

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA NA 5ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

GOIÂNIA - 1996

COMISSÃO JULGADORA



Paulo Roberto Vieira

Manoel Soares Neto

Aos alunos das 5^{as} séries do ensino fundamental, em especial, aos alunos da classe em que se realizou esta pesquisa, possibilitando compreender um pouco melhor as formas e possibilidades da ajuda pedagógica em sua aprendizagem, dedico este trabalho.

Agradeço às pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste estudo: professores, alunos, funcionários, coordenadora pedagógica e diretora da escola onde realizei a pesquisa; amigos, funcionários e professores do mestrado. De modo especial, agradeço à professora que me permitiu acompanhar e discutir sua prática, tornando possível este estudo; ao Orlando, pela compreensão e companheirismo; ao Zé Maria, pela amizade e incentivo; à Ivone, pelas discussões do grupo de estudo sobre a obra de Vygotsky; à Teresa Cristina, pela presença e incentivo; às minhas amigas e companheiras de todas as horas Ana Lúcia, Madalena, Maristela, especialmente à Lana e à Luzia, pela leitura do trabalho e sugestões enriquecedoras; ao meu orientador Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pela amizade, paciência e orientação competente neste estudo, agradeço.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
A PESQUISA	27
1. Considerações sobre a metodologia da pesquisa-ação	29
2. Desenvolvimento da pesquisa	31
2.1. Delimitação do estudo	31
2.2. Procedimentos utilizados na coleta de dados	32
2.3. Descrição, análise dos dados e redação final	34
3. Os sujeitos da pesquisa	35
4. A realidade investigada	37
CAPÍTULO II	
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	41
1. O processo de ensino e aprendizagem	42
1.1. A atividade cognoscitiva: o processo do conhecimento e o processo de ensino na aprendizagem escolar	45
1.2. A relação objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino	51
2. Princípios de ensino	54

3. A lógica do processo docente - a estruturação didática da aula	58
4. Tratamento metodológico do ensino da História numa perspectiva crítica	61

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NUMA

CLASSE DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	64
-------------------------------------------------------	-----------

1. Desenvolvimento metodológico das aulas	66
1.1. Considerações iniciais sobre o planejamento	66
1.2. Desenvolvimento metodológico das unidades de ensino	70
2. Os resultados do processo de ensino na produção dos alunos	116
2.1. Unidade I - Introdução ao ensino da História	118
2.2. Unidade II - O Homem e a Sociedade	130
3. Apreciação crítica do desenvolvimento das unidades de ensino na produção dos alunos	144

CONCLUSÃO	152
------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
-----------------------------------------	------------

ANEXOS I - Plano de Ensino - Ano 1994 Disciplina - História	166
--------------------------------------------------------------------------	------------

ANEXOS II - Protocolo de registro das aulas	174
----------------------------------------------------------	------------

ANEXOS III - Material Didático - Prova Escrita	177
-------------------------------------------------------------	------------

ANEXOS IV - Material Didático - Texto Complementar	181
-----------------------------------------------------------------	------------

ANEXOS V - Material Didático - Texto Complementar	183
----------------------------------------------------------------	------------

LISITA, Verbena Moreira S. S. **ENSINO DE HISTÓRIA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Goiás, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1996 (dissertação de mestrado).

RESUMO

O presente estudo trata do ensino de história na 5ª série do ensino fundamental, centrando-se na relação entre a ação docente e os resultados de aprendizagem dos alunos nessa disciplina. A escolha do tema decorreu da constatação, em outros estudos e na própria experiência da pesquisadora, de problemas e dificuldades de alunos de 5ª série na formação de conceitos, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudes referentes à História. Partiu-se da suposição de que a aprendizagem seria mais efetiva avaliando-se as possibilidades de intervenção docente através de procedimentos metodológicos de mediação da relação cognitiva dos alunos com os conteúdos da disciplina.

Para realização do estudo foi utilizada a pesquisa-ação, no decurso da qual foi feito o acompanhamento sistemático, durante um semestre, das aulas de História numa classe de 5ª série de escola particular. O objetivo básico da pesquisa foi o de submeter à análise pedagógica uma proposta de ensino de História que vinha sendo adotada há cerca de 4 anos pela professora da classe observada e pela própria pesquisadora. Tendo em conta a metodologia da pesquisa-ação, a pesquisadora participou das atividades de planejamento e avaliação das aulas pela professora da classe.

O estudo realizado reforça a necessidade de investir na metodologia do ensino levada a efeito na aula, em função de potencializar os resultados de aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicam um significativo desenvolvimento

dos alunos no domínio de conceitos e habilidades cognitivas. Além disso, destacam a importância da intervenção do professor na mediação docente em contraposição aos processos mais espontâneos de aprendizagem, num clima de interação sócio-cognitiva. Da mesma forma, numa prática de ensino onde se criam situações e contextos de interação social verifica-se, também, um crescimento visível da competência cognitiva e interativa da professora. O estudo aponta, finalmente, para a necessidade de melhor formação profissional do professorado, na linha já constatada em outros estudos.

ABSTRACT

This present study deal with the teaching of History in the 5th grade, centralizing in the relation between the professor action and the results of the student apprenticeship in this discipline. The choice of this theme arised of the constatacion, in others studies and in the own experience of the searcher, the problems and difaculties of 5th grade students in the formation of concepts, in development of cognitive skills and positions referring to the History. Depart of the supposition that the apprenticeship would be more actual estimating the possibilities of the professor intervention through the methodologicals procedures from that mediation of cognitive relation of the students with the discipline concepts.

For the realization of this study was utilize the research-action in the course of which was done the systematic attendance, during one semester, of History classes in one rank of 5th grade of a peculiar school. The basic objetive of this research was to submit for the pedagogic analyse one offer of History teach that were being adopted four years ago for the teacher of the observed class and for the own searcher. According to the research-action methodology, the searcher participated of the planning activities and avaliation of the classes ministered by the teacher of the class.

The study reinforce the need to invest in the teach methodology taken efect in the classroom in function of potencialize the results of the apprenticeship. The results of this research indicate one significant development of the students in the domination of the concepts and cognitive skills further. More, excel the impotence of the teacher intervention in contrast to the most spontaneous procedures of the apprenticeship, in the climate of interaction partner-cognitive. Of the same way, in one practice of teach in which create situations and contexts of

social interaction verify, too, one visible increase of the cognitive competence and interactive of the teacher. The study aims, finally, for the need of better professional formation of the professorship, in the line already consisted for others studies.

INTRODUÇÃO

Tem-se ampliado nos últimos anos o debate em torno da qualidade do ensino no quadro da problemática que envolve a conquista da democracia na sociedade brasileira. No âmbito da educação escolar, as décadas de 70 e 80 foram marcadas pela preocupação com a quantidade e, efetivamente, houve uma considerável ampliação do atendimento à demanda escolar, embora uma parcela da população entre 7 e 14 anos ainda se encontre fora da escola. À década de 90 cabe enfrentar o desafio da qualidade de ensino, através da luta por uma escola que propicie a escolarização necessária à formação da cidadania participativa e crítica.

Nas análises críticas dos sistemas escolares, principalmente as originadas nas ciências sociais, tem sido freqüente a abordagem da qualidade do ensino sob um enfoque externo. Huidobro (1990:63) argumenta que essa forma de analisar a questão pode ser denominada externa porque não tem se ocupado do problema das competências realmente adquiridas pelos indivíduos que são atendidos pela escola em termos de capital cultural incorporado (conhecimentos, modos de ação, habilidades etc.), atendo-se mais a questões externas, tais como: o hipotético valor de compensação institucional (diplomas) que a educação escolar poderia proporcionar aos indivíduos quando do ingresso no mercado de trabalho, o comportamento do sistema escolar em relação ao número de pessoas que atende, bem como os indicadores quantitativos desta relação.

Obviamente, não se trata de ver a qualidade do ensino exclusivamente como questão interna à escola, dissociada das questões complexas implicadas na relação entre a escola e a sociedade. A crise do ensino no Brasil, especialmente do ensino fundamental, decorre, de fato, de problemas da estrutura social mais ampla. O diagnóstico é claro ao constatar a inexistência de um conjunto de fatores

responsáveis pela promoção de uma boa qualidade do ensino, tais como infraestrutura física adequada, qualificação apropriada do magistério, salários condignos para os docentes e técnicos do ensino, plano de carreira para o magistério, planejamento curricular, gestão e autonomia democrática nas escolas, dentre outros (Mello, 1993:5). O que se pretende é destacar a necessidade de os pesquisadores da área educacional ao lado das análises globalizantes, se voltarem, também, para os processos educativos que ocorrem internamente na escola.

Frente ao impacto causado pela onda neo-liberal no mundo e em nosso país, postulando padrões de qualidade exclusivamente a serviço do mercado e da competitividade, os educadores críticos são convidados a explicitar suas posições sobre sua visão de qualidade de ensino. Estão colocadas, hoje, para os estudiosos da qualidade de ensino, questões que dizem respeito à efetividade da aprendizagem proporcionada pela escola. Como esta aprendizagem pode proporcionar competências reais ao educando em termos de sua inserção profissional e política na sociedade? De que forma a escolarização pode contribuir com a elevação do nível científico, cultural e técnico dos alunos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas? Que fazer para resgatar o valor social dos conteúdos escolares, inclusive para, através deles, contribuir para o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas e sociais?

São relevantes, sem dúvida, as análises críticas com enfoque externo, tal como constata Huidobro, mesmo porque mantêm-se os problemas crônicos da estrutura social e os descompromissos das políticas públicas com a qualidade do ensino, verificados ao longo da história educacional brasileira. Entretanto, apenas a constatação dessa situação não é suficiente. É necessário dela avançar. E, para que isso seja possível, é preciso levar em consideração que a análise da problemática do ensino, associada ao contexto social mais amplo, não pode prescindir do reconhecimento de que existe um âmbito próprio de atuação da escola e do profissional de educação.

A questão da melhoria e competência do ensino refere-se, pois, tanto aos fatores extra-escolares quanto aos intra-escolares. A luta por um ensino de qualidade em nosso país dá-se fora e dentro da escola. As pesquisas que tratam da

questão da qualidade do ensino necessitam buscar entender e discutir o ensino “enquanto uma prática social do dia a dia da escola, em suas múltiplas determinações e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista” (Oliveira, 1992:53).

Reconhecer os vínculos entre educação e sociedade, bem como apontar alternativas imediatas e a médio prazo para que a escola cumpra sua função social de ensinar, é tarefa básica de todos que lidamos com as questões colocadas pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino.

A partir desse entendimento, e buscando compreender como as atividades do ensino na escola podem contribuir para alcançar os objetivos de uma educação escolar aliada a uma prática transformadora da realidade educacional, foi propósito deste estudo investigar, no âmbito do específico e do imediato da educação escolar, como o ensino de uma determinada ciência, a História, poderia contribuir para uma escola de qualidade tendo em vista formar o cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na sociedade.

A escolha de um tema de investigação científica ganha relevância e significação quando ele compõe o universo do próprio investigador, constituindo-se esta escolha num ato político (Severino, 1986:187). Nesse entendimento, o tema do ensino crítico de História está diretamente relacionado à minha experiência como professora dessa disciplina em classes de 5ª série do ensino fundamental e médio. Nos últimos anos, como professora de História em classes de 5ª série e como aluna do curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, meus estudos têm sido marcados pelos dilemas, expectativas, dúvidas e incertezas provocados pelo trabalho cotidiano com os conteúdos e a metodologia da História.

Especificamente, minhas preocupações têm se voltado para a busca de uma abordagem crítica do ensino dessa disciplina, bem como para a formulação de uma metodologia de ensino que corresponda a essa abordagem. Meu entendimento é que um ensino de História que se proponha a formar cidadãos necessita assegurar o domínio mais sólido e duradouro possível dos conhecimentos científicos e culturais e, através deles, o desenvolvimento de capacidades cognitivas

e operativas. Trata-se, nesse caso, de investir na qualidade do ensino, expressa em aprendizagens sólidas e duradouras, tendo como horizonte a formação de cidadãos capazes de pensar e agir de forma consciente e autônoma nas várias instâncias da vida social.

Todavia, não é suficiente anunciar a necessidade de se ensinar a História numa perspectiva crítica, é preciso explicitar condições e modos de fazê-lo. Uma suposição básica deste estudo foi a de que o posicionamento crítico dos indivíduos frente às realidades sociais depende, em boa parte, do processo de escolarização. Tal posicionamento crítico implica reflexão a partir da prática, apreensão das contradições dessa prática, bem como apropriação de conhecimentos e experiências que envolvem o processo de aprendizagem. Não é apenas na escola que ocorre essa aprendizagem, mas se se pretende colocar a escola a serviço do cidadão crítico, trata-se de explicitar como ela pode fazer isso mediante a tarefa que lhe é própria: o ensino. Com efeito, o ensino é um dos mais importantes processos em que se formam e se desenvolvem capacidades intelectuais, pensamento autônomo e crítico através dos conteúdos. Libâneo acentua essa idéia:

“O caminho que pode levar à consciência crítica supõe níveis que vão do conhecimento científico da realidade, da formação de habilidades, pelo estudo das matérias, ao desenvolvimento de métodos de observação da realidade, métodos de pensar que suscitem o exercício do pensamento crítico, que é o método de estudo da realidade. Em outras palavras, o caminho que leva à consciência crítica supõe a passagem da experiência cotidiana do conhecimento científico a métodos de pensamento que propiciam o sólido conhecimento da matéria e sua aplicação teórica e prática na vida. É nesse processo que se vão formando convicções, princípios de ação, capacidades de fazer opções e tomar partido ante a situações e desafios concretos da vida prática - ou seja, consciência crítica” (1991:38).

Em síntese, organizar o ensino de uma disciplina numa perspectiva crítica não depende apenas de uma abordagem crítica do conteúdo dessa disciplina. Ainda que essa seja uma premissa essencial, o ensino crítico depende fundamentalmente de se levar em conta princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, de uma prática docente que consiga promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. Mais especificamente, se se deseja formar

alunos críticos a partir do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas e apropriação de conhecimentos, é necessário o provimento de condições e meios, isto é, formas metodológicas para se alcançar esse objetivo.

O estabelecimento de objetivos que visem contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos requer uma compreensão da própria natureza do processo de ensino, tendo em vista organizá-lo adequadamente para que cumpra seus objetivos. No processo de ensino, se estabelecemos objetivos visando que os alunos, sob a direção do professor, apropriem-se de conhecimentos, bem como desenvolvam habilidades e hábitos através de operações mentais, é necessário formular uma metodologia de ensino que concorra para que os alunos alcancem esses objetivos.

A formulação de uma metodologia de ensino depende, por sua vez, da conjugação e articulação consciente de objetivos, conteúdos e métodos. Segundo Libâneo, a compreensão metodológica do ensino não se restringe ao domínio de métodos e técnicas de ensinar, mas requer uma

“compreensão mais ampla do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações de origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc.” (1990:150).

Traduzir essa concepção mais ampla do processo educativo em resultados efetivos de aprendizagem através de métodos adequados de ensino tem sido uma preocupação constante em minhas atividades de docente. Meu entendimento é o de que o aluno é o sujeito do processo de conhecimento promovido pelo ensino, mas este conhecimento é mediado pela matéria de ensino, no caso a História, e pela direção do professor. Nesse sentido, o professor necessita buscar meios adequados de trabalhar esses conteúdos para que a aprendizagem ocorra efetivamente.

Com base nessas considerações, foi definido como objetivo geral deste estudo avaliar a aplicação de uma proposta de ensino de História para alunos de 5ª série fundamentada numa concepção crítica de ensino, em função de

resultados esperados de internalização de determinados conceitos. Minha aposta foi a de que um programa de ensino assentado em conteúdos relevantes para essa série e uma metodologia baseada em princípios didáticos sócio-interacionistas poderiam contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento de competências concretas esperadas dos alunos matriculados nessa série.

A partir desse objetivo mais geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1. Estimar possibilidades docentes de ajudar alunos de 5ª série a desenvolverem, na disciplina História, competências cognitivas em termos de conceitos, habilidades e atitudes, a partir de conteúdos e metodologia selecionados e organizados com base na abordagem sócio-histórica do sócio-interacionismo.

2. Acompanhar o desenvolvimento operacional em sala de aula de unidades de estudo integrantes da proposta de conteúdos e metodologia do ensino de História, durante dois bimestres, a fim de verificar (avaliar) a conjugação entre a ação docente e os resultados de aprendizagem a partir de conceitos a serem formados.

3. Chegar a orientações para aprimoramento da proposta de conteúdos e metodologia do ensino de História para alunos de 5ª série, em continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido pela pesquisadora há alguns anos nessa mesma direção.

A História e o ensino da História

A sociedade atual coloca como desafio à escola a construção da cidadania pela qualidade do ensino e pela qualidade das competências concretas esperadas como produto da escolarização. Evidentemente, a construção da cidadania não se refere apenas a direitos e deveres formais¹, mas a medidas concretas pelas quais indivíduos e grupos possam participar da vida social, econômica e cultural na sociedade contemporânea. O exercício consciente da

¹Entre as diversas concepções de cidadania, “seguramente dois pontos podem ser apontados como consensuais: cidadania corresponde a direito - e dever - à participação, e cidadania diz respeito a um sistema de igualdade. Ou seja, quando se trata da cidadania, trata-se, em última instância, da natureza da participação que o indivíduo tem na comunidade em que vive (...)” (Höfling, 1986: 38). Por outras palavras, a questão da participação da escola na construção da cidadania refere-se, entre outros fatores, a possibilidade da escola propiciar condições e meios a essa participação.

cidadania por parte de indivíduos e grupos depende do conhecimento da sociedade da qual fazem parte, da formação de atitudes e convicções a respeito dos aspectos fundamentais dessa sociedade e, principalmente, da capacidade de atuação na realidade social.

Ao lado das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, a História tem papel fundamental na construção dessa cidadania, pois visa o conhecimento integrado e articulado dos múltiplos aspectos que permitem compreender a realidade social do ponto de vista de sua historicidade. Essa ciência convertida em matéria de ensino tem o papel de contribuir na promoção do desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos necessário ao exercício da cidadania consciente no que lhe é específico: o conhecimento científico das sociedades humanas.

Com efeito, a História enquanto ciência, objetiva produzir explicações para as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. O campo de suas preocupações é, portanto, o homem como ser social, agindo conjuntamente para produzir as condições materiais de sua sobrevivência, ao mesmo tempo que constrói concepções e interpretações sobre a realidade e a sua própria existência. As explicações produzidas no âmbito da investigação científica sobre esse objeto de estudo são feitas mediante a formulação de hipóteses, teorias e conceitos que se transformam, também, em objeto de conhecimento.

Sendo assim, os fatos, conceitos e interpretações produzidos no âmbito do conhecimento histórico tornam-se importantes instrumentos de compreensão da realidade social, para apropriar-se dela mais completamente e poder atuar nela conscientemente. Nas situações de ensino, esses conhecimentos são definidos e organizados com base em objetivos sociais e pedagógicos da escolarização. Esses objetivos dão uma determinada configuração ao conhecimento histórico, conferindo-lhe a característica de matéria de ensino preparada pedagogicamente, tendo em vista atender as finalidades de formação intelectual dos alunos. Para tanto, é necessário que os conhecimentos históricos, selecionados e organizados para o ensino, atendam às exigências sociais da escolarização de

qualidade, isto é, que contribuam para que os alunos adquiram conhecimentos e capacidades cognitivas para atuar conscientemente na realidade.

A despeito dessas possibilidades, entretanto, diversos estudos têm apontado os problemas que impedem a realização de um ensino de História com qualidade na escola fundamental. Ao lado dos limites impostos por fatores extra-escolares que interferem decisivamente no desempenho do ensino de modo geral, uma parcela considerável desses estudos revela a existência de limites intra-escolares específicos dessa disciplina, evidenciando a presença de um ensino reprodutivo, mnemônico e acrítico.

A literatura que trata especificamente do ensino de História tem abordado seus problemas sob vários ângulos. A revisão de alguns estudos revelou a influência tanto de aspectos gerais, como, por exemplo, as relações dicotômicas entre o saber histórico produzido nas universidades e a reprodução acrítica deste saber nas escolas do ensino fundamental (Silva, 1984; Cruz, 1984; Fonseca, 1993), como de aspectos específicos do conhecimento veiculado por esta disciplina, como a função ideológica que ela vem cumprindo na escola (Nadai, 1986, 1988, 1989; Pinsky, 1988) e os problemas referentes a distorções na produção historiográfica destinada aos alunos (Franco, 1982; Vesentini, 1984; Adud, 1984; Hofling, 1986; Molina, 1987; Bittencourt, 1988; Zamboni, 1991; Fonseca, 1993) e, ainda, a impossibilidade de a escola secundária operar transformações significativas no ensino dessa ciência, devido ao caráter do seu conhecimento (Brites, 1985).

Diante da constatação de que o ensino de História na escola fundamental necessita de transformações, esses e outros estudos vêm apresentando propostas alternativas e até mesmo experiências visando contribuir com a melhoria do ensino de História (Silva, 1984; Cabrini, 1986; Fonseca, 1993). A análise destes estudos revelou diferentes formas de abordar a questão, não se podendo falar de um único caminho para o ensino de História, mas de vários caminhos possíveis: ampliação do campo de estudos de História (Fonseca, 1993); novas propostas curriculares destacando-se a de São Paulo e Minas Gerais (Fonseca, 1993); estudo de História a partir do presente (Miceli, 1988); utilização de outras linguagens como TV e outros meios de comunicação (Fonseca, 1993);

integração universidade/escolas de 1º e 2º graus como forma de minimizar os problemas e renovar o ensino de História (Cabrini, 1986); ensino por temas (Brites, 1984); estudo de meio (Bittencourt, 1984; Berard, 1984; Leme, 1989; Cosiuc, 1989); estudo de caso (Rago, 1989); produção monográfica no ensino fundamental (Iokoi, 1984); método retrospectivo (Withaker, 1984), trabalho com textos de História (Cassandro, 1984) dentre outros.

Os estudos e as propostas alternativas para o ensino de História que têm sido desenvolvidos recentemente não se esgotam nestes que foram mencionados. Entretanto, dão uma idéia da problemática que envolve a questão. É importante assinalar que, embora muitas propostas e revisões estejam sendo realizadas no ensino dessa disciplina, ainda persiste a necessidade de se conhecer e desencadear ações referentes aos problemas internos que aparecem em sala de aula envolvendo o ensino e a aprendizagem de História.

Tem sido comum, por exemplo, considerações da parte de alunos, pais e até mesmo professores, de que a História é uma disciplina dispensável no currículo, por não apresentar um conteúdo prático, utilitário para suas vidas. Em função disso, muitas propostas trabalham com a situação imediata de vida dos alunos, descartando o conhecimento sistematizado da História. Com isso, não se estaria descaracterizando o conhecimento histórico e os objetivos da escolarização básica de qualidade? Há formas de transformar o conhecimento histórico significativo para os alunos?

Uma atitude comumente manifestada pelos alunos é a de auto excluir-se da História. Alimenta-se a idéia de que os conhecimentos históricos lidam apenas com o passado protagonizado por grandes heróis, restando aos alunos a postura de espectadores dos fatos e acontecimentos longínquos. Vários estudos atribuem a responsabilidade por esta distorção à produção historiográfica veiculada nas escolas, bem como a seleção descontextualizada de conteúdos e temas da História. Deveríamos, então, descartar os temas históricos comumente rotulados de “tradicionais”? Deveríamos descartar o livro didático? Ou, é possível trabalhar criticamente conteúdos “não críticos”?

Uma das conseqüências apontadas como decorrentes dessa forma de tratar a História tem sido o não desenvolvimento de um raciocínio histórico de reflexão em sala de aula, levando os alunos à realização de atividades centradas na memorização de datas e nomes. Será que esta atitude é decorrente apenas do conteúdo veiculado pela produção historiográfica? As relações entre professor e alunos em sala de aula não estariam concorrendo para isto?

Por outro lado, tem-se constatado que os alunos da escola fundamental, especialmente os da 5ª série, demonstram dificuldades para lidar com os conceitos e noções fundamentais para o raciocínio histórico, tais como espaço, tempo, mudança, relações sociais, trabalho e muitas outras. Geralmente, não conseguem perceber a totalidade social em constante movimento e muito menos situar-se frente aos problemas colocados pela realidade. Será que estas noções e conceitos históricos são assim tão difíceis de serem assimilados e incluídos num sistema de abstrações consciente?

Mazzoti (1992) argumenta que uma das razões da falta de compreensão dos conceitos históricos é a inadequação dos conteúdos ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Mas, se a História tem um corpo conceitual essencialmente abstrato, como tornar esses conhecimentos assimiláveis para alunos de 5ª série? De que forma conseguir que os alunos percebam o movimento de construção do conhecimento histórico e construam, eles mesmos, o seu próprio conhecimento?

Como afirmei anteriormente, são vários os enfoques para o problema. Todavia, há que se considerar que o processo de ensino e aprendizagem de História é complexo, devendo refletir as exigências objetivas da educação escolar, assim como estar assentado na unidade objetivos, conteúdos e métodos. Nesse sentido, acredito que a melhoria do ensino de História envolve uma realidade concreta de ações que se desenvolvem em sala de aula. Nestas ações estão envolvidos os objetivos de seu ensino, mediante conteúdos relevantes dessa ciência para o crescimento intelectual dos alunos, bem como uma metodologia de ensino baseada nesses objetivos e conteúdos.

O que se espera de uma escolarização de qualidade é que os alunos, mediante os conteúdos escolares, atinjam um nível básico comum de desenvolvimento de capacidades cognoscitivas e sociais, nível esse definido com base em critérios sócio-políticos, psicológicos e pedagógico-didáticos. Supõe-se que cada uma das matérias de ensino estabeleçam competências concretas a serem alcançadas pelos alunos, selecionando conteúdos relevantes que contribuam para sua formação geral, de modo a formar um conjunto de saberes, na medida do possível articulados entre si e ligados à realidade. Certamente, esta seleção, além de subordinar-se ao estágio de desenvolvimento da ciência a ser ensinada, há de ter como critério exigências sociais e pedagógicas postas pela sociedade, bem como as características do processo de ensino e aprendizagem, observando-se as peculiaridades do desenvolvimento dos alunos.

A matéria de ensino em questão, a História, inclui-se nesse processo. Conjugando-se os critérios mencionados, ter-se-ão objetivos, conteúdos e formas de desenvolvimento metodológico do ensino. No processo de ensino há uma relação bilateral entre professor e alunos (Danilov, 1978; Klingberg, 1978; Libâneo, 1990), cabendo ao professor, nesta relação, estabelecer objetivos gerais e específicos, selecionar conteúdos e organizar formas metodológicas que concorram para que as atividades dos alunos possibilitem a assimilação de conhecimentos e habilidades, bem como o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas e operativas.

Professor e alunos são, pois, os agentes desse processo, que por sua vez sofrem as determinações históricas e sociais do contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, a ação desses sujeitos subordina-se a condições objetivas e subjetivas da realidade, o que não impede, entretanto, que se observem “regularidades” nesse processo, ou seja, determinadas manifestações de competências esperadas tanto ao longo do processo quanto ao final dele. Evidentemente não se trata apenas de prever resultados, mas também de formular um processo de desenvolvimento metodológico das aulas em função desses resultados. Por outras palavras, ao serem previstos determinados resultados, é conduzida uma ação docente de modo a avaliar-se tanto o processo quanto os resultados. A expectativa foi a de que a pesquisa trouxesse evidências para se

determinar em que medida a ação docente conseguiu efetivar-se, onde ela falhou e que correções poderão ser feitas em vista da intervenção docente.

Um outro pressuposto deste estudo é a compreensão de que o processo de ensino é determinado histórica e socialmente. Isto implica considerar que, necessariamente, o ensino se orienta por objetivos sociais mais gerais e específicos das matérias de ensino. Uma proposta progressista de escola certamente inclui objetivos de satisfação de necessidades individuais e sociais (de conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e competências, atitudes e convicções), requeridas pelo processo produtivo e pela inserção dos alunos no exercício da cidadania plena.

Além dos objetivos sociais mais amplos, há também os objetivos específicos do ensino de História. Esta matéria de ensino, enquanto tal, não é um fim em si mesma. Ainda que seja a base material do ensino, é meio, instrumento para se alcançar os objetivos do ensino. Seus objetivos específicos, portanto, subordinam-se ao objetivo mais geral do ensino: o desenvolvimento intelectual dos alunos. Dessa forma, os objetivos de se ensinar os conteúdos da História no ensino fundamental, enquanto parte desse processo de formação mais geral, devem ser os de proporcionar aos alunos instrumentos de conhecimento da realidade do ponto de vista histórico, a partir da apreensão das bases da História enquanto ciência, mediante o desenvolvimento de um raciocínio conceitual que capte a realidade do ponto de vista dessa ciência. Conhecer a realidade através dos conceitos sistematizados pela História supõe que os alunos articulem autonomamente estes conceitos, enquanto construções subjetivas da realidade, compreendendo a si próprios como agentes de transformação da natureza e da sociedade através de suas ações, identificando o sentido e os processos que orientam os aspectos da realidade social.

À luz desses objetivos, vejo pertinência neste estudo pelo fato dele se propor a apresentar e avaliar formas metodológicas para o ensino de História, tendo em vista verificar resultados de assimilação ativa dos conteúdos da História, conforme o entendimento já explicitado anteriormente. Nesse sentido, a realização deste estudo assume uma posição diferenciada em relação às pesquisas muito

comuns na área da educação que questionam apenas as características negativas do trabalho pedagógico; ao contrário, este procura, através da intervenção consciente e orientada na realidade do ensino dessa ciência, propor alternativas que contribuam para um ensino de qualidade.

Reconheço, todavia, que uma pesquisa dessa natureza certamente implica limitações. Um estudo com estas características, por mais que se preocupe em situar-se no contexto social mais amplo, não poderia dar conta de contemplar, na totalidade, os elementos dele. Por exemplo, quando mencionei acima a busca de um patamar básico de escolarização para a população em idade escolar, teria que considerar, no caso da escola pública, diferentes condições sócio-econômicas e culturais dos alunos. Neste estudo, tal requisito aparece apenas como recomendação adicional aos professores que vierem a adotar a proposta do estudo em seu próprio trabalho.

Outras questões que esta pesquisa não poderá abordar diretamente, mas que são requisitos para uma proposta de ensino, são: o projeto pedagógico da escola, as formas de gestão e funcionamento da escola, a interdisciplinaridade e as condições materiais de realização do ensino.

Metodologia do estudo

Conforme os objetivos estabelecidos anteriormente, pretendeu-se com este estudo, a avaliação de uma proposta de ensino de História para alunos de 5ª série fundamentada em princípios didáticos sócio-interacionistas a partir da pedagogia crítico-social.

A motivação para se pesquisar o desenvolvimento dessa proposta surgiu com a constatação de problemas e dificuldades dos alunos na formação de conceitos, no desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionados aos conteúdos da História. O contato com tais problemas deu-se não apenas através do conhecimento de pesquisas já realizadas, como também pela minha própria experiência. Com efeito, a proposta que agora se propõe avaliar, vem sendo desenvolvida há 4 anos numa classe de 5ª série de escola particular, juntamente

com outra professora de outra classe. Desde o início do trabalho com a 5ª série tínhamos a clara intenção de proporcionar um ensino que assegurasse os elementos cognitivos necessários para auxiliar os alunos a desenvolverem o raciocínio histórico e assim prepararem-se para a leitura crítica da realidade. Com os estudos do curso de mestrado, fui chegando à conclusão de que valeria a pena avaliar os resultados efetivos da nossa proposta em termos de aprendizagem e consolidação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O que se propôs estudar foi a relação entre a condução metodológica do ensino (entendendo *metodologia* em sentido amplo) e o desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas dos alunos em *situação concreta de sala de aula*. Tomou-se por base princípios metodológicos já em uso, mas reavaliados especificamente para os objetivos da pesquisa por ocasião da elaboração do plano de ensino.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola particular de ensino fundamental e médio de Goiânia (estado de Goiás) onde a pesquisadora é contratada. Consistiu do acompanhamento das aulas de História de uma professora de 5ª série, durante o primeiro semestre de 1994. A pesquisa-ação foi considerada o método mais adequado para esse tipo de estudo, uma vez que implicou a presença cotidiana da pesquisadora na sala de aula. Dessa forma, participei das atividades de planejamento e avaliação das aulas, juntamente com a professora, que foi a responsável pela condução do processo de ensino.

No capítulo I serão apresentados mais esclarecimentos sobre a metodologia e o desenvolvimento da pesquisa.

Estruturação do trabalho

O estudo está composto desta introdução, três capítulos e conclusão. Na introdução é apresentado o tema da investigação no conjunto de outros estudos referentes ao ensino da História, pontuando os principais problemas de análise e a proposta da pesquisa. O capítulo I detalha os aspectos gerais da pesquisa-ação, os procedimentos de pesquisa, os passos do seu desenvolvimento e as características

da realidade investigada. No capítulo II são apresentadas as idéias centrais do referencial teórico que dá suporte à investigação, abordando questões referentes à teoria do ensino e aprendizagem e aos princípios de ensino que fundamentam a metodologia da aula, especialmente no que diz respeito ao ensino de História. No capítulo III é feita a apresentação dos dados decorrentes da observação e de procedimentos da pesquisa, concluindo-se com a análise e apreciação crítica do trabalho desenvolvido. A conclusão indica, sucintamente, considerações referentes aos propósitos da pesquisa e aponta orientações para o aperfeiçoamento do trabalho docente na disciplina História.

CAPÍTULO I

A PESQUISA

CAPÍTULO I

A PESQUISA

A pesquisa, conforme já anunciado, consistiu da observação e análise da prática docente de uma professora de História de 5ª série e dos resultados de aprendizagem referentes à formação de conceitos e desenvolvimento de habilidades e atitudes. Adicionalmente, pretendeu-se buscar elementos para aprimoramento de proposta de conteúdos e metodologia para o ensino crítico de História nessa série.

A suposição inicial da pesquisa foi a de que um ensino assentado em objetivos e conteúdos relevantes para a 5ª série, articulados com uma metodologia fundamentada em princípios didáticos sócio-interacionistas contribuiria, efetivamente, para o desenvolvimento de competências concretas esperadas de alunos matriculados nessa série.

Para a realização da pesquisa, foram observados os seguintes procedimentos pela pesquisadora:

1. Elaboração do projeto de pesquisa, apresentação da metodologia da pesquisa-ação, escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa e definição de procedimentos e instrumentos para a coleta de dados;

2. Elaboração de um texto teórico apresentando as características do processo de ensino e aprendizagem conforme a proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos, englobando aspectos da psicologia histórico-cultural que

fundamentam princípios sócio-interacionistas de ensino; estudo do texto junto com a professora. Este texto passou a integrar a dissertação (Capítulo II).

3. Formulação do plano de ensino com detalhamento de objetivos, conteúdos e desenvolvimento metodológico, juntamente com a professora da classe, especificando duas unidades de ensino correspondentes a dois bimestres para o período das observações.

4. Preparação, com a professora, de momentos e instrumentos de avaliação dos alunos para se obter evidências do rendimento escolar dos alunos.

5. Acompanhamento cotidiano do desenvolvimento das aulas, observando a prática docente da professora com base em itens previamente estabelecidos: dinâmica e estruturação das aulas, tipos de aulas e métodos de ensino, seqüência e interligação das unidades de ensino, utilização de recursos didáticos e interação com os alunos, bem como os resultados desse processo na aprendizagem dos alunos.

6. Encontros da pesquisadora com a professora semanalmente, para replanejamento da pesquisa e discussão do cotidiano da sala de aula, com base no referencial teórico adotado.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

A intenção deste estudo, dentro dessa proposta de pesquisa, é aprofundar o conhecimento sobre a prática docente, mais concretamente, sobre como a prática docente pode se constituir em ajuda concreta à aprendizagem dos alunos. A concepção básica da pesquisa é, portanto, investigar em sala de aula como as ações docentes, submetidas aos problemas concretos da prática cotidiana e fundamentada em uma teoria que define a sua intencionalidade, enfrenta e propõe soluções para a realidade concreta da sala de aula.

Em vista destas intenções, a pesquisa-ação foi considerada o método mais adequado para o desenvolvimento do estudo, pois concebe uma postura de investigação que combina a pesquisa propriamente dita com a ação das pessoas implicadas na problemática sob observação. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação,

“(...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo” (1985:14).

Embora a pesquisa-ação enquadre-se nos pressupostos da pesquisa participante ela é qualitativamente diferente desta, por implicar necessariamente numa ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, podendo esta ser de vários tipos. No caso deste estudo, o tipo de ação empregado foi de carácter teórico e prático, tendo em vista detectar problemas e propor soluções no âmbito da problemática investigada evidenciando, na medida do possível, os condicionantes sociais presentes.

Evidentemente, a pesquisa-ação envolve a aceitação dos sujeitos envolvidos na situação investigada, bem como uma estrutura de relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa atendo-se, conforme Thiollent, para o fato de que

“a participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas” (1985:16).

Ainda sobre a participação dos pesquisadores na situação investigada, esse mesmo autor esclarece que esta deve ser sempre baseada em “atitudes de escuta e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem a imposição unilateral de suas concepções próprias” (1985:17). Todavia, neste tipo de pesquisa, é impossível ao pesquisador manter-se neutro. Sua ação é intencional, com base em objetivos previamente estabelecidos de acordo com as intenções da pesquisa e da ação a ser desenvolvida. Os objetivos são de dois tipos: **prático**, visando detectar problemas na situação investigada e propor soluções a curto e longo prazo, e de **conhecimento**, para obter informações e acrescentar conhecimento à realidade investigada (idem, 1985: 18).

A metodologia da pesquisa-ação tem correspondência com as propostas mais recentes de pesquisa sobre formação de professores. Nestas propostas (Domingo, 1990; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993), destaca-se como

ingrediente do desenvolvimento profissional do professor a investigação aplicada à aula. Ou seja, a investigação torna-se um processo metodológico pelo qual alia-se à prática docente cotidiana a reflexão pessoal.

Dentre estas propostas, uma das linhas de pesquisa enriquecedoras da pesquisa-ação é a que busca superar a relação linear e mecânica entre teoria e prática, atribuindo ao ensino a *característica de atividade reflexiva* (Cf. Schön, 1992; Gómez, 1992). Nessa perspectiva, este estudo *assume o ensino como atividade em que a efetividade das ações dos sujeitos nela envolvidos depende, fundamentalmente, da capacidade de submeter os problemas da prática a uma crítica reflexiva, porém definida por uma orientação teórica e pela intencionalidade do trabalho docente*. Não se trata de um aprendizado que se apoiaria apenas na prática, pois esta por si só aumenta a experiência mas não aumenta o conhecimento. É preciso que a prática sirva para elaborar a teoria, a teoria para orientar uma prática de maior qualidade e a prática de melhor qualidade para refinar a teoria (Cf. Torre, 1993:17). É correta a idéia de conceber o ensino como ação reflexiva desde que a prática seja estudada de forma sistemática a partir de uma referência teórica aplicável à melhoria das práticas de ensino.

Esta investigação, levada a efeito com instrumentos da pesquisa-ação, trouxe elementos que vão ao encontro da necessidade do “*professor reflexivo*”, à medida que possibilitou o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a prática não só da professora como da própria pesquisadora.

2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

2.1. Delimitação do estudo

A escolha da escola e da professora com quem realizei a pesquisa foi condicionada por alguns fatores. Como minha intenção era verificar a ressonância na aprendizagem dos alunos de um trabalho docente pautado por princípios didáticos sócio-interacionistas, a realização da pesquisa dependia da aceitação, por parte da professora, da interferência da pesquisadora em seu trabalho. Além disso, essa professora deveria ter uma linha de trabalho que se aproximasse desses

referidos princípios. Outro fator determinante foi o apoio por parte da direção da escola, uma vez que a pesquisa envolveria um semestre inteiro de observações de aulas, incluindo atividades que não faziam parte da vida normal da escola, como as vídeo-gravações.

Esses fatores em conjunto, aliados às limitações que um tipo de pesquisa individual envolve, como a escassez de tempo e recursos, fizeram-me optar por desenvolver a pesquisa na escola particular onde trabalho há quatro anos, desenvolvendo um trabalho conjunto com outra professora de História nas 5^{as} séries. Essa professora sempre demonstrou competência e empenho nas atividades que realizávamos rotineiramente, como planejamento, preparo das aulas e reuniões de avaliação do trabalho nas 5^{as} séries. Além desses requisitos, mostrou-se bastante interessada pelo tema da pesquisa, especialmente pela possibilidade de aprimorar sua prática profissional a partir dos resultados que a pesquisa apresentasse. A direção da escola, por sua vez, facilitou a realização das atividades de observação das aulas, conciliando os meus horários com os da professora, fornecendo informações e até mesmo recursos materiais como o vídeo-gravador.

Embora em uma pesquisa dessa natureza - realizada em uma escola particular com condições e recursos humanos e materiais, nível sócio-econômico e cultural dos alunos distintos da escola pública - não seja possível contemplar, na totalidade, os elementos do contexto social mais amplo que influenciam a realidade do ensino na escola pública e sem desconsiderar os limites impostos pela subjetividade de toda análise, acredito que os resultados obtidos podem ser estendidos às demais realidades do ensino, observando-se, evidentemente, as condições didáticas concretas.

2.2. Procedimentos utilizados na coleta de dados

Observação das aulas

O acompanhamento das aulas ocorreu ao longo do primeiro semestre de 1994, perfazendo um total de 36 horas-aulas observadas e incluindo atividades da pesquisadora de proposição de conteúdos e formas de organização de ensino e avaliação da disciplina durante as fases do planejamento e da avaliação. Durante as

observações, mesmo expondo-me à rotina e às atividades comuns da classe, procurei manter uma certa distância, o que me proporcionou oportunidade de observar as aulas sem interferir no comportamento natural da classe. Com exceção de quatro aulas que coincidiram com outras atividades da escola - encontrinho religioso, reunião de pais e visita ao planetário - acompanhei todas as aulas da professora no semestre. Os dados obtidos foram anotados em protocolos de registro.

Na observação das aulas ocupei-me em verificar a correspondência entre o desenvolvimento das ações docentes e os resultados esperados dos alunos em termos de conceitos e modos de ação desenvolvidos. Para isso, detive-me especialmente em observar os aspectos da atividade docente relativos ao desenvolvimento metodológico das aulas, como tipos de aulas e métodos de ensino, seqüência e interligação das unidades de ensino, utilização de recursos didáticos e interação com os alunos e os resultados desse processo em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidos.

Vídeo-gravação das aulas

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a vídeo-gravação de algumas aulas. A intenção de gravar as aulas em vídeo foi a de obter uma "amostra", o quanto possível objetiva, das atividades desenvolvidas pelo grupo. Embora tenham havido esclarecimentos à professora sobre este procedimento, as gravações interferiram em seu comportamento natural. Diferentemente das aulas observadas, a professora inibiu-se, procurou falar pouco e não assumiu o papel de direção da aula. Em relação aos alunos, isto não se constituiu um problema. Na primeira gravação, alguns deles demonstraram nervosismo, mas logo se desinibiram, envolvendo-se normalmente nas atividades propostas.

Utilizei a técnica de vídeo-gravação das aulas como recurso adicional. As aulas foram gravadas pela coordenadora pedagógica enquanto eu fazia normalmente as anotações no protocolo de registro. Ao todo foram gravadas quatro horas-aulas, perfazendo um total de 120 minutos.

Material produzido pelos alunos

Para obter dados sobre a aprendizagem dos alunos, coletei as provas escritas, "amostras" de textos, exercícios e trabalhos dos alunos. Os dados contidos nesse material foram selecionados para análise a partir dos objetivos iniciais do plano de ensino e do desenvolvimento metodológico das aulas, servindo de base para a análise das ressonâncias do trabalho da professora no desempenho dos alunos em termos de formação de conceitos e modos de ação desenvolvidos.

2. 3. Descrição, análise dos dados e redação final

Concluída a fase de coleta de dados, iniciei os trabalhos de descrição, interpretação e análise dos mesmos para elaboração da redação final. Como a questão maior que direcionou a realização da pesquisa foi o desenvolvimento em sala de aula de uma proposta de conteúdos e metodologia para o ensino crítico da História na 5ª série, tendo em vista verificar resultados de assimilação ativa dos conteúdos trabalhados, a análise dos dados priorizou os aspectos relativos à estruturação e dinâmica do desenvolvimento metodológico das aulas e a forma como nele se manifestaram a direção da professora (ensino) e a auto-atividade dos alunos (aprendizagem).

Conforme será melhor detalhado no capítulo II, o desenvolvimento das ações docentes corresponde ao próprio processo de ensino, entendido como o conjunto das atividades da professora e dos alunos, encaminhadas à aprendizagem. Sendo assim, na análise dos dados coletados procurei extrair elementos que expressassem a aplicação de princípios norteadores da prática docente e a ressonância desse trabalho na formação de conceitos e modos de ação².

O relato da pesquisa, com a descrição do planejamento e do desenvolvimento metodológico das unidades de ensino selecionadas para o período observado (primeiro semestre de 1994), bem como a análise crítica da produção dos alunos serão feitos no capítulo III.

² A expressão "conceitos e modos de ação" corresponde a idéia de conteúdos escolares ou assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções.

3. O SUJEITOS DA PESQUISA

A professora

A professora concluiu o curso de Licenciatura plena em História na Universidade Católica de Goiás em 1989. Leciona há 13 anos, tendo começado a dar aulas antes de se formar. Trabalhou apenas em uma escola antes desta, também particular. Começou na escola ministrando aulas para turmas de 1ª série e há 8 anos trabalha com turmas de 5^{as} e 7ª séries, lecionando História e Geografia.

Segundo ela, gosta muito do trabalho que faz porque tem liberdade e condições de realizá-lo satisfatoriamente. Gosta dos alunos da 5ª série porque são abertos e curiosos, têm vontade de aprender e são fáceis de lidar. Diz que adquiriu muita experiência e conhecimentos ao trabalhar nesta escola, principalmente com as 5^{as} séries. Elogia o relacionamento que tem com os alunos e com todo o pessoal da escola. Segundo ela, o ensino da História, desde quando começou a dar aulas, já melhorou muito, mas o principal desafio é, ainda, “conseguir fazer os alunos pensarem.” Diz que os alunos, por vício ou imaturidade, acham mais fácil decorar do que entender. Sua principal preocupação “é que o aluno saia da escola com uma bagagem de conhecimentos que lhe possibilite entender e atuar no mundo, ser cidadão.”

Aceitou participar da pesquisa pela necessidade que sente de melhorar o ensino de História. Além disso, demonstrou bastante interesse na possibilidade da pesquisa contribuir para o aprimoramento de sua prática. Segundo ela: “tudo que puder ser feito para contribuir com a melhoria do ensino da História, é obrigação de qualquer professor”.

Os alunos

Os dados que caracterizam os alunos da pesquisa foram obtidos a partir de informações levantadas através de consultas às fichas de matrículas e de informações junto à coordenadora pedagógica, à secretária da escola e aos próprios alunos. Referem-se, exclusivamente, aos alunos da turma observada.

A turma contava com 41 alunos matriculados no início do ano letivo, não tendo ocorrido nenhuma transferência ou desistência durante o período das observações. Apenas 30% dos alunos cursou a 1ª fase do ensino fundamental na

própria escola. O restante das matrículas é proveniente de escolas particulares próximas à escola observada ou de alunos transferidos de outras cidades.

A maioria dos alunos é oriunda de bairros próximos à escola. Especificamente, 11% dos alunos habitam o bairro onde está localizada, 15% são de bairros distantes e o restante, 74% dos alunos, moram em bairros vizinhos à escola.

De uma turma com 41 alunos, apenas 1 tinha idade inferior a 11 anos, 3 tinham idade superior a 12 anos (menos de 10%) e os demais, de 11 a 12 anos completos. Considerando que a idade convencional para esta série fica entre os 11-12 anos, pode-se afirmar que a idade dos alunos desta turma era compatível com a série que estavam cursando. Estas informações demonstram que a vida escolar da maioria destes alunos pode ser considerada normal, isto é, passaram pelas 4 séries da 1ª fase do ensino fundamental sem enfrentar problemas de repetência e evasão, fato muito comum na escola pública. Cruzando estes dados com as informações sobre a origem social dos alunos, não é difícil detectar os motivos de tal situação.

Os dados constantes nas fichas de matrícula sobre a ocupação dos pais destes alunos, embora não contenham informações sobre nível salarial indicam que estes são, em sua maioria, provenientes de famílias cuja renda permite garantir a escolarização e o acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Os pais ocupam, de uma maneira geral, uma boa posição no mercado de trabalho: médicos, advogados, contadores, comerciantes, bancários, funcionários públicos, agropecuarista, industriário etc. As mães, embora com menor colocação no mercado de trabalho (cerca de 30% declararam não trabalhar), também exercem atividades remuneradas tais como comerciantes, funcionárias públicas, professoras e bancárias.

Nenhum aluno necessita trabalhar fora para contribuir com o orçamento familiar, conforme suas próprias declarações. A grande maioria frequenta cursos de inglês, computação ou pratica algum esporte fora da escola. Outro dado que comprova a existências de boas condições materiais para o estudo é o fato de que, já no primeiro dia de aula, a quase totalidade dos alunos comparece com o material didático exigido pela escola: livros, cadernos, lápis, uniforme, etc.

Além de contarem com boas condições materiais para as atividades de estudos, os alunos, em sua maioria, declararam ter acompanhamento dos pais ou pessoas designadas por estes, para a realização das tarefas e trabalhos extra-classe.

4. A REALIDADE INVESTIGADA

A pesquisa foi realizada em uma tradicional escola confessional, de ensino particular de Goiânia, localizada na região central da cidade. Atende a alunos de vários bairros e, inclusive, de algumas cidades do interior próximas à capital, como Nerópolis, Guapó e Inhumas.

A escola foi fundada em julho de 1937 por um grupo de missionárias católicas. Conforme informações da direção da escola, propõe-se, na sua ação educativa, contribuir para a educação da juventude, desenvolvendo sua personalidade e preparando-a para a vida numa integração consciente da realidade.

Os fins e objetivos são assim definidos pela direção:

- *Oferecer uma formação integral à pessoa, mediante o desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, a partir da descoberta progressiva e consciente de suas próprias possibilidades e limitações.*
- *Formar uma consciência crítica que saiba perceber os valores autênticos e denunciar as injustiças, para a construção de uma sociedade justa.*
- *Criar consciência de uma educação libertadora, participando e comprometendo-se com os mais fracos da sociedade.*
- *Educar para a reflexão, a interiorização e o estudo, base para uma intuição e experiência de Deus.*
- *Oferecer uma cultura humana aberta à mensagem de Deus.*

A escola mantém cursos de pré-escola (jardim e alfabetização), ensino fundamental e médio. Funciona no turno matutino com todos os cursos oferecidos e, no turno vespertino, da pré-escola à 4a. série do ensino fundamental. Contava em

1994 com 1832 alunos matriculados. O número médio de alunos por sala era de 45 alunos, distribuídos em 50 turmas. Existiam 6 turmas de 5^{as}. séries.

A composição social dos alunos caracteriza-se, segundo a coordenadora pedagógica, por uma grande variação quanto ao nível sócio-econômico. Segundo suas informações, a maioria dos alunos é oriunda de famílias de classe média baixa, havendo também alunos de famílias abastadas e pobres.

O prédio onde a escola funciona é próprio e apresenta condições físicas excelentes. O prédio principal é de dois pavimentos, sendo que no inferior, à direita de quem entra pela porta principal, estão localizadas as salas da direção, orientação educacional, administração, mecanografia, um guichê de Banco e uma sala de aula e, à esquerda, uma ampla sala de espera. Logo à frente da porta principal fica o guichê da secretaria. Ao lado dela há uma porta que dá acesso a algumas salas de aula, à sala de reuniões da equipe de ensino religioso, biblioteca, sala de vídeo, capela e pátio da escola. No pavimento superior, que possui três escadas de acesso, uma para quem entra por esta porta e duas para quem entra pela biblioteca ou pelo pátio, encontra-se a maioria das salas de aula e a sala dos professores.

A entrada dos alunos é feita por uma rua lateral ao prédio principal e dá acesso a outros espaços da escola. Nesta área estão localizados, pela ordem e à direita de quem entra, um pavimento com duas salas de aula e o ginásio de esportes, que contém uma sala de dança e a sala dos professores de educação física. Atrás do ginásio há uma pequena piscina. À frente de quem entra localizam-se um amplo pátio a céu aberto, com várias árvores e a imagem de uma santa no seu centro, e um pátio coberto, que dá acesso à outras salas de aula, à sala de retroprojeter e slides, à residência das religiosas, banheiros e bebedouros, estes num total de 19. Caminhando pelo pátio a céu aberto encontra-se, à esquerda, uma quadra de esportes, algumas salas de aula e, à frente, um prédio de dois pavimentos que contém, no pavimento inferior, oficinas, almoxarifado, laboratório e salas de aula e, no pavimento superior, um grande auditório onde está instalado um telão. Caminhando mais a frente, encontra-se, ainda, outro grande pátio, uma quadra de esportes e um campo de futebol. No total, existem 40 salas de aula.

Em relação aos equipamentos, a escola possui um fax, copiadoras para reprodução de textos, provas, materiais didáticos etc, e computadores, estes de uso exclusivo da secretaria, administração e orientação pedagógica. A biblioteca, segundo informações da diretora, será informatizada brevemente. Também consta dos planos direção criar um laboratório de informática, com funcionamento previsto para o ano de 1996, com 26 micro-computadores para uso dos alunos. A escola possui duas televisões com vídeo-cassete, um telão, dois projetores de slides, um retroprojetor, equipamentos de laboratórios, aparelho de som, mapas, murais, cartazes, slides, fitas de filmes etc. Existem funcionários responsáveis para cada um destes equipamentos e a sua utilização, devido ao grande número de turmas, somente é possível quando agendado previamente com o funcionário responsável.

Em cada sala de aula existe um quadro negro, uma mesa e cadeira para os professores, um mural, um armário, persianas e um ventilador. As paredes são limpas e pintadas todos os anos. As carteiras são novas e bem conservadas, sendo distribuídas em cada sala conforme a quantidade de alunos, em média 45 por sala.

A estrutura administrativa da escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, uma auxiliar de biblioteca, além dos auxiliares de serviços gerais.

Os cuidados da direção da escola em relação à estrutura administrativa repetem-se, também, na área pedagógica. A escola tem um calendário anual onde todas as atividades como campanhas, cursos de reciclagem para os professores, palestras, reuniões de planejamento e programação de atividades, reuniões de avaliação do trabalho por equipe e por séries, provas, gincanas, semana cultural, olimpíadas etc. são programadas e definidas pela direção, equipe pedagógica e professores. Realiza bimestralmente uma reunião com os pais, tendo em vista comunicar o desempenho dos alunos e proporcionar aos pais oportunidades de discutirem o trabalho da escola e oferecerem críticas a ele.

O planejamento curricular é realizado durante o mês de janeiro. Cada área reúne-se e discute o programa, conteúdos e metodologia e cada professor fica

responsável pela confecção do plano em conformidade com as diretrizes da área. Depois é feita uma reunião por série, onde se busca integrar a programação das áreas. Esse trabalho inicia-se em janeiro e é acompanhado durante todo o ano pela coordenadora pedagógica em reuniões de avaliação por área e por série. A escola conta também com a orientação de uma psicopedagoga que acompanha o trabalho dos professores, dá palestras e cursos.

Após o planejamento é realizada a semana pedagógica, também no mês de janeiro, quando a escola oferece cursos e palestras sobre questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, tanto os que são detectados pela direção da escola como trazidos pelos professores. Participam dessa semana os professores, coordenadores, orientadores e o pessoal administrativo.

A escola contava com 63 professores. A maioria era habilitada na disciplina que lecionava ou estava concluindo licenciatura por exigência da escola. Ao final de cada ano, os professores são avaliados pelos alunos através de um questionário cujos itens principais são: preocupação com a qualidade do ensino e compromisso com a formação dos alunos, pontualidade, disciplina e relacionamento professor-alunos. Os resultados dessas avaliações são comunicados aos professores pela direção e, no caso de avaliações insatisfatórias, o professor era dispensado.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

O objetivo deste capítulo é o de explicitar os elementos característicos da ação docente, entendida aqui como mediação efetuada pelo professor na relação cognitiva do aluno com a matéria de ensino. No primeiro tópico, considerar-se-á que a mediação se efetiva no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem, centrada na atividade cognoscitiva dos alunos e viabilizada por objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino tendo em vista os produtos da aprendizagem. No segundo tópico, serão apresentados os princípios que definem a orientação metodológica do ensino. No terceiro, a relação entre objetivos, conteúdos e métodos será abordada em termos da lógica do processo docente, ou seja, da estruturação didática do processo de ensino. Finalmente, tendo em vista dar maior operacionalidade à concepção de ensino adotada, serão apresentadas, no quarto tópico, algumas considerações metodológicas sobre o ensino da História, reiterando a importância dos princípios didáticos, da estrutura didática do processo de ensino e do ensino crítico da História.

1. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

Ensino e aprendizagem são processos didáticos básicos que identificam as atividades que se realizam na escola. A relação entre esses dois processos se efetiva mediante um conjunto dinâmico e complexo das atividades do professor (ensino) e dos alunos (estudo), em interação com objetivos, conteúdos, métodos e condições didáticas concretas. Precisamente, a tarefa do ensino é prover

as condições pelas quais se efetiva a mediação, pela ação docente, da relação ativa dos alunos com os conhecimentos sistematizados e modos de ação legados pela experiência sócio-histórica da humanidade.

Esse entendimento do processo de ensino situa-se na corrente pedagógica crítico-social dentro de uma visão mais geral da concepção sócio-histórica da educação. Nessa orientação, ensino e aprendizagem aparecem como atividades complementares e inter-relacionadas, destacando ao mesmo tempo a necessária orientação docente e auto-atividade dos alunos. A esse respeito, Danilov escreve:

“O processo docente atual constitui um processo da atividade cognoscitiva coletiva dos alunos, sob a direção e participação dinâmica do pedagogo e de cada aluno isoladamente. (...) A essência da forma da força motriz do ensino consiste em que, no processo único de atividade conjunta do professor e alunos em que esforços, perguntas, respostas, conjecturas, etc. se fundem formando um apertado feixe, se manifestam as contradições entre as duas facetas deste processo: por um lado, as tarefas, perguntas, reflexões que se originam na marcha do ensino; por outro, as buscas, conjecturas, respostas, soluções encontradas etc.” (1984: 109-111)

Petrovski, outro teórico dessa mesma linha, assim define o ensino:

“O processo de estimulação e direção da atividade exterior e interior do aluno que tem como resultado a formação de determinados conhecimentos, hábitos e atitudes.” (1985: 216)

Na mesma direção, Libâneo compreende o ensino como:

“(...) o provimento das condições e modos de assegurar o processo de conhecimento pelo aluno, sob a condução pedagógica do professor. Por outras palavras, o ensino é um processo pelo qual o aluno pode desenvolver suas forças e capacidades mentais, para construir, reconstruir, elaborar, reelaborar conhecimentos e modos de ação.” (1994:69)

O ensino tem, portanto, como tarefa principal propiciar o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas, mediante o domínio de conhecimentos e modos de ação pelos alunos. Mas, precisamente porque o ensino é um ato intencional, destinado a promover a aprendizagem, é necessário partir de uma concepção explícita de aprendizagem escolar e de como esta pode ser ativada mediante a atuação do ensino.

Em estudos desenvolvidos na perspectiva sócio-histórica sob a influência de estudiosos como Vygotsky, Leontiev, Luria e outros (Cf. por exemplo, Luria, Leontiev, Vygotsky e Outros, 1977) encontram-se importantes concepções acerca da aprendizagem escolar e, conseqüentemente, do papel que o ensino exerce sobre ela³. Nos estudos de Vygotsky (1991, 1993), a aprendizagem é uma condição necessária para o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores. Segundo ele, as funções psicológicas superiores não são biologicamente herdadas, mas culturalmente formadas, num processo contínuo de interação com o ambiente físico e social, através de

“um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores externos e internos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.” (1991:83)

Através de uma série de estudos experimentais, esse psicólogo russo demonstrou o caráter mediado dos processos psicológicos superiores, destacando a importância dos conhecimentos científicos proporcionados pelo ensino sobre o desenvolvimento global da personalidade, bem como sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, que implicam um maior nível de generalização, abstração e consciência. Escreve Vygotsky: -

“A aprendizagem proporcionada pelas situações de ensino induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança de

³ Em diversos lugares deste estudo aparecem expressões semelhantes à seguinte: abordagem sócio-histórica do sócio-interacionismo. É oportuno aqui esclarecer o significado dessa expressão, bem como a apropriação de Vygotsky pela pedagogia crítico-social dos conteúdos. Como se sabe, a pedagogia crítico-social foi formulada com base na concepção histórico-cultural de educação. Mais precisamente, os estudiosos dessa proposta fazem-na derivar da concepção de educação inspirada no materialismo histórico e dialético. Nos últimos anos, ocorreu uma difusão intensa de textos da chamada escola de Vygotsky (Vygotsky, Leontiev, Luria e outros) formando o corpo teórico da psicologia histórico-cultural e que, grosso modo, recebeu no Brasil a denominação “sócio-interacionismo”, para distinguir-se do construtivismo piagetiano. Leite (1991) elaborou um interessante artigo em que distingue as características do interacionismo piagetiano e vygotkiano. Duarte (1995) escreveu um estimulante artigo sobre a escola de Vygotsky e a educação escolar em que acentua os fundamentos marxistas dos psicólogos soviéticos e recusa uma leitura escolanovista da obra de Vygotsky. Em sua tese de doutorado, Libâneo (1990: 384-403; 426-438) mostra que os autores soviéticos dos manuais de pedagogia e didática são tributários da escola de Vygotsky (tais como Klingberg, Petrovski, Danilov, Davidov e outros). Ver, também, a esse respeito o livro *Psicologia e Pedagogia* de Luria e outros (1977). Em vista da disseminação, no Brasil, de diversas interpretações da obra de Vygotsky, nem sempre conectadas explicitamente aos pressupostos filosóficos marxistas desse autor, entendeu-se utilizar aqui aquela expressão *abordagem sócio-histórica do sócio-interacionismo*, ou seja, aquela que concebe o homem como ser histórico e sujeito às determinações do contexto sócio-cultural, implicando forte relação entre condições externas e internas do processo de aprendizagem. Nesse entendimento, a escola de Vygotsky traz à pedagogia crítico-social ao menos as seguintes contribuições: o caráter histórico dos sujeitos e do objeto da aprendizagem; a necessidade social da apropriação do saber historicamente acumulado; o papel do ensino (e do professor) na mediação da interação sócio-cognitiva, em que se destacam processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo professor.

seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais do conhecimento científico.” (1993:101)

A influência do ensino nos processos de desenvolvimento intelectual dos alunos implica o caráter ativo da aprendizagem. A apropriação de conhecimentos e modos de ação se efetiva mediante a auto-atividade dos alunos. Com efeito, conhecimentos e modos de ação não são resultado do reflexo unilateral dos objetos e fenômenos da consciência, nem são produtos dela, mas consequência da própria atividade do sujeito do conhecimento na relação que estabelece com o mundo objetivo (Cf. Barbosa, 1994: 3).

A concepção de processo de ensino assumida neste estudo compreende, portanto, a atividade docente como condução pedagógica da atividade cognoscitiva dos alunos e a atividade dos alunos como processo de conhecimento. Klingberg elabora uma síntese muito “feliz” dessa posição:

“Observado sob o aspecto gnoseológico, o ensino se manifesta como processo de conhecimento. (...) Do ponto de vista do aluno, o ensino é fundamentalmente um processo de conhecimento; do ponto de vista do professor, um processo de condução pedagógica (...) O caráter científico do ensino significa principalmente: condução do processo de ensino sobre a base do conhecimento das leis do processo de ensino.” (1978: 141-2)

Nesse entendimento, para que esta condução pedagógica contribua efetivamente para a eficácia do processo de conhecimento dos alunos, é necessário saber como ele ocorre, ou seja, é preciso saber que processos internos são ativados no processo de aprendizagem proporcionado pelo ensino. No próximo item, abordarei como se dá o processo de aprendizagem conforme essa perspectiva de ensino.

1.1. - A atividade cognoscitiva: o processo do conhecimento e o processo de ensino na aprendizagem escolar

Como se pode deduzir das concepções dos autores citados, a aprendizagem escolar é uma forma de conhecimento humano, sob condições

específicas de ensino, que se expressa pela relação cognitiva do aluno com a matéria de estudo em cujo processo os alunos vão dominando conhecimentos e desenvolvendo suas capacidades intelectuais. Escreve Danilov:

"Ao assimilar conhecimentos nos quais está concentrada a experiência da humanidade, os alunos conhecem o mundo objetivo e, ao mesmo tempo, desenvolvem suas capacidades e dominam os métodos de estudo dos objetos e fenômenos circundantes bem como os métodos para atuar sobre eles." (1984: 110)

Isso implica reconhecer que o processo de ensino, em seu núcleo, é um processo de conhecimento, estando subordinado ao processo mais genérico de conhecimento, sem contudo ser idêntico a ele (Cf. Klingberg, 1978: 142). Resulta daí que a condução do ensino tem como condição prévia para seu desenvolvimento uma teoria do processo mais geral de conhecimento, decorrente de uma concepção de sociedade, de educação e de homem a se formar. Por outras palavras, o processo de ensino implica os processos cognitivos que os alunos realizam na relação que travam com a matéria de ensino. Qual é a natureza do processo de conhecimento? Qual é a relação entre o processo de conhecimento e a atividade cognoscitiva dos alunos a qual cabe ao professor orientar?

Os autores mencionados apresentam significativas contribuições para a compreensão do processo de conhecimento. A tradição marxiana afirma que o conhecimento surge e se desenvolve pela necessidade humana de lidar com a realidade objetiva existente independentemente da consciência. Ao homem interessa conhecer a realidade objetiva enquanto meio de satisfação de suas necessidades implicando, pois, uma atividade prática transformadora dessa realidade, transformando-a em realidade humana. O objeto de conhecimento humano é, portanto, historicamente constituído em objeto social humano. Nos *Manuscritos*, em vários momentos, Marx expressa esta idéia:

"Mas mesmo quando eu atuo cientificamente etc, uma atividade que raramente posso levar a cabo em comunidade imediata com outros, também sou social, porque atuo enquanto homem. Não só o material de minha atividade - como a própria língua, na qual o pensador é ativo - me é dado como produto social, como também meu próprio modo de existência é atividade social, porque o que eu faço de mim, o faço para a sociedade e com consciência de mim enquanto um ser social." (1987:176)

Ao lidar com objetos de seu conhecimento, o homem utiliza-se dos seus sentidos não de forma direta, mas de forma mediada pelos significados, signos, pois os objetos de conhecimento estão impregnados de significações humanas. É este o sentido da afirmação de Vygostky: "O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro". (1991:37)

Com efeito, o conhecimento como imagem ideal do mundo real não é apenas o resultado da influência direta da realidade externa sobre os órgãos do sentido humano. É o resultado da relação ativa do sujeito com o objeto e da influência transformadora do homem sobre a realidade objetiva. A relação entre o sujeito e os objetos de conhecimento é, portanto, mediada pelos significados sociais atribuídos aos objetos de conhecimento e pela interação com os outros indivíduos da sociedade (Cf. Barbosa, 1994: 5-6).

Nessa perspectiva, o conhecimento humano surge e se desenvolve na/pela realidade da atividade prática, ultrapassando os limites do conhecimento sensorial, pela atividade prática transformadora da realidade⁴. O complexo processo de conhecimento passa por diferentes níveis e momentos de transição qualitativamente diferentes quanto a abrangência e profundidade, em direção à operação efetiva com os significados atribuídos aos objetos, compondo uma unidade entre o sensorial, o racional e a prática.

O conhecimento sensorial proporciona o conteúdo de todo conhecimento (Cf. Klingberg, 1978). Entretanto, é a atividade do pensamento abstrato, isto é, racional, que possibilita o conhecimento mais completo da realidade. O pensamento encerra propriedades, vínculos e relações que não podem ser conhecidos apenas pelos sentidos. Pelo pensamento é possível operar com propriedades abstratas, apreendidas a partir da interação com objetos e fenômenos

⁴ A esse respeito, Barbosa elabora a "feliz" síntese: "É na interação ativa com objetos materiais (portadores de história e cultura) e com outras pessoas que o homem constrói e opera conhecimentos. Tais conhecimentos, por sua vez, excedem as possibilidades do reflexo sensorial direto. Isso porque, se na dinâmica da relação sujeito-objeto este último apresenta suas próprias propriedades, detectadas e compreendidas dentro dos limites de composição e grau de sensações do sujeito, no processo de interação mediatizado via instrumento (material e simbólico), é possível transcender àqueles limites" (1994: 6).

em situações variadas da atividade sócio-histórica, expressando os resultados de todo esse processo através da realização prática (Cf. Leontiev, 1978; Barbosa, 1994).

Luria, na mesma direção, considera que o pensamento se constitui como meio fundamental da complexa atividade cognoscitiva humana, pois através dele o homem “está em condições de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas”. (1979:17) Tais possibilidades são proporcionadas pelo domínio da linguagem que, ao integrar-se ao pensamento, propiciam a base sobre a qual se desenvolve toda a atividade cognoscitiva. Ainda segundo Luria, o pensamento, através da linguagem,

“(...) permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria de objetos e fenômenos que, na percepção imediata podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e, no processo deste raciocínio, descobrir as leis dos fenômenos que não são acessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal.” (1979: 17-18)

Ao estudar as relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky revelou, também, a importância da função mediadora da palavra nos processos inter e intra-psíquicos do pensamento. Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, demonstra que o pensamento não é simplesmente expresso por palavras, mas é por meio delas que ele pode existir. As palavras têm uma função cognoscitiva para o pensamento pois elas expressam significados do pensamento. Para Vygotsky, o pensamento pode ser entendido como uma fala interiorizada. Através do domínio da fala interiorizada, o homem pode colocar em ação procedimentos mentais de análise, síntese, generalização e, com isso, conhecer de forma mais completa a realidade objetiva, sem, necessariamente, estar diretamente vinculado a ela.

É importante assinalar que esse processo de conhecimento não se decompõe em partes isoladas. O sensorial, o racional e a prática apenas se diferenciam quanto a níveis de profundidade e generalidade, não podendo ser separados de forma estanque. Não se concebe o conhecimento sensorial sem o racional, nem o conhecimento racional sem o sensorial. Da mesma forma, a prática não existe sem o sensorial e o racional, expressando-os e podendo, inclusive, modificá-los. A ascensão do sensorial ao racional e deste à prática é um movimento dialético onde cada um destes níveis se inter-relaciona com os demais.

Afirmei anteriormente que ao homem interessa conhecer a realidade objetiva - existente independentemente de sua vontade ou consciência - como meio de satisfação de necessidades. Estas necessidades são de caráter histórico e social e implicam a necessária inter-relação entre os processos mentais internos e as interações humanas que medeiam o processo de conhecimento individual. Dentre estas necessidades, destacam-se as de desenvolvimento social e científico, que resultam no saber contido nas ciências com seus sistemas explicativos e estruturas de conceitos.

O processo de ensino visa prover os alunos desses conhecimentos científicos dentro de um contexto organizado especificamente para este fim, levando em consideração um período determinado de tempo e o nível prévio de conhecimentos e experiências dos alunos. Isso implica reconhecer que o processo de ensino, sendo um processo de direção do processo de conhecimento dos alunos, subordina-se ao processo mais genérico de conhecimento. Todavia, os autores insistem que não se tratam de processos idênticos (Cf. Klingberg, 1978:142; Danilov, 1984: 115). Há entre eles, de fato, diferenças importantes quanto à finalidades e métodos de apropriação da realidade, mas há, também, significativas semelhanças, sendo que a conexão mais fundamental é que o processo de ensino subordina-se ao processo de conhecimento, mas se manifesta em condições didáticas específicas. Danilov esclarece bem essa questão:

"A diferença essencialíssima entre a assimilação de conhecimentos e o processo do conhecimento científico se assenta em que a assimilação se verifica no transcurso do ensino. Durante o breve período escolar, a nova geração precisa dominar conhecimentos cuja consecução custou milênios à humanidade. Depreende-se daí que durante a

assimilação de conhecimentos pelos alunos, as leis gnoseológicas se manifestam de uma forma específica, vinculada às condições didáticas.” (Danilov, in Libâneo, 1990: 397)

Além disso, o sistema das ciências sofre, sob as condições de ensino, transformações que são necessárias ao processo de assimilação ativa dos alunos. Conforme Libâneo,

“Na escola, o conhecimento do mundo objetivo expresso no saber científico converte-se em conteúdos de ensino, de modo que as novas gerações possam assimilá-los tendo em vista elevar o grau de compreensão do mundo e o seu lugar nele como agente ativo de transformação. A aquisição e o domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência humana, pois possibilita mais plenamente a participação no mundo do trabalho, da cultura da cidadania.” (1990:449)

Uma noção especialmente relevante numa proposta de ensino de cunho crítico-social é a de *zona de desenvolvimento proximal* elaborada por Vygotsky, porque fundamenta a concepção de aprendizagem e, conseqüentemente, a de ensino como condição e possibilidade de desenvolvimento. Ao explicitar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky supera as principais teorias existentes sobre essa relação e postula que a aprendizagem não é anterior, nem idêntica ao desenvolvimento mas, sim, impulsionadora deste. Escreve ele, “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (1991:101).

Com base nessas premissas, o autor propõe que o aprendizado seja organizado de forma a despertar o desenvolvimento qualitativo e quantitativo das funções intelectuais superiores. Sua proposta se baseia no entendimento de que,

“(...) aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, um aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (1991:101).

A visão de Vygotsky sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, ao postular a necessidade da cooperação e da direção que o professor pode fornecer ao aluno naquilo que ele ainda não consegue realizar sozinho, reitera a concepção de ensino como condição necessária ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Foi com base nesse entendimento que esse

psicólogo russo utilizou o conceito de “*zona de desenvolvimento proximal*”, que seria, segundo sua própria definição,

“(...) a distância real entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solicitação independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (1991:97)

Assim, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* lida com o desenvolvimento atual do aluno e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento que o aluno poderá alcançar com a ajuda do outro, ou seja, com a mediação do professor ou de parceiros mais experientes nas situações de ensino e aprendizagem.

Estas considerações permitem reiterar as características do processo de ensino e aprendizagem, em sua unidade e em suas conexões. O papel do ensino é o de possibilitar o desenvolvimento intelectual dos alunos, de promovê-lo, mediante o processo de aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, é a atividade do aluno de apropriação de conhecimentos e modos de ação que estão implicados no processo de conhecimento.

1.2. - A relação objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino

A mediação docente se efetiva, conforme assinalado anteriormente, na relação objetivos, conteúdos e métodos, de modo que o professor organiza seu trabalho de intervenção a partir do planejamento do ensino. As ações docentes que leva a efeito nas aulas são de caráter intencional e requerem uma orientação teórica com base em certos princípios didáticos.

Os princípios didáticos servem de orientação à prática docente encaminhada para a aprendizagem dos alunos. Eles são a base para o desenvolvimento e compreensão dos elementos do processo de ensino: objetivos-conteúdos-métodos. Farei uma breve referência a estes elementos do processo de ensino para explicitar, no tópico seguinte, a determinação dos princípios didáticos sobre eles.

Os conteúdos de ensino são definidos e organizados com base em objetivos. A orientação de objetivos sociais, políticos e pedagógicos no ensino dá uma determinada especificidade ao conteúdo, conferindo-lhe uma característica de matéria de ensino preparada pedagogicamente. Nesse entendimento, o conteúdo de ensino não é um fim em si mesmo, mas um meio de se obter a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Por isso, é importante frisar que no processo de conhecimento dos alunos, os conhecimentos científicos das matérias de ensino constituem o núcleo fundamental do processo de conhecimento, mas o conhecimento não se reduz à apreensão de conhecimentos científicos, ainda que de forma crítica. Diante das exigências sociais e pedagógicas de formação dos alunos, este processo implica, também, o desenvolvimento de modos de ação, como já disse anteriormente. Assim, os objetos de conhecimento dos alunos, além dos conhecimentos sistematizados, englobam habilidades e hábitos, atitudes e convicções, que convergem para o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e sociais.

Os métodos de ensino, por sua vez, materializam as relações entre objetivos e conteúdos e são determinados por estes elementos. Ou seja, os métodos de ensino viabilizam o alcance dos objetivos mediante o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos. Eles constituem a totalidade das ações e medidas que conduzem aos objetivos de transformação dos alunos, sob a base concreta dos conteúdos.

Dessa forma, os métodos de ensino, embora efetivamente consistam de meios de suscitar a atividade mental dos alunos e viabilizar o seu processo de conhecimento, não podem ser reduzidos a procedimentos e técnicas de transmissão/assimilação. Decorrem de uma concepção de sociedade e de homem a educar. Implicam, pois, num método de apreensão e reflexão do pensamento sobre a realidade e processos de cognição gerais e específicos da matéria de ensino. Por outras palavras, o desenvolvimento metodológico de uma matéria de ensino depende da concepção teórica do processo de conhecimento, isto é, do método de apreensão da realidade pelo pensamento; do conhecimento da natureza e

desenvolvimento dos processos cognitivos realizados pelos alunos e dos métodos próprios da matéria que são peculiares para seu conhecimento.

Importante assinalar que a matéria de ensino é uma construção teórica da realidade, portanto, uma apreensão, pelo pensamento, do sistema de vínculos dos fatos e acontecimentos da natureza e da sociedade no seu desenvolvimento e transformação pelo pensamento. Numa concepção dialética do processo de conhecimento, deve-se organizar o conhecimento a partir da apreensão das relações que organizam a própria realidade. Assim sendo, a relação cognitiva do aluno com a matéria de ensino, sob a direção do professor, acompanha o movimento da realidade (sua lógica) que está contida na matéria de ensino (ainda que o aluno não tenha que percorrer o mesmo caminho da investigação e apreensão da realidade para a produção científica). A esse respeito, Wachowicz faz a seguinte afirmação:

“Se os autores são unânimes em estabelecer uma diferença entre o método científico de apreensão da realidade e o método de ensino pelo qual a população escolar se apropria daquele conhecimento então produzido, a lógica deveria estar na base de ambos os métodos, porque trata do método do pensamento.” (1989:15-6)

Com base nesse pressuposto, a autora analisa o método de ensino segundo a lógica dialética como sendo,

“(...) o caminho do pensamento que vai de uma totalidade na qual se buscam os nexos internos a outra totalidade, pensada, e portanto criada no pensamento e pelo pensamento (...). Com isso não se diz que cada aluno deva percorrer o caminho da investigação histórica. Pressupõe-se, ao contrário, que o professor possa apresentar-lhe essa síntese. E que o aluno, ao defrontar-se com essa síntese apresentada pelo professor nos seus nexos internos, possa fazer o caminho de explicitação da realidade junto com o professor (...).” (1989:109)

Em síntese, o processo de conhecimento dos alunos é um caminho de explicitação da realidade pelo pensamento. Isso pressupõe que haja uma mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento por um método crítico de tratamento da matéria de ensino, sob a condução do professor. Ou seja, de um método capaz de fazer o aluno apreender criticamente a realidade em seus elementos constitutivos, nexos e determinações. Esta apreensão crítica é possível pelo tratamento crítico

dos conteúdos, mas não se reduz a isso. Se assim fosse, poder-se-ia supor que uma abordagem crítica da História, por exemplo, resolveria, em grande parte, os problemas do ensino dessa matéria. Além disso, é preciso que as atividades de ensino permitam e suscitem a atividade intelectual dos alunos para que, eles próprios, apreendam criticamente a matéria de ensino. Voltarei a esse assunto para tratar do ensino da História propriamente dito.

À medida em que foram explicitadas as relações e vínculos entre ensino e aprendizagem, entre a atividade do professor e a dos alunos, com base na corrente sócio-histórica ou crítico-social, foram se delineando princípios e diretrizes de condução do processo de ensino e aprendizagem. No tópico seguinte, apresentarei de forma mais sistematizada meu entendimento desses princípios de ensino.

2. PRINCÍPIOS DE ENSINO:

Visando conduzir o processo de conhecimento dos alunos, o professor dispõe de princípios que expressam o caráter intencional e estruturado de seu trabalho. Os princípios de ensino são “aspectos gerais da estruturação do conteúdo organizativo-metodológico do ensino, que se originam dos objetivos e das leis que os regem objetivamente” (Klingberg, 1978:243). Ou seja, os princípios básicos do ensino são diretrizes gerais, indicativos de ação para o trabalho pedagógico requerido pelas exigências práticas do processo de ensino. Klingberg apresenta-os enquanto indicações gerais que servem para orientar as atividades do professor e dos alunos tendo em vista os objetivos gerais e específicos do ensino. Conforme esse autor, os princípios básicos do ensino são: caráter científico e sistemático; exeqüibilidade; unidade teoria-prática; unidade ensino e aprendizagem; garantir a solidez de conhecimentos e a vinculação entre o trabalho coletivo e individual dos alunos.

Quanto ao **caráter científico e sistemático do ensino**, o autor observa que os conteúdos das matérias escolares devem basear-se nos conhecimentos científicos de cada matéria, bem como na sua estruturação e organização lógica. Esses conhecimentos são veiculados no ensino buscando-se dar uma explicação científica a eles e entendendo-os também como construções

subjetivas. Dessa forma, ao trabalhar um conteúdo histórico com os alunos o professor deve orientá-los no sentido de que utilizem, de forma independente e autônoma, os métodos científicos de apreensão desse conteúdo, que são também utilizados pela ciência História. Para que isso seja possível, o professor deve selecionar, entre os conhecimentos da História, aqueles que possuem potencial educativo, levando em conta as possibilidades intelectuais dos alunos. Por exemplo, um dos objetivos de ensinar os conteúdos da História na 5ª série é o de iniciar os alunos na reflexão histórica. Assim, ao trabalhar os vários temas selecionados para essa série, o professor, estando consciente desse objetivo e das capacidades dos alunos, deverá encaminhar as atividades de estudo tendo em vista que estes, ao examinarem tais temas, busquem compreendê-los na sua historicidade e transformação.

O princípio da exeqüibilidade corresponde ao caráter de cientificidade e sistematicidade. No ensino, é necessário levar em conta as condições de assimilação e compreensão dos alunos. Isso significa que o conteúdo deve ser compatível com as condições prévias dos alunos, assegurando-se as condições de ampliação das capacidades intelectuais destes, de tal forma que possam compreender, sistematizar e produzir conhecimentos sobre a matéria de ensino. Para que isso ocorra, o professor necessita observar as condições prévias dos alunos em conformidade com os objetivos a serem alcançados. Tem-se aqui contradições entre o nível dos alunos e as necessidades do ensino. Esta contradição pode ser solucionada através da dosagem dos conteúdos e da avaliação diagnóstica formativa dos alunos, tornando possível transformá-la em força motriz do ensino. Para que os alunos consigam realizar uma reflexão histórica o professor, ao trabalhar um dos temas da 5ª série como “O trabalho”, deverá iniciar pela exploração da capacidade dos alunos em perceberem em seu próprio meio social indícios que evidenciem a necessidade humana de lutar pela sobrevivência. Em seguida, deve levar os alunos a estabelecerem relações entre as diferentes formas dessa atividade em sua experiência e ao longo da História, a fim de que os alunos percebam as características constitutivas desse conteúdo e formem conceitos científicos próprios do tema em questão. Observando-se estes requisitos, tem-se a transformação de uma contradição (condições dos alunos e objetivos do

ensino) em força impulsionadora do ensino, possibilitando aos alunos avançarem no domínio de conhecimentos sistematizados.

A fim de assegurar a **relação teoria-prática**, os conhecimentos da História veiculados no ensino devem corresponder às necessidades dos alunos, tendo em vista a sua preparação para a prática social. É comum a idéia de que os conhecimentos históricos “informam” sobre o que ocorreu no passado da humanidade, dotando os alunos de uma cultura geral, pois esses conhecimentos não têm uma aplicação imediata em suas vidas. Todavia essa idéia é incompleta porque a praticidade dos conteúdos de ensino, na maioria das vezes, não é imediata, mas indireta, como ocorre com os conteúdos da História. O vínculo dos conhecimentos da História com a prática dá-se quando esse conhecimento ajuda os alunos a desenvolverem o raciocínio histórico, apreendendo as mudanças que ocorrem na sociedade, percebendo o sentido dessas mudanças, bem como ampliando a capacidade de compreender a prática social, o meio em que vivem. No exemplo da apropriação do conteúdo “O Trabalho”, obviamente, os alunos já sabem pela experiência cotidiana de verem seus pais, parentes e amigos trabalhando, que é pelo trabalho que os homens garantem sua sobrevivência. Mas quando o aluno realmente compreende as implicações dessa atividade para o desenvolvimento da vida humana, para a transformação da natureza e da sociedade, tornando-a consciente da atividade que seus pais, parentes e amigos realizam, ele se torna consciente⁵ desse conhecimento, isto é, sabe que o domina.

O encaminhamento das atividades de ensino somente se justifica em função da aprendizagem dos alunos. Para garantir a efetividade do princípio da **unidade entre ensino e aprendizagem**, as atividades de planejamento, organização e estruturação do ensino baseiam-se na auto-atividade dos alunos. Deve-se levar em conta que o conhecimento não ocorre satisfatoriamente pela transferência da sabedoria do professor ou do livro para a mente dos alunos, nem muito menos é criado espontaneamente por estes, mas é construído, refletido e reelaborado pelo aluno, na sua relação com o conhecimento sistematizado sob a mediação do professor. Para que isso efetivamente ocorra devem ser criadas, nas

⁵ Estou utilizando o termo consciência com base nas formulações de Vygotsky (1993:78): “Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente”.

situações de ensino, condições que favoreçam a atividade independente dos alunos na solução dos problemas colocados pelas tarefas do ensino. Aos alunos devem ser dadas oportunidades de formular idéias, opiniões, confrontar conhecimentos científicos com os cotidianos etc, a fim de que realizem, eles próprios, as tarefas da aprendizagem.

A consolidação e solidez dos conhecimentos é uma necessidade decorrente dos objetivos do ensino. Espera-se que o processo de ensino garanta aos alunos a assimilação e elaboração de conhecimentos e modos de ação. Nesse sentido, o trabalho docente deverá apoiar-se na verificação diagnóstica desses resultados, observando cotidianamente se os alunos estão conseguindo coletivamente e individualmente esses resultados. O princípio da **vinculação entre trabalho coletivo e particularidades individuais** visa atender a essas preocupações. É importante que o trabalho do professor seja realizado tendo em vista o conjunto dos alunos, mas levando em consideração as especificidades de cada aluno individualmente.

Em síntese, os princípios de ensino orientam o planejamento, organização e realização das atividades requeridas à aprendizagem dos conteúdos escolares. Estes princípios vinculam-se aos objetivos educacionais, que por sua vez determinam os conteúdos e os métodos. A relação entre os princípios e métodos de ensino é assim explicitada por Reyes e Pairol:

"(...) para o professor, os princípios se apresentam como diretrizes práticas que lhe permitem transformar a realidade, ou seja, os princípios do ensino são o ponto de partida do professor e têm uma função transformadora. Nesse sentido e apoiados nessa função transformadora, os princípios têm certos traços inerentes aos métodos quando, em determinadas condições, se concretizam em procedimentos de atividade e normas de conduta." (1988:53)

Com base nesse entendimento, os princípios de ensino são indicativos que orientam a atividade do professor no encaminhamento do processo de conhecimento de seus alunos. Por outras palavras, os princípios de ensino orientam e definem a lógica do processo docente que se estrutura na aula.

3. A LÓGICA DO PROCESSO DOCENTE - A ESTRUTURAÇÃO DIDÁTICA DA AULA:

Na condição de atividade intencionalmente organizada para atingir objetivos de aprendizagem dos alunos, o processo de ensino se organiza sob uma certa lógica, isto é, possui uma certa sistematização e estruturação. Segundo Danilov,

“A via concreta do ensino se determina pela lógica do processo docente, que expressa a ordem ou seqüência dos passos de ensino e que assegura os resultados mais efetivos e ótimos, tanto no sentido de assimilação de conhecimentos, como no desenvolvimento de capacidades cognoscitivas dos alunos.” (1984:115)

A estruturação do trabalho docente se efetiva mediante as atividades do professor, tendo em vista a auto-atividade dos alunos no processo de conhecimento. Em vista disso, a lógica do processo de ensino é, na realidade, a expressão racional do trabalho docente, objetivando assegurar aos alunos a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais. Para essa estruturação interfere a lógica da matéria de ensino, com seu sistema de conhecimentos e métodos de apropriação da realidade. Mas, precisamente porque a lógica da matéria de ensino está submetida às finalidades da aprendizagem, a lógica do processo docente vincula-se, necessariamente, às características e possibilidades do processo de conhecimento dos alunos (aprendizagem). Escreve Libâneo:

“A lógica do processo de ensino é, basicamente, o método em ação, a estrutura racional do trabalho docente, a ordem ou seqüência das fases de ensino para uma aprendizagem efetiva dos alunos, em dependência direta das leis do processo de conhecimento e da estrutura lógica e metodológica de cada matéria de ensino.” (1990:463)

Como a atividade docente se desenvolve em sala de aula, sob condições didáticas concretas, tais como as características dos alunos e os meios de que dispõe o trabalho docente, é possível distinguir momentos na dinâmica da aula ou, como sugere Klingberg (1978:227) funções didáticas de ensino que se manifestam nessa dinâmica, tendo em vista o caráter de direção do ensino no sentido de assegurar a atividade cognoscitiva dos alunos. Segundo esse autor, as funções didáticas para a efetiva aprendizagem dos alunos são as seguintes:

“-Preparação para um novo objetivo de ensino ou introdução ao mesmo;

- delimitação e orientações didáticas do objetivo;*
- trabalho com a matéria nova;*
- reafirmação dos conhecimentos da matéria velha;*
- desenvolvimento das capacidades e habilidades mediante o exercício didático;*
- sistematização das capacidades e habilidades;*
- aplicação didática;*
- controle e avaliação dos resultados de ensino.”*

Danilov (1984:121-31), na mesma direção, propõe as seguintes fases:

“- Delineamento do problema e tomada de consciência das tarefas cognoscitivas;

- percepção dos objetos e fenômenos, formação de conceitos e desenvolvimento da capacidade de observação, de imaginação e de raciocínio dos alunos;*
- fixação e aprimoramento dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e hábitos;*
- aplicação dos conhecimentos, habilidades e hábitos;*
- análise dos resultados dos alunos, comprovação e avaliação de seus conhecimentos e revelação do nível de desenvolvimento intelectual.”*

Libâneo (1990, 1991), com base nessas indicações, formula e propõe uma estruturação metodológica da aula, expressando a lógica do processo docente e compreendendo as seguintes funções didáticas:

Preparação e introdução da matéria - corresponde à função inicial da aula ou conjunto de aulas e consiste em mobilizar os alunos para as tarefas de aprendizagem, mediante a problematização da matéria nova. Inclui, além da preparação prévia do professor (planejamento das atividades docentes, preparação das aulas, organização das condições e recursos de ensino), a mobilização e o suscitamento do interesse dos alunos para a assimilação ativa, mediante a

sondagem das condições prévias dos alunos, a colocação didática de objetivos, a introdução da matéria nova com as noções que os alunos apresentam.

Tratamento didático da matéria nova - envolve o nexo transmissão/assimilação ativa de conhecimentos. Possibilita a interpenetração entre os aspectos externos (a forma de ensinar) e os aspectos internos (o processo cognitivo dos alunos na percepção da matéria, formação de conceitos, desenvolvimento de habilidades e hábitos). É a etapa da aula onde a interação professor-aluno-matéria se efetiva com maior sistematização.

Consolidação e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e hábitos - função didática que consiste em aprofundar o domínio de conhecimentos e habilidades. A consolidação pode ser **reprodutiva**, com o objetivo de fixação de conhecimentos anteriores e ligação destes com novos, **generalizadora**, onde os alunos têm a possibilidade de aplicar os conhecimentos em situações novas, e **criativa**, que inclui o trabalho independente dos alunos na solução criativa de problemas e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades.

Aplicação - momento culminante do processo de ensino porque provê aos alunos oportunidades de aplicar os conhecimentos na própria prática escolar ou na solução de problemas da vida social ou cotidiana. Visa a vinculação de conhecimentos com a vida para a formação do pensamento independente e criativo na interpretação e análise da realidade.

Controle e avaliação dos resultados - intimamente relacionado com os demais, tem a função **pedagógico-didática** de verificar o cumprimento dos objetivos da educação escolar, tendo em vista a formação dos alunos; a função de **diagnosticar** os progressos e dificuldades detectados ao longo do processo de ensino, com a finalidade de obter a efetiva aprendizagem dos alunos e a função de **controle**, que refere-se à comprovação e qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem. Essas três funções são relacionadas entre si e fornecem os subsídios para se avaliar o desempenho tanto dos alunos quanto do professor.

Na proposta de Libâneo, estas fases não têm uma seqüência fixa, sendo que em cada etapa ou função didática se realizam e interpenetram outras funções. O importante, segundo ele, é que a racionalidade e estruturação sistemática da aula proporcione e assegure a atividade cognoscitiva dos alunos no processo de aquisição de conhecimentos e modos de ação. Escreve Libâneo:

“Não há, pois, um processo de ensino único, mas processos concretos determinados pela especificidade das matérias e pelas circunstâncias de cada situação concreta. Além disso, os passos didáticos são interdependentes e se interpenetram mutuamente.” (1991:192)

4. TRATAMENTO METODOLÓGICO DO ENSINO DA HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Após o posicionamento sobre a teoria do ensino, é possível tecer considerações mais específicas sobre o ensino da História. Com efeito, a elaboração de uma metodologia para o ensino da História, com base nos princípios assinalados, requer uma compreensão do processo educativo fundamentada nas características do processo de ensino, envolvendo os sujeitos desse processo (professor e alunos), bem como os fins sociais e pedagógicos do ensino. Portanto, ainda que uma metodologia de ensino englobe procedimentos e técnicas de ensinar, não é um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, por mais adequadas e eficientes que sejam. Formular diretrizes para uma metodologia de ensino com base em princípios de ensino não é passar mecanicamente da teoria à prática, mas fundamentar, teoricamente, a prática.

Por outro lado, essa tarefa não supõe a desestruturação dos métodos mais convencionais de ensinar, mas a escolha e organização de métodos adequados, que correspondam aos objetivos gerais e específicos do ensino da História. A Didática tem se ocupado em estudar as relações entre ensino e metodologias específicas de cada matéria. Especificamente, a Didática Crítico Social tem centrado suas investigações na relação dialética entre conteúdos e métodos, entre ensino e aprendizagem e entre direção do ensino e auto-atividade dos alunos (Libâneo, 1990:413). A perspectiva dos estudos desenvolvidos nessa linha (Klingberg, 1978; Danilov, 1978; Reyes e Pairo, 1988; Libâneo, 1991) leva ao

entendimento de que o desenvolvimento intelectual dos alunos se realiza mediante o domínio de conhecimentos sistematizados, que por sua vez necessitam de métodos que estimulem o desenvolvimento das capacidades intelectuais no processo de aquisição de conhecimentos. Conforme Libâneo,

"O desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos na escola se produz e verifica, fundamentalmente, durante o processo de assimilação de conhecimentos e habilidades, resultando daí que a linha fundamental do processo de ensino são os conhecimentos sistematizados. A assimilação ativa de novos conhecimentos e o desenvolvimento das forças cognitivas, sob a direção do professor e formas organizativas do ensino, são duas facetas do mesmo processo, formando a relação dialética entre ensino e aprendizagem."(1990:413)

Assim, é o desenvolvimento intelectual dos alunos, mediante o processo de conhecimento dos conteúdos escolares, incluindo-se a História, que vai capacitar o aluno a interpretar e analisar a realidade, estabelecer nexos e relações entre os aspectos dessa realidade. Para isso, é importante compreender como os conhecimentos sistematizados pela História podem concorrer para esse desenvolvimento.

A importância do conhecimento sistematizado pela História na formação dos alunos é a de fornecer conceitos e informações que permitem interpretar e analisar a realidade do ponto de vista histórico. Toda ciência possui um conjunto de conhecimentos sistemáticos que englobam informações (dados, características e propriedades da realidade, fatos, acontecimentos etc.), conceitos e métodos de apropriação da realidade. Sem uma sólida bagagem de informações a respeito da parcela da realidade sobre a qual a ciência se ocupa de estudar/interpretar/investigar é impossível conhecer os nexos e relações dessa realidade. Os dados da realidade são, pois, fundamentais para o processo de análise e interpretação sobre ela. Entretanto, não é suficiente estar informado sobre esses dados, além disso, é necessário estabelecer relações significativas entre eles, é preciso compreendê-los e interpretá-los. E isso supõe a formação de conceitos que instrumentalizem os alunos para essa apreensão da realidade. Assim, a capacidade de ler e interpretar a realidade passa, necessariamente, pelo estudo dos conteúdos sistematizados pelas matérias de ensino e, no caso específico deste

estudo, pelos conteúdos que permitem interpretar e analisar a realidade do ponto de vista histórico.

O ensino crítico da História, nesse entendimento, supõe níveis que vão do conhecimento científico da realidade, pelo desenvolvimento do método de observação da realidade, de métodos de pensamento que favoreçam o exercício do pensamento crítico, à formação de modos de ação que sejam capazes de instrumentalizar os alunos para o exercício da consciência crítica. Sintetizando essa idéia, Libâneo assim afirma:

"A capacidade crítica se desenvolve pelo estudo dos conteúdos e pelo desenvolvimento de métodos de raciocínio, de investigação e de reflexão. Através desses meios, sob a direção do professor, os alunos vão ampliando o entendimento tão objetivo quanto possível, das contradições e conflitos existentes na sociedade. (...) Atitude crítica é a capacidade de submeter os fatos, as coisas, os objetos de estudo a uma investigação minuciosa e reflexiva, associando a eles os fatos sociais que dizem respeito à vida cotidiana, aos problemas do trabalho, da cidade, da região." (1990:445)

Supõe, também, o entendimento de que a matéria de ensino não se identifica com a ciência que lhe serve de base. Justamente porque a História é uma ciência convertida em matéria de ensino, atende a finalidades e objetivos de formação dos alunos. Entendo, assim, que ensinar criticamente a História é assegurar o sólido domínio pelos alunos do conjunto de seus conhecimentos e, através desse processo, contribuir para o desenvolvimento intelectual que capacite os alunos para interpretar e analisar criticamente a realidade.

Em síntese, a orientação metodológica do ensino da História numa perspectiva crítica depende, fundamentalmente, de se levar em conta princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem, de uma prática docente que consiga mediar a relação cognitiva dos alunos com a realidade.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NUMA CLASSE DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NUMA CLASSE DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo deste capítulo é o de apresentar os dados da pesquisa propriamente dita. Conforme mencionei no capítulo I, a pesquisa consistiu de observações do desenvolvimento metodológico das aulas de uma professora de 5ª série e da coleta de vários registros de avaliação efetuados no período dessas observações: trabalhos coletivos e individuais, provas e vídeo-gravação das aulas para acompanhamento do desempenho dos alunos nos trabalhos em grupo.

Nos tópicos a seguir é feita a descrição e análise dos dados coletados. Início o relato da pesquisa com algumas considerações sobre o planejamento das unidades de ensino e a forma de atuação da professora e da pesquisadora nesse momento da pesquisa. Em seguida, faço a descrição dos dados coletados tal como se deu no período de observação das aulas (durante os meses de fevereiro a junho de 1994), tendo como eixo a estruturação das aulas e o emprego de métodos compatíveis com as funções didáticas predominantes em cada aula. Na análise do desenvolvimento metodológico das aulas, procuro extrair elementos que expressem a aplicação de princípios de ensino norteadores de uma prática docente sócio-interacionista. Posteriormente, analiso os resultados dos instrumentos de verificação de aprendizagem, buscando apreender correspondências entre o processo de ensino realizado e a apropriação de conceitos e desenvolvimento de modos de ação pelos alunos. Por fim, faço uma análise crítica desses dados tendo em vista uma avaliação de conjunto da proposta de ensino colocada em discussão neste estudo.

1. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DAS AULAS:

1.1. - Considerações iniciais sobre o planejamento

Os estudos que têm orientado o trabalho didático de professores apontam como tarefas docentes básicas o planejamento, a direção/execução do processo de ensino e a avaliação. Tendo em vista os objetivos propostos para este estudo e em consonância com os requisitos metodológicos da pesquisa-ação, a investigação realizada envolveu a pesquisadora e a professora num trabalho comum. Dessa forma, realizamos juntas o planejamento e o re-planejamento das atividades de ensino, enquanto que nas demais tarefas fizemos a divisão de funções: ela respondendo pela condução, execução e avaliação do processo de ensino e eu como observadora.

Durante os dias 24 a 28 de janeiro, período destinado à semana pedagógica e de planejamento das atividades de ensino na escola, ocupamo-nos em realizar uma avaliação dos objetivos da pesquisa para que a programação das unidades de ensino pudesse orientar a prática docente e, também, direcionar a coleta dos dados. Para isso, expus à professora as diretrizes teóricas do estudo - os princípios didáticos propostos por Klingberg (1978), as fases da aula sugeridas por Libâneo (1991), bem como as fundamentações da psicologia sócio-histórico-dialética para o ensino, com base nas formulações de Vygotsky (1991, 1993). A partir destes estudos, realizamos uma avaliação do trabalho que vínhamos desenvolvendo nos anos anteriores, tendo em vista equacionar algumas questões cruciais para o andamento da pesquisa. Nosso diagnóstico chegou aos seguintes pontos:

a) Ao longo desses anos, vínhamos seguindo com base no programa de História, a estrutura temática do livro didático adotado, Estudos de História, de Ledonias Franco Garcia (CEGRAF, 1993), em função desse livro apresentar uma proposta de renovação de conteúdos e metodologia compatível com nossos propósitos. Embora avaliássemos que as formas de abordagem do conteúdo e os exercícios do livro correspondessem à nossa expectativa para o ensino crítico da História na 5ª série - promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas e habilidades - sentíamos a necessidade de uma reformulação na seleção e

organização dos conteúdos propostos, pois uma das dificuldades que detectávamos ao trabalhar com essa estruturação temática era a sua assistemática e fragmentação, o que dificultava a formação de um sistema articulado de conceitos pelos alunos, como verificávamos já há algum tempo.

O estudo de autores da didática (Klingberg, 1978; Reyes e Pairol, 1988; Danilov, 1984; Libâneo, 1991) e da psicologia (Vygotsky, 1993) dentre outros, reforçou-nos a convicção de que a disciplina dos conceitos científicos veiculados no ensino contribui para que os alunos alcancem níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual, pois, para serem apreendidos, necessitam ser incluídos em um sistema de generalizações e abstrações de forma integrada e consciente (Vygotsky, 1993:100). Com base nesse entendimento, avaliamos que os conteúdos que vínhamos ensinando necessitavam de uma maior sistematicidade. Embora reconhecendo a necessária vinculação entre os conhecimentos científicos e as experiências da vivência cotidiana dos alunos - ponto bastante acentuado pela autora do livro - parecia-nos que a razão das dificuldades que detectávamos advinha da opção da autora em organizar os temas da História tendo como fio condutor os conhecimentos cotidianos dos alunos. Como esses conhecimentos são, em sua maior parte, sistemáticos e casuais, não permitiam uma organização e concatenação lógicas em unidades de ensino, dificultando a percepção, pelos alunos, da articulação entre eles. Por exemplo: o capítulo introdutório tem como título "Uma pequena Conversa". O texto e os exercícios exploram as aprendizagens da experiência cotidiana dos alunos para levá-los à apreensão do conceito de História como resultado das ações humanas. Com essa introdução, poder-se-ia supor que os capítulos seguintes buscassem formar uma unidade, ampliando essa concepção de História com outros conceitos a ela inter-relacionados. Entretanto, com exceção do segundo capítulo ("A Natureza e Os homens"), que aborda o conceito de natureza enquanto objeto das ações humanas, seguindo seqüência do livro, os demais textos ("Somos seres humanos", "A nossa vida", "Viver é aprender", "A vida de cada pessoa deixa marcas no mundo", "A importância do outro na vida de cada pessoa"), por se "prenderem" sempre às experiências cotidianas, não introduziam novos conhecimentos (sistematizados pela História) que possibilitassem aos alunos ampliar o nível de sua compreensão sobre essas experiências. Ou seja, o que foi corretamente colocado como ponto de partida, a vivência cotidiana, não

foi tratado como tal, tornando-se o fator determinante da organização seqüencial dos conteúdos seguintes.

b) Por outro lado, entretanto, reconhecíamos que a concepção metodológica dada aos conteúdos era compatível com nossos propósitos de trabalho. Primeiro, porque a utilização dos conhecimentos cotidianos dos alunos é um fator que garante a acessibilidade dos conteúdos. Segundo, porque criavam-se condições para a adoção de procedimentos básicos do processo de conhecimento: do próximo ao distante, do simples ao complexo, do conhecido ao desconhecido, do fácil ao difícil, do concreto ao abstrato. O que avaliávamos, tendo em vista adequar o planejamento aos nossos propósitos, era a carência de conteúdos mais sistemáticos, de conceitos e conhecimentos específicos, uma vez que nossa experiência nos indicava a necessidade de darmos um passo além da experiência cotidiana dos alunos. Compartilhávamos, assim, da posição dos autores que vínhamos estudando. Por exemplo, Danilov e Skatkin escrevem:

"A didática deve resolver a complexíssima questão (...) do trânsito dos alunos da experiência vital e do senso comum, a um nível de experiências e pensamento que corresponda aos conhecimentos científicos que recebem, ou seja, o pensamento teórico" (1984:101).

De acordo com esses mesmos autores, para que o ensino proporcione o máximo de desenvolvimento intelectual possível aos alunos, não é suficiente transmitir conteúdos conhecidos e acessíveis. A peculiaridade básica do ensino está, justamente, em resolver didaticamente as contradições entre o domínio dos conhecimentos sistematizados e as condições de assimilação dos alunos. Por isso, é necessário colocar à disposição dos alunos os conhecimentos sistematizados, observando-se a necessária correspondência entre eles e as condições individuais e sociais dos alunos, a fim de que a contradição entre conhecimentos sistematizados e condições dos alunos torne-se força motriz do processo de ensino.

c). Em decorrência dessas avaliações preliminares, resolvemos manter o livro didático utilizado, mas adotando algumas reformulações. Partindo dos estudos mencionados anteriormente, alguns critérios foram previstos para essa reformulação:

- **Garantir a correspondência entre os objetivos do plano de ensino da 5ª série com os objetivos do ensino crítico**, ou seja, garantir a solidez de conhecimentos e, ao mesmo tempo, proporcionar elementos cognitivos para uma leitura crítica da realidade do ponto de vista da História. No caso da 5ª série, formulamos objetivos e conteúdos que pudessem contribuir para que os alunos formassem um raciocínio conceitual para explicar fatos, acontecimentos e processos da realidade, bem como desenvolvessem capacidades operativas para lidar com os conteúdos e aplicá-los, tanto nas tarefas escolares como na vida prática, formando a base inicial das capacidades e habilidades necessárias ao estudo da História nas demais séries.

- **Assegurar a cientificidade e sistematicidade**, isto é, para que os conteúdos pudessem instrumentalizar os alunos para o conhecimento da realidade, julgamos necessário assegurar a explicação científica dos fatos e acontecimentos, mediante o conjunto de conhecimentos estruturados logicamente pela História. Com base nesse entendimento, organizamos para essa 5ª série um conjunto de conhecimentos com o objetivo de introduzir os alunos no estudo dos primeiros agrupamentos humanos e sua evolução para formas civilizadas de organização social.

- **Garantir a assimilação/compreensão dos conteúdos** pelos alunos, ou seja, levar em consideração as condições prévias dos alunos e a dosagem do grau de dificuldades da matéria em relação a essas condições, observando a compatibilidade entre o tempo disponível para a consolidação de conteúdos e as possibilidades de aprendizagem.

- **Proporcionar ligações entre os conteúdos e a prática social**, ou seja, assegurar no plano de ensino conteúdos científicos e sistemáticos e, ao mesmo tempo, vinculados à experiências e conhecimentos da vivência cotidiana dos alunos. Pretendíamos, nesse caso, relacionar os conteúdos (sistemáticos) aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos (cotidianos), tendo em vista promover o desenvolvimento intelectual dos alunos.

c). Formulamos o conjunto das unidades de ensino para o ano de 1994, procurando atender os critérios acima. Consideramos satisfatória a dosagem

do conteúdo para o ano letivo e, especialmente, para o 1º semestre, que seria o período de observação das aulas. Cumpre registrar que, na grade curricular da 5ª série, a História tem 2 horas-aulas semanais, perfazendo um total de 40 horas-aulas semestrais. Destacamos para o 1º semestre as seguintes unidades:⁶

Unidade I - Introdução ao estudo da História:

1. A história em nossa vida (importância da História)
2. A história e o ofício do historiador (história como ciência)
3. A história da história (divisão do tempo histórico)
4. A contagem do tempo na história
5. A história na 5ª série: as comunidades primitivas e o início das primeiras civilizações (explicitação dos conteúdos da 5ª série para os alunos)

Unidade II - O homem e a sociedade:

1. Somos seres humanos porque vivemos em grupo
3. Por que os homens vivem em grupo: o trabalho
4. Como viviam os primeiros homens: o trabalho
5. Algumas transformações ocorridas dentro das primeiras sociedades
 - O nomadismo
 - A descoberta da agricultura e o processo de sedentarização

d) Acerca do desenvolvimento metodológico dessas unidades, consideramos um conjunto de métodos, procedimentos e recursos para as ações docentes e discentes a serem desencadeadas durante o período das observações.

1.2. - Desenvolvimento metodológico das unidades de ensino

Neste estudo, em que o processo de ensino, conforme já explicitado, é entendido como atividade interativa que reúne a direção da professora e a assimilação consciente e ativa de conhecimentos pelos alunos, o desenvolvimento metodológico das aulas é, basicamente, a forma pela qual são estruturadas e

⁶ Para saber do plano anual da matéria e demais unidades de ensino, consultar anexo I: plano de ensino - 1994 - História - 5ª série.

dinamizadas as aulas para uma aprendizagem efetiva dos alunos, em correspondência com a matéria ensinada, as condições prévias dos alunos e as situações didáticas específicas de cada aula. O termo desenvolvimento metodológico, portanto, não se refere meramente a procedimentos e técnicas de ensino centradas no professor, mas a variadas formas de organização do ensino, envolvendo uma prática interativa entre a professora e os alunos, tendo em vista a direção da atividade cognoscitiva destes.

Com efeito, como acentuei no capítulo II, a estruturação do trabalho docente, por ser atividade intencionalmente planejada para atender aos objetivos do ensino, possui uma certa organização lógica e psicológica que se reflete no desenvolvimento metodológico das aulas. A estruturação do ensino, pelo professor, se efetiva mediante funções relativamente sistemáticas das aulas para se obter resultados de aprendizagem mais satisfatórios, bem como na utilização de procedimentos didáticos consoantes com princípios didáticos sócio-interacionistas, relacionados à direção da professora e a auto-atividade dos alunos (com especial destaque para a avaliação).

A descrição que farei a seguir levará em conta esses aspectos. Para facilitar a exposição dos dados e propiciar maior clareza no relato, dividirei a exposição conforme o desenrolar das fases ou passos didáticos dentro das unidades de ensino em cada um dos dois bimestres observados. Cumpre esclarecer que cada unidade de ensino compõe-se de várias aulas estruturadas e organizadas de acordo com as funções didáticas. Conforme acentua Libâneo,

“não temos uma aula, mas um conjunto de aulas, visto que os resultados do processo de ensino não são obtidos instantaneamente, e sim pelo trabalho contínuo do professor, estruturado no plano de ensino e nos planos de aulas” (1991:187).

Ainda segundo esse autor, as funções ou fases didáticas são as seguintes: preparação e introdução da matéria (incluindo a problematização), tratamento didático da matéria nova, consolidação e aprimoramento de conhecimentos e habilidades, aplicação, controle e avaliação. Esclarece, ainda, que as fases ou funções da aula, embora constantes, não podem ser tomadas, necessariamente, numa seqüência fixa. Uma função pode antecipar-se a outras,

assim como em cada etapa podem aparecer novas fases. Por exemplo, numa aula de preparação e introdução da matéria nova pode ocorrer, simultaneamente, as funções de consolidação, aplicação, controle e avaliação.

Dessa forma, o relato e as análises que faço a seguir pretendem pautar-se pelas seguintes idéias: a) de que o processo de ensino possui uma sistematização e uma regularidade, admitindo-se, portanto, a ocorrência de fases ou funções didáticas no desenvolvimento do conjunto das aulas; b) de que é possível verificar sua iter-relação e articulação; c) de que esta seqüência, se bem conduzida, pode propiciar aos alunos resultados satisfatórios de aprendizagem, ou seja, de assimilação consciente e autônoma dos conteúdos escolares e dos procedimentos internos de pensamento.

Para facilitar a exposição, apresentarei os dados de acordo com o desenvolvimento das unidades de ensino nos dois bimestres do ano letivo de 1994.

1º Bimestre

Unidade I - Introdução ao estudo da História

a) Preparação e introdução da matéria (importância da História)

Conforme o plano de ensino, o 1º bimestre foi ocupado com o desenvolvimento da Unidade de ensino relativa à "Introdução aos estudos da História". No primeiro dia de aula a professora, consciente de que os alunos iriam ter o primeiro contato com ela e com a matéria de forma mais sistemática, iniciou o trabalho com uma dinâmica de grupo. Seu objetivo era conhecer melhor cada aluno e suas expectativas em relação à matéria. A professora foi muito pertinente na colação dos objetivos:

"(...) na 5ª série vocês vão estudar para entender, para compreender o modo de vida de milhares de homens que viveram antes de nós e construíram o mundo em que vivemos hoje. (...) Então, se vamos estudar sobre o modo de viver e pensar dos seres humanos, decorar datas e nomes às vezes é necessário, mas não é o principal. (...) Neste ano que está começando, vocês terão oportunidade de aprender sobre a vida dos homens em sociedade, como e porque, ao longo dos tempos os homens foram se agregando, se juntando para produzir sua vida, sua história (...)" (Protocolo de Registro nº 1, de 03/02/94)

No início de um conjunto de aulas, a preparação dos alunos tem como objetivo criar as condições para o estudo. A colocação de objetivos para os alunos, como fez a professora, indicam a direção do ensino e ajudam os alunos a uma maior compreensão dos resultados a atingir. Uma vez que os objetivos do ensino não são alcançados em uma única aula, a duração da fase de preparação e introdução da matéria depende da capacidade de assimilação dos alunos para o conteúdo e das condições específicas de cada aula. De fato, a professora utilizou as aulas seguintes para estabelecer ligações entre a matéria nova (Introdