no que ficou conhecido no Brasil por tecnicismo. A partir da década de 1970 surgiu a Pedagogia Tecnicista, que se fundamentava nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse sentido as técnicas de ensino passaram a ser valorizadas devido ao seu ritmo sistêmico. Elas contribuíam para melhorar as condições de memorização dos alunos. Segundo Veiga (1997) valorizava-se as atividades educativas que promoviam o parcelamento do trabalho pedagógico, como a instrução programada, os módulos de ensino e o estudo por intermédio de fichas.

No final da década de 1970 a Pedagogia Tecnicista passou a sofrer duras críticas por supervalorizar a técnica deixando de lado o humanismo. Predominante na década de 1980, a Pedagogia Crítica surgiu dando ênfase à relação dialética entre educação e sociedade, levando para as salas de aulas essa tendência. A aula expositiva e demais técnicas passaram a ser vistas como um meio para reelaboração dos conteúdos que seriam transmitidos na sala de aula. Desta forma, fica claro que apesar das críticas, a aula expositiva esteve presente em todas as abordagens pedagógicas, seja com maior ou menor ênfase.

Na atualidade, a aula expositiva não pode ser vista apenas como tradicional, pois não possui características para tal apenas, tendo em vista que é comum os professores não apresentarem a mesma estruturação e organização do momento passado ao aplicarem a técnica, assemelhando-se, muitas vezes, somente no que diz respeito à oralidade e transmissão do conteúdo como sendo ele pronto e acabado.

A aplicação da aula expositiva é vista como algo simples por parte de alguns professores e pesquisadores, e se isso pode ser evidenciado, por exemplo, quando são apresentadas as vantagens da escolha e aplicação da técnica, que são, de acordo com Leal e Cornachione Júnior (2006): poupar tempo dos professores na preparação; requer um mínimo de preparação e conduta dos envolvidos; estratégia de custo mais baixo a ser utilizada. Todas essas vantagens não dizem respeito efetivamente ao processo ensino-aprendizagem, mas a facilidade que a aplicação de tal técnica traz ao professor. Dessa

forma, acaba se propagando uma ideia de que para colocá-la em prática um professor de História, por exemplo, basta ter apenas um conhecimento teórico acerca do conteúdo a ser ministrado, e indo mais além, nem precisa ter muito conhecimento, uma vez que o aluno será visto como mero ouvinte. Até as vantagens de sua aplicação acabam sendo também argumentos que se transformam em motivos para crítica.

No entanto, como registra Lopes (1997) é mais comum serem apresentadas desvantagens no uso de tal técnica e essas desvantagens dizem respeito ao caráter verbalista, que leva o professor a falar demais, restringindo a participação do aluno e como aponta Leal e Cornachione Júnior (2006) “o conteúdo a ser apreendido é representado ao aprendiz na sua forma final e a tarefa da aprendizagem não envolve nenhuma descoberta independente por parte do estudante”.

Masetto (2003, p. 97) ao se referir à aula expositiva como técnica afirma que ela pode responder a três objetivos: “abrir um tema de estudo; fazer uma síntese após o estudo do assunto procurando reunir os pontos mais significativos; estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias”. Como fica evidente, o objetivo de transmissão de informações de forma simples e permanente ao aluno não é considerado pelo autor. A explicação para isso é por ele mesmo apresentada. Segundo o autor, considerando os dias atuais, “as informações básicas e fundamentais para a aprendizagem do aluno, em geral, encontra-se em fontes acessíveis a ele: livros-texto, livros e revistas em bibliotecas” (2003, p. 98). Acrescento a isso, a *internet*, acessível aos alunos, inclusive de escolas públicas que vem pouco a pouco instalando laboratórios de informática. Para que com a aula expositiva o professor consiga obter bons resultados na aprendizagem dos alunos, aspectos como: objetivos da aula, planejamento, atenção ao tempo, cuidado com a linguagem e com recursos didáticos, precisam fazer parte das ações do docente, segundo Masetto (2003, p. 98). De forma semelhante, Lopes (2007) aponta alguns critérios para que a aula expositiva se torne bem sucedida: planejamento da aula, deixando claro o objetivo a ser atingido e o tempo a ser utilizado, bem calculado; uso de linguagem clara e precisa; utilização de recursos didáticos que mantenham o interesse do aluno; e ao final das aulas fazer uma síntese do conteúdo ministrado. Esses aspectos já eram expostos por Herbart no século XIX o que alimenta a discussão acerca das críticas à aula expositiva.

Diante disso, é importante questionar se o problema está na aula expositiva em si mesma? Ou no uso que o profissional faz do que “diz” ser aula expositiva? É importante ressaltar que a aplicação de seja qual técnica for, precisa estar vinculada ao contexto

social, caso contrário, a técnica de ensino mais moderna e atual se apresentará ao aluno de forma arcaica. Como fruto da pesquisa bibliográfica realizada, aponto dois caminhos que podem ser utilizados para que a aula expositiva cumpra com os objetivos estabelecidos ao processo de ensino-aprendizagem na atualidade: transformá-la em dialógica e introduzir-lhe pressupostos da pesquisa.

2.4 - Aula expositiva dialógica e pressupostos da pesquisa

Ao discutir a aula expositiva Antonia Lopes (1997) apresenta uma síntese relativa ao histórico do uso da técnica. Ao se referir às mudanças e permanências na utilização aponta uma diferenciação entre o que chama de aula expositiva tradicional e aula expositiva dialógica. Esta última seria responsável por estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências. Com base em leituras de obras de Paulo Freire em parcerias com outros autores⁸, Lopes explicita características promotoras de uma posição docente baseada no diálogo. Dessa maneira, afirma:

Na aula expositiva dialógica o professor toma como ponto de partida a experiência dos alunos relacionada com o assunto em estudo. [...] ao contrário do que ocorre na aula expositiva tradicional, a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado. (LOPES, 1997, p. 43).

Na aula expositiva dialógica, o professor não deixa de apresentar o conteúdo da matéria. Na aula de História o professor exporia oralmente informações relacionadas a eventos, sujeitos, datas, temporalidades, conceitos, ideias etc. O diferencial em relação à perspectiva tradicional de preleção seria a presença de questionamentos dos alunos e a orientação do professor por meio de novas explicações no sentido de levar os discentes por meio de problematizações a redescobrir o conhecimento, pois confrontariam esse conhecimento com a realidade conhecida, ou seja, seus conhecimentos prévios.

A aula expositiva dialógica consiste em introduzir o diálogo em sala de aula como mediador do trabalho do professor. A discussão passa a ser a estratégia utilizada para que

⁸ FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (diálogos)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, v. I.; FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 2ª. Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

o aluno confronte suas ideias com os pensamentos dos professores, colegas ou textos, com o objetivo de aprofundar o conhecimento que o aluno tem sobre o tema do conteúdo abordado (LIMA e FREITAS, 2010), ou seja, não se trata apenas de uma simples conversação. Lima e Freitas (2010) propõe uma sequência que pode ser seguida para nortear a aplicação da aula expositiva dialógica, em quatro momentos: explicitação de ideias; problematização; construção de argumentos; e sistematização da aprendizagem.

O primeiro momento diz respeito ao início da aula, devendo ser estruturado de forma a propiciar que os alunos falem sobre o que sabem acerca do conteúdo a ser ministrado. O professor deve criar situações em que as experiências dos alunos o aproximem do conteúdo que será desenvolvido, para que essa aprendizagem possa ser de fato significativa para eles. As autoras propõem para esse momento a utilização de uma notícia de jornal, um filme, um estudo de caso, e perguntas do tipo “para você o que é o conceito de...?”, ou “o que você pensa sobre...?”. É importante também que nesse momento o professor enfatize que não espera dos alunos a resposta correta, pois como afirma Iocohama e Fujihara (2009, p. 178.) “cuidar do processo para que o aluno não se sinta constrangido quando errar também é fundamental, pois a conduta agressiva ou não tolerante do professor certamente provocará a inibição de todos, tornando a problematização um elemento de temor, ao invés de um instrumento para aprimoramento da aprendizagem.” Essa questão é importantíssima, pois um professor muito autoritário ou uma turma muito inibida e pouco entrosada certamente se fechará nesse momento da aula e o diálogo não fluirá.

O segundo momento diz respeito à problematização. Neste o aluno é desafiado a questionar os sentidos e representações que foram expressos anteriormente. De acordo com Lopes (1997, p. 43) “problematizar significa questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e idéias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução.” A partir do momento em que os alunos levantam questionamentos e possibilidades de soluções é que ocorre a produção e reelaboração de conhecimentos, pois o aluno se depara com situações desconhecidas obrigando-o a buscar respostas, e nesse momento o papel do professor como guia do processo é indispensável.

É na construção de argumentos que se centra o terceiro momento da aula expositiva dialógica. Para Lima e Freitas (2010) “argumentar em sala de aula é reunir elementos para defender determinada idéia ou para demonstrar a compreensão efetuada sobre conceitos formais trabalhados”, ou seja, a partir do momento anterior onde o aluno

levantou questionamentos e ideias, ele agora irá trabalhar para desenvolver argumentos que sustentem tais ideias. Nesse momento é que se faz o aprofundamento do conteúdo com, por exemplo, leitura de textos e outras fontes.

O quarto momento é o da sistematização da aprendizagem. Neste o aluno deve organizar os novos conhecimentos adquiridos. Nessa etapa o professor deve solicitar que o aluno apresente o que aprendeu de forma oral e produzindo textos, assim o pensamento criador do aluno é estimulado.

Os quatro momentos sugeridos por Lima e Freitas (2010) aproxima-se da proposta de Almeida (2004) ao introduzir na aula expositiva dialógica pressupostos de pesquisa: questionamento reconstrutivo, diálogo crítico e a produção, pois a mesma acredita que “a educação pela pesquisa é quem propicia a formação do sujeito autônomo, competente, que aprende a aprender” (2004, p. 237). É importante ressaltar que em Almeida (2004) a aula expositiva tradicional é chamada de aula copiada, caracterizada por ser um modelo rígido onde a sequência e o tempo de execução são previamente calculados; não abre espaço para que os alunos façam perguntas por acreditar que essa prática compromete o planejamento e o alcance do conteúdo. É dita copiada porque o professor transmite o conteúdo e os alunos copiam as idéias, muitas vezes também copiadas pelo professor no quadro a partir do livro didático.

Almeida (2004) desfaz também alguns equívocos que são perpetuados acerca da aula expositiva, tais como: o professor dar tempo para o aluno falar já transforma a aula copiada em dialógica; apenas na aula expositiva tradicional ocorre a transmissão do conhecimento e não produção.

Ao abrir espaço para o aluno falar o professor precisa entender que esse momento não é apenas uma conversa informal ou que o aluno pode dizer tudo o que deseja sem ter relação alguma com o conteúdo, ou ainda esperar ouvir do aluno a reprodução idêntica em sua fala do que está no livro. Nesse momento é importante que haja interação entre as falas dos alunos e do professor, e que o aluno seja estimulado a desenvolver a criatividade, aguçar a curiosidade de modo a buscar respostas para suas inquietações e com atenção aos novos conhecimentos apreendidos. Na relação do que os alunos já conhecem com o novo conhecido em sala de aula, experimenta-se uma situação de problematização do saber, tendo em vista a construção do conhecimento dos alunos. Trato o conhecimento aqui, entendo-o como Japiassú e Marcondes (1996, p. 51), que afirmam que conhecimento, originário do latim *cognoscere*, significa: procurar, saber, conhecer. Nesse sentido, o conhecimento significa “função ou ato da vida psíquica que tem por

efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência”. Conhecimento pode ser compreendido como “apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo ‘conhecimento’ designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer”.

De acordo com Almeida (2004), a partir da sua leitura da obra de Paulo Freire e Shor⁹, uma crítica ferrenha que é feita a aula expositiva tradicional é que ela não propicia ao aluno a produção do conhecimento de forma autônoma, mas sim uma mera recepção do mesmo. A esse respeito é importante destacar que no ciclo do conhecimento dois momentos se relacionam dialeticamente: a produção de um conhecimento novo; conhecer o conhecimento já existente. Normalmente esses dois momentos são dicotomizados e o ato de conhecer o conhecimento passa a ser encarado apenas como transmissão do mesmo, e isso ocorre de acordo com a postura que o professor adotar em sala de aula. Se o professor opta por apenas transmitir o conteúdo do livro didático, por exemplo, como conhecimento pronto e acabado, ele colabora com a ideia de mera transmissão do conhecimento, pois ele deixa de estimular seus alunos a desenvolverem a curiosidade, criatividade, reflexão crítica e a partir daí não irá ocorrer a produção do conhecimento.

De acordo com o professor Gama observado na escola estadual, há uma diferente concepção referente ao que se admite como produção do conhecimento pelo aluno. O referido docente não considera o exercício mental dos discentes em relacionar eventos, questioná-los, ampliá-lo e sintetizá-los como um exercício de produção do próprio conhecimento. Para ele o aluno só produz seu próprio conhecimento se criar uma teoria nova e própria, portanto, a partir dessa visão ele descarta a possibilidade do aluno construir conhecimento de forma autônoma, no entanto, o que ele desconhece é que, como afirma Almeida (2004, p. 247-248)

A produção do conhecimento, fundamentalmente novo, é bastante rara, o que predomina é a construção a partir do vigente. O ponto de partida da pesquisa deve ser o conhecimento acumulado historicamente e culturalmente. Não se parte do zero, não se reinventa a roda, mas se utilizam os saberes existentes para efetuar, aprofundar ou dar novos direcionamentos aos conhecimentos construídos.

Não se trata, portanto, como o professor Gama citou durante a entrevista quando questionado se era possível o aluno construir seu conhecimento de forma autônoma, de o

⁹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

aluno criar um novo conteúdo de História, mas a partir dos textos e fontes existentes recriar algo, sobretudo com visão crítica a partir do que encontrou.

Ao introduzir o diálogo de forma correta na aula expositiva, como foi apresentado anteriormente, o professor rompe com a forma que tal técnica era aplicada sob a perspectiva da Pedagogia Tradicional, uma vez que desfaz o caráter autoritário do professor e passivo do aluno, além de estimular a construção do conhecimento de forma autônoma solicitando que o aluno produza textos e realize apresentações orais, de acordo com o conhecimento que tiver da turma, o professor poderá escolher a melhor estratégia, se oral ou escrita, individual ou em grupos, ou seja, o professor pode incorporar à aula expositiva outras técnicas diferentes.

No intuito de compreender como na prática todos esses aspectos, relativos ao processo ensino-aprendizagem em História, estão sendo considerados busquei por meio desta investigação e através de trabalho de campo baseado na perspectiva etnográfica (de tipo etnográfico) verificar, com ênfase no que se refere à aula expositiva, que concepções e usos existem e estão sendo executados em escola de Educação Básica, mais precisamente, em turmas de Ensino Médio, como se verá a seguir.

CAPÍTULO 3 – DE DENTRO DA SALA DE AULA: A UTILIZAÇÃO DA AULA EXPOSITIVA

Durante as observações foram acompanhadas as três realidades da escola correspondentes aos três turnos: matutino, vespertino e noturno. De acordo com os três professores observados, cada turno tinha sua especificidade, sendo, inclusive, classificados da seguinte forma: os alunos da manhã eram os melhores, que durante as entrevistas com os professores foram apontados como a “elite da escola” e os “mais interessados”; sobre os do turno vespertino tiveram pouco a dizer, disseram que o desempenho era parecido com os da manhã ou que eram as turmas intermediárias; para os dois professores que lecionam a noite, ambos apontaram como sendo o horário no qual os alunos já estão cansados, portanto mais difíceis de trabalhar. Como observadora, não percebi diferenças sensíveis quanto aos três turnos, uma vez que em todos eles, na maior parte do tempo, os alunos mantinham-se apáticos quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores, e poucos se mostravam interessados e participativos.

Munida de todo aporte teórico responsável por nortear a pesquisa fui então para as observações nas salas de aulas. A intenção era observar na prática como estava sendo realizado pelos professores o processo ensino-aprendizagem em História e qual o lugar, neste processo, da utilização da aula expositiva. Para melhor situar os leitores, como já registrei em nota, adotei a nomenclatura Alfa, Beta e Gama na identificação dos docentes observados, uma vez que em comum acordo com os mesmos ficou acertado o anonimato dos sujeitos bem como da instituição onde ocorreu a pesquisa.

Antes de adentrar o espaço das salas de aulas para observar o que era realmente o foco do trabalho, um aspecto de crucial importância merece registro, pois interfere diretamente em todo o resto. Esse aspecto diz respeito à chegada dos alunos e professores à sala de aula. A escola adotou o sistema de sala ambiente, de acordo com o qual cada professor tem sua sala de aula e os alunos são aqueles que se deslocam até ela conforme os horários das aulas. Durante todo o período de observação, nos três turnos de ensino era comum ver, durante todos os horários de aula, grande quantidade de alunos espalhados pelo pátio e corredores. Percebi que duas causas eram responsáveis por isso: professores que faltavam e alunos que gazeavam. Percebi ainda que a escola não dispunha de qualquer funcionário que tivesse a responsabilidade de organizar as trocas de salas, o que permitia que os alunos ficassem à vontade para gastar o tempo que desejassem no

deslocamento até a sala da aula seguinte. Era comum os alunos irem chegando aos poucos e até que todos se acomodassem em seus lugares para que a turma fosse acalmada e o professor realmente desse início a aula, iam embora facilmente dez ou quinze minutos.

Havia também o problema da ausência de pontualidade, que também acontecia por parte dos professores e alunos, e em menor escala, a assiduidade dos professores. Os professores, normalmente, iam para as salas após quinze ou vinte minutos após o horário que o sinal tocava indicando o início do turno. À noite esse tempo chegava a meia hora na maioria das vezes, e um dos professores observados só chegava à escola no final do primeiro horário ou início do segundo. Com exceção desse professor que chegava quase no segundo horário e tinha a justificativa de morar longe, os outros quando o sinal tocava já estavam na escola, na sala dos professores, e alegavam que não iam para a sala porque os alunos não chegavam na hora, portanto davam um tempo para que os alunos chegassem e enquanto isso os professores ficavam conversando entre si. Quando chegávamos à sala de aula, grande parte dos alunos já estava aguardando.

