



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
UNIVERSIDADE ABERTA DO PIAUÍ - UAPI
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NEAD
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA



HELSON BARREIRA PEREIRA
JOSEANE CARDOSO DE ABREU

ANÁLISE DAS NOVAS TÉCNICAS E MODELOS DE ENSINO DE HISTÓRIA

MARCOS PARENTE – PI

2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
UNIVERSIDADE ABERTA DO PIAUÍ - UAPI
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NEAD
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA



HELSON BARREIRA PEREIRA
JOSEANE CARDOSO DE ABREU

ANÁLISE DAS NOVAS TÉCNICAS E MODELOS DE ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de conclusão apresentado
ao curso de Licenciatura em História
da Universidade Estadual do Piauí -
UESPI.

Orientação: Profº Esp.

MARCOS PARENTE – PI

2024

P437a Pereira, Helson Barreira.

Análise das novas técnicas e modelos de ensino de história /
Helson Barreira Pereira, Joseane Cardoso de Abreu. - 2024.
37 f.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI,
Universidade Aberta do Brasil-UAB, Núcleo de Educação a Distância-
NEAD, Licenciatura Plena em História, polo de Porto Alegre do
Piauí-PI, 2024.

"Orientador: Prof. Me. Jordan Bruno de Oliveira".

1. Formação de Professores. 2. Ensino de História. 3.
Tecnologia Educacional. 4. Processo de Ensino-Aprendizagem. I.
Abreu, Joseane Cardoso de . II. Oliveira, Jordan Bruno de . III.
Título.

CDD 981.22

HELSON BARREIRA PEREIRA
JOSEANE CARDOSO DE ABREU

ANÁLISE DAS NOVAS TÉCNICAS E MODELOS DE ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí - UESPI como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História.

Marcos Parente - PI, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Ronyere Ferreira da Silva (Presidente)
UESPI

Profª Me. Jordan Bruno de Oliveira Ferreira (Avaliador)
UESPI

Profª Albetize de Oliveira Rocha Ribeiro. (Avaliadora)
UESPI

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus por toda força e ter permitido chegarmos até aqui.

Agradecemos aos nossos familiares pelo apoio e compreensão nesta caminhada.

Enfim agradecemos a todos que fizeram parte desta conquista em nossas vidas, todo apoio e incentivo valeu a pena, nosso muito obrigado!

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a todos os professores, em especial a Professora Albetize de Oliveira Rocha Ribeiro que no decorrer deste curso nos deu todo apoio possível, tirando nossas dúvidas, e sempre disposta nos incentivando a não desistir, a persistir, e com este incentivo chegamos até aqui. Nosso muito obrigado de coração a todos que fizeram com que chegássemos até aqui

“A história é absolutamente fundamental para um povo. Quem não sabe de onde vem, não sabe para onde vai”.

**Dom Bertrand de
Orleans e Bragança.**

RESUMO

O desafio do ensino, frente à inserção da tecnologia, é instigante por diferentes motivos. A utilização de novos modelos de ensino possibilita uma dinâmica de interação entre os sujeitos presentes no meio educacional, bem como o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Com as mudanças no mundo motivadas em grande parte pela presença de novas tecnologias, tornam-se cada vez mais essenciais as pesquisas, em âmbito escolar, da inserção e da contribuição das tecnologias de informação. Nesse contexto, o presente estudo busca discutir o ensino de História e seus desafios no cenário educacional atual, para isso é posto como objetivo geral analisar de forma crítica reflexiva a necessidade do uso de novas técnicas para o desenvolvimento de um novo modelo de ensino dos conteúdos de História que atenda as necessidades atuais dos educandos. Esses objetivos, assim como os específicos apresentados pelo estudo, visam produzir respostas ao seguinte questionamento: como o professor de ensino de História pode fazer uso das novas tecnologias pedagógicas a fim de tornar as aulas mais atrativas e significativas para os educandos, dentro do atual contexto social? O entendimento formulado por este estudo utiliza como metodologia a realização de pesquisa bibliográfica, uma vez que este tipo de pesquisa favorece a leitura e análise de produções de autores que já discorreram sobre o tema abordado pelo estudo. Na conclusão do estudo encontra-se o resultado da pesquisa posto em forma de entendimento, bem como a relevância desse tipo de estudo para o meio acadêmico e comunidade em geral.

Palavras-chave: Professor. Ensino de História. Novas Tecnologias.

ABSTRACT

The teaching challenge, faced with the insertion of technology, is intriguing for different reasons. The use of new teaching models enables a dynamic interaction between subjects present in the educational environment, as well as strengthening the teaching-learning process. With changes in the world driven largely by the presence of new technologies, research into the insertion and contribution of information technologies has become increasingly essential at school level. In this context, the present study seeks to discuss the teaching of History and its challenges in the current educational scenario. To this end, the general objective is to analyze in a critically reflective way the need to use new techniques for the development of a new model of teaching content. of History that meets the current needs of students. These objectives, as well as the specific ones presented by the study, aim to produce answers to the following question: how History teaching teachers can make use of new pedagogical technologies in order to make classes more attractive and meaningful for students, within the current context social? The understanding formulated by this study uses bibliographical research as a methodology, since this type of research favors the reading and analysis of productions by authors who have already discussed the topic covered by the study. At the conclusion of the study, the results of the research are presented in the form of understanding, as well as the relevance of this type of study for academia and the community in general.

Keywords: Teacher. Teaching History. New Technologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	12
2.1 Histórico do ensino de História no Brasil	14
2.2 O ensino de história segundo a BNCC e os PCNs	19
3. POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	22
2.1 Construindo o Saber Histórico	28
4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

O ensino das Licenciaturas se destaca por mudanças, desenvolvimentos e transformações marcantes em sua trajetória no processo de ensino aprendizagem no ensino básico. O importante a se observar é que essas mudanças respondem às exigências da sociedade, uma vez que essas transformações são produzidas a partir de necessidades. A comunidade só se desenvolve e se expande na medida em que essas mudanças respondem às exigências do próprio processo de desenvolvimento do ensino.

As constantes transformações nas práticas pedagógicas do ensino de História têm sido observadas e debatidas em pesquisas recentes e nos apontam, por exemplo, um cenário desafiador e inovador. Desta forma, cabe ao professor de História conhecer e compreender as novas teorias educacionais e metodológicas de ensino, tal como identificar as novas tecnologias de informação para então poder incorporá-las à sua prática docente.

O desafio do ensino, frente à inserção da tecnologia, é instigante por diferentes motivos. A utilização de novas técnicas de ensino possibilita uma dinâmica de interação entre os sujeitos presentes no meio educacional, bem como o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a tecnologia enriquece a aula, mas não pode ser colocada à frente do conteúdo.

O professor precisa ficar atento à estrutura, à organização e ao conhecimento, sem deixar de lado a didática voltada para o desenvolvimento dos alunos, nas suas múltiplas dimensões: processos criativos, cognitivo, análise crítica, estabelecimento de aproximações e associações.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como base a realização uma análise reflexiva acerca da postura que deve ser adotada pelo professor de ensino de História no cenário atual, e para tal reflexão o estudo apresenta como objetivo geral analisar de forma crítica reflexiva a necessidade do uso de novas técnicas para o desenvolvimento de um novo modelo de ensino dos conteúdos de História que atenda às necessidades atuais dos educandos.

De maneira mais específica, temos os seguintes objetivos específicos: refletir acerca do atual contexto em que é apresentado o ensino dos conteúdos de História em sala de aula; ressaltar a importância da formação adequada dos professores de História para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e significativas para os

educandos; discutir o uso das novas metodologias de ensino de História, que levem em consideração as atuais necessidades da sociedade.

A formulação dos objetivos geral e específicos acima apresentados visa responder ao seguinte questionamento norteador: como o professor de ensino de História pode fazer uso das novas tecnologias pedagógicas a fim de tornar as aulas mais atrativas e significativas para os educandos, dentro do atual contexto social?

Para construir conceitos que respondam à questão posta pelo estudo ora desenvolvido, utiliza-se como caminho metodológico a realização de revisões bibliográficas, isto é, a leitura, análises e reflexões a partir do contato com produções de autores que já tenham discorrido acerca da temática, no caso, o uso das novas técnicas e modelos de ensino de História.

As constantes transformações que ocorrem no meio educacional trazem à tona um desafio diário fazendo com que o professor busque apoio em recursos pedagógicos que melhor se encaixem no contexto atual. Neste aspecto, o uso de recursos interdisciplinares e pedagógicos, pautados em processos instrutivos, podem ampliar o horizonte gerando fatores motivadores e resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerada esta perspectiva, a atividade do professor no cenário atual consiste na organização dos conteúdos relativos às características da classe (conhecimento prévio, capacidade, personalidade, desenvolvimento) de forma que os alunos possam realizar uma aprendizagem significativa, tendo o benefício de novas ferramentas digitais, no auxílio do processo de adequação dos conteúdos a realidade de cada educando.

No que diz respeito à estrutura, o presente estudo se encontra na seguinte maneira: **introdução**, onde se apresenta a temática, justificativa, objetivos e problema do estudo; a **fundamentação teórica**, que está dividida em tópicos e subtópicos e por fim, as **considerações finais**, onde está posto o novo entendimento formulado a partir da realização desta pesquisa inicialmente proposta, bem como a relevância da discussão do tema para a comunidade acadêmica e geral.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nos tempos atuais faz-se necessário um repensar imediato na forma de ministrar as aulas na disciplina de História, discutir e analisar a metodologia a fim de se obter uma qualidade de ensino em todos os níveis, onde o aluno possa desenvolver seu raciocínio e sua capacidade crítica, que são imprescindíveis na formação do “cidadão crítico” e no desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que consiga ampliar capacidades de observar, descrever, identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais e mais distantes no tempo, além de estabelecer relações entre presente e passado.

Muitas são as formas de se trabalhar os conteúdos escolares pelos professores, porém, mesmo com tantas tecnologias à disposição dos profissionais da educação, observa-se que o ensinamento de tais conteúdos se limita em aulas expositivas, e ainda, em alguns casos, sem a intenção de proporcionar para o aluno uma forma crítica de conhecer o passado histórico.

Observa-se que a perspectiva tradicional de ensino é ainda muita viva no ambiente escolar, algumas características desta pedagogia são importantes na metodologia do ensino, como por exemplo, a exposição do conteúdo de forma oral pelo profissional, que é indispensável. O que o docente deve tomar cuidado no ensino de história é de não cair no contexto desta perspectiva, desenvolvendo o ato de repetição dos fatos, e somente “cantá-los”, sem fazer referência de autores e de que forma os relatos históricos foram construídos ao longo do tempo.

Atualmente, os docentes podem contar com uso de tecnologias e objetos para despertar o interesse dos alunos, a motivação como parte essencial para uma aula produtiva, e transformar uma metodologia tradicional como as aulas expositivas em algo realmente interessante e prazeroso; aliar às práticas de ensino tradicional elementos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, permitindo através de uma visão real do mundo, detectar os problemas que o assolam e ao mesmo tempo, dotá-los de ferramentas capazes de compreender a realidade histórico-social.

No Brasil, o processo tradicional no campo da educação surge com a atuação dos jesuítas inspirados na escolástica e no espírito de obediência. Com base nos métodos e nos conteúdos da *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), para a formação do homem enciclopédico, humanista, cristão e Universal.

As ideias e os pensamentos culturais que foram trazidos no período colonial pelas famílias patriarcais de origem Europeia, era fornecido pelos donos de terras e escravocratas que pertenciam à nobreza portuguesa, o ensino de cultura geral era feito pelos jesuítas totalmente voltados a realidade colonial (ALTOÉ, 2012, p.).

A pedagogia tradicional é inspirada no modelo econômico dominante, e pelo impulso da educação popular com o aparecimento de grupos e classes, implicando uma organização global extremamente detalhada (Gauthier; Tardif, 2010, p. 17).

De acordo com Gohn (2011, p. 23), a escola que precisamos hoje é a escola da liberdade e da criatividade, onde buscamos uma articulação entre a educação formal e a não formal. Essa nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, uma escola que una a formação para a cidadania, a transmissão competente do universo de saberes disponíveis, do passado e do presente, no esforço de pensar, elaborar, reelaborar sobre a realidade de cada um. Sistematizar a metodologia contida nos processos de interação/aprendizagem dependerá de nossa capacidade.

Para Altoé (2012, p. 17), no processo tradicional o conteúdo é baseado nas grandes obras de literatura e arte, nos estudos científicos das ciências naturais, da matemática, nos clássicos do conhecimento universal. Privilegia a atividade intelectual e o conhecimento abstrato, afastando o aluno da realidade social. Nesse momento histórico do ensino, os conteúdos de História tinham como objetivo a valorização do preceito como pensamento de verdade e transmitir as informações do mundo e das culturas universais realizadas e produzidas pela humanidade, mas reconhecidas pela comunidade científica.

Para Bittencourt (2011, p. 28), “no que se refere à disciplina escolar História, qualidade de educação” tende a estar associado à necessidade de um ensino mais inovador, mais contextualizado, devendo as disciplinas escolares deixar de ser lecionadas de forma “tradicional” e se voltarem mais aos interesses dos alunos.

O professor é o centro desse ensino em todas as formas e abordagens. Esse modelo de ensino que era voltado para a apresentação de conteúdos externos ao interesse dos educandos: o programa, as disciplinas, o professor, o papel do aluno é de apenas executar as prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (MIZUKAMI, 2013, p. 34).

Nessa abordagem, podem-se apenas fazer inferências quanto aos conceitos de homem, mundo, sociedade/cultura, conhecimento, pois

não há nenhuma teoria claramente explicitada, e a abordagem engloba aspectos diversos de tendências caracterizadas como 'ensino tradicional'. (MIZUKAMI, 2013, p. 8).

Segundo Bittencourt (2011 p. 24), considera que um dos objetivos centrais do ensino de História, atualmente, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades como, a nacional, que se associa à cidadania. Neste sentido, as diversas propostas curriculares encontram-se na afirmação de que a História deve encarregar-se da formação do “cidadão crítico” e no desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que consiga ampliar capacidades de observar, descrever, identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais e mais distantes no tempo, além de estabelecer relações entre presente e passado.

Para Fonseca (2003 p. 16), no mundo contemporâneo é impossível continuar vendo a escola como um simples veículo ou reflexo de uma cultura dominante e única, pois, a transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares.

Assim, compreendemos história como o estudo da experiência humana no passado e no presente, pois a história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e suas sociedades através do tempo e do espaço, permitindo que experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação assumindo formas diferenciadas, e que são produto das ações dos próprios homens. Assim, estudar história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade possibilitando comparações. O “objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas” (FONSECA, 2003, p. 34).

2. 1 Histórico do ensino de história no Brasil

A história ensinada durante o período colonial cumpria o papel de acentuar a desigualdade social, econômica e cultural. Estava voltada apenas para a erudição. Martins (1996) acrescenta que os educadores não se preocupavam ou questionavam a realidade social e com a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Este era “considerado uma atividade inferior, era relegado em parte aos índios e, especialmente, aos negros” (MARTINS, 1996, p. 41).

O ensino público oficial foi implantado a partir de 1772, quando a coroa se encarregou de organizar a educação, nomeando professores e estabelecendo planos de estudo e inspeção. Aranha (1996) enfatiza que:

O ensino primário fornecia o aprendizado de técnicas de leitura e escrita, aritmética e cálculo; e o ensino secundário através das aulas Régias (aulas avulsas), ministrava o ensino do Latim, Grego, Filosofia, Retórica, Dialética, Teologia e Ciências Naturais (Física, Matemática, Biologia, Astronomia). (Aranha, 1996, p. 134).

A ausência de organização foi a grande dificuldade encontrada pela Reforma Pombalina. Diante da falta de professores e da falta de dinheiro, que era obtido através do imposto “subsídio literário” sobre mercadorias (por exemplo, aguardente), não foi possível alcançar o auge esperado. Portugal continuava usando as riquezas da colônia brasileira e africanas para pagar à Inglaterra, enquanto isto importava matéria-prima barata e exportava manufaturados caros, mantendo seu poder e aumentando o desenvolvimento econômico e cultural.

Martins (1996, p. 47) acentua que neste contexto as aulas de História continuavam a veicular datas e nomes, sem qualquer possibilidade de análise das contradições e exclusões sociais do processo histórico brasileiro e mundial, bem como dos elementos advindos das relações materiais das sociedades que, na teoria Materialista Histórica, teriam um papel fundamental na origem da desigualdade: a origem de classes sociais opostas.

O teor da primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil (o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827) revela que a escola elementar tinha a função de “fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população” (BRASIL, 1997, p. 19). Neste documento, a História ensinada devia articular a História Civil (pretextos cívicos) com a História Sagrada (aprender a moral cristã).

Até 1837, a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares. A regulamentação da História como disciplina escolar autônoma seguiu o modelo francês. Neste modelo ocorreu o predomínio da História Universal, embora se mantivesse a História Sagrada. A introdução do ensino de História do Brasil, no ensino secundário, ocorreu a partir de 1855 e, em seguida, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares.

Ao final de 1870, sob influência de concepções científicas, houve nova reformulação nos programas curriculares das escolas elementares e o conteúdo da História foi sendo ampliado e se passou a ensinar a História Natural, Universal, do Brasil e História Regional.

Para os educadores que desejavam a ampliação das disciplinas do ensino elementar, o ensino de História tinha como objetivos: “lições de leitura, com temas menos áridos, para incitar a imaginação dos meninos e para fortificar o senso moral, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a Instrução Religiosa” (BRASIL, 1997, p. 20). Desta forma, as novas reformulações dos currículos escolares visavam um Programa de História Profana maior, com a clara tendência de eliminar a História Sagrada.

De maneira geral, o ensino de História no Brasil durante o Império estava organizado com programas que seguiam a cronologia linear progressiva, na qual,

A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (BRASIL, 1997, p. 21).

Para a efetivação do ideal moralista e positivista do ensino de História, os métodos e procedimentos aplicados nas aulas de História tinham como base a memorização e a repetição oral dos textos escritos. Assim, “ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas” (BRASIL, 1997, p. 22).

Esta organização cronológica de fatos, esvaziados em seu conteúdo histórico, não permitia o entendimento como uma categoria para a análise da realidade. Coincide com esta forma de estruturar o ensino da História no período Imperial brasileiro, a experiência que os sujeitos passaram a ter com o tempo a partir das mudanças advindas no mundo do trabalho no Capitalismo.

No Brasil, neste período (Império), a industrialização nos moldes capitalistas era incipiente. A economia brasileira, até a primeira metade do século XIX, estava em fase de transição e de ajustamento à nova situação criada pela independência (1822) e autonomia nacional.

Após 1850, Prado Júnior (1984, p. 39) afirma que houve um surto nas atividades econômicas brasileiras. Apesar dos diferentes âmbitos dos empreendimentos (industriais, comerciais), foi sobretudo na agricultura que a acumulação capitalista estava pautada. A exportação de matéria-prima e a importação de produtos manufaturados e industrializados era ainda uma realidade.

A realidade no final do período imperial brasileiro era de que o Brasil possuía 82,3% de analfabetos. Martins (1996, p. 28) apontam que a educação continuava a reforçar a exclusão social das camadas populares iniciada pelos jesuítas. Neste contexto, o ensino de História reforçava a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que se limitava a apresentar a verdade estabelecida pelas elites regionais.

A lógica de racionalização capitalista que foi incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 1920 e 1930 foi aprimorada pelo aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas. Ganharam força as propostas que apontaram a educação elementar como forma de realizar uma transformação do País.

O ideal republicano do início do século XX buscou inserir a nação num espírito 'cívico'. Desta forma, a escola elementar passou a ser vista como o agente de eliminação do analfabetismo e divulgadora da moral e da ideologia nacionalista que determinava a cada segmento o seu devido lugar na sociedade.

Debates foram travados para a determinação dos currículos. De um lado, alguns desejavam disciplinas mais científicas, técnicas e práticas (modernização) e outros, que defendiam disciplinas literárias, responsáveis pela formação do espírito. Neste contexto, a História passou a ter um duplo papel nos currículos:

O civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (BRASIL, 1997, p. 22).

Para a modificação da moral religiosa pelo civismo, substituiu-se a História Universal pela História da Civilização. O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório. Por este motivo, a periodização da História foi modificada. Abandonou-se a identificação dos tempos Antigos, como o tempo bíblico da criação, e iniciou-se pela gênese da civilização com o aparecimento da figura do Estado forte e centralizado, além da cultura escrita.

Assim, a periodização laicizada enfatizava o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia.

O ensino de História passou a ser idêntico em todo o país. Ao mesmo tempo houve a influência das propostas do movimento escolanovista que propunha a introdução dos Estudos Sociais em substituição da História e da Geografia.

O prejuízo educacional no período do governo militar (1964-1985) foi também em relação à produção científica do conhecimento, pois os Estudos Sociais ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor dos saberes puramente escolares. Houve um distanciamento das escolas de primeiro e segundo graus com as Universidades. Se as reformas do ensino empreendidas pelos governos militares de alguma forma assimilaram alguns elementos do debate anterior, Evangelista (2002) evidencia que estes estavam ordenados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano e ao Ministério da Educação Nacional.

A reforma do ensino dos anos de 1960 a 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime:

Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de capital humano, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (Evangelista, 2002, p. 33-34).

De maneira geral, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, por meio do trabalho com a memória coletiva. Fonseca (2003, p. 27) afirma que neste sentido o ensino de História esteve submetido à lógica política do governo.

No caso específico da América Latina, a presença americana foi frequente na elaboração da política educacional, especialmente nos currículos. A recomendação do ensino de história da América foi feita para que ocorresse sem hostilidades, livres de conceitos ofensivos. O propósito era valorizar a hegemonia na América no mundo, e a paz entre as nações americanas. De acordo com Fonseca (2003, p. 31), submetido a esta concepção, o ensino de História assumia como tarefa a formação cívica, por meio de regras de conduta política e estudo de conceitos que eram de interesse central do governo.

2.2 O ensino de história segundo a BNCC e os PCNs

Costuma-se pensar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como documentos, a partir de uma realidade pronta, mas é sempre pertinente elucidar dados relacionados a sua criação e construção. Escrito e formulado no ano de 1997, a produção e escrita dos PCN não foi algo rápido, mas sim fruto de todo um caminho de debates e lutas, nesse sentido é fundamental rememorar alguns fatos:

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental. (NETO, 2009, p. 1).

Essa perspectiva é cara ao elucidar um contexto de diálogos e a emergência de uma grande necessidade de melhorar o sistema brasileiro de ensino, garantindo um ensino de qualidade e construção de documentos tal como os PCN, sem dúvida era um importante e necessário passo. Cabe salientar que os próprios princípios constitucionais motivaram e garantiram a busca pela elaboração dos PCN, já que:

Em sintonia com a constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação reafirmou a obrigação do Estado de elaborar parâmetros curriculares que orientassem as ações educacionais na trilha dos ideais democráticos e na busca da qualidade (NETO, 2009, p.02).

Considerando essa perspectiva, a ideia de elaboração dos PCN é uma realidade socialmente e historicamente localizada, que denotava um Brasil cheio de expectativas para uma expansão na qualidade do ensino e nos direitos que regem a educação brasileira. Para a construção dos PCN foram realizados muitos estudos, os responsáveis por sua elaboração foram sujeitos com bastante formação acadêmica, nesse sentido é fundamental frisar que:

O processo de elaboração dos PCNs passou por um estudo realizado, a pedido do MEC, pela Fundação Carlos Chagas acerca de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. A partir desses estudos formulou-se uma “versão preliminar” e instalou-se

um debate nacional, do qual participaram professores universitários, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, além de outros educadores e pesquisadores. (NETO, 2009, p. 3).

Percebe-se que o Ministério da Educação brasileira coordenou as ações de elaboração dos PCN, mas a escrita foi algo dinâmico e pautado no diálogo e troca de ideias já que contaram com a voz e visão de professores universitários e indivíduos que representavam órgãos estaduais e municipais no âmbito da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto legislação, servem como base para a construção dos currículos em todo o Brasil, orientando a seleção dos conteúdos que devem ser ensinados na escola. Diante desse enquadramento, interessa-se em pensar as proposições deste documento para a disciplina e ensino de História:

A proposta central dos PCN no campo da História é contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis. (NETO, 2009, p. 10).

Guiada por tal proposta, os PCN traçaram algumas metas para o ensino de História na prática, organizando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula na referida disciplina escolar. Para tal organização, se utilizou o elemento “eixos temáticos”, a saber: No primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), a proposta é “História Local e do Cotidiano”; No quarto ciclo o eixo é “História das Representações e das Relações de Poder”; Já no terceiro ciclo (5ª e 6ª séries), o eixo colocado é: “História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho”; No segundo ciclo (3ª e 4ª séries), o eixo sugerido é: “História das Organizações Populacionais”, pois defendia o pressuposto que “é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (BRASIL, 1999, p. 48).

No contexto do ensino médio, o texto dos PCN afirma que “a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do ensino fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 52).

Diante disso, os PCN propõem que a disciplina de História no ensino médio aprofunde os conhecimentos discutidos no ensino fundamental e sugere o eixo

“Cidadania: diferenças e desigualdades”, tudo isso por defender que “o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade” (BRASIL, 1999, p. 57). O que se mostra uma proposta de grande valor social.

Os PCN, na sessão “Caracterização Da Área De História, A História No Ensino Fundamental”, faz uma apresentação da história do ensino de História no Brasil, com o objetivo de colocar o professor a par, e busca que o professor se posicione diante disso e chega a deixar claro em algumas linhas do documento que “o ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio”. (BRASIL, 1999, p. 59). Os PCN discutem com muita atenção o viés social, acreditando no potencial da disciplina de História em contribuir para uma sociedade mais participativa e consciente.

Percebe-se o desejo do documento em despertar uma posição do docente em relação ao ensino de história, ao fazer docente de história. O documento afirma que:

Na intenção de auxiliar o professor na reflexão sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepções de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares, apresenta-se na sequência um histórico da área no Brasil sem pretender esgotar o seu elenco de problemáticas. Esse histórico pretende contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações. (BRASIL, 1998, p. 19).

A partir dessa afirmação, percebemos a intenção do documento em propor e facilitar uma reflexão por parte do professor de história, acerca dos elementos básicos de sua carreira. A intenção é facilitar uma análise sobre a natureza da produção do conhecimento histórico e sua elaboração em sala de aula, para isso os PCN investem em uma apresentação do percurso histórico do ensino de história, fazendo uma apresentação da história do ensino de história no Brasil.

Tal apresentação histórica se faz relevante para mostrar os percursos e caminhos trilhados pelo ensino de história, sendo uma janela para refletir as metamorfoses desta disciplina no contexto educacional brasileiro. Na perspectiva dos PCN “nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo” (BRASIL, 1998, p. 62).

Nessa tríade se desenrola o aprender e o ensinar história. O que se espera do professor de história e seu papel no processo de ensino de história fica claro no documento em questão:

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. (BRASIL, 1998, p. 40).

Nessa perspectiva, o docente é o agente responsável por criar as situações de aprendizagem no ensino de história, apoiando os alunos na busca e construção de saberes. E os PCN abrem espaço para a intervenção criativa do professor, pois os PCN são pautados no diálogo, e não se pode esquecer o fato de que os PCN ficaram muito tempo engavetados e escondidos exatamente pelo seu caráter democrático e inovador para o ensino de história.

Para os PCN, cabe ao professor significar o conhecimento estudado, criando nexos com a realidade do alunado, uma vez que “a seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual” (BRASIL, 1998, p. 64).

Isso se dá em parte pelo fato de que os PCN “questionam as concepções concebidos como tradicionais e afirmam que os estudos no campo da produção do conhecimento histórico, nas últimas décadas, têm proporcionado novos olhares aos historiadores, professores e alunos”. Assim, toda e qualquer ideia e visão que perpassam os PCN são frutos de escolhas historiográficas (NETO, 2009, p. 38).

3 POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Geralmente, a chamada “sala dos professores” serve de espaço onde esses sujeitos do processo educacional trocam comentários, os quais estão repletos de inquietações, angústias e motivações. Não são raras as reclamações acerca da incompreensão e desvalorização em torno da História enquanto campo do saber, que faz parte do currículo escolar, bem como da pertinência de sua aprendizagem na formação dos educandos. Nesta perspectiva, essas questões se tornam

indispensáveis na medida em que se pretende refletir, repensar e posicionar-se sobre o ensino de história praticado no tempo presente.

Com isso, é necessário ressaltar que a educação em torno da História é imprescindível para a compreensão dos processos históricos e para a sua articulação com o atual contexto. Desse modo, a História possui uma função essencial na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos. Consequentemente, ensinar História é promover ações em coerência com metas e objetivos delineados e alicerçados num contexto de atuação educacional – a qual constantemente está permeada pelos desafios cotidianos e pela burocratização do ensino (FONSECA, 2003, p. 49).

Paralelamente, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois importantes momentos. Primeiramente, no início do século XIX introduziu a área no âmbito do currículo escolar. Essa charneira sucedeu o momento da Independência, devido à preocupação de registrar ou inventar uma “genealogia da nação” embasada no ensejo de uma “história nacional” e pautada na matriz europeia a partir de pressupostos eurocêntricos.

Posteriormente, o segundo marco, aconteceu a partir das décadas de 1930 e 1940 do século XX, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Para tanto, o Estado passou a intervir de maneira mais normativa na educação e foram criadas Faculdades de Filosofia no Brasil. Essas Instituições formaram docentes e pesquisadores, consolidando-se, assim, uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país (PCN, 1998, p. 68).

Com efeito, a história como campo escolar obrigatório foi instaurada com a criação do Colégio Pedro II no ano de 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Com isso, o espaço oportunizou os estudos literários delineados por um ensino clássico e humanístico, cuja destinação voltou-se à formação de cidadãos proprietários e escravistas (PCN, 1998, p. 71).

Para tanto, a disciplina de História foi incluída no currículo escolar junto ao currículo das línguas modernas, das ciências naturais e das matemáticas, compartilhando espaço com o ensino religioso – a chamada história sagrada. Nesse viés, a primordial função disciplinar dirigia-se à formação moral dos discentes. Geralmente, nessa forma inicial de abordar a História, apresentava-se como

exemplos os ditos “grandes homens da história”, principalmente, no que tange à história do Oriente Médio.

Haja vista, que tal maneira da disseminação histórica proporcionava um prisma dos acontecimentos enquanto providência divina e formava os pilares de uma formação cristã, a qual era naquele contexto almejada (PCN, 1998, p. 20). Não obstante, nas salas de aula, surgiram divergências entre as abordagens e a importância atribuída à Igreja na História. Fato esse o qual se modificava de acordo com a formação dos professores, os quais poderiam ser religiosos ou laicos. Além disso, as Instituições de Ensino também poderiam ser públicas e laicas ou de ordens religiosas. Sobre isso, lê-se:

O Instituto Histórico e Geográfico Nacional (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu uma série de trabalhos que gerou consequências para o ensino da história nacional. Seus membros lecionavam no Colégio e eram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da história universal e “história sagrada” (PCN, 1998, p. 20).

Com essa abordagem de ensino, enfatizada na citação acima, aplicada nas aulas de História, a memorização e a repetição oral dos textos escritos eram práticas comuns nesse âmbito disciplinar. Outra questão pertinente se destina aos materiais didáticos que se limitavam à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições (PCN, 1998, p. 23).

Um aspecto possível de identificar no ensino de História, nessa conjuntura, está debruçado no pensamento de que ensinar História era percebido como realizar a transmissão dos conteúdos estabelecidos nos livros e nos programas oficiais. Essa expectativa legitimava a ideia que aprender história se reduzia ao conteúdo oficializado e desejado, de forma que os discentes deveriam memorizá-lo, transcrevê-lo e reproduzir as lições impostas pelos homens percebidos como “magistrados do saber”.

A partir da abolição da escravatura, com a implantação da República, a educação brasileira buscou a racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, que modificaram os desafios políticos. Assim, destacaram-se as propostas que apontavam a educação, especialmente a educação elementar, como meio de transformação do país (PCN, 1998, p. 27).

Desse modo, o regime republicano pretendia lançar à nação uma nova atmosfera de civismo. Para isso, a Escola Elementar representou uma possibilidade da eliminação do analfabetismo, concomitantemente, serviu de um viés de moralização do povo brasileiro.

Além disso, era preciso ressaltar que a presença dos imigrantes nas zonas de colonização, também teve influências nas políticas de nacionalização do elemento estrangeiro, que levassem ao seu abasileiramento. Essa desejada assimilação dos estrangeiros a uma ideologia nacionalista e elitista delimitava a cada segmento o seu lugar no contexto social (BOMENY, 1999, p. 54).

Esse período histórico foi de exaltação da “História Pátria”, em que a missão – próxima da história da Civilização – era a de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. Com isso, a “História Pátria” era compreendida como a base na formação do cidadão; haja vista que seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogeneizado, com atos percebidos como gloriosos, de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional (FONSECA, 2003, p. 38).

Nesse ponto, percebe-se uma substituição: a da moral religiosa pelo civismo. Durante o início do século passado, especificamente durante o Estado Novo, os governos republicanos realizaram sucessivas reformas. Porém, essas gestões pouco fizeram para modificar a situação da escola pública. Acerca dessa alteração no eixo motivador e da finalidade do ensino de história, percebemos:

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição à História e Geografia, especialmente para o ensino elementar (PCN, 1998, p. 16).

Com isso, a educação configurou um veículo ideológico fundamental nos pronunciamentos e nas leis que emergiam daquele contexto. A consolidação dos Estudos Sociais, em substituição à História e Geografia, ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar (PCN, 1998, p. 37).

Nessa perspectiva, no período que correspondeu da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1970, percebe-se um tempo de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Em concordância com os PCNs, os Estudos Sociais se constituíram ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos.

Com a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional, organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. Com o retorno das disciplinas de História e Geografia, os discentes buscaram dar voz à impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade. Dessa maneira, procuraram-se alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da História até então homogeneizadas.

A partir de inquietações com a abordagem do ensino da História e suas dimensões, alguns professores e gestores escolares optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias num processo contínuo do conteúdo da Antiguidade até os presentes dias. Houve também a possibilidade de abordagens temáticas, desenvolvendo-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos.

Em todas as abordagens, principalmente na temática, abriram-se espaços para as questões relacionadas ao tempo histórico, de maneira a discutir e repensar dimensões cronológicas, concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, além das noções de decadência e de evolução.

Além disso, desenvolver um ensino de História significativo, nesse início de século XXI, é uma ação cada vez mais discutida e repensada. Isso em virtude da ineficácia que representaria uma ação de “transmissão” de conteúdo, como se houvesse uma ideia unilateral e de um determinado grupo influente. Vive-se em uma sociedade constituída por informação múltipla e que propicia um eterno confronto entre diferentes visões do mundo.

Portanto, o conhecimento de História e o processo de educação em torno dessa, não fogem desse universo particular de conflitos (tanto do passado como do presente). Nesse rumo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) parece instigar a disseminação e investigação desses olhares diversos, que por tanto tempo foram

sufocados no ensino tradicional de história (o qual demonstra sua forte influência positivista).

Ao analisar o que o ENEM propõe na esfera das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, encontra-se a preocupação de que o aluno deve compreender sobre a:

Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social (EDITAL ENEM, 2013).

Desse modo, ao voltar para grupos historicamente subalternizados como os negros e os índios no Brasil, o ensino de história parece abrir-se à necessidade de problematizar a história a partir de diversas perspectivas, as quais ultrapassam uma história “oficial”, legitimada por grupos de elite nacional. Além disso, ao demonstrar interesse pela cultura e patrimônio material e imaterial, o ENEM estimula a urgência da compreensão e pertinência do reconhecimento que advém dos saberes populares.

Essas questões reformulam ou, no mínimo, instigam novas maneiras de trabalhar os processos históricos em sala de aula. Sobre as expectativas acerca dos conhecimentos, lê-se, ainda, a importância de identificar as

Características e transformações das estruturas produtivas – Diferentes formas de organização da produção: A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade (Edital ENEM, 2013, p. 21).

Com efeito, é lançada a incumbência que o ensino de história deve assumir frente às inovações desejadas para o Ensino Médio, a qual, entre suas características, apresenta a válida tentativa de incentivar o ensino de uma história que consiga perspectivar os olhares, sobretudo, a partir de diversas visões. Quando um edital que orienta a avaliação sobre o Ensino Médio brasileiro aborda a

necessidade de compreender o agronegócio, a agricultura familiar e as lutas sociais camponesas, cabe afirmar que está propondo um ensino pautado nas contradições sócio-históricas.

Assim, ao reconhecer um momento de mudanças paulatinas na esfera da educação, mais pontualmente, na História enquanto campo de saber, faz-se necessário buscar contribuições que impliquem na construção do conhecimento. Para tanto, enfatiza-se a possibilidade da cultura material ser explorada por meio da saída de campo enquanto prática educativa escolar.

3.1 Construindo o Saber Histórico a partir do ensino de História

Ao compreender parte da caminhada da disciplina de História, julga-se pertinente buscar conhecer como a materialidade da cultura contribui para com esse campo de saber. Nesse horizonte, considera-se válido explorar a prática de Saída de Campo enquanto uma ação educativa Gonçalves (2005, p. 26).

A materialidade é uma categoria dúbia, a qual transita entre o material e o imaterial, reunindo em si as duas dimensões. Com isso, o material e o imaterial aparecem de modo indefinido nos limites dessa categoria. Da mesma forma, Laurentiz (1991, p. 28) afirma que a materialidade está para muito além da matéria. Assim, “A matéria é a preocupação mecânica com o suporte material, ao passo que a materialidade abrange o potencial expressivo e a carga informacional destes suportes, englobando também a extra materialidade dos meios de informação” (LAURENTIZ, 1991, p. 19).

Ao trabalhar-se com essa perspectiva, o autor acredita que o ato de operar sobre a matéria e sobre a materialidade, determina diversas formas de comportamento. Ainda sobre essa dimensão material da vida social e cultural, é preciso assinalar o uso de técnicas corporais. Assim, os objetos exigem usos determinados do corpo humano.

Logo, as coisas tangíveis ultrapassam a ideia de serem anexos ou auxiliares da vida social e cultural enquanto produção de seu determinado tempo, visto que há a possibilidade de representarem a própria essência dessa vida social e cultural. Para elucidar tal pensamento:

Muitos estudos enfatizam corretamente o fato de que os objetos fazem parte de um sistema de pensamento, de um sistema

simbólico, mas deixam em segundo plano o fato de que eles existem na medida em que são usados por meio de determinadas "técnicas corporais" em situações sociais e existenciais (e não apenas em termos conceituais e abstratos). Eles não são apenas "bons para pensar", mas igualmente fundamentais para se viver a vida cotidiana. Desse modo, é necessário pesquisar como, por exemplo, as roupas são produzidas, como são adquiridas, e sobretudo como são usadas, por meio de quais técnicas corporais, como se desfazem das roupas, como elas deixam de ser usadas, como saem de moda, sendo reclassificadas, etc. Mais especificamente: é preciso descrever como cada um desses processos é mediado pelas "técnicas corporais" que integram esses sistemas. (GONÇALVES, 2005, p. 3).

Em concordância com os apontamentos acima, acredita-se que existe uma grande teia de ligações, as quais podem surgir da matéria produzida em certo período histórico. Essa grande teia abarca desde formas variadas de linguagens (por meio dos gestos e expressões que um objeto pode fomentar), aos mais diversos significados, de forma a resultar na materialidade expressa pela cultura. Assim,

Enquanto um objeto material, a rede é indissociável de relações sociais, morais, mágico religiosas, existindo, portanto, enquanto parte indissociável de totalidades cósmicas e sociais. Mais precisamente, ela desempenha um papel fundamental no processo de mediação sensível entre as diversas oposições que compõem essas totalidades (GONÇALVES, 2005, p.03).

Com efeito, mais que a expressão emblemática de uma sociedade específica, as estruturas físicas e suas utilidades são capazes de intervir na dinâmica dessa sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a materialidade representa parte de uma sociedade em algum momento da História. Com isso, é possível embasar-se nesses vestígios mensuráveis fisicamente, para que se busquem algumas possibilidades de sentidos e, sobretudo, de (re)construção da História.

Ao tratar das possibilidades de construção da História nos espaços educativos, é interessante ressaltar algumas considerações sobre uma válida perspectiva pedagógica na classe escolar: a Pedagogia Relacional (Becker, 2001, p. 63).

Essa pedagogia compreende o educador enquanto um sujeito problematizador nas práticas educativas, bem como reconhece as vivências e saberes dos educandos. Com isso, o processo de construção do saber ocorre na partilha desses conhecimentos de todos os integrantes desse processo de educação e aprendizagem.

Portanto, é possível reconhecer a necessidade da busca por pedagogias, as quais reconheçam e valorizem os saberes dos sujeitos históricos. Ao aproximar-se com essa concepção de práticas educativas embasadas na construção do conhecimento, sobre a possibilidade de se trabalhar com a relação sujeito-objeto de forma a partir dos objetos produzidos pela sociedade para a construção de um conhecimento sobre o passado (RAMOS, 2004, p. 34).

O autor aponta que a consciência histórica não trata do passado isolado e sim das várias tramas entre passado e presente. Aponta um exemplo de espaço de educação: os museus históricos. Não obstante, a imersão num ambiente como esse não pode ser desvinculada do tempo presente, haja vista que, é a partir da atualidade que o passado é significado. O autor trabalha com a íntima relação existente entre o espaço museológico e o saber histórico na sala de aula. Assim:

Fazer relações entre museu e educação, especialmente o ensino de história, implica reconhecer que, na sua própria definição, o museu sempre teve o caráter pedagógico intenção nem sempre confessa, de defender e transmitir certa articulação de ideias, seja o nacionalismo, o regionalismo, a classificação geral dos elementos da natureza, o elogio a determinadas personalidades, o conhecimento sobre certo período histórico, a chamada consciência crítica (RAMOS, 2004, p.14).

Nessa relação dos sujeitos com os objetos *musealizados*, expressa na citação acima, percebe-se a viabilidade de elaborar diversos olhares para com a História – a partir daquilo que se pode definir como fruto de certa temporalidade e espaço. Paralelamente, essa relação entre o sujeito-objeto musealizado e o componente curricular História tem se fortalecido ao se considerarem os objetos ou as estruturas físicas, de forma mais ampla, enquanto documentos de cunho histórico.

Ao corroborar tal compreensão, Filho (2005, p. 68) consideram que o objeto corresponde a uma dimensão ético-estética, porque remete ao gesto humano de criar, confeccionar e operar com os mais variados objetos em lugares específicos. Além disso, os autores consideram que a matéria ao se tornar metonímia de um sistema cultural, torna-se um documento. Portanto, essa materialidade seria passível de um processo interpretativo capaz de evocar paisagens culturais específicas, seguindo historicidades particulares.

Após essa compreensão acerca da valorização para com a cultura material no que tange a sua contribuição para o ensino de História, traz-se à luz uma prática

educativa embasada na perspectiva referida. Assim, salienta-se a prática da Saída de Campo como um recurso válido no trabalho com a História no espaço formal educativo.

Para tanto, ao considerarmos a validade da História relacionar-se com diversas outras áreas do saber, surgem válidas contribuições oriundas de autores que enfatizam o estudo a partir da Saída de Campo nas mais variadas esferas do conhecimento. Com isso, destaca-se a ideia de que essa prática educativa pode proporcionar experiências exitosas no que concerne aos sujeitos que realizam a excursão.

Segundo Pontuschka (1994, p. 83), os estudos do meio iniciaram no Brasil nas chamadas “Escolas Livres”, impulsionadas pelo movimento anarquista. Com essa iniciativa, as Saídas de Campo enquanto formas de estudo do meio, representaram possibilidades na esfera educacional.

Da mesma maneira, durante o movimento da Escola Nova e Escola Tecnicista, a referida prática foi alterada e adequada aos objetivos educacionais dos determinados períodos. Todavia, essas práticas, ainda que não muito comuns, ocorrem nas escolas.

Para Carneiro (1993, p. 45), o campo representa um cenário de geração, problematização e crítica do conhecimento, em que o conflito entre o real e as ideias ocorre de forma intensa. Tal ação proporciona ao aluno a construção de um conhecimento próximo de seu cotidiano, ou de algo observável. Além disso, a Saída de Campo instiga os questionamentos e a curiosidade, enfatizando os conceitos trabalhados em sala de aula.

Além disso, a cidade passa a ser vista como espaço educativo de forma a oportunizar a comunidade aprendente um olhar cuidadoso para com o seu cotidiano, bem como construindo o conhecimento histórico por meio da própria cidade e as estruturas que a compõem. Percebe-se isso por meio da Carta de Barcelona das Cidades Educadoras. O documento expressa que:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora. É proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao

longo da vida. E para que isto seja possível, deve ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 2).

Não obstante, sabe-se que a cidade também representa um espaço de perigos, bem como é perceptível que as ideias citadas acima parecem se aproximar de uma utopia – no sentido da realização do inédito viável. Contudo, o texto permite a interpretação que se leva a acreditar na possibilidade do entrecruzamento da vida cotidiana e sala de aula, de maneira a transformar o espaço da cidade em um importante campo de entendimento da história local.

Além disso, o texto aponta a pertinência de a cidade ser de fato vivenciada em suas múltiplas potencialidades, deixando de ser local apenas de medo. Concomitantemente, a atuação dos sujeitos aprendentes no mundo em que vivem deve estar fortemente ligada com o conhecimento para com esse espaço. Assim, faz-se pertinente ultrapassar os muros escolares.

Fato é que os estudantes precisam conhecer, experimentar e conviver com a realidade a qual estão inseridos. Nesse sentido, a possibilidade de elaboração conjunta dos saberes pode ser potencializada por meio da saída de campo.

4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A formação continuada do docente é de total relevância, buscando atualizar-se das novas tecnologias, novos métodos de ensino para que com isso, alcance o interesse de seus alunos e seu trabalho aconteça de forma mais eficaz. O professor pesquisador, não é algo incentivado pelos ambientes de trabalho pedagógico.

Pela sobrecarga da burocracia e o conteúdo a ser aplicado e desenvolvido em sala de aula, muitas vezes, a falta de tempo ou até mesmo, incentivo financeiro, faça com que deixem essa função que seria extremamente útil para a realização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

O professor que consegue instigar os alunos com a sua metodologia de trabalho, leva o aluno ao questionamento, a curiosidade daquele conteúdo, e essa é uma das funções da escola. Ferreira (2014), escreve que:

A escola deve levar os alunos a olhar o que ocorre na sociedade e no ambiente, numa interseção entre história e geografia, e ensiná-los

a perguntar, pesquisar e comparar”; ou seja, um leitor incentiva um novo leitor a ler, um pesquisador também pode incentivar a criar um novo pesquisador (Ferreira, 2014, p. 23).

É importante que os professores tenham consciência de que não possuem apenas a função de educadores, mas a função social que eles representam para seus alunos é muito mais ampla que isso. Servem de exemplo em diversos fatores, pois, alguns alunos podem ter somente eles como referência (FORMOSINHO, 2009, p. 43).

O professor ativo em sala de aula, deve trabalhar como mediador do conhecimento, fazendo com que nesse processo o aluno perceba a importância de estudar tais disciplinas, dando visibilidade que nosso cotidiano reflete diretamente do que viveram anteriormente, ou seja, nossa história.

Deixando claro para os educandos a necessidade que temos de torná-los críticos e reflexivos, pois somente assim, formaremos nossa opinião, e, possivelmente, influenciadores de pessoas que convivam conosco. Assim como, o professor pode influenciar a tomar os cuidados com o meio ambiente, e o educandos repercutir isso em sua casa, gerando um despertar naquela família para modificação em determinados comportamentos, assim também, podemos fazer com que ele descubra a maravilha de estudar uma sociedade e suas localizações, fazendo com que isso reflita também nos adultos que convivam com eles (NASCIMENTO, 2013, p. 27).

O conteúdo de História é necessário que seja trabalhado de maneira construtiva, dando ênfase no processo de participação do aluno no momento de aprendizagem, para que o aluno, junto a sua turma e professor possa ter a liberdade de discutir e refletir sobre os conteúdos trabalhados, sempre levando em consideração a vivência e a realidade da comunidade em que se é aplicada a aula (TARDIF, 2006, p. 45).

Dando-lhe consciência de sua autonomia e que aos poucos, perceba que ele tem direito de opinar e que sua opinião também é importante. Esse fortalecimento da autoestima na sala de aula é importante, pois, muitas vezes, alunos deixam de questionar ou participar das aulas por vergonha dos comentários alheios e serem tidos como inferiores, mas na criança isso ainda não é evidente, e se o professor consegue trabalhar o fortalecimento da sua autoestima, ele vai ser um questionador

mais seguro de si mesmo, podendo influenciar futuramente em seus anos finais da escolarização e em sua vida (RICCI, 2015, p. 78).

Repensar a formação docente é um tema que deve ser sempre colocado em pauta, pois ainda que os cursos de graduação sejam completos em seus currículos, muitos professores saem inseguros dali, não conseguindo aplicar o conteúdo esperado nas salas de aulas. É importante que consigam, de certa forma, tentar entender de que forma aquele conteúdo fará sentido para aquela criança (FONSECA, 2011, p. 45).

A sensação de transformação e evolução do indivíduo é o objetivo, uma vez que o educando é tão flexível, podemos levá-la ao raciocínio que quisermos através de bons argumentos. Torná-las questionadoras é fundamental para o andamento do aprendizado e de sua vida. Isso refletirá diretamente no cidadão que ela poderá tornar-se (RICCI, 2015, p. 29).

O educador de História tem a função de transmitir de forma cronológica fatos que ocorreram e que influenciaram na humanidade na atualidade, fatos históricos, por exemplo, as guerras mundiais que marcaram a população mundial provocando modificações socioeconômicas nas décadas seguintes ao seu acontecimento.

Através da História o professor é capaz de passar diversos conteúdos esclarecedores capaz de fazer com que o aluno possa compreender um fato atual, lembrando que a educação básica no Brasil é formada de educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Os alunos devem ter estímulos através dos conhecimentos passados como, por exemplo, a liberdade de expressão do indivíduo. Deve-se aumentar com exercícios a pesquisa em História para que assim proporcione um raciocínio sobre a matéria mais apurado (NASCIMENTO, 2013, p. 56).

Por fim, a formação dos professores de História é muito importante porque é necessário que o profissional tenha uma gama de conhecimento que o torne capaz de evoluir em seu pensamento crítico, com isso tendo a habilidade de expor conteúdos aos alunos de maneira clara e objetiva, com isso sendo um agente de transformação para que esses alunos tornem-se verdadeiros cidadãos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, apesar das práticas didáticas dos professores mais tradicionais continuarem nesse ritmo, mudanças consideráveis foram implementadas nos livros didáticos e nas abordagens em sala de aula. As novas tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano dos professores que se utilizam dela para dinamizar suas aulas com ricos exemplos que complementam as informações dos livros didáticos e que contribuem para o entendimento dos alunos. Além disso, grande número de livros didáticos atualmente tem a preocupação de observar os conflitos existentes entre as classes sociais e também sobre a cultura e a religião, temas antes pouco mencionados.

A análise dessas novas tecnologias tem sua relevância ao levarmos em consideração que a partir delas teremos um conhecimento de como as novas tecnologias podem contribuir na didática dos professores dessa instituição e dos futuros docentes de ensino fundamental e médio que se encontram na condição discentes desta instituição.

Considerando que a utilização de novas tecnologias trata-se de um processo novo implantado nas escolas, é preciso conhecê-lo melhor para que os futuros docentes consigam oferecer as condições necessárias para sua efetivação. É necessário saber utilizar essas novas tecnologias, através de metodologias que visem à formação de sujeitos capazes de interpretar de forma crítica, o papel que as novas tecnologias da informação e do conhecimento têm desempenhado no processo de globalização. As novas práticas pedagógicas no ensino de História vêm trazer uma contribuição a uma disciplina que, mediante o modelo positivista, se limitava a utilização de datas e notas, personagens históricos ditos “importantes”.

Diante das considerações postas, ressalta-se que o presente estudo alcançou seus objetivos propostos inicialmente, que foram analisar de forma crítica reflexiva a necessidade do uso de novas técnicas para o desenvolvimento de um novo modelo de ensino dos conteúdos de História que atenda as necessidades atuais dos educandos; refletir acerca do atual contexto em que é apresentado o ensino dos conteúdos de História em sala de aula; ressaltar a importância da formação adequada dos professores de História para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e significativas para os educandos; discutir o uso das novas metodologias de ensino de História, que levem em consideração as atuais necessidades da sociedade.

A realização do estudo permitiu compreender que as novas tecnologias aplicadas pelo professor de História precisam ser trabalhadas de maneira a atender seu objetivo, ou seja, dinamizar as aulas e contribuir para o aprendizado dos discentes. Assim, quando o professor de história utiliza-se dela com o objetivo de dinamizar sua aula e atentos para a diferenciação de um documentário e um filme conseguirá obter êxito em suas aulas.

O professor de história ao unir a pesquisa ao seu conhecimento consegue melhorar consideravelmente sua dinâmica em sala de aula, transmitindo seu conteúdo com segurança. É preciso que o professor esteja atento às novas abordagens do ensino de história que vai além das datas e notas e se volta para as relações de poder na sociedade, a cultura e a religião ligada à economia e a política.

Não dá para pensar em novas tecnologias, sem pensar em mudanças no ensino de história e sem um trabalho ligado à pesquisa, pois são eles que garantem um ensino diferenciado pautado nas dinâmicas sociais e no processo histórico que respalda relações entre os dominantes e os dominados.

Por fim, encerra-se este estudo ressaltando sua relevância para a discussão da temática posta, crendo que a abordagem do tema e sua reflexão foram capazes de produzir novo entendimento e que pode servir como fonte de pesquisa futuras, tanto de interesse acadêmico quanto como da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair. **Formação de professores para o uso do computador em sala de aula**. Teoria e prática da educação, Maringá: DTP/UEM, v. 6, n. 14, p. 483-496, edição especial, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de, et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

FERREIRA, M. M. **O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil**. História, ciências, saúdeManguinhos, Rio de Janeiro. V. 19, n .2, abr./jun. 2014.

FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. La pédagogie: théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours. Montréal: Chenelière Éducation, 2010.

MARTINS, João Carlos. **Didática de História**: o tempo vivido: uma outra história?. São Paulo: FTD, 1996.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A formação do professor de História no Brasil**: percurso histórico e periodização. História Hoje: Revista de História e Ensino, São Paulo, SP, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

NETO, M. P. **Currículo e ensino de história nos documentos oficiais**: desafios e possibilidades da história ensinada no estado da Paraíba. Espaço do currículo. V. 5, nº 1, pp. 81-92, Junho a Dezembro de 2009

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RICCI, Cláudia Sapag. **Historiador e/ou professor de História**: a formação nos cursos de graduação de História. História Hoje: Revista de História e Ensino, São Paulo, v. 4, n 7, p. 107-135, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006