Quanto ao professor que em todas as aulas chegou ao final do primeiro horário ou início do segundo, normalmente eu o aguardava já na sala de aula, juntamente com alguns alunos e todas as vezes esses alunos se queixavam e reclamavam entre si dos atrasos, e era comum frases como “esse professor só chega atrasado!”, “como sempre, esse professor só chega no segundo horário”. Dois comentários me chamaram mais atenção, um que dizia “desse jeito, vou dar as contas desse professor” e outro que foi feito quando o professor chegou já no segundo horário “porque você veio?”, o primeiro porque demonstra que eles têm consciência de que o professor tem a função de desempenhar um trabalho para eles, e se não o faz não deve continuar; e o segundo porque os atrasos causam nos alunos uma sensação de que não é mais necessária a presença do professor nos minutos finais da aula, e esse pode ser o motivo da apatia que percebi nos alunos mesmo quando esse professor está na sala. Os atrasos de tal professor são vistos como algo justificável, pois ouvi diversas vezes dos demais professores que o motivo do atraso era porque ele morava longe da escola e ficava preso em congestionamentos.

A assiduidade também é algo que foi percebido, todos os professores observados faltaram, alguns até mais de uma vez. Para os alunos, comunicavam apenas a ausência do professor, e estes não questionavam o motivo, apenas se retiravam da sala sempre contentes e apressadamente, como se temessem que o professor pudesse chegar. Na aula seguinte os professores se desculpavam comigo dizendo que não puderam comparecer na aula anterior. A ausência de outros docentes também interferiu em minha observação,

pois há uma prática de “adiantar” aula. Quando um professor falta os alunos vão em busca do professor da aula subsequente para que este passe alguma atividade e eles possam ir embora mais cedo. Vi professores pegarem qualquer coisa do livro, confiar a cópia no quadro a algum aluno, “adiantando”, dessa forma, a aula. Presenciei certa vez um dos professores observados dizer que não mais faria isso, porque de nada adiantava já que os alunos não faziam a atividade proposta, mas mesmo depois dessa promessa outros alunos solicitaram o tal adiantamento de aula e foram atendidos. Um dia, um dos coordenadores disse que não era mais permitida essa prática, porém ela continuou enquanto eu estive na escola.

Tendo em vista que o ensino-aprendizagem é um processo que exige planejamento e sequência, os eventos descritos acima prejudicam a continuidade das aulas. A carga horária de História, em relação às outras disciplinas é menor e o conteúdo é extenso. É comum professores reclamarem do pouco tempo que tem para concluir todo o conteúdo programado, diante disso desperdiçar tempo de aula ou faltar sem motivo justificável compromete o processo.

Em relação específica ao processo ensino-aprendizagem de História, os professores observados apresentaram diferenças quanto à metodologia adotada e aplicação das técnicas de ensino, dessa forma, a descrição e análise que seguem serão apresentados separadamente, de acordo com a nomenclatura já citada em relação aos docentes da escola estadual.

3.1 Professor Alfa: “História se ensina envolvendo o aluno”

O professor Alfa tem quarenta e nove anos e, de acordo com a informação que forneceu durante a entrevista, leciona desde seus dezenove anos de idade e há trinta anos desempenha a função de docente. Inicialmente foi professor polivalente e lecionava na Educação Infantil, quando esta era chamada de jardim de infância e, posteriormente, direcionou-se para o Ensino Fundamental II. Formou-se em História pela UFRN no ano de 2006 e obteve os títulos de licenciatura e bacharelado. Apenas depois de concluir o curso de graduação passou a lecionar no Ensino Médio. As observações de sua prática docente foram realizadas nos turnos matutino e noturno, uma vez que o professor possui dois vínculos com o Estado pois passou em dois concursos públicos. Em ambos os turnos foram observados sete dias.

No primeiro contato com o professor Alfa para solicitar a autorização das observações fui informada da importância de observar os dois turnos, uma vez que, segundo o próprio professor, eram realidades distintas. Perguntei se ele iria sugerir alguma turma para observação, ele então informou que eu poderia escolher qualquer turma, pois de acordo com suas próprias palavras, nesse primeiro contato, “o critério que adotava para uma turma era o mesmo para todas as outras”. Na opinião do professor as turmas da manhã eram bem mais interessadas que as da noite. Na entrevista quando perguntando sobre a diferença dos turnos enfatizou as dificuldades do aluno do turno noturno:

Os alunos do turno matutino que eles se mostram bastante interessados no conhecimento, a medida que o tempo vai passando eles vão mostrando que tem necessidade de ter esse conhecimento e eles me surpreendem, buscando cada vez mais e eu vou aprofundando essa prática de ensino [...] eu consigo fazer um trabalho muito bem pelo turno matutino. Já de noite eles engatinham mais, certo, eu tenho uma preocupação de ir mais devagar.[...]. O aluno da noite [...] ele falta muito, ele tem aquela visão ultrapassadíssima de que eles não tem tempo, e eu procuro mostrar pra eles que... qual o objetivo deles? Prepará-los muitas vezes pro mercado de trabalho. Como é que ele vai se preparar pro mercado de trabalho se eles não estudam? [...] a faixa etária isso é um fator determinante. É que muitos estão voltando à sala de aula pela necessidade que eles estão tendo de entrar no mercado de trabalho [...] ai vem aquela questão que eles trabalham o dia todo, ai vai ter que enfrentar mais três ou quatro horas de sala de aula. [...] eu já escutei aluno dizer assim “eu tô aqui porque eu preciso da carteira de estudante” [...]. Então o objetivo deles não é nem o de eles terem o conhecimento. Até você vê muito bem à noite, você pergunta assim pra eles “quantos aqui vão fazer o vestibular” numa sala de quarenta alunos, três, quatro, cinco, no máximo, levanta a mão que vão fazer. (ALFA, 2011).

Na entrevista que realizei com o professor ele disse que precisava recorrer a estratégias que incentivassem os alunos, no entanto, mesmo o professor enfatizando a distinção dos turnos quanto ao grau de interesse dos alunos, na prática docente durante o período observado não houve diferenças.

No início das observações das aulas do professor Alfa percebi uma forte característica que o remetia à pedagogia tradicional: era ele quem detinha o conhecimento que ia sendo transmitido aos alunos de acordo com a sua percepção do que julgava necessário. Essa postura transpareceu durante a entrevista quando o docente afirmou que:

eu vou colocando o conhecimento histórico dependendo da necessidade desse aluno e isso você vai percebendo. Se você percebe que esse aluno

tem capacidade de acompanhar você vai planejando para atender a necessidade desse aluno. [...] à medida que você vai dando a aula e o aluno vai interagindo você vai sentindo essa necessidade de você buscar mais, conhecer mais, aprofundar mais e dar pra ele. (ALFA, 2011).

Para Alfa (2011), é o aluno quem direciona a aula, ou seja, se o aluno é interessado e gosta da matéria, estimula o professor a dar uma boa aula, afirmando que “O aluno que quer ele também estimula o professor a buscar uma prática que seja inovadora, que tente manter o aluno em sala de aula, que torne interessante a aula”.

Quando questionado sobre qual metodologia utilizava para planejar suas aulas respondeu

Planejo sim. Geralmente eu procuro conhecer o nível da turma, né, logo no princípio do ano letivo e vou desenvolvendo minhas atividades de acordo com o que os alunos vão apresentando. [...] Se você percebe que esse aluno tem capacidade de acompanhar você vai planejando para atender a necessidade desse aluno. que metodologia você tem? Eu não sei nem dizer a você esse detalhe. Porque você pode usar uma simples aula com giz e com sua fala, com o conhecimento que você tem, você pode envolver. (ALFA, 2011).

Nesse sentido percebi uma inversão de papéis uma vez que o professor coloca o aluno como o responsável por estimular sua prática docente, quando na verdade cabe ao professor essa tarefa de motivar e despertar o interesse do aluno em sala de aula. E as estratégias que serão usadas, bem como metodologia e técnicas de ensino devem ser pensadas já no planejamento, atividade que antecede a aplicação da aula. Apenas o conhecimento teórico do conteúdo não são garantias de sucesso da aula.

No turno matutino foi observada uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. A carga horária semanal de História correspondia a duas aulas, distribuídas na quarta e quinta-feira, o que totalizou ao final sete aulas acompanhadas durante um mês de observação. Na quarta-feira a aula ocorria no primeiro horário e na quinta-feira no último. Na caderneta constavam quarenta e dois alunos matriculados, no entanto, nos dias observados a quantidade de alunos em sala não ultrapassou trinta. No final de uma das aulas o professor Alfa informou que isso ocorria porque no primeiro horário os alunos chegavam atrasados e no último horário já tinham ido embora. Informou ainda que a turma observada era composta por alunos fora de faixa, portanto, mais velhos e bastante desinteressados. Percebi que a turma era apática e não costumava participar das aulas. Não apresentaram problemas indisciplinares, apenas não interagiam ou demonstravam

interesse pelas aulas e ficavam na maioria das vezes conversando ou cochilando nas carteiras.

O turno matutino, especialmente, no que se refere aos terceiros anos, sempre foi o horário mais elogiado pelo professor. O docente afirmou sempre que os alunos eram interessados e participativos. Como sugestão do próprio professor, observei também uma turma da manhã para verificar se de fato havia diferença. Como o docente já havia deixado claro que a observação poderia acontecer em qualquer turma, pois sua postura era a mesma em todas elas. Optei por observar uma turma na qual os horários de aulas ocorriam em um dia, no primeiro horário e no outro, no último. Essa escolha foi motivada com a intenção de verificar se o horário da aula interferia diretamente na aula expositiva, bem como no processo de ensino-aprendizagem de História. Durante o período observado, Alfa faltou uma vez, adiantou uma aula e liberou os alunos noutra, alegando que tinha um compromisso.

A primeira aula observada teve início com o professor retomando a aula anterior e afirmando que tinha passado um exercício. É importante ressaltar que por diversas vezes o “retomar” a aula anterior significava na prática apenas citar o título do conteúdo que tinha sido ministrado anteriormente sem a realização de relações entre os conteúdos das aulas, não ficando claro as relações de continuidade nos conteúdos. Alfa solicitou que a turma abrisse o caderno para o momento de interação da turma e os vistos no caderno. Nesse momento o professor lembrou que a aula anterior tinha sido adiantada e que não mais faria isso, pois passava uma atividade e os alunos não faziam. Perguntou quem tinha lido o texto sobre os hebreus e quando um aluno se manifestou, ele perguntou o que mais tinha chamado atenção dele. O aluno fez um comentário de forma tímida e em voz baixa. O professor o questionou sobre qual tinha sido a principal herança dos hebreus e o mesmo aluno informou que foram os Dez Mandamentos. Ocorreu nesse momento uma tentativa de interação. O professor informou que era uma herança, mas que a principal foi o monoteísmo, pois influenciou várias outras civilizações. O professor não aprofundou o comentário do aluno e sua resposta ficou como sendo a única correta.

No quadro havia um resumo sobre os hebreus datado do dia anterior, com os seguintes pontos: êxodo, governo dos juízes e governo dos patriarcas. Cada um com um breve comentário. Foi esse resumo que guiou a aula. Durante a explicação, que foi uma exposição oral, o professor afirmou que as pesquisas arqueológicas não coincidiam com os relatos da bíblia, sem se aprofundar nessa explicação, perguntou se os alunos sabiam o que era arqueologia e um deles respondeu que era a ciência que estudava o passado. O

professor disse que isso era feito pela História e que a arqueologia estudava os vestígios do passado. A interação professor-aluno aparecia de forma simples e rápida. Almeida (2004, p. 250) afirma que “dar tempo para os alunos falarem é confundido, por muitos professores, como a superação da aula copiada”. Vasconcelos (apud Almeida, 2004, p. 250) comenta que “o problema, em si, não está no aluno falar, mas em haver interação entre as falas (aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno)”. Assim, fica claro que o diálogo na aula de História deve se basear na troca de dúvidas, comentários e interpretações e não na simples expressão de palavras soltas ou indução das respostas dos alunos pelo professor.

Após o registro de Alfa sobre arqueologia, citou que quanto à organização política, os hebreus eram governados por patriarcas, viviam em organização tribal e o que produziam era dividido coletivamente e que se dedicavam à criação de gado, vivendo dessa forma quase que em uma pré-história. Nesse ponto da aula o professor citou que os hebreus enfrentaram problemas com a seca e que isso “assolou o solo”, e passou a relacionar esse acontecimento com as secas que ocorriam no nordeste do Brasil, pois afirmou que tinha preocupação em ensinar História relacionando-a com os fatos atuais. Quando questionou os alunos o que ocorria no nordeste, eles não souberam responder e ele disse que os nordestinos migravam, e foi exatamente o que os hebreus fizeram. O desfecho para essa relação foi o professor dizendo “ou seja, a seca existe há muito tempo e não tem solução”.

Após perguntar se os alunos tinham compreendido as características do período patriarcal, passou logo para o governo dos juízes, informando que outros povos estavam ocupando a Palestina. Para contextualizar a informação, questionou os alunos o que aconteceria se abandonássemos o bairro onde moramos por 400 anos, ele mesmo deu a resposta dizendo que outras pessoas iriam morar nele, portanto quando os hebreus voltaram à Palestina, esta já estava ocupada pelos cananeus e filisteus. Um dos alunos perguntou se esses dois povos não conseguiriam derrotar os hebreus, mas o professor não deu resposta, e um outro aluno foi quem disse “é questão de estratégia” e o questionamento foi encerrado com o professor confirmando o argumento e já citando as características do período dos patriarcas, de acordo com o que estava escrito no resumo do quadro. A aula foi encerrada nesse ponto. A aula foi ministrada de forma expositiva com o professor através da oralidade transmitindo o conteúdo. Ocorreu a tentativa de interação, mas simplificada com o docente direcionando perguntas aos alunos e também a relação passado-presente, com o exemplo da seca.

Na aula seguinte o professor fez a chamada, deu visto nos cadernos dos alunos e os liberou, afirmando que tinha um compromisso. Quando os alunos deixaram a sala o professor comentou que essa era a turma mais desinteressada, formada pelos piores alunos. Disse ainda que de acordo com sua experiência com a escola, os alunos dos primeiros anos não queriam nada, no segundo ano eles começavam a despertar e no terceiro ano eram turmas ótimas de se trabalhar. Durante a entrevista, quando questionado o que era uma turma boa de trabalhar, Alfa (2011) deu a seguinte resposta:

O que é uma boa turma de trabalhar? É aquela que quer alguma coisa, é aquela que se envolve na aula. Ela tá associada a isso. O que é uma turma boa de trabalhar? É a turma que se identifica com aquela disciplina, não é? É você entrar numa sala de aula e você perceber que você é bem aceita, porque as vezes a gente encontra aluno no corredor que diz “vixi, professora, a senhora veio?” [...] A boa turma é aquela que eu sinto que eles estão envolvidos, que eles estão querendo [...].

Então quer dizer que no primeiro ano o aluno não quer nada e com o passar do tempo ele, sozinho, vai despertando o interesse pelas aulas de História? Mas qual o papel do professor no sentido de criar estratégias que despertem o interesse desses alunos? Envolver o aluno na aula exige aplicação de estratégias específicas que torne a aula atrativa, e nesse sentido a utilização de variadas técnicas de ensino é de fundamental importância. Dessa maneira, concordo com Masetto (2003, p. 87) quando afirma que:

[...] cada grupo de alunos ou cada turma ou cada classe são diferentes uns dos outros. Para o mesmo objetivo, determinada técnica pode ajudar um grupo e não servir para outro pelas mais diferentes razões, por exemplo, devido ao turno em que acontece a aula (manhã, tarde ou noite), à composição do grupo, à energia pessoal do próprio professor, ao estado físico ou motivacional do aluno, ao clima estabelecido na classe, a incidentes críticos acontecidos com determinado grupo, a fatos supervenientes, e assim por diante. Isso nos alerta para a necessidade de conhecermos e dominarmos várias técnicas que possam ser utilizadas tendo em vista o mesmo objetivo.

Para o docente observado sua paixão por História e a forma como fala dos conteúdos envolve o aluno na aula. Afirmou Alfa que “as vezes eu digo assim pra eles [*os alunos*] ‘olhe, eu sou suspeito pra falar disso, porque eu sou louco por História’ [...] Como é que eu consigo envolver? Me envolvendo também”.

A terceira aula observada foi de atividades. O docente copiou no quadro uma atividade com dez questões para que os alunos comesçassem a responder na sala. Informou quais eram os conteúdos da prova e enfatizou que a mesma estava fácil e que eles

deveriam estudar todo o conteúdo e dois exercícios que tinham sido passados. As duas aulas seguintes não aconteceram, pois uma tinha sido “adiantada” e na outra o professor faltou. A última aula antes da avaliação foi destinada à correção da última atividade, que continha dez questões. O professor em seu birô ditou rapidamente as respostas e os alunos em silêncio tentaram copiá-las. Em uma das respostas um aluno solicitou que o professor repetisse, mas este disse que não repetiria, pois todas as respostas estavam no livro e ele deveria consultá-lo.

A aplicação da prova ocorreu de forma tranquila, das dez questões três eram discursivas. A prova tinha duração de uma hora e somente após vinte minutos de prova os alunos podiam entregar as provas e sair da sala. Quando completou os vinte minutos, mais da metade da turma entregou a prova, e a maior parte deles apenas respondeu as questões objetivas. As perguntas que exigiram dos alunos a elaboração de um texto contendo seu aprendizado foram deixadas em branco por grande parte da turma.

Das duas realidades observadas, que tantas vezes foram ressaltadas como sendo muito diferente, não evidenciei muitas diferenças. Em ambos os turnos os alunos não demonstraram grande participação ou envolvimento com as aulas. Um ou outro aluno participava, mas a frequência não destoou de acordo com o turno.

À noite a turma observada foi o segundo ano do Ensino Médio. O sistema de ensino funcionava de forma diferente. A carga horária de História era composta por quatro aulas semanais, que ocorreram nas terças e quintas-feiras, sempre nos dois primeiros horários, e também foram observados sete dias, totalizando quatorze aulas. De acordo com esse sistema diferenciado os alunos só têm aula de História por um semestre. A turma era assídua, ou seja, poucos alunos faltavam. No período observado não verifiquei problemas indisciplinares. Era uma turma calma que não costumava interagir ou participar com frequência, mas prestava atenção ao que o professor falava. Durante esse período Alfa ministrou três conteúdos intitulados *O Impacto da Conquista*, *Mercantilismo e Sistema Colonial*, embora apresentassem algumas diferenças quanto à forma que as aulas foram ministradas todas elas tiveram em comum a oralidade e exposição do conteúdo pelo professor.

Na primeira aula Alfa chegou à sala e perguntou quem tinha concluído o trabalho que tinha sido passado na aula anterior e nesse momento ocorreu um pequeno impasse porque os alunos afirmaram que o professor tinha permitido que eles concluíssem tal trabalho na presente aula. Para resolver o impasse Alfa liberou para a biblioteca os alunos que não tinham concluído a atividade, afirmando que só a receberia até o final da aula.

Grande parte dos alunos saiu da sala e ficaram apenas nove alunos. Um dos alunos ainda questionou se Alfa iria dar aula, e o docente afirmou que sim, justificando que tinha na sala uma estagiária, que estava lá para observar a aula.

Alfa iniciou a aula retomando o conteúdo da aula anterior, fazendo algumas perguntas, para as quais ele mesmo dava as respostas. Fez um esquema no quadro com os nomes dos continentes África, América e Europa, para mostrar o percurso das Grandes Navegações e lançou a pergunta se a descoberta do Brasil foi proposital ou espontânea e citou que havia discussões sobre isso. Seguiu questionando se o Brasil foi descoberto, conquistado ou invadido, e disse que deveríamos riscar a palavra descoberto, pois ela só caberia se aqui não houvesse habitantes, e que o termo correto era *invadido* ou *conquistado*. A aula seguia com uma grande quantidade de informações, que iam sendo dadas pelo professor, citou que os europeus quando chegaram à América Central mataram todos os habitantes por causa dos metais preciosos e que a rainha da Inglaterra incentivava a pirataria, mas que no Brasil não acharam ouro. Citou a carta de Pero Vaz de Caminha, enfatizando que todo historiador deveria lê-la e perguntou se eu conhecia. Do livro didático ele pegou um trecho que este continha e chamou atenção dos alunos para a frase que “as pessoas deviam ser salvas” e questionou aos alunos “salvas de que?” e um dos alunos respondeu “deles mesmos”, mas nesse momento não explorou a resposta do aluno. As tentativas de interação em sala de aula eram curtas.

A explicação continuava com ele informando que em Portugal era proibido o uso do termo *conquista*, porque ficava parecendo que tinha acontecido uma guerra. Informou aos alunos que quando os portugueses chegaram ao Brasil acharam que os povos que aqui habitavam viviam na pré-história, no período Neolítico, mas não explorou com os alunos o motivo dessa visão. Informou que diferentes povos indígenas habitavam o Brasil e viviam em tribos e que não se pode utilizar o termo aldeamento porque os aldeamentos quem fizeram foram os jesuítas, para mais tarde transformar os índios em escravos. Alfa disse que quando os europeus chegaram, os índios achavam que eles eram deuses, pois eles acreditavam em algumas profecias e perguntou se os alunos conheciam os Incas, Maias e Astecas, afirmando que esses povos eram mais evoluídos que os índios brasileiros. Como nenhum aluno disse que conhecia esses povos, ele começou a citar algumas características deles, e em seguida voltou para o livro didático e leu outro trecho que dizia que o continente descoberto tinha 88 milhões de habitantes e que Portugal e Espanha juntos não somavam 11 milhões, mas que estes eram superiores àqueles e por isso dizimaram a população. Após a leitura do trecho do livro, perguntou aos alunos o

motivo e um deles respondeu que era a superioridade das armas, Alfa então seguiu informando que os índios tinham medo do estrondo das armas e achavam que o europeu em cima de seus cavalos era um único ser, já que não conheciam o animal. O segundo ponto que Alfa informou foi que os europeus transmitiam doenças para os índios. Nesse momento questionou se os alunos estavam entendendo e se queriam fazer alguma pergunta, como nenhum deles se pronunciou, seguiu a explicação citando os conflitos internos que haviam entre os grupos indígenas e que os portugueses tiravam proveito disso, e questionou se os alunos sabiam algo sobre os massacres de Uruaçu e Cunhaú, como novamente nenhum aluno se pronunciou, ele informou que havia acontecido na região do Rio Grande do Norte e perguntou aos alunos se seria melhor para a região se ela tivesse sido colonizada pelos holandeses, mas ele mesmo deu a resposta dizendo que não. Encerrou a aula nesse ponto, informando que concluiria o conteúdo na aula seguinte. Novamente tentativas de interação eram realizadas em meio à exposição do conteúdo por Alfa.

Nessa aula várias informações foram lançadas, mas sem aprofundamento em nenhuma delas. O professor tentou introduzir um diálogo, lançando questionamentos para os alunos, mas dando ele mesmo as respostas uma vez que não era dado tempo para que os alunos pensassem. As informações foram transmitidas como um conhecimento pronto e acabado, e quando citou visões distintas não deixou claro quem tinha essas visões. Quando o aluno participa e responde alguma coisa e essa resposta não é exatamente igual a do professor ele a corrige, ainda que o sentido seja o mesmo e de diferente sejam apenas as palavras utilizadas. Percebi também a tentativa de contextualizar um acontecimento maior com algo que tenha acontecido na região em que estamos, quando foi citado os massacres de Uruaçu e Cunhaú¹⁰, porém não foi bem apresentado, talvez por falta de planejamento. Aliás, a falta de planejamento é algo que Alfa deixa transparecer sempre e isso me remete ao fato de que ele sempre deixa claro que estuda e gosta muito de História, portanto acaba indo ministrar suas aulas apenas com o conhecimento que já possui, sem uma maior preocupação em planejar, estruturar e realmente preparar uma aula, com introdução, desenvolvimento e conclusão, dessa forma a aula acaba parecendo uma conversa informal em que ele vai citando as coisas que vai lembrando. A existência de uma aula expositiva requer a existência de sistematização com a presença de introdução, desenvolvimento e síntese do conteúdo ao final da aula.

¹⁰ Sobre os massacres de Uruaçu e Cunhaú ver: SUASSUNA, Luiz Eduardo B.; MARIZ, Marlene da S. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

Um detalhe importante é que essa aula descrita acima foi ministrada na turma da noite, a turma que a grande maioria dos alunos, como Alfa mesmo já tinha informado, não tem livros, ou seja, não foi feito resumo algum no quadro, nem entregue material aos alunos, e a aula foi encerrada sem nenhuma atividade que proporcionasse alguma um aprofundamento da aprendizagem do conteúdo que foi ministrado. Esse momento final da aula, assim como os demais, também é importante para a aprendizagem. Isso já era registrado por Johann Herbart no século XIX quando construiu sua teoria educacional. Segundo ele, os procedimentos didáticos de uma aula precisariam atender aos seguintes passos:

Preparação	Momento em que as idéias passadas, relacionadas com a presente lição, são trazidas para o centro das atenções. Assim, surge o interesse vital pelo novo material e o aluno pode estar preparado para dar atenção ao conteúdo da nova lição.
Apresentação	Momento da “clareza”, ou seja, da apresentação nítida da idéia em termos os mais concretos possíveis.
Associação	Momento de assimilação da idéia nova, o que ocorre na percepção da idéia nova pela antiga. Momento de comparação – diferenças e semelhanças entre o velho e o novo conteúdo, preparando a indução.
Generalização	Momento em que o raciocínio é posto para trabalhar no sentido de sair do campo individual, e formular possíveis leis gerais tiradas da lição.
Aplicação	Exercício do novo conhecimento, o que significa que toda idéia nova deve constituir uma parte da mente funcional.

Fonte: GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 44.

Na aula seguinte Alfa se dirigiu à turma para passar uma “atividade livre”, que consistia em uma atividade que valia ponto extra, mas só faria quem quisesse, uma vez que essa nota serviria com pontos extras que são usados para complementar a média no final do semestre, sobretudo para ajudar aos alunos que não atingiram a média da escola, que é de 6,0 pontos. Novamente voltou a explicar o assunto da aula anterior, mas deixou claro que não iria repetir tudo porque a matéria já tinha sido dada. Entretanto, a aula foi um resumo da aula anterior. Como observadora não considere que tinha ocorrido a retomada da aula anterior, pois não houve continuidade. Ou seja, o professor apenas fez um resumo dos principais pontos da aula anterior porque iria cobrá-los na atividade

proposta. E essa nova explicação também estava relacionada ao fato de que na aula anterior a maior parte dos alunos não estava na sala.

Começou a aula perguntando quem foram os pioneiros nas *Grandes Navegações*, algum aluno respondeu que foram os portugueses, a pergunta seguinte foi porque os povos encontrados no Brasil foram chamados de índios, e nesse momento Alfa mesmo respondeu afirmando que foi porque o “idiota do Cristóvão Colombo acreditava ter chegado à Índia quando na verdade chegou ao Brasil”. Voltou a questionar quais foram os impactos da conquista e alguns alunos foram lembrando o que foi falado na aula anterior e quando eles não acertavam, Alfa mesmo respondia, escrevendo no quadro cada um dos seguintes fatores: “superioridade dos armamentos; doenças contagiosas; aspectos psicológicos e físicos; afirmando que os índios eram muito ingênuos e demorou muito a perceber a real intenção dos europeus; conflitos internos entre as tribos indígenas, onde os europeus tiraram proveito”. Citou novamente os massacres de Uruçu e Cunhaú, e quando uma aluna perguntou quando tinha ocorrido, respondeu que faziam “quatrocentos e tantos anos”.

Após citar os massacres de Uruçu e Cunhaú voltou para o conteúdo afirmando que os índios passaram a trabalhar como escravos e que os jesuítas eram contra a escravidão indígena, mas permitiram a dos negros africanos, o que era na opinião de Alfa um absurdo, pois todos eram seres humanos. Explicou, contudo, que os jesuítas permitiram a escravidão africana porque era lucrativa. Falou um pouco sobre a vida nos aldeamentos e encerrou o assunto para passar o trabalho. Esse trabalho consistiu em solicitar que os alunos construíssem um texto retratando os elementos que explicavam a vitória dos conquistadores espanhóis e portugueses sobre os nativos americanos.

Durante a aula Alfa chamou atenção dos alunos afirmando que viu uma pesquisa no Estado sobre as matérias que mais reprovavam no vestibular e que em primeiro lugar estava História e que isso acontecia porque os alunos passavam a vida toda e não aprendiam a interpretar, analisar e criticar a História, citando, inclusive, que na Universidade havia pessoas que se dedicavam a criticar a História e faziam isso muito bem, mas não explicou o que era, em sua concepção, “criticar a História”. Nesse momento recordei a passagem da aula em que ela se referiu a Cristóvão Colombo como “idiota”, atitude que pode servir de ilustração referente ao que significa para tal professor a crítica à História, quando na verdade a crítica historiográfica ou mesmo a análise crítica que tanto se cobra dos alunos, diz respeito à atitude de apresentar aos alunos diversas fontes para que a partir da análise delas se chegue a uma conclusão. Dito de outra forma é

uma atitude voltada para compreender que cada acontecimento ou documento se relaciona diretamente ao contexto em que foi gerado, bem como aos interesses de quem o produziu, portanto deve sempre ser analisado dentro dessa perspectiva e não julgado como ocorreu na atitude descrita acima.

Essa ação pode ser considerada próxima a aula expositiva tradicional. Como afirmei acima o que ocorreu foi um resumo da explicação da aula anterior, direcionado, principalmente, ao que ia ser solicitado na atividade que foi proposta em seguida. O conteúdo foi apresentando aos alunos com uma tentativa de diálogo em que o professor fazia perguntas e, as vezes, algum aluno recordava a aula anterior e respondia. Após a explanação do conteúdo foi passada a atividade que valorizou a capacidade de memorização dos alunos acerca do conteúdo ministrado anteriormente.

Com relação ao interpretar, analisar e criticar a História, como registrou Alfa, é importante considerar no processo ensino-aprendizagem da História na Educação Básica, atividades que aproximem os alunos de procedimentos de iniciação à problematização do conhecimento. Como importante meio o professor pode usar documentos. Hoje o acesso do docente de História a documentos não é difícil. Como afirma Azevedo e Lima (2011, p. 67),

O professor pode ter acesso a muitos documentos históricos por meio dos próprios livros didáticos. A produção didática no Brasil, nos últimos anos, tem mostrado melhorias. No caso da História, por exemplo, nota-se a incorporação das discussões acadêmicas na mudança de algumas características das obras, e a maior delas parece ser a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino. Isso decorre, como já foi registrado, da necessidade de possibilitar ao aluno o domínio de habilidades necessárias para que possa ler o mundo atual. Dessa forma, o incentivo ao uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História entendido como um meio para possibilitar ao aluno uma aprendizagem comprometida com o seu tempo, já é sugerido até pelos próprios livros didáticos.

O terceiro dia de observação ocorreu de forma tensa. Quando entramos na sala Alfa percebeu que estava suja e as carteiras desorganizadas, reclamou que há dois dias que não era varrida e que ia reclamar diretamente à diretora. Ausentou-se da sala por alguns instantes e quando retornou, visivelmente irritado cobrou dos alunos o trabalho que tinha passado na aula anterior, esqueceu que era atividade livre e fazia quem quisesse. Quando alguns alunos argumentaram que não tinham livro, ele disse que não aceitaria essa desculpa porque já havia mandado tirarem fotocópia do livro. Esse impasse foi interrompido com a chegada de uma funcionária para varrer a sala, saímos todos e

ficamos aguardando do lado de fora. A coordenadora chegou à sala para verificar se estava suja. Após a sala ser varrida e os alunos retornarem aos seus lugares, Alfa informou que começaria a aula, mas se ausentou novamente para pegar um lápis-piloto, e quando voltou o lápis não tinha tinta. Novamente irritado, Alfa afirmou que tudo isso era uma absurdo, que tinha boa vontade de trabalhar mas que era esse o tipo de escola do Rio Grande do Norte. Após esse comentário, voltou atrás afirmando que a escola na qual lecionava era uma referência, uma das melhores.

Em relação à sujeira da sala, tratava-se, apenas, de areia deixada pelos sapatos dos alunos, ou seja, não era uma sujeira que impedisse efetivamente que a aula fosse ministrada. O professor podia ter ministrado sua aula, e após o término cobrar soluções junto à direção da escola. Percebi também que mesmo ficando bastante tempo na sala dos professores após o toque que dá início a aula, o professor não se organizou para ir para a sala, no sentido de verificar e pegar os materiais que seriam utilizados. Foram pequenos detalhes que incidiram diretamente no tempo da aula o que conseqüentemente prejudicou o aluno.

Com o problema da sujeira na sala resolvido a aula iniciou-se efetivamente já no segundo horário. Primeiramente, Alfa fez uma explanação afirmando que o feudalismo era um conjunto de práticas políticas, econômicas e culturais que vigorou durante a Idade Média, mas que com o fim da Idade Média o sistema feudal desmoronou e foi destruído paulatinamente dando lugar ao capitalismo e o mercantilismo foi uma preparação para o capitalismo. Quando falou da Idade Média não fez nenhuma referência temporal no sentido de explicar aos alunos de qual época estava tratando e o significado dos termos Idade Média e Moderna. Os cuidados com os aspectos relativos à temporalidade precisam ser considerados pelos professores de História. Não é fácil para os alunos de Educação Básica o domínio das relações temporais, a compreensão do que é tempo histórico. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998, p. 39-40):

O tempo histórico baseia-se em parte no tempo institucionalizado – tempo cronológico – e o transforma à sua maneira. [...].
Na prática dos historiadores, o tempo não é concebido como um fluxo uniforme, em que os fenômenos são mergulhados tais como os corpos num rio cujas correntezas levam sempre para mais longe. O tempo da História é o tempo intrínseco aos processos e eventos estudados. São ritmados não por fenômenos astronômicos ou físicos, mas por singularidades dos processos, nos pontos onde eles mudam de direção ou de natureza.

Sem o trabalho de tais aspectos relativos à temporalidade, Alfa informou que o mercantilismo foi a política que norteou as práticas comerciais da Idade Moderna, mas que os alunos só compreenderiam o conteúdo se tivessem muita leitura. Após essa introdução Alfa começou a ditar um resumo do conteúdo. O resumo ditado foi retirado do livro didático utilizado pelos alunos. O professor ditava o conteúdo e informava também como os alunos deveriam organizá-lo no caderno. Ao final de cada tópico o docente fazia um comentário repetindo basicamente a mesma coisa que tinha acabado de ditar, mudando, as vezes, apenas as palavras. Foi desta forma que ocorreu a explicação do conteúdo. Novamente essa prática não pode ser associada a aula expositiva, diferente das duas aulas anteriores nas quais foram ministradas o mesmo conteúdo, nesta, não houve menção alguma aos conteúdos anteriores e foi encerrada sem a relação de uma síntese e nenhuma atividade ou alguma outra coisa que demonstrasse a importância do conteúdo visto ou a aplicação do conhecimento.

Na aula seguinte Alfa solicitou que uma aluna copiasse no quadro o restante do conteúdo, enquanto ele deu os vistos nos cadernos dos alunos que fizeram a atividade de construção do texto que foi passado na aula anterior. A medida que foi lendo os textos fez comentários em voz alta, para que toda turma ouvisse, sendo a maioria deles no sentido de mandar o aluno refazer o texto. Enquanto o docente olhava os cadernos a turma se manteve conversando. Nessa aula não houve exposição de conteúdo, foi apenas copiado o resumo exposto no quadro, caracterizando o que Almeida (2004), com base nas leituras de Pedro Demo¹¹, chama de aula copiada. Quando a aula do professor limita-se a uma cópia do livro didático, sem adicionar sua contribuição pessoal está em prática a aula copiada. Segundo Almeida (2004, p. 243), “De forma geral, a aula copiada é considerada por muitos como a marca registrada do professor, representando o ensino mediano sem méritos. O aluno, que copia do professor, torna-se cópia da cópia. [...]”.

Nesta aula de Alfa houve, portanto, apenas cópia de trecho transcrito no quadro. Interessante foi observar a descrição que o professor Alfa fez sobre uma aula de História ruim, quando questionado em entrevista. Dessa maneira o docente falou:

Uma aula de História ruim é aquela em que o professor chega, senta e diz assim “leia ai essa página” e não tem nenhuma reação. Eu acho que você já teve essa oportunidade de ver isso.
O que é uma aula de História ruim? É uma aula que não existe envolvimento entre professor e aluno, Diana, essa é uma péssima aula. É

¹¹ DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

uma aula que você não consegue produzir. Você não produziu, seu aluno não produziu, isso é uma péssima aula de História.

O que é uma péssima aula de História? É você chegar e copiar um conteúdo no quadro. E ainda, infelizmente, ainda existe. O aluno tem livro didático e você precisa copiar no quadro, Diana? Você perder tempo com isso? Isso é uma perda de tempo. Isso é uma péssima aula de História. Eu tenho vários mecanismos pra tornar uma aula excelente com esse livro aqui didático.

Péssima aula de História é aquela que eu não consegui me doar e nem fazer com que meus alunos se doassem. Essa é uma péssima aula de História. (ALFA, 2011).

A aula subsequente não houve porque choveu durante todo o dia e o acesso à entrada da escola estava com uma enorme poça de lama. Na aula seguinte Alfa chegou na turma perguntando aos alunos se já tinha iniciado o assunto *Mercantilismo*, quando os alunos afirmaram que sim, ele olhou rapidamente em seu livro e explicou rapidamente uma parte do conteúdo que tinha copiado na aula anterior, relacionando-o com o *Sistema Colonial*. Voltou a copiar novamente no quadro mais um resumo, desta vez sobre este último conteúdo histórico. Sua explicação sobre sistema colonial focalizou-se no pacto colonial, afirmando que era uma relação entre metrópole e colônia, e nesta relação a metrópole explorava a colônia para enriquecimento do Estado. Um aluno questionou se isso não era uma ditadura comercial e Alfa respondeu de forma simplificada que não, porque mais tarde os portos foram abertos para as nações amigas e com isso entrou produtos da Inglaterra. Durante a explicação a temporalidade não foi mencionada, ou seja, os alunos não foram situados com relação à época em que ocorreram tais eventos.

O docente voltou a copiar no quadro um resumo com os tipos de colônias e explicou que em regiões quentes, como o Brasil, a colônia foi de exploração, enquadrada no sistema mercantilista para enriquecimento da metrópole. Já em regiões de clima frio, como o da Europa, não foi despertado interesse dos colonizadores e por isso ocorreram as colônias de povoamento, onde não houve exploração, apenas povoamento. Os conceitos de “povoamento” e de “exploração” em relação às colônias resumiram-se a uma questão climática. A explicação foi encerrada nesse ponto, quando um aluno questionou qual era o assunto da prova.

Alfa disse então que ia dar as dicas para a prova. Informou os conteúdos e que a prova tinha uma questão crucial baseada em uma atividade que foi feita em sala, onde solicitou a construção de um texto. A prova foi aplicada na aula seguinte e continha nove questões, sendo oito objetivas, algumas retiradas de vestibulares, e a última questão era a

mesma da atividade livre que passou na sala de aula, solicitando a construção de um texto comentando os fatores que levaram a vitória dos europeus sobre os nativos americanos.

A avaliação foi realizada em dupla, sem consulta e mesmo antes da sua aplicação Alfa já tinha tranquilizado os alunos que ela valia apenas 2,5 pontos, portanto não precisavam ficar preocupados. A aplicação da prova ocorreu de forma bastante tranquila, onde Alfa iniciou lendo a prova para eles. Durante a aplicação da prova Alfa deu mais um aviso que “quem não quisesse fazer o texto da última questão, poderia citar apenas os fatores” depois corrigiu a frase, repetindo-a que “quem tivesse dificuldade em fazer o texto, podia citar apenas os fatores”. Grande parte dos alunos apenas citou os fatores que levaram os europeus à vitória sobre os nativos americanos. Diante disso, a avaliação passou a impressão de ser apenas mais uma atividade sem grande importância, já que valia poucos pontos, e a única questão discursiva os alunos foram liberados de fazê-la realmente. Entendo que essa atitude tem relação direta com o fato de o professor desacreditar o turno da noite, já que em sua fala sempre ressaltou a dificuldade que eles tinham em sala.

Ao relacionar a atividade avaliativa que o professor realizou com a mesma atividade que era realizada nas suas aulas expositivas percebi que não foi um momento de grande importância para o docente. Na aula expositiva tradicional a avaliação era um momento de grande importância uma vez que ocorria a sistematização do conteúdo, bem como era verificado o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Nas formas mais atuais de aplicação da aula expositiva, como a dialógica, por exemplo, o momento final do processo ensino-aprendizagem como afirma Lima e Freitas (2008) acontece quando é solicitado ao aluno a sistematização da aprendizagem a partir da organização do conteúdo aprendido promovendo ao aluno a oportunidade de o aluno apresentar suas aprendizagens através de textos escritos ou da oralidade.

Durante a entrevista quando foi questionado se costumava utilizar técnicas de ensino, o professor deu a seguinte resposta:

Seminários...é... leituras compartilhadas, leitura compartilhada com colocações pessoais. Outra técnica que eu costumo muito, construção de texto. [...] E essa leitura compartilhada eles vão lendo, e a medida que eles vão lendo a gente vai fazendo as colocações, a gente vai fazendo as considerações [...] Eles vão criticando, eles vão analisando, eles vão dando o parecer deles. Na verdade eles vão descobrindo a História por meio dessa leitura compartilhada. [...] O seminário eles vão apresentando, é eles que dão a aula. Ai a metodologia fica a critério deles. [...] portfólio [...] o portfólio que fiz com eles [...] eu trabalhei a

civilização egípcia, ai eles foram trazendo várias informações da economia, da religião, da cultura, da política e a gente foi fazendo. Cada um ia fazendo o seu. Mando eles pesquisarem, então passo a leitura e depois passo as considerações gerais. As vezes pego um fragmento do texto que ele leu, que ele achou mais importante e faço as considerações gerais. Faço muito isso com os terceiros anos, eles adoram [...] pego no outro dia e envolvo toda a turma “fulano [...] qual foi a sua consideração final? O que foi que chamou mais atenção de você?” isso também é uma metodologia que eu até esqueci de falar, que eu até uso muito, é a questão de fazer uma leitura prévia em casa, ai ele faz uma consideração. A questão também do filme relacionado ao assunto eu também gosto de trabalhar, que também envolve e eles gostam. então você percebe muito isso. Agora eu trabalhei com eles Revolução Francesa e aquele filme Maria Antonieta, menina, eles gostaram muito. Até pela questão que você percebe que ela traia ele, esse lado assim que parece que... que tá relacionado com a opinião deles. Eu não sei, sabe, uma coisa que tá meio ligado a eles desperta um certo interesse neles. (ALFA, 2011).

No entanto, em todo o período observado foi aplicada apenas uma única técnica, a que se aproximava da aula expositiva. Não posso afirmar que ocorria de fato a aula expositiva, pois as únicas características em comum com o que de fato é essa técnica, era a oralidade e exposição do conteúdo. Quando questionado sobre o uso e o que era aula expositiva o professor respondeu o seguinte:

Utilizo. Utilizo sempre. Utilizo a aula expositiva, mas nem sempre, porque assim, como eles tem o livro eu já mando eles fazerem leituras prévias em casa e trazer pra sala de aula [...] acho que 60%. É muito viu, eu uso muito. [...] Aula expositiva é aquela aula, vamos dizer assim, hoje eu vou falar sobre a questão da Guerra Fria, eu exponho os pontos, o aluno interage, o aluno faz perguntas, ele faz as colocações dele e há essa troca de conhecimento, que eu passo pra ele e recebo deles o que eles entenderam [...] “professora dá pra senhora falar melhor sobre isso?” e eles vão fazendo as colocações deles, vão tirando as próprias conclusões dele, e se ele vai tirando as conclusões deles e fazendo as colocações finais essa aula é expositiva, é a aula que eu também envolvo o aluno. Porque é a aula que ao mesmo tempo que eu estou explicando, mas também estou envolvendo o aluno. Essa pra mim é a aula expositiva. Essa aula expositiva pode ser uma aula onde eu envolvo o aluno na leitura compartilhada. Uma aula expositiva é aquela aula que eu coloquei o tópico de Guerra Fria ou então Primeira Guerra Mundial, depois boto só os tópicos e vou explicando, mas que ao mesmo tempo eu vou envolvendo o aluno. Muitas vezes ele também já tem um conhecimento, as vezes não. A maioria muitas vezes ele já tem um conhecimento prévio do assunto, então “professora eu li em tal canto já isso, isso e isso.” Essa é aula expositiva. Não é só eu chegar aqui ou então eu faço um resumo no quadro, acho até que não tem mais nem isso. As vezes eu até uso isso porque de noite eles ainda tem uma prática assim “professora a senhora não copia nada” [...] ai o que é que eu faço? Eu boto tópicos e vou explicando. Vou botando os tópicos, até pra agradar eles, eles terem alguma coisa, acho que eles tem prazer. Até

também pela questão que nem todos tem livros, eles também passam por aquela perspectiva de não buscar o conhecimento, de não pesquisar, apesar de não ter livro eles tem essa preguiça, eles alegam a questão do tempo. À noite. De manhã não! (ALFA, 2011).

O professor afirmou que utiliza sempre a aula expositiva e de acordo com as características citadas no início sua forma de utilização aproxima-se da aula expositiva dialógica, a mediada que o docente diz que expõe os pontos e o aluno interage, faz perguntas e colocações. No desenrolar da resposta Alfa cita que ao utilizar a leitura compartilhada também é uma aula expositiva. Uma contradição é percebida quando Alfa de forma sutil critica o ato de copiar no quadro, mas depois admite que realiza essa prática justificando que os alunos são quem pedem, portanto o faz para agradá-los.

A metodologia utilizada pela manhã, repetiu-se no turno da noite. Essa metodologia baseava-se na transmissão do conteúdo do professor para o aluno, e a técnica utilizada aproximava-se da aula expositiva. Não achei conveniente classificá-la como aula expositiva, uma vez que não apresentava as características que a técnica possui de acordo com a pedagogia tradicional, e também não possui caráter dialógico. Houve no máximo uma tentativa de atribuir à aplicação da técnica um caráter dialógico. De acordo com o que Almeida (2004, p. 249-250) afirma,

O diálogo em sala de aula reflete um avanço. Este diálogo, contudo, deve ser entendido como debate, como comunicação de vivências, de leituras, de conhecimento, e não um faz-de-conta em que o professor induz ao aluno a resposta que ele quer ouvir.

A técnica predominante utilizada por Alfa aproximava-se da aula expositiva no que dizia respeito ao fato do professor expor o conteúdo do livro didático aos alunos através da oralidade. As aulas observadas deixaram transparecer ausência de planejamento, pois o conteúdo era apresentado de forma solta, sem uma sequência lógica com introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como não era apresentado aos alunos objetivos a serem atingidos com tal aula, e não terminava com nenhuma atividade significativa que demonstrasse a importância ou necessidade de se estudar o assunto. Também não houve referência à temporalidade dos fatos e contextos que foram expostos. Às vezes passava a impressão de que o professor ia transmitindo ao aluno o conteúdo que lembrava na hora, como um monólogo informal. Os alunos durante a explicação do professor mantinham-se apáticos, e suas participações ocorriam quando o professor fazia alguma ponte do conteúdo estudado com algum fato atual, que eles tinham algum

conhecimento e dessa forma emitiam uma opinião. Esse fato deixava clara a importância do professor de História buscar estabelecer relações presente-passado.

Percebi diversas vezes a tentativa de Alfa em promover o diálogo durante a aula, e essa atitude pode ser vista como um ponto positivo, ainda que tenha ocorrido de forma fragilizada. O diálogo é uma ferramenta importantíssima que faz toda a diferença na aplicação atual da aula expositiva, no entanto, precisa ser uma ferramenta bem utilizada, caso contrário, equívocos são fortemente verificados. O professor que decide dialogar com a turma precisa fazê-lo de forma planejada, pois é um dos momentos importante da aula e diz respeito a incitar o aluno a problematizar o conteúdo ministrado. Na aula de Alfa o diálogo com a turma correu da seguinte maneira: Alfa fazia uma pergunta para a turma, mas ele mesmo respondia, ou então lançava a pergunta e dizia a metade da resposta, ou seja, os alunos eram induzidos a darem a resposta que o professor esperava. Dessa forma, não ocorria diálogo. Acredito que esse equívoco ao aplicar o diálogo na sala de aula esteja relacionado à visão de processo ensino-aprendizagem que o professor possuía, marcado por pressupostos de uma pedagogia tradicional.

3.2 – Professor Beta: “História se aprende lendo”

Antes de iniciar as observações na turma do professor Beta perguntei-lhe se este sugeria alguma turma, o mesmo informou que eu podia escolher qualquer turma do terceiro ano, pois eram as melhores turmas que ele tinha. Eram turmas boas de serem trabalhadas. Seguindo a orientação do professor, a turma escolhida para observação foi uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Na entrevista que realizei, perguntei o que era uma turma “boa” de trabalhar e ele deu a seguinte resposta “Uma boa turma? Aqueles alunos que é interessado, que participa, que não fica só caladinho, que fique participando, perguntando e também que a turma não fosse quarenta e cinco alunos. Quarenta e cinco alunos é muito pra um professor sozinho dar conta”.

O professor Beta tem quarenta e um anos, informou que leciona há vinte e um e que começou como professor polivalente. No ano de 2005 obteve o título de graduado em História (licenciatura) pela Universidade Potiguar. Mesmo depois de formado, como informou durante a entrevista, lecionou disciplinas como Filosofia e Sociologia, e somente há pouco tempo começou a lecionar efetivamente História e esse aspecto o

prejudicou no sentido de que ele ficou mais preso às outras disciplinas e esqueceu a que ele de fato era formado.

A turma do professor Beta observada para esta pesquisa, no geral, não apresentou problemas de mau comportamento mas, nos aspectos metodológicos no que diz respeito à disciplina História fragilidades foram verificadas. Apresentava grande quantidade de alunos desinteressados pela aula e que passavam todo o tempo conversando, fazendo atividades de outras disciplinas escolares ou mesmo apenas sentados em sua carteira sem nada fazerem. É interessante ressaltar que a turma tinha três alunos que eram os mais participativos e eram vistos, tanto pela turma toda, quanto pelo professor, como os mais inteligentes da sala. Durante as observações das aulas do professor Beta percebi que ele tem um ótimo relacionamento com a turma observada. Os alunos vão ao seu encontro quando este se aproxima da sala, carregam seu material, ficam em seu birô conversando e com brincadeiras.

Nos terceiros anos do Ensino Médio a carga horária semanal de História era de três aulas. As aulas da turma observada ocorreram nas terças, nos primeiros e segundos horários e na quinta-feira, no terceiro horário. O período observado foi de sete dias, totalizando onze aulas. Durante o período observado o docente faltou um dia.

No primeiro dia de observação o professor informou que tinha trabalhado o conteúdo *Revolução Pernambucana* na aula anterior e que por isso iria aplicar uma atividade complementar. Nesse momento um dos alunos lembrou que ele havia passado um trabalho em grupo na aula anterior e que iria começar a “ler” sua parte, o professor o corrigiu dizendo “Ler não. Explicar”. A atividade tratava-se de um seminário. No entanto, todos os componentes do grupo apenas leram algum trecho do livro. Eles liam tão baixo que mal se ouvia. Enquanto isso, o professor limitava-se apenas a ouvi-los, sentado atrás do seu birô, sem tecer nenhuma consideração após cada “apresentação”. Balzan (apud VEIGA, 1997, p. 107-108) ao discutir o seminário como técnica de ensino aponta alguns equívocos sobre o seu uso, segundo ele:

- O primeiro equívoco tem origem numa tentativa mal fundamentada de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno, que nada tem que ver com seminário;
- O segundo equívoco cai na extrema divisão do trabalho, a descontinuidade e, portanto, a ausência de interação;
- O terceiro equívoco é o de ficar em generalidades, superficialidades, pois o trabalho conjunto de investigação passa a ser substituído por algo não-problematizante.

No seminário ocorrido na aula do professor Beta, os alunos quando não estavam apresentando mostravam-se apáticos, uns conversavam entre si e outros mantinham suas cabeças baixas encostadas nas carteiras. Após o término de tal apresentação o professor me explicou que trabalhava um capítulo do livro com a turma e o dividia entre um grupo para que os alunos apresentassem, porque dessa forma eles compreendiam o conteúdo e fixava melhor. Relembrando, como já foi colocado no capítulo anterior, segundo Veiga (1997) o seminário enquanto técnica de ensino consiste em um grupo de estudos onde são discutidos ou debatidos um ou mais temas, apresentados pelos alunos sob a coordenação do professor responsável. Este não pode ser permissivo. Seus comentários e sugestões de aprofundamento de estudo devem fazer parte do seminário. A atividade realizada por Beta não se aproximou de um seminário.

Logo após entregou uma folha aos alunos contendo um texto sobre *Revolução Pernambucana* (Anexo III). Essa folha continha no cabeçalho o nome de outro professor apagado com corretivo. Era um pequeno texto usado pelo professor como atividade de leitura silenciosa para depois iniciar os comentários. Durante a atividade de leitura diversos comportamentos foram observados: alunos que liam o texto, conversavam entre si ou faziam atividades de outras matérias. O professor solicitou que um dos alunos marcasse quinze minutos e quando o tempo se esgotasse, daria início aos comentários. O tempo foi passando e os alunos ficaram um período muito superior a quinze minutos. Durante o tempo destinado à leitura era comum alunos ainda perguntarem o que era para fazer, e para todos eles o professor dava a mesma resposta “vocês vão ler e depois comentar o que entenderam”.

Quando o professor estipulou que o tempo tinha acabado passou então a citar nomes dos alunos que iriam fazer os comentários. Os alunos leram trechos do texto e na maioria das vezes os trechos se repetiram. Quando dois alunos seguidos se recusaram a ler o professor informou que esse tipo de atividade era determinação da coordenação da escola, uma vez que os alunos não tinham o hábito de leitura. Após ter indicado diversos alunos para comentarem e ter ouvido recusa, o professor solicitou que quem tivesse dificuldade de falar deveria então escrever no verso da página algum comentário sobre o texto.

O professor tinha informado no início da aula que a atividade era complementar e referente à aula anterior, porém não realizou nenhuma relação com o conteúdo que foi ministrado, apenas entregou a atividade aos alunos e deixou a cargo deles a sua utilização. Minhas primeiras impressões com a turma foi que a participação deles na aula era a de

repetir algum trecho do livro ou material que o professor entregava e o professor, por sua vez, se contentava com esse tipo de participação. Essa primeira impressão foi confirmada em todas as aulas seguintes, pois essa mesma postura se repetiu todas as outras vezes. Essa forma de trabalhar era o método do professor Beta segundo suas próprias palavras. Quando questionado sobre o que considerava ser uma boa aula de História, fez referência à sua atual maneira de conduzir o processo ensino-aprendizagem:

[Sobre a aula de História, em sua opinião, o que seria uma boa aula de História?]

Ultimamente eu descobri esse método junto com a professora uma colega minha, trabalhar, colocar eles pra ler, pra eles começar a desenvolver, a pesquisar. Porque na hora que você só explica, você só fala, fala, eles se aborrecem, eles falam assim “professora a gente não é robô só pra ouvir, só pra ouvir” ai foi por isso que eu tentei mudar esse ano, colocar eles pra ler e eles explicar o que eles entenderam, em cima disso daí a gente desenvolve o trabalho.

[Seria uma boa aula de História aquela que proporciona aos alunos a leitura?]

A leitura, a pensar, a ele mostrar a opinião dele, na verdade, né, a descobrir. Porque História é assim, eu vejo a História como uma descoberta, um conhecimento que você quanto mais você busca o conhecimento, mais você encontra. Agora se você deixa ficar só ouvindo, ouvindo, como é que esse aluno ele vai aprender? (BETA, 2011).

O professor Beta, certo dia, informou à turma que iria fazer uma revisão sobre a *Revolução Francesa*. Solicitou aos alunos que abrissem o livro didático na página referente ao assunto e dividiu todo o conteúdo entre os grupos, para que cada um explicasse a parte que lhe coubesse. Aconteceu a mesma coisa: alunos lendo trechos do livro e ele sentado apenas ouvindo. Nesse dia o silêncio do professor foi quebrado porque um aluno perguntou se o assunto em questão fazia parte da Idade Média, uma aluna respondeu antes afirmando que não, mas o mesmo aluno repetiu a pergunta e o professor respondeu apenas que sim e solicitou apressadamente que o aluno continuasse a apresentação. Um instante depois o professor retomou a pergunta do aluno e disse que tudo fazia parte da História, porque um assunto “puxa o outro” e que esse assunto era da História Contemporânea, mas vinha da Idade Média. A abordagem do professor Beta, no entanto, não proporcionou, naquele momento, condições para os alunos compreenderem as relações de permanência e continuidade na História, o que exige conhecimento sobre o tempo e suas durações.

Nesse mesmo dia outro acontecimento chamou-me atenção, uma das alunas ao ler sua parte não soube pronunciar um algarismo romano e nem a palavra “Bastilha” e

mesmo ela dizendo “não sei falar isso” o professor não fez nenhuma intervenção no sentido de informar o que a aluna não sabia. Foi mais uma atividade em que o professor não participou. Ele obriga os alunos a participar, mas ele mesmo se mantém distante. Não faz nenhuma intervenção nas apresentações, não complementa o que os alunos falam e não desfaz qualquer equívoco interpretativo que o aluno comete. Qualquer técnica de ensino que o professor se proponha a utilizar permite sua intervenção, principalmente se essa intervenção for realizada no sentido de complementar o aluno ou ajudá-lo a avançar no seu aprendizado. A atitude do professor Beta de se manter calado enquanto os alunos faziam suas apresentações e mesmo depois delas não corresponde a uma postura de professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de utilização de leitura é importante e necessária, mas assim como o uso de outras técnicas já discutidas nesta pesquisa, necessita de cuidados. Freire e Schor (apud ALMEIDA, 2004, p. 251) enfatizam que

Os alunos precisam ler, uma vez que a leitura séria é parte do rigo da aula dialogica. Ensinar a ler, a saber o que significa ler, criticamente, que é impossível passar para a página seguinte sem ter entendido o que contém a atual. Se há alguma palavra, que não foi entendida, deve-se consultar o dicionário e, se não for suficiente, deve-se consultar um dicionário especializado. Ler um livro, compreender o que está dito, interpretar o que está por trás das palavras é conhecer o conhecimento já existente.

Na quarta aula observada o professor passou uma atividade do livro. Foram três questões de vestibulares. Permitiu que os alunos se organizassem em grupos. Com a conversa generalizada na sala o professor informou que tal atividade ia valer ponto e só podia ser entregue até o final da aula. Com essa medida a conversa cessou um pouco, por alguns instantes. Os alunos disseram que não dava tempo fazer a atividade e o argumento do professor foi que se cada componente do grupo fizesse um pouco, daria sim. Antes de começar a aula o professor informou que os alunos estavam cobrando que eu lecionasse para a turma, que lhes trouxessem alguma coisa diferente, alguma novidade, expliquei-lhes que lá estava na condição de pesquisadora e por esse motivo não poderia ministrar aulas. O pedido dos alunos me soou como um pedido de socorro que não foi percebido pelo professor. Ele encarou com normalidade seus alunos solicitarem a uma pessoa de fora que lhes trouxesse alguma novidade, algo diferente.

Quando fui informada pelo professor do pedido da turma a princípio achei que podia ser apenas a vontade do professor, uma vez que a partir do momento que pedi

autorização ao professor para as observações ele sempre sugeria que eu ministrasse alguma aula para a turma. Porém, acredito que os alunos tenham também feito a solicitação, pois já tinham me questionado se eu daria aula para eles.

Na aula seguinte o professor levou para a turma uma nova atividade sobre a *Revolução Francesa*. Dessa vez foi um pequeno texto de um livro didático diferente do utilizado pelos alunos, com duas questões interpretativas. Solicitou que uma aluna copiasse tal atividade no quadro. O trecho do texto não continha a referência bibliográfica. Enquanto os alunos tentavam fazer a atividade, um deles foi até o birô do professor e informou que não estava conseguindo fazer, o docente o orientou a tentar mais um pouco e ler. Na hora de discutir as respostas, o professor repetiu o mesmo modelo apresentado até aqui.

A tentativa de desenvolver uma atividade diferente ocorreu na última aula observada que antecedeu à aplicação da prova. O professor chegou à sala informando que faria uma atividade diferente, seria um *debate* e serviria como revisão para a prova. Solicitou que a turma formasse dois grandes grupos e ausentou-se da sala por um instante informando que iria pegar as perguntas. Quando voltou os alunos não queriam formar grupo então a sala foi dividida ao meio e cada um dos lados representava um grupo. Alguns alunos ficaram dizendo que estavam em vantagem, pois a estagiária estava no seu grupo, e o grupo oposto resmungava dizendo que eu não podia ajudá-los. Obviamente eu estava apenas sentada na última carteira de uma das fileiras e não fazia parte de nenhum dos grupos, e o professor disse isso para eles. Mas mesmo assim durante a atividade eles insistiam que eu os ajudasse e o professor pedia que eu lesse e explicasse as perguntas para eles. Eu apenas relia a pergunta.

Durante toda a atividade os alunos conversaram bastante entre si, o que deixou a sala bastante barulhenta e impediu diversas vezes que todos ouvissem as perguntas e respostas. O professor tentou fazer uma atividade de revisão, ao mesmo tempo em que fazia também uma atividade diferente. Infelizmente sua postura não teve diferença alguma da que já vinha tendo. Foi novamente omissivo, sem complementar ou discutir nenhuma das respostas que eram dadas pelos alunos. Os tipos de perguntas enfatizaram apenas a capacidade de memorização dos alunos, uma vez que eles davam respostas incompletas, contendo apenas o que tinham conseguido memorizar. De fato a atividade agitou a turma, mas apenas porque incitou a competição dos grupos. Não foi uma atividade planejada uma vez que não foi explicitado nada a respeito de regras e objetivos. A atividade realizada pelo professor não se aproximou do que, de fato, é um debate.

Retomando Castanho (1997), no debate há pontos de vistas antagônicos que devem estar bem fundamentados a partir da bibliografia que foi sugerida pelo professor, que é quem coordena o processo, e deve ser exigida de todos. Necessita de um moderador, grupos de opiniões, que irão expor seus argumentos e receberão as refutações e interpelações. Depois que todos os grupos expuserem a opinião, ocorre a participação da classe toda e ao final do processo o professor faz as considerações com um balanço crítico do que foi apresentado. Em relação à postura do professor, Masetto (2003, p. 101) afirma também que

O professor em data anterior ao debate escolhe um tema, sugere leituras e bibliografia básica e orienta para que se estude o assunto e se façam anotações.

No dia do debate, o professor ocupará o papel de mediador, expõe o tema, fixa um tempo para a atividade e abre a palavra aos participantes. Daí para frente procurará garantir a palavra a todos para fazer comentários, apresentar questões, levantar dúvidas de compreensão do assunto, formular perguntas complementar comentário do colega, e assim por diante.

A avaliação bimestral aplicada pelo professor era composta por quatro questões de múltipla escolha e três questões discursivas (Anexo VII). Os alunos reclamaram das três questões discursivas e ele permitiu que das três fossem escolhidas duas para responder. Quase todos os alunos terminaram a prova antes do término do primeiro horário, ficando apenas três alunos na sala. Percebi que essa mesma maioria que terminou a prova rápida não respondeu as questões discursivas, pois cada um deles que entregou a prova ao professor lhes foi cobrado as respostas das questões dissertativas. Os alunos se justificavam dizendo que não sabiam fazer, e o professor respondia “Quem não estuda, dar nisso”.

Dentro do processo avaliativo que foi realizado percebi que grande parte dos alunos que iam entregando as provas deixava as questões discursivas em branco. Durante todas as aulas o professor Beta fez uso de uma metodologia que segundo ele próprio era um sucesso, pois promovia o processo ensino-aprendizagem, no entanto, nas questões discursivas que eram justamente as que exigiam do aluno a sistematização e aplicação do aprendizado na produção de um texto, a grande maioria não fez. Vale salientar que quando se faz uso da técnica de ensino estudo de texto sua última etapa consiste em promover ao aluno um momento em que ele seja capaz de produzir seu próprio texto.

O professor Beta apresentou durante todo o período observado a mesma postura em sala de aula. Perguntei como ocorria o planejamento de suas aulas e ele respondeu:

A gente faz em grupo. Ultimamente a gente não tá tendo mais a oportunidade de planejar. A gente pesquisa na *internet*, em livros didáticos, e as vezes, com os colegas também. Ligando, que a gente não tem como se encontrar ai faz a ligação pra saber como é que anda os horários, o conteúdo das outras turmas (BETA, 2011).

Insisti um pouco mais na pergunta acerca da metodologia utilizada para preparar as aulas e a resposta foi

O planejamento como a gente trabalha né? Ultimamente eu tô... a gente tá trabalhando mais com o livro, né, com o livro didático. A gente acessa a sala de vídeo, de informática, tudo isso também faz parte do nosso trabalho. [...] Eu caracterizo... no Ensino Médio do que a gente dispõe, né, eu acho ótimo também, né, que a gente trabalha... essa caracterização de... não tem muito não o que a gente dizer. Na verdade não tem muito não a prática de Ensino Médio eu tenho pouca, assim, que eu comecei a pouco tempo [...] (BETA, 2011).

O professor não soube explicar claramente como acontece o planejamento de sua prática docente, como deixou transparecer durante a entrevista. Qualquer atividade por mais simples que seja requer um planejamento prévio. Uma aula a ser ministrada para uma turma de alunos composta por pessoas que aprendem e têm anseios diferentes precisa ser pensada de maneira a contemplar a diversidade existente na sala. Partindo desse pensamento, utilizar variadas técnicas de ensino favorece isso. No entanto, o professor utilizou apenas uma técnica, que segundo ele consistia em

Desenvolver, ler e compreender. Porque é isso que a secretaria [de Educação] pediu pra fazer isso, porque havia muita reprovação em História, eles queriam que eles compreendessem o contexto da História, na verdade, porque eles não compreendiam. A gente explicava e por ali esquecia, iam pra casa e esqueciam tudo [...] a gente pega o conteúdo, divide em partes por grupos e cada partezinha pra eles compreenderem, pra ler, compreender e as vezes eles tiram as dúvidas. Vão pegar dicionários, como eu disse a eles, tragam dicionários, pesquise na *internet*, pergunte ao professor, me pergunte que é pra assim a gente trabalhar (BETA, 2011).

Em relação ao local onde era realizada a leitura e qual o material utilizado o professor respondeu:

Na sala de aula, porque se a gente deixar pra casa eles não fazem. Na verdade, quando chegam em casa eles não pegam no livro, então a gente faz mais na sala ou então leva eles pra sala de leitura, sala de vídeo também para assistir um filme baseado naquele conteúdo que é pra desenvolver a mente deles. [...] o livro didático deles, porque não tem outro aqui. E a *internet* também. Da escola. Porque se deixar pra casa as vezes eles não tem condições também (BETA, 2011).

Como não foi utilizada a aula expositiva na turma observada, perguntei ao professor se ele fazia uso da técnica e qual a frequência. A resposta apresentada foi a seguinte:

Utilizo ainda. Ultimamente eu tô utilizando pouco, né, que eu consegui esse método que eu achei melhor de trabalhar com eles assim. Eu não sei agora no segundo bimestre o que é que a gente vai tentar modificar. Se deu um resultado, dependendo agora das notas, né, a gente vai sentar e reunir pra saber como é que anda, pra ver se continua ou não com essa técnica (BETA, 2011).

Diante da afirmativa de que ainda utiliza a aula expositiva, ainda que pouco, perguntei-lhe em qual momento o docente opta pela utilização da aula expositiva, obtendo a seguinte resposta:

Quando a gente nota que eles não tão voltado pra leitura. Que as vezes você dar aquele conteúdo pra eles trabalhar e tem hora que eles não tão nem ai, não prestam atenção, ai imediatamente eu retomo aquele conteúdo que dei a ele e começo a trabalhar a expositiva com eles, porque se deixar eles vão ficar brincando ai não dar. (BETA, 2011).

Devido o professor ter afirmado que utiliza a aula expositiva pedi que o mesmo a definisse. Dessa forma expressou-se o professor Beta (2011):

Você mostrar trabalhar o conteúdo mostrando a ele, debatendo com eles, eu trabalho assim. E assim, trazendo ele pra realidade, a gente vai lá no conteúdo e a gente traz pra nossa realidade. Eu caracterizo dessa maneira. mostrando a realidade, trazendo pra nossa realidade, né, mostrando aquilo ali. Cada parte. Tá dando política, mostrando a política de hoje, a ética, a cidadania, tudo isso que agora a História trabalha, né, cultura.

A caracterização do que é aula expositiva para o professor Beta aproxima-se da dialógica, por conter elementos como o diálogo e a contextualização. No entanto, uma contradição foi verificada quando o mesmo afirmou que se dependesse dele não utilizaria a aula expositiva. Afirmou o professor:

Se fosse da gente mesmo dizer “eu vou trabalhar assim”, eu trabalharia de outra maneira, como eu to trabalhando no terceiro ano, né, colocando eles pra ler, pra entender melhor o contexto. Porque a aula expositiva é boa, mas o aluno eu acho que naquele momento ele compreende, mas quando sai da sala eu acho que foge da mente deles. Eu acho. E na hora que eles começam a ler, a praticar aquela leitura, a desenvolver, eu acho que eles aprendem muito mais. Eu acredito nisso ai. [...] Eu acho que eles cansaram de só ouvir o professor falar. Eles querem participar. Eu

acho que os jovens de hoje eles querem mais participar da realidade, participar da aula e não só ouvir o professor falar [...] E quando eles tão falando eles se empolgam naquilo ali, eles querem dar o melhor deles. Eu achei essa maneira que a gente encontrou eu achei bem melhor [...] [*a aula expositiva*] é uma coisa já passada. Eu acho, né, ultrapassada. Eu acredito. Aquele negócio do professor falar, falar e o aluno só ouvir. Que tem professor que não admite o aluno participar não [...]. (BETA, 2011)

O professor Beta caracterizou a aula expositiva de uma forma que a aproxima da dialógica, porém quando foi emitir sua opinião acerca da utilização da técnica apresentou críticas voltadas para o modelo de aula expositiva tradicional. Será que esse professor sabe claramente o que é uma aula expositiva e a forma como ele a aplica? Compreende as diferenças entre uma aula expositiva tradicional e uma aula expositiva dialógica? A discrepância na resposta sinaliza que não. Almeida (2004) deixa bem clara as diferenças entre uma aula expositiva orientada por uma perspectiva tradicional (pela autora chamada de aula copiada) e uma outra baseada em uma perspectiva renovada, voltada para o diálogo. Afirma Almeida (2004, p. 240) que:

A aula expositiva, dita copiada, é aquela em que o professor transmite o conhecimento e o aluno copia as idéias. Ela possui um plano predeterminado cuja sequência das partes (introdução, desenvolvimento, fechamento) e o tempo previsto para sua execução é, minimamente calculado, e não permite grandes variações. É uma aula rígida, em que as perguntas dos alunos não são bem recebidas, por serem consideradas desviantes do planejamento prévio, podendo comprometer o alcance do conteúdo. Nela, muitas vezes, o professor traz o conteúdo escrito, e o esquecimento de uma certa palavra pode significar a perda do *fio da meada*.

A aula expositiva baseada em uma metodologia de ensino voltada para o desenvolvimento de diferentes habilidades do aluno como: interpretar, analisar, comparar, discutir etc., será conduzida de forma dialógica. Essa aula pode possibilitar

[...] uma discussão crítica por parte do professor e do aluno. O conhecimento trazido pelo professor não configura a reprodução de um livro ou de material elaborado por terceiros, mas fundamenta-se em vários autores e em produções próprias para trazer um conhecimento com interpretação pessoal. Embora, possuindo um planejamento prévio, permite maior flexibilidade na sua aplicação. É fundamentalmente expositiva, mas permeada de questionamentos que levem o aluno a buscar informações extraclasse e requeiram alguma produção escrita. Assim, a aula expositiva copiada preocupa-se, unicamente, em transmitir o conhecimento dos livros, enquanto a aula expositiva dialogada extrapola esta função e pretende contribuir, a partir de questionamentos suscitados pelo professor ou pelo aluno, para um

diálogo congruente e crítico que possa redundar em elaboração própria. (ALMEIDA, 2004, p. 240-241).

Durante as observações, o professor Beta deixou transparecer por diversas vezes sua fragilidade referente tanto a aspectos pedagógicos quanto ao conhecimento histórico uma vez que adotou uma metodologia, que segundo ele é um sucesso. Na verdade, ele ficou o tempo todo em uma posição muito confortável a medida que não se expôs verdadeiramente em nenhuma das aulas. Quer dizer, sua não exposição acabou sendo bem mais negativo para o processo ensino-aprendizagem da História.

3.3 – Professor Gama: “A História tem fatos históricos prontos pra você explicar, sem questionamentos”

O docente denominado Gama tem quarenta anos. Tem formação em Ciências Sociais pela UFRN, título que obteve no ano de 2002. Além da docência desempenha uma atividade comercial quando não está na escola em que leciona. Embora afirme que lecionou Matemática no ano de 1989, quando estudava na antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, hoje denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, voltou as atividades de professor no ano de 2010, quando passou no concurso. Na escola em que foi realizada a pesquisa o professor Gama ministra aulas nas disciplinas de História, Geografia, Economia do RN e Sociologia. Foi observada uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. A turma era bastante assídua e sua faixa etária variava, embora a grande maioria fosse fora de faixa. Nas primeiras aulas observadas a turma se mostrou mais agitada do que nas demais. As conversas quase não paravam, os alunos não prestavam atenção nas aulas, ouviam músicas no celular com o som alto e mesmo quando o professor solicitava que o aparelho fosse desligado, sempre tinham uns dois ou três que insistiam na prática, até que o professor solicitava de forma mais rígida e eles cessavam. Nas primeiras aulas o professor chegou a atribuir tal agitação a minha presença. Quando foi determinado pela direção da escola a proibição do uso de celular dentro da sala de aula, a turma ficou um pouco mais calma. Embora as conversas e a falta de atenção tenham se mantido.

A carga horária semanal de História era de quatro aulas, que ocorriam nos primeiros horários da quarta e sexta-feira. Como já foi informado, anteriormente, em

relação as aulas do professor Alfa, o sistema de organização da carga horária de aulas adotado para o turno noturno era diferente. Os alunos só têm aula de História no primeiro semestre letivo. O contato com a turma aconteceu durante oito dias, totalizando dezesseis aulas. Porém durante a observação, o professor faltou uma vez e chegou ao final do segundo horário e não deu mais aula por duas vezes. Em duas aulas chegou no começo do primeiro horário, e nas demais alternou entre o final do primeiro horário ou início do segundo.

Na primeira aula observada o docente começou a aula com uma atividade no quadro intitulada “Questionário” contendo quinze questões, todas elas com perguntas bem diretas e esvaziadas de questionamentos (Anexo IV). Durante toda a aula o professor circulou de carteira em carteira para tirar as dúvidas que os alunos tinham, porém dava as respostas ou mostrava aos alunos em qual página ela estava. Na aula subsequente foi realizada a correção dessa atividade. Essa correção ocorreu com o professor questionando quais foram as questões que os alunos tiveram dificuldades, à medida que o aluno dizia a questão, ele fazia um comentário. A realização e o uso de questionários do tipo questões-respostas é característica de uma perspectiva pedagógica tradicional e faz lembrar o ensino de História do período da gênese da História como disciplina escolar (AZEVEDO e STAMATTO, 2010).

No questionário do professor Gama, a primeira pergunta citada por uma aluna foi sobre a importância da História. O professor disse que estudamos História para sabermos quem somos para estudar os acontecimentos históricos e entender porque um país é dominante, porque existem classes sociais. Encerrou a questão dizendo que tudo era história, que o presente era história e que os alunos faziam história todos os dias. A questão seguinte perguntava qual o ponto de partida para a contagem atual dos anos. O professor respondeu que era o nascimento de Cristo e que assim eram todas as sociedades cristãs. Exemplificou que quando os colonizadores chegaram ao Brasil impuseram a religião católica. Outra pergunta foi sobre o objeto da História e ele respondeu que era o fato social. Para exemplificar sua resposta o professor explicou que o *Big Brother* Brasil não era um fato histórico e sim uma “porcaria” que apenas alienava a população, mas que poderia ser objeto de estudo se alguém resolvesse pesquisar como o programa massifica a sociedade. Leu no livro algumas características de um fato histórico e pediu que alguém dissesse um exemplo. Ninguém falou e ele citou a novela do SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) chamada “Amor e Revolução” que trata do tempo da ditadura militar (1964-85), um aluno disse que só via as novelas da Rede Globo, pois o restante era porcaria. O

professor iniciou uma explicação sobre a ditadura militar. Uma aluna questionou porque perseguiram os comunistas e o que era comunista? O professor explicou que os comunistas queriam a igualdade e como a população não tinha educação acreditava em tudo de ruim que o governo falava sobre os comunistas, por exemplo, que eles comiam o fígado das criancinhas. Citou que se Lula não tivesse feito conchavos jamais teria sido eleito por que ele era comunista. Citou a organização do campus da UFRN onde os blocos são distantes uns dos outros e que isso era para separar as pessoas para não haver revolução, pois os professores eram quem reuniam o povo para isso.

Após concluir a correção da atividade, sobre a qual comentou apenas as questões que os alunos não conseguiram fazer, o professor copiou no quadro um resumo sobre a Pré-História. O livro de onde era retirado o resumo era diferente do livro didático dos alunos. Após copiar o resumo liberou a turma. Fui até seu birô e vi o livro que ele estava usando, tratava-se de um livro didático de História Geral cuja edição era de 1987. O professor informou que utilizava esse livro porque era mais resumido do que o adotado pela escola. Na entrevista o docente comentou sobre a utilização de livro para preparar as aulas e em outro momento afirmou que utiliza outros livros para ter opinião diferente:

[...] nós temos os livros padrões que são escolhidos pra gente dar aula [...] eu pego esses livros, pego a disciplina e vejo o que é possível tirar dos livros contemplando as disciplinas que estão lá dentro dos Parâmetros Curriculares [...] tem que preparar aula de acordo com o livro que os alunos tem, certo, mas quando eu vejo que o livro tem um conteúdo muito extenso e a gente tem pouco tempo de aula pra dar aquele conteúdo que que eu faço? Eu faço um resumo daquilo lá e não enxerto todo o conteúdo na sala porque é humanamente impossível [...] faço a aula expositiva daqueles tópicos, faço tipo um resumo no quadro, porque não dar pra colocar todo o material e estímulo que eles peguem dentro do livro mais assuntos [...] ler o livro que é da escola, ler outro livro pra ter outra opinião. (GAMA, 2011).

No terceiro dia de observação o professor faltou e deixou uma atividade. A atividade consistia em elaborar um resumo dos capítulos 3 e 4 do livro didático. Na aula seguinte o professor chegou na sala perguntando quem tinha feito o trabalho da aula anterior e que esse trabalho iria valer a presença da aula. Como nenhum dos alunos tinha feito, ele deixou que entregassem na aula seguinte. Voltou a copiar no quadro um resumo sobre Paleolítico e Neolítico. Quando terminou de copiar o conteúdo informou aos alunos que já tinha conversado sobre esse assunto e que quando fossem fazer o resumo que tinha sido passado iriam ver a visão de outro historiador sobre ele. Aguardou um instante para que os alunos terminassem de copiar e deu início a sua explicação. Essa consistiu em ler

cada parte do resumo e repetir com palavras diferentes. Às vezes fugia do resumo para acrescentar algumas coisas, como por exemplo, que nos períodos citados não havia instituições sociais e que os homens viviam de acordo com as regras da natureza. Explicou que ser nômade hoje em dia não seria possível, uma vez que todas as terras tinham dono e que os homens pré-históricos viviam nas cavernas, mas as cavernas não eram deles e eles mudavam constantemente.

Um aluno perguntou se os homens das cavernas eram caçadores por natureza e o professor explicou que eles eram preparados para caça e que segundo a psicologia, até hoje a estrutura do cérebro do homem é maior justamente para caçar. Talvez na tentativa de chamar atenção dos alunos o professor fez uma relação afirmando que “se uma mulher caçar um homem ele foge”. Afirmou ainda que a mulher pode fazer várias coisas ao mesmo tempo e já o homem é mais objetivo, mas que o homem é um ser social e tudo o que lhe for ensinado, ele aprende.

Em outro momento da explicação o professor explicou o que significava ser sedentário e que para se fixar o homem procurava lugares que tivessem água e para fugir de predadores. Ao relacionar com os dias de hoje disse que o nosso maior predador era o desemprego, enquanto que no paleolítico era a falta de água e de comida. Afirmou que a ideia dos transgênicos era antiga, uma vez que a mulher paleolítica já modificava as sementes para a agricultura. Ao citar os transgênicos comparando com o que as mulheres pré-históricas faziam com as sementes cometeu um anacronismo¹². Em História o anacronismo ocorre quando tentamos comparar acontecimentos que ocorreram em épocas distintas sob um mesmo enfoque levando para uma época características de outras. Informou que com o desenvolvimento da agricultura surgiu a ideia de que quem tem mais domina o outro. Novamente na tentativa de relacionar com o presente afirmou que hoje temos que ser os melhores para a seleção de empregos ou passar em um vestibular. A aula foi encerrada após esse comentário. O professor copiou um resumo no quadro e expôs o conteúdo aos alunos que ouviram passivamente a explanação. A ação apesar da oralidade e exposição do conteúdo não possui outros aspectos que a identifique de fato com aula expositiva, seja ela tradicional ou dialógica.

Em um dos dias observados o professor chegou à sala às 20 horas, quando os alunos já tinham ido atrás da professora de Artes para “adiantar” a aula e a mesma tinha

¹² “Transgênicos, ou organismos geneticamente modificados (em inglês, GMO), são produzidos em laboratório a partir da introdução de genes de outras espécies, com a finalidade de atribuir a eles características que não poderiam ser incorporadas de forma natural, ou por seleção artificial”. Fonte: <http://www.brasilecola.com/biologia/transgenicos.htm>. Acessado em 25 de junho de 2011.

passado uma atividade. Diante da decepção dos alunos com a sua chegada, o professor Gama cedeu o restante da aula para que os alunos tivessem a aula seguinte adianta, copiando, inclusive, no quadro, ele mesmo, a atividade. Com essa atitude os alunos ficaram felizes e fizeram diversos elogios ao professor.

Na aula que antecedeu a aplicação da prova o professor passou um trabalho em grupo composto de dez questões, sendo todas elas retiradas de várias páginas do livro didático adotado pela escola. Deu as instruções de como queria o trabalho, afirmando que avaliaria a organização, ortografia e capacidade de argumentação. Como sempre chegou atrasado às aulas. Nesse dia enfatizou aos alunos que seu atraso lhes favoreceu, uma vez que o trabalho deveria ser entregue no mesmo dia. Explicou algumas questões chamando atenção dos alunos afirmando que já era também uma revisão para a prova. A primeira questão perguntava se o saber histórico era seletivo. O professor disse que sim e afirmou que quem conta a História é quem venceu. A segunda questão mostrava uma foto de uma senhora colhendo algodão e perguntava se fazia parte de um processo histórico. Ele disse que sim porque se existe uma cidade que produz algodão pessoas se deslocarão para lá. Afirmou que podiam analisar a roupa da senhora que remetia às vestes de uma bóia-fria e explicou o que era bóia-fria. A terceira questão era referente à importância de estudar História. Ele lembrou que dias antes um aluno havia dito que não era necessário e ele disse que sim, porque estudar história era o mesmo que estudar a história da vida de sua família e que quem não se interessa pela vida de sua família pode repetir os mesmos erros.

Durante a explicação das questões cometeu dois equívocos em termos historiográficos: afirmou que a história era contada pelos vencedores, como se essa fosse a única possibilidade existente; informou que estudar História é tão importante quanto se interessar pela vida de seus familiares, e que ao fazermos isso não cometemos os mesmos erros que eles, o que acaba sendo uma justificativa frágil.

A utilização pelo professor de um livro didático editado em 1987 em muito pouco contribuía para auxiliá-lo nas aulas de História. Sem a formação em História (licenciatura) e tomando por base uma obra didática de vinte e quatro anos atrás, é compreensível que o professor Gama pensasse que a História era apenas contada pelos vencedores, ou seja, ele desconhecia todo o processo de renovação historiográfica, presente, inclusive, nos livros didáticos editados no século XXI. Como afirmam Azevedo e Stamatto (2010, p. 83), “os livros didáticos absorvem, em maior ou menor medida, as mudanças que ocorrem, por exemplo, no debate acadêmico nacional, no mercado

editorial, nos programas de pós-graduação”. As representações do professor Gama, portanto, faziam referência a uma concepção tradicional de História. Mas, essas representações, como ficou claro na entrevista que realizei, era fruto de um desconhecimento da produção historiográfica e não de uma aceitação dessa concepção tradicional, pois o professor considerava importante, por exemplo, relacionar os conteúdos da História com o cotidiano do aluno. Quando perguntei o que seria uma boa aula de História, Gama (2011) afirmou que:

Uma boa aula de História é uma aula em que você fala sobre os fatos históricos e faz com que as pessoas se percebam naquele tempo dos acontecimentos, certo, e consigam fazer a relação do hoje com o passado. Ai é uma boa aula de História.

Que você tá aqui, mas tá falando sobre pré-história, tá falando do homem da pré-escrita, você tá fazendo um passeio lá no passado e o aluno tá se guiando aqui.

Uma boa aula de História é a que algum conteúdo fique. [...] (GAMA, 2011).

A aplicação de uma prova durante a pedagogia tradicional consistia em um grande acontecimento, afinal era o momento em que o aluno demonstrava todo o seu aprendizado. Atualmente diversas atividades realizadas no dia a dia da escola podem ser para o professor avaliar seus alunos. No entanto, se uma escola determina um período para realização de provas o mínimo que se pode esperar é que o professor encare essa etapa como integrante do processo ensino-aprendizagem. Porém não foi o que ocorreu com o professor Gama. No dia marcado para a prova ele foi o único professor que os alunos tiveram que copiar do quadro a prova, e quando questionado o motivo ele não teve resposta alguma. As duas questões da prova foram retiradas do livro didático adotado pela escola. O professor permitiu que a prova fosse em dupla e sem consulta a nenhum material ou colega. No entanto, era comum aglomerados de duplas formando grandes grupos.

Durante todo o período de aplicação da prova os alunos permaneceram conversando, com brincadeiras, em pé na sala, ou seja, o momento destinado para a prova não foi diferente em nada dos outros dias de aula. Mesmo proibindo o uso de material para consulta, o aluno que quis consultar, consultou, pois o professor ficou todo o tempo indo atender alunos de outras turmas que o chamavam na porta da sala. Quando o atendimento a alunos de outras turmas cessou, o professor sentou atrás de seu birô e passou a tirar as dúvidas dos alunos que iam ao seu encontro. Assim como acontecia das aulas, também durante a realização da avaliação da turma, o professor Gama demonstrava

falta de planejamento. Ao observar essa situação, questionei o professor, em entrevista, sobre o seu planejamento didático. Ao ser perguntado se planejava suas aulas e como caracterizaria a sua prática docente, o professor respondeu:

Como eu caracterizaria? É assim, como eu tenho muitas disciplinas, certo, primeiro a gente tem as reuniões pedagógicas, onde a gente pega o calendário e quais turmas você vai ficar. Nós temos os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, certo, pra cada ano tem aquilo que é obrigatório dar, certo? Então você tem que seguir aquilo lá que tá nos Parâmetros Curriculares, nós temos os livros padrões que são escolhidos pra gente dar aula em relação a esse livro. Então o que é que a gente faz? Eu pego esses livros, pego a disciplina e vejo o que é possível tirar dos livros contemplando as disciplinas que estão lá dentro dos Parâmetros Curriculares, certo, tem que ir por esse caminho aí. Então qual é a forma de fazer? Tem que preparar aula de acordo com o livro que os alunos tem, certo, mas quando eu vejo que o livro tem um conteúdo muito extenso e a gente tem pouco tempo de aula pra dar aquele conteúdo, que que eu faço? Eu faço um resumo daquilo lá e não enxerto todo o conteúdo na sala porque é humanamente impossível. Eu pego os tópicos, faço a... enxerto, faço a explanação, faço a aula expositiva daqueles tópicos, faço tipo um resumo no quadro, porque não dar pra colocar todo o material e estímulo que eles peguem dentro do livro mais assuntos, né. (GAMA, 2011).

O professor Gama não tem formação acadêmica em História e certamente isso afeta diretamente sua forma de entender a disciplina e lecioná-la. Em todas as suas aulas ele enfatizou a luta de classes, e durante a entrevista afirmou que a História tem fatos históricos prontos para serem ensinados sem questionamentos e ele discorda dessa visão da História, segundo ele, a

História tem fatos históricos prontos pra você explicar, sem questionamentos. Você pode dar aquele fato histórico ali seco. Aconteceu isso, isso e isso. Mas só que discordo desse formato de dar aula. Como é que eu dou aula? Eu dou aula, falo por exemplo, da colonização do Brasil, da exploração do pau-brasil, mas aí eu coloco a questão do mercantilismo antes. Porque esse mercantilismo? Porque mudar do feudalismo pra capitalismo? Quais os interesses? Quais as questões religiosas? Qual a ideologia do capitalismo? [...] aí já entro em sociologia, mas sempre botando eles pra pensar. Existiu um fato histórico, houve um acontecimento, mudou a História, mas porque a História era assim? As coisas mudaram? Existe muita diferença entre hoje? O trabalhador tem mais direito? O trabalhador tem menos direito? Você realmente é livre? [...] mas se eu quisesse chegar na sala e só dissertar do que já tá pronto, “decore isso aqui” eu poderia fazer, mas eu acho que isso não fica na mente do... não fica pro aluno [...] (GAMA, 2011).

Essa visão da História que o professor Gama tem diz respeito à chamada História Tradicional influenciada pelo positivismo. Em tal concepção o passado da humanidade é

organizado de forma contínua e linear. Os documentos são as fontes que apresentam os fatos e ao historiador cabe a narração destes, sem realizar interpretação. O ensino de História dentro dessa concepção tem os conteúdos organizados de forma linear seguindo a visão eurocêntrica. No entanto, essa visão é hoje muito criticada e na atualidade vivenciamos a terceira geração dos *Annales* – Nova História. Em tal corrente historiográfica não há mais predomínio de determinados intelectuais, valoriza-se o aspecto interdisciplinar/multidisciplinar. Há um rompimento com a preocupação da ideia de totalidade social e história total. Pesquisas sobre temas específicos, como por exemplo, mulheres, crianças, e famílias passam a ser realizadas.

Uma constante em suas falas foi o fato de que o conteúdo de História tem que ser colocado para o aluno trazendo-o para seu cotidiano. É o que seria a contextualização do conteúdo. Em nome dessa contextualização do conteúdo e do que considera ser uma boa aula de História ele fez diversas relações com a atualidade cometendo uma série de anacronismos. Afirmou o professor:

[...]. Porque o conflito no Oriente médio? É um tema extremamente importante pra se dar hoje na sala de aula. Porque Osama Bin Laden? Porque Bin Laden é terrorista? Porque Obama, porque Bush matou um bocado de gente e não é terrorista? Eu já levantei isso na sala. Como é que eu fiz isso? Eu peguei a Confederação dos Cariris, que se rebelou contra a invasão portuguesa no Rio Grande do Norte. Então o que era a Confederação dos Cariris? Confederação dos Cariris eram os bárbaros, eram os terroristas da época, porque os portugueses se julgavam os bons. Ai fiz uma relação se isso aqui fosse hoje os... primeiro eu fiz todo o contexto de que os índios estavam se rebelando contra os portugueses, colonização portuguesa. Mas como é que os portugueses viam os índios? Como os bárbaros. Mas eles não eram os bárbaros, eles eram os donos da terra. Eles estavam aqui antes. Ai fiz os alunos pensarem comigo. Concorda comigo? Ai o que fez os Estados Unidos? Vai lá e invade a terra do cara que tem mais petróleo, assim bem na linguagem deles, invade um país que tem mais petróleo, com pretexto seja lá qual for, ele não é dono daquele território, ele vai lá e invade e se aquele povo se rebelar ele é o que hoje? Eu não precisei nem completar, eles mesmo disseram “se eles se rebelarem, professor, eles são terroristas”. (GAMA, 2011).

Durante todo o período observado o professor Gama utilizou em suas aulas a exposição do conteúdo de forma oral para promover o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia aplicada pelo professor tinha características próprias, portanto, não seria correto classificá-la como aula expositiva. Durante a entrevista quando perguntado o que era aula expositiva o professor deu a seguinte resposta

O que é uma aula expositiva? Você mostrar o conteúdo, certo, você mostrar o seu conteúdo, pra que você veio, o seu objetivo, vai dar aula disso aqui tal. Se o aluno tiver livro, tá no capítulo tal, você bota o conteúdo no quadro, ou se tiver slides já no data show, já tá lá no data show e você vai expondo cada, cada conteúdo, certo, que pode tá o conteúdo escrito nos slides ou no quadro e você vai dissertando, vai expondo lá cada assunto. Ai essa aula expositiva você pode discorrer de uma vez sobre o assunto ou deixar as perguntas tudo no final ou você pode abrir em cada conceito, em cada parágrafo, em cada tópico, vamos dizer assim, a oportunidade dos alunos perguntarem e você falar com eles. Isso é uma aula expositiva pra mim. É expor o produto. Se fosse na área comercial, era você vender o produto pra o aluno, certo. (GAMA, 2011).

Em relação ao uso desse tipo de técnica de ensino, o professor Gama (2011) afirma que:

Utilizo. Aulas expositivas? Com certeza. Mas além das expositivas tem as aulas de video, tem as aulas de debate, tem as aulas de seminário, tem as aulas de pesquisa que a gente vai pra sala de informática para fazer pesquisas, tem a aula assim, de procurar fazer o seminário e eu fazer parte desse seminário dando a base pra eles. Não dar pra ser só aula expositiva, porque se for só aula expositiva tem aluno que vai pra sala a força. (GAMA, 2011).

O professor Gama, ainda em relação à aula expositiva pronunciou-se defendendo seu uso. Disse ele:

Gosto dessa aula. Gosto sim, com certeza. Não pode ser uma coisa cansativa pra o aluno. Porque chega um momento que a pessoa associam você, não entendem mais nada, tem que ter alguma quebra, tem que ter uma interação, tem que ter um momento que o aluno tenha interesse em querer ouvir aquilo. Mas a aula expositiva é fantástica, todo mundo expões tudo. Você tá numa sala ao redor, numa conversa de amigo alguém está expondo alguma coisa, constantemente as pessoas estão fazendo isso. A televisão, a mídia faz constantemente isso, tá. A televisão faz constantemente isso, expondo o produto dele na frente da TV. E o professor faz isso, só que não tem consciência. A relação não é exatamente a mesma. (GAMA, 2011)

É interessante perceber que a resposta do professor Gama quando foi questionado sobre o que é aula expositiva diz respeito justamente ao modelo de aula expositiva que sofre duras críticas. O modelo baseado na exposição do conteúdo pelo professor sem que haja interação com os alunos. O Professor Gama não propôs interação com os alunos no modelo descrito. O que ele propôs foi que ao final da exposição do conteúdo ou após explicação de cada conceito ou tópico os professores dêem espaço para que os alunos possam fazer perguntas. O docente reconhece a importância da aula expositiva por

compará-la com todos os variados tipos de exposições, tais como conversas de amigos ou a televisão expondo seus produtos, justificando que “todo mundo expõe tudo”. Dessa forma a aula expositiva é vista como técnica simples se ser utilizada. O que diferencia a aula expositiva de todas as outras formas de exposição diz respeito a sua estruturação que requer planejamento minucioso por parte do docente para colocá-la em prática.

O professor Alfa merece destaque porque foi o único que apresentou na sua prática conhecimento histórico. Os limites verificados ocorreram muito mais em virtude da sua postura tradicional, quando, por exemplo, utiliza apenas o livro didático como suporte teórico, e transmite aos alunos um conhecimento como sendo pronto e acabado. Essa postura tem relação direta com sua experiência enquanto aluno, tanto que durante a entrevista deixou claro que optou pelo curso de História graças a influência que teve de uma professora, com quem ele afirmou que aprendeu muita coisa e essa professora seguia os moldes tradicionais, utilizando apenas aulas expositivas. Também afirmou em uma das aulas que não aprendeu História na faculdade, porque seus professores apenas o enchiam de textos, e que só foi aprender História realmente quando começou a lecionar, porque estudava para dar aula. Porém essa postura mais tradicional pode ser aprimorada se o docente se abrir para visões mais atuais. Um caminho interessante nesse sentido pode transformar as suas aulas expositivas em dialógicas e atribuir pressupostos da pesquisa.

Percebi com as observações que o docente Gama apresentou algumas fragilidades ao lecionar História, principalmente no que diz respeito ao que acredita ser o desenvolvimento do senso crítico do aluno, a atividade de contextualizar os conteúdos históricos trazendo-o para o cotidiano e a ênfase nas lutas de classes. Acredito que tais fragilidades dizem respeito ao fato de sua formação não ser em História.

O professor Beta foi o que demonstrou mais fragilidade quanto a sua formação e prática docente. Durante as aulas observadas, manteve-se omissa seja como transmissora de informações ou mediadora e orientadora de atividades de caráter mais prático. A omissão do professor Beta demonstrou fragilidade no domínio do conhecimento histórico e que foi melhor percebida durante a entrevista, uma vez que a maioria das respostas dadas não corresponderam à pergunta que foi realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei a pesquisa o questionamento que me norteava era entender porque a aula expositiva mesmo que demasiadamente utilizada pelos professores era alvo de inúmeras críticas por parte da bibliografia estudada. No entanto, essa pergunta inicial levantou tantos outros questionamentos indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo, porque mesmo sendo tão criticada a aula expositiva não foi banida das salas de aulas especificamente na disciplina História? O que caracteriza efetivamente uma aula expositiva? Como vem sendo empregada a aula expositiva na Educação Básica? Quais os efeitos desta técnica no processo de aprendizagem dos alunos?

Durante as observações na escola pública da rede estadual de ensino ficou claro para mim que a aula expositiva que os professores aplicam possui características próprias que não a aproxima nem da vertente tradicional nem da vertente mais atual, com características dialógicas ou com pressupostos da pesquisa. A aula expositiva encontrada possui de semelhante com as outras formas apenas a oralidade e exposição do conteúdo. Ou seja, qualquer forma de ensino que tenha como características a oralidade e exposição de conteúdo passam a ser indiscriminadamente intitulada “aula expositiva” ainda que não apresente de fato as reais características. As formas encontradas nas observações para ser identificadas com o modelo tradicional faltam efetivo planejamento, com a sistematização do conteúdo e atividades de memorização, além de uma avaliação que vise verificar se ocorreu realmente aprendizagem por parte dos alunos do conteúdo que foi ministrado, como ocorria nos modelos propostos pelos jesuítas e por Herbart. Já as formas mais atuais de aula expositiva exigem que o professor além do planejamento claro introduza nas aulas o diálogo, a problematização e construção de argumentos de forma a valorizar as experiências dos alunos promovendo uma aproximação do conteúdo com a realidade, ao que chamamos de contextualização, para que a aprendizagem se torne significativa e o aluno possa dessa maneira desenvolver o senso crítico.

Nas observações verifiquei a tentativa por parte dos professores de introduzir diálogo, contextualização e desenvolvimento do senso crítico dos alunos, no entanto isso ocorria de forma desordenada. Essa desordenação estava diretamente ligada a fragilidade teórica e metodológica com relação a concepção de processo ensino aprendizagem que os

professores tinham, como por exemplo um dos professores que na tentativa de introduzir o diálogo em suas aulas lançava a turma perguntas mas dava ele mesmo as respostas, e essas perguntas não valorizavam o questionamento, mas sim a memorização. Outro professor acreditava que para ensinar História era necessário trazer todos os conteúdos para o cotidiano do aluno e dessa forma diversos anacronismos eram cometidos.

Diante da realidade encontrada nas turmas observadas constatei na prática que não cabe responsabilizar a aula expositiva ou alguma outra técnica de ensino pelo sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ela é apenas um meio para se chegar a algum lugar. Não deve jamais ser vista como um passo-a-passo pronto para ser colocado em prática, mas sim como algo que precisa estar em consonância com o contexto de ensino bem como a realidade dos alunos. Verifiquei também que os professores não sabiam claramente o que era aula expositiva e por vezes a caracterizaram da forma como afirmavam aplicá-la, garantindo que dialogavam com os alunos, mas em contra partida rejeitavam seu uso, novamente deixando clara ausência teórica. Afirmaram que utilizavam diversas técnicas de ensino, mas na prática limitaram-se a apenas essa forma baseada na oralidade e exposição do conteúdo.

Durante as observações dos professores na escola estadual pude perceber também que antes da escolha da técnica de ensino que seria utilizada em sala de aula havia um aspecto importantíssimo que deve ser considerado. Esse aspecto que antecede a aplicação de qualquer técnica dizia respeito a concepção de processo ensino-aprendizagem que o professor tinha, pois era essa concepção que norteava a aplicação das aulas. Com relação ao processo ensino-aprendizagem em História todos os professores aproximaram-se da abordagem pedagógica tradicional. Os professores tentaram promover algum diálogo e interação com as turmas, no entanto, devido a suas fragilidades teórico-metodológicas acabaram promovendo a transmissão do conteúdo que sabiam para os alunos e cobrando a memorização de tais conteúdos. Referente ao conhecimento histórico o único professor que demonstrou tê-lo foi o professor Alfa que tinha como seu guia na transmissão do conteúdo aos alunos o livro didático, sendo esta mais uma característica tradicional de ensino. O professor Beta durante as observações foi apático, sua concepção do processo ensino-aprendizagem em História limitou-se a ordenar que os alunos lessem o livro para depois discutir em sala. Já ao professor Gama guiado por um livro didático editado em 1987 acreditava estar introduzindo ao processo ensino-aprendizagem em História uma prática inovadora quando promovia em suas aulas uma tentativa de trazer para o cotidiano dos alunos os fatos históricos através do uso de questionamentos e relações passado-

presente, no entanto, promoveu na maioria das vezes anacronismos confundindo-os como aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

A aula expositiva sofre duras críticas na atualidade porque é identificada como representante da pedagogia Tradicional. No entanto as formas encontradas durante as observações na escola estadual não diziam respeito a forma como era aplicada em tal abordagem, pelo contrário, possuía características próprias de acordo com cada professor que a aplicava. Dessa forma não cabe responsabilizar nenhuma técnica de ensino pelo sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem, pois sua aplicação depende da postura do docente frente a concepção que tem do que significa ensinar e aprender. A aula expositiva se aplicada seguindo propostas atuais introduzindo o diálogo e pressupostos da pesquisa, pode sim, promover aprendizagem efetiva do alunado, bem como desenvolver seu senso crítico, uma vez que é esse um dos objetivos do ensino de História. Ressalto ainda que esse trabalho embora tenha sido voltado para análise da utilização de uma técnica de ensino específica não nega a importância da utilização de variadas técnicas de ensino no processo de ensino-aprendizagem em História. Relembrando Masetto (2003) o professor que utiliza apenas uma técnica de ensino favorece sempre os mesmos alunos, bem como prejudica também sempre os mesmos. Portanto, é importante o professor conhecer a turma na qual leciona para escolher a técnica de ensino mais adequada para promover efetiva aprendizagem dos alunos.

Ao final posso afirmar que essa pesquisa foi importantíssima para meu crescimento profissional enquanto professora, uma vez que me proporcionou contato com uma bibliografia enriquecedora e indispensável para quem dedica-se a prática docente de História. Como já foi colocado anteriormente, a grade de disciplinas que cursei era do currículo antigo, portanto para a prática docente era destinada apenas uma disciplina, a Prática de Ensino. Durante a pesquisa foi que pude aprofundar os estudos sobre ensino de História e esse aprofundamento ampliou meus horizontes, algo que não teria sido possível se eu não tivesse realizado pesquisa voltada para o ensino de História. Esse contato com a pesquisa foi tão enriquecedor que por diversas vezes ao estudar a bibliografia senti vontade de parar tudo o que estava fazendo e preparar uma aula de História. Mas a pesquisa não alterou apenas o meu lado docente. Ela foi também importante para minha formação de pesquisadora, pois me proporcionou contato com todas as etapas de uma pesquisa de forma mais aprofundada, algo que eu não havia ainda experimentado. E novamente contribuiu para a prática docente, porque enquanto pesquisadora na condição de observar e analisar outros sujeitos analisei e avaliei também minha própria docência.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes orais – histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-202.
- ALFA, Professor: depoimento [maio, 2011] Entrevistadora Diana Farias Oliveira. Natal, 2011. Gravação de 71 min. em mp3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas didático-pedagógicas no ensino de História.
- ALMEIDA, Miriam de A. Seguindo pressupostos da pesquisa na aula expositiva. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valderéz M. do R (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 237-274.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Petrópolis: Papirus, 1993.
- ARAÚJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1997.
- AZAMBUJA, Jorcelina Q. de; SOUZA, Maria Leticia R. de. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1997.
- AZEVEDO, Crislane B. **Estágio Supervisionado como lugar de pesquisa e suas implicações na formação do professor de História**. Apostila de texto (Aula de Estágio Supervisionado). Natal: UFRN, 2010a.
- AZEVEDO, Crislane B. A renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. **Revista Percursos**. V. 11, n. 2 p. 7-27, Dossiê: Ensino de História, Florianópolis, UDESC/FACED, Jul./Dez. 2010b.
- AZEVEDO, Crislane B. de; LIMA, Aline C. da S. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**. Joaçaba. V. 36, n. 1, p. 55-80, Jan-Jun. 2011.

AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história. **Metáfora Educacional**. N. 9, Dez/2010.

BETA, Professor: depoimento [maio, 2011] Entrevistadora Diana Farias Oliveira. Natal, 2011. Gravação de 38 min. em mp3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas didático-pedagógicas no ensino de História.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BRAGUIM, Ronaldo A. **Abordagens metodológicas no ensino da Matemática – perímetros e áreas**. 141 p. Dissertação [Ensino Profissional de Ciências e Matemática]. São Paulo, Universidade Cruzeiro do Sul, 2006.

BRASIL. PCN, 1998 (p. 83, 40 e 39).

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1997.

CORREIA, Rosa Lydia T *et al.* Da pedagogia jesuítica à pedagogia inaciana mudanças no percurso de um método. In: Congresso Nacional de educação – EDUCARE/ Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia. **Anais**. Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009, p. 2356-2368.

FAZENDA, Ivani A. Fazenda. (Org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

_____. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (Org.). **Novos enfoques na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan. abril/2007.

FONSECA, André D.; ROIZ, Diogo da S. As propostas de Herbart, Dewey e Freire para Educação. **EDUCERE** – Revista da Educação v,8 n.1, p. 67-88, jan.jun. 2008.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, Professor: depoimento [maio, 2011] Entrevistadora Diana Farias Oliveira. Natal, 2011. Gravação de 94 min. em mp3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas didático-pedagógicas no ensino de História.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As teorias educacionais e as didáticas na modernidade e pós-modernidade. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 39-74.

IOCOHAMA, C. H.; FUJIHARA, L. E. E. A formação das habilidades e competências do aluno de direito através da aula expositiva. **EDUCERE** – Revista da educação, Umuarama, v. 9, n. 2, p. 161-188, jul./dez. 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LEAL, Douglas T.B.; CORNACHIONE JUNIOR, Edgar B. O uso da aula expositiva no ensino de contabilidade: estudo empírico com os dados do Exame Nacional de Cursos (provão). In: CONGRESSO USP – contabilidade e controladoria. www.congressousp.fipecafi.org/artigos32006/76.pdf **Anais**, 6 2006. Acessado em 16 de agosto de 2010.

LIMA, Valderez M. do R. Aula expositiva, PUC-RS: Pró-reitoria de graduação www.pucrs.campus2.br/~iiiani/gap/.../AULA_EXPOSITIVA.pdf acessado em 16 de agosto de 2010.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papirus, 1997.

MASETTO, Marcos Tarcisio. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003, p.85-139.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. CONGRESSO USP – contabilidade e controladoria. **Anais**, 9. 2009. www.congressousp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf acessado em 16 de agosto de 2010.

- MOLINA, Ana Heloísa. A formação de professores de história. In: PORTO JÚNIOR, Gilson (Org). **História do Tempo Presente**. Bauru: Edusc, 2007, p. 117-138.
- NIKITIUK, Sonia L. (Org) **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, Claudemir G. de. A matriz positivista da educação brasileira: uma análise das postas de entrada no período republicano. **Diálogos Acadêmicos** – Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo. V. 1, n. 1, 17p. out/jan. 2010.
- PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992, P. 163-198.
- ROLIM, César D. de A. Propostas de ações docentes e a superação de práticas pedagógicas tradicionais no ensino de História. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jul. 2007.
- ROSA, Paulo Ricardo da S. A aula expositiva. fisica.uems.br/arquivos/instrumentação/capitulo_7.pdf acessado em 16 de agosto de 2010.
- SAUAI, Antônio C. A.; HAZZOF JUNIOR, Waldemar. Transformando uma aula expositiva em aprendizagem centrada no participante: um estudo em administração. www.inpeau.ufsc.br/wp-content/BD_documentos/2147.pdf acessado em 16 de agosto de 2010.
- THOMPSON, Paulo. **A voz do passado** – História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 388.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.
- VEIGA, Ilma P.A. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1997.
- VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan. abril/2007.

ANEXOS

ANEXO I



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

Ofício DEPED

Natal, 28 de março de 2011

Sr.(a) Diretor(a),

Vimos solicitar que V. Sa. se digna a autorizar a realização da pesquisa de conclusão de curso da aluna de graduação em História (Licenciatura/Bacharelado) DIANA FARIAS OLIVEIRA, no período letivo 2011.1. As atividades da pesquisa serão acompanhadas pela professora Cristiane B. Azevedo, do Departamento de Educação desta Universidade.

Solicitamos, também, que sejam indicados professores responsáveis pelas atividades de disciplina História para participação da pesquisa da referida aluna, relativo a práticas didático-pedagógicas no ensino de História.

Contamos com a valiosa colaboração de V. Sa. e dos docentes de História dessa instituição de Ensino para a realização desse objetivo e para o êxito do processo formativo da aluna Diana Farias.

Agradecemos antecipadamente o seu apoio a esta solicitação.

Atenciosamente,

Cristiane B. Azevedo
Prof.ª Cristiane Barbosa Azevedo
Orientadora - DEPED

Ilmo(a) Sr(a)
Diretor(a) da Escola Estadual
Natal

ANEXO I



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

Ofício DEPED

Natal, 28 de março de 2011.

Sr.(a) Diretor(a),

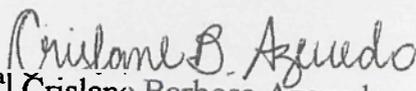
Vimos solicitar que V. Sa. se digne a autorizar a realização da pesquisa de conclusão de curso da aluna de graduação em História (Licenciatura/Bacharelado) **DIANA FARIAS OLIVEIRA**, no período letivo 2011.1. As atividades da pesquisa serão acompanhadas pela professora Crislane B. Azevedo, do Departamento de Educação desta Universidade.

Solicitamos, também, que sejam indicados professores responsáveis pelas atividades da disciplina História para participação da pesquisa da referida aluna, *relativa a práticas didático-pedagógicas no ensino de História*.

Contamos com a valiosa colaboração de V. Sa. e dos docentes de História dessa Instituição de Ensino para a realização desse objetivo e para o êxito do processo formativo da aluna Diana Farias.

Agradecemos antecipadamente o seu apoio a esta solicitação.

Atenciosamente,


Prof^a Crislane Barbosa Azevedo
Orientadora – DEPED

Ilmo(a). Sr(a).
Diretor(a) da Escola Estadual
Nesta.

ANEXO II

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE USO DE ENTREVISTA

Eu, sujeito entrevistado¹, docente da Escola Estadual, residente em Natal-RN, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da minha entrevista (em anexo), realizada em 11 de Maio de 2011, para uso de Diana Farias Oliveira, aluna do curso de História (UFRN), em suas pesquisas sob orientação da Prof^ª Dr^ª Crislane Azevedo, podendo a referida aluna usá-la em seus trabalhos acadêmicos integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir desta data. Declaro ainda ter recebido uma cópia impressa da minha entrevista a qual foi por mim e pela entrevistadora lida integral e conjuntamente.

Entrevistado

Testemunha

Estou ciente de que em caso de necessidade de esclarecimentos acerca da pesquisa, poderei entrar em contato com a entrevistadora Diana Farias através do e-mail Diana-farias@hotmail.com.

Entrevistadora

Natal (RN), _____, de _____, de 2011.

¹ A pesquisadora compromete-se a manter o anonimato do entrevistado e da instituição onde foi realizada a pesquisa em seus textos acadêmicos.

ANEXO III

DISCIPLINA DE HISTÓRIA		
ALUNO(a)	Nº	SÉRIE
TRABAHO DE HISTÓRIA		HISTÓRIA

REVOLUÇÃO PERNAMBUCANA - 1817

Em Pernambuco muitas pessoas revoltavam-se com o constante aumento dos impostos, que serviam para sustentar o luxo e a corrupção da corte de D. João VI. Além disso, outros problemas atormentavam a região, como a grande seca de 1816, que destruiu a agricultura e provocou fome pelo Nordeste. Mas ainda os preços do açúcar e do algodão (principais produtos de Pernambuco) estavam em queda no mercado internacional, devido à concorrência das Antilhas (açúcar) e dos Estados Unidos (algodão).

Esses fatores contribuíram para a eclosão de uma revolta dos pernambucanos contra o governo de D. João VI.

× O objetivo dos rebeldes pernambucanos era proclamar uma república, organizada conforme os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, que inspiraram a Revolução Francesa.

Os Rebeldes tomam o poder

Ao tomar o conhecimento da organização da revolta, o governador de Pernambuco, Caetano de Miranda Montenegro, deu ordens à sua tropa militar para prender os revoltosos. Mas os pernambucanos rebeldes conseguiram resistir à prisão, matando os chefes militares. O governador de Pernambuco, apavorado com resistência, fugiu do palácio, mas foi preso pelos rebeldes pouco tempo depois, em 7 de março de 1817.

Os rebeldes, em fim, conquistaram o poder em Pernambuco. Constituíram um governo provisório, que decidiu acabar com alguns impostos e elaborar uma Constituição, dando liberdade religiosa e de imprensa, bem como igualdade para todos, exceto para os escravos. Os rebeldes de Pernambuco, não desejando conflitos com os senhores de engenho da região, diziam que pretendiam libertar os negros da escravidão de forma "lenta e legal".

A revolução pernambucana foi uma das únicas rebeliões anteriores à independência que passou da mera conspiração para a tomada do poder. Os rebeldes permaneceram no poder por 75 dias.

Ao saber da Revolução Pernambucana, D. João VI logo tratou de combatê-la violentamente. Mandou para a região tropas, armas, navios. Os rebeldes foram duramente atacados e, depois de muita luta, obrigando a se entregar.

Todos os líderes do movimento pernambucano foram condenados à morte, entre eles, Teotônio Jorge, padre Pedro de Souza Tenório, Antonio Henriques, José de Barros Lima. Foram enforcados e, depois de mortos, tiveram suas mãos cortadas e as cabeças decepadas.

Mais uma vez, o governo venceu os rebeldes. Mas não conseguia matar a esperança e a garra dos que lutavam por uma vida melhor.

ANEXO IV

Questionário

[Questionário aplicado aos alunos pelo professor Gama]

- 1- O que é História?
- 2- O que é fato histórico?
- 3- Que são fontes históricas?
- 4- Qual a importância do estudo de História?
- 5- Qual o objeto de estudo da História?
- 6- Cite 6 ciências auxiliares da História.
- 7- Quais os quatro grandes períodos da História?
- 8- Que fato marcou o início da Idade Antiga?
- 9- Que fato marcou o início da Idade Média?
- 10- Que fato marcou o início da Idade Moderna?
- 11- Que fato marcou o início da Idade Contemporânea?
- 12- O que é cultura?
- 13- Dê exemplos de aspectos materiais e de aspectos não materiais da cultura?
- 14- Qual o ponto de partida para contagem atual dos anos?
- 15- A que séculos pertencem os anos 201 a.C. e 1800?

ANEXO V

Escola Estadual

Data ___/___/___ Prof.:

Aluno: _____

Componente Curricular: História. Série: 1°

Avaliação Bimestral de História

1-Baseado no conhecimento do homem na Pré-história caracterize o seu cotidiano no:

a)Paleolítico:

b)Neolítico:

2-(CESCEA-SP)

As primeiras grandes civilizações caracterizaram-se por se desenvolver a beira dos grandes rios. Estas características deve-se:

- a) ao fácil encontro de argila material necessário para a fabricação dos tabletes sobre os quais puderam registrar os avanços de sua cultura.
- b) a facilidade de defesa e à rapidez de deslocamento pelo rio no caso de ameaça externa.
- c) a facilidade para a atividade agropecuária como meio de sobrevivência.
- d) a abundância de metais indispensáveis para o fabrico de armas.
- e) a possibilidade de navegação e, portanto, à facilidade de comércio com os reinos vizinhos.

3-(FIUBE-MG) As bases da cultura mesopotâmica foram lançadas pelos:

- a) fenício
- b) cretenses
- c) hebreus
- d) sumérios
- e)iranianos

4-(UCS) Na Antiguidade podemos observar características específicas a cada povo. Assinale a alternativa cuja sequência relaciona corretamente os povos desse período com sua principal característica religiosa.

- (1) Egípcios
- (2) Mesopotâmicos
- (3) Hebreus
- (4) Persas

() Acreditavam na vida após morte no reino de Osíris.

() Acreditavam na vinda de um messias, enviado por Deus para conduzir os seres humanos à salvação eterna.

() Adoravam diversos deuses, muitos dos quais relacionados a elementos da natureza.

() Pregavam a existência de uma incessante luta entre Ormuz, deus do bem, e Arimã, deus do mal.

5-(FESP) A principal contribuição dos hebreus para a civilização ocidental foi:

A- a organização política.

B-o monoteísmo religioso.

C-a grande obra literária.

D-o desenvolvimento artístico e cultural.

E- o conhecimento científico e cultural.

- 6-(FATEC-SP) Entre as principais características da civilizações fenícia merecem destaque especial.
- A- a economia agrícola de regadio, a sociedade de castas e a organização política teocrática.
 - B- a economia marítimo-mercantis, a organização política sob forma de cidades-estados e a criação do alfabeto.
 - C- a religião monoteísta, a escrita cuneiforme e sociedade nomade pastoril.
 - D- a religião dualista, o regime político democrático e a escrita hieroglífica.
 - E- a sociedade estamental, a economia de substância e o expansionismo militar.

7-(Fatec-SP) Dário I, célebre imperador da Pérsia, tem seu nome ligado à:

- A- conquista do Reino da média e à fundação do Império Persa.
- B- elaboração da religião dualista persa, cujos fundamentos se encontram no livro sagrado Zend-Avesta.
- C- conquista do Antigo Egito em 525 a C. Na famosa batalha de Pelusa.
- D- derrota dos persas frente às cidades-estados gregas na terceira das Guerras medicas.
- E- organização político-administrativa do Império Persa, com a criação das satrapias, das estradas reais e do dário.

8-(UCS-RS) A civilização mesopotâmica caracterizou-se, do ponto de vista histórico-universal, pela sua contribuição ao Direito, que teve seu principal codificador na figura de:

- a- Assurbanipal
- b- Sargão
- c- Ramsés II
- d- Hamurábi
- e- Nabucodonosor

9- Informe as fases do governo hebraico e suas principais características.

10- Explique a relação entre a principal atividade econômica dos fenícios e o surgimento do alfabeto.

ANEXO VI

Escola Estadual

Data: / / Prof^a:

Aluno(a): _____

Componente Curricular: História .Série:2^a

AVALIAÇÃO BIMESTRAL

1 – (UFPB) a Renascença ou Renascimento foi um movimento artístico e científico ocorrido na Europa entre os séculos XV e XVI.

Sobre esse movimento, identifique a(s) afirmativas verdadeiras(s) com V e com F, a(s) falsas.

() A utilização de métodos experimentais e de observação da natureza e do universo orientou a ação dos cientistas durante o Renascimento. O período demarca, ainda, o início de um processo de maior valorização da razão humana e do indivíduo.

() O Renascimento baseado na ideologia absolutista, foi um movimento de valorização do mundo rural. Essa característica pode ser entendida pela forte influência dos mecenas, uma vez que todos eles eram vinculados à agricultura.

() O Renascimento surge no período de transição da sociedade medieval para a sociedade moderna e representa uma nova visão de mundo. Suas principais características eram o racionalismo e o antropocentrismo.

() Uma das mudanças propiciadas pela cultura renascentista foi a valorização da natureza, em contraste com as explicações sobrenaturais sobre o mundo.

A sequência correta é:

- a) VFVV b) VVFF c) VVVV d) FFVF e) FFFV

2 – Uma das características das obras do Renascimento artístico está no fato de;

- a) Abordarem somente temas de intensa religiosidade.
- b) Procuraram desenvolver temas inspirados na mitologia Greco-romana.
- c) Tentaram evitar abordagem de qualquer tema que demonstrasse influência grega.
- d) Defenderam a continuidade do uso exclusivo do latim como língua de expressão da intelectualidade.

3 – (FGV-SP) Renascença é a denominação tradicionalmente atribuída às mudanças de caráter cultural, principalmente, ocorrido nos países europeus durante o período que vai, aproximadamente, de 1300 a 1650. E são expressões maiores dessa época nos campos da arte e da ciência os trabalhos de:

- a. Georg Wilhelm Hegel, Auguste Podin e Isaac Newton
- b. Immanuel Kant, René Descartes e Antoine Lavoisier.
- c. John Stuart Mill, Ludwing Von Beethoven e Galileu Galilei.
- d. Auguste Comte, Richard Wagner e Charles Darwin.
- e. William Shakespeare, Leonardo da Vinci e Nicolau Copérnico.

4 – Várias transformações históricas ocorridas na Europa Ocidental nos séculos XV e XVI, podem ser associadas ao processo conhecido como Reforma protestante, exceto:

- a. A produção de livros, entre eles a Bíblia, que pode chegar as mãos de um número maior de fiéis, favorecendo o surgimento de novas interpretações dos textos cristãos, nem sempre em harmonia com os ensinamentos da Igreja.
- b. Crítica ao comportamento do clero pela prática do comércio de relíquias sagradas, em geral falsos (simonia) e a venda também de indulgências, isto é, o perdão dos pecados.
- c. A busca de uma nova ética religiosa, adequada ao espírito capitalista pelos burgueses.
- d. Alguns governantes das monarquias européias, que representavam a unidade nacional, viam na autoridade do papa um elemento para o fortalecimento dos seus poderes.

5 – Associe corretamente:

a. Martinho Lutero

b. João Calvino

() defensor da idéia que a salvação do homem era alcançada pela fé.

() a arrecadação de dinheiro para a reconstrução da Basílica de São Pedro, provocou o conflito decisivo, que levou ao seu rompimento com a Igreja Católica.

() Governou a cidade suíça de Genebra, submetendo seus moradores a um governo que mesclava política e religião.

() Em sua principal obra, Instituição da religião cristã, defendia que o ser humano estava "predestinado" a merecer o céu ou o inferno.

6 – O Concílio de Trento foi um acontecimento que marcou a Reforma da Igreja Católica. Dentre suas principais medidas estavam:

I – Centralização ainda mais do poder da Igreja de cobrar indulgência.

II – procurou garantir a unidade da fé católica e a disciplina eclesiástica.

III – o reconhecimento público dos erros cometidos pela igreja.

IV – a alta hierarquia da Igreja e alguns governantes católicos decidiram reativar a inquisição.

Estão corretas:

a) Apenas I e IV

b) Apenas II e III

c) Apenas I e II

d) Apenas II e IV.

7 – (Unep-BA) O princípio segundo o qual a abundância de ouro e prata é a riqueza de um país. sintetiza um dos principais elementos do conjunto de medidas político-econômicas adotadas pelas potências européias durante a Idade Moderna e que se chama de:

a. Iluminismo

b. Renascimento

c. Mercantilismo

d. Humanismo

e. Fisiocratismo

8 – O mercantilismo, conjunto de políticas adotadas na transição entre o feudalismo e o capitalismo, tinha como princípios e práticas:

I – exportar cada vez mais e importar cada vez menos, a fim de obter uma balança comercial favorável.

II – adotar, dentro dos preceitos do pacto colonial, políticas que permitissem às colônias um bom desenvolvimento econômico, possibilitando a ruptura com suas metrópoles.

III – evitar a saída de matérias primas e incentivar a produção de artigos manufaturados, protegendo, assim, seu mercado interno e o de suas colônias.

IV – o Estado não intervia na economia, evitando o controle sobre preços e sobre a quantidade de mercadorias comercializadas.

Estão corretas:

a. apenas I e II

b. apenas II e IV

c. apenas I e III

d. apenas III e IV.

9 – Construa um breve texto comentando os fatores que facilitaram a vitória dos europeus sobre os nativos americanos.

ANEXO VII

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA

ALUNO(A): _____

SÉRIE: 3ª

TURMA: _____

TURNO: VESPERTINO

DATA: _____/_____/_____

PROF _____

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA- I BIMESTRE

I- Questões de múltipla escolha.

- 1- A Revolução Francesa representou uma ruptura da ordem política (o antigo regime) e sua proposta social desencadeou.
 - a) A concentração do poder nas mãos da burguesia que passou a zelar pelo bem-estar das novas ordens sociais.
 - b) A formação de uma sociedade fundada nas concepções de direitos dos homens, segundo as quais todos nascem iguais e sem distinção perante a lei.
 - c) O surgimento da soberania popular com eleição de representantes de todos segmentos sociais.
- 2- Na sociedade francesa do Antigo Regime, um banqueiro milionário fazia parte do terceiro estado tanto quanto um modesto camponês, contudo mesmo em condições sociais e econômicas diferentes, os membros dessa ordem tinham em comum o (a):
 - a) Reconhecimento da burguesia como a principal classe da sociedade francesa, considerando que esta era a mais numerosa e a mais homogênea das três ordens.
 - b) Desejo de uma constituição que reconhecesse os membros do terceiro Estado como os verdadeiros representantes da comuna de Paris.
 - c) Desejo de abolição dos privilégios do clero e da nobreza, ou seja, o fim dos direitos feudais e a instalação de uma verdadeira igualdade de direitos civis.
- 3- A ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder da França representou:
 - a) A doação de uma política de reconciliação, assegurando a paz interna e canalizando o furor revolucionário para as campanhas externas.
 - b) O estabelecimento de um governo popular garantindo a efetiva participação das massas na condução das coisas públicas.
 - c) A busca de um equilíbrio de poder no continente europeu através da celebração de uma série de aliança com as principais potências.
- 4- Pode-se afirmar que um dos resultados do congresso de Viena foi:
 - a) Atrasar o processo da independência as colônias espanholas que mantinham vínculos comerciais com a Inglaterra.
 - b) Refazer o mapa da Europa, que voltou a apresentar algumas características geopolíticas anteriores a Revolução Francesa.

II- Responda:

- a) Quais são os dois princípios do liberalismo, defendidos pela burguesia, mencionados nas citações apresentados.

b) Como Napoleão tornou-se imperador?

c) Explique o que foi o Bloqueio continental e quais os objetivos de Napoleão ao decretá-lo.

ANEXO VIII

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA

[A avaliação foi copiada no quadro pelo docente]

1- Elabore um texto indicando as principais diferenças e semelhanças entre o modo de vida das sociedades caçadora-coletoras e o das sociedades agropastoris.

2- Nas grandes cidades do mundo atual, existem pessoas e grupos que não dispõem de moradia fixa. Essa condição, no entanto, nem sempre é opcional. Desabrigados ou desalojados, adultos e crianças vivem nas ruas por diferentes motivos. Podemos chamá-los de nômades? Que relação você estabelece entre essas pessoas e a noção de "CIVILIZAÇÃO" estudada neste capítulo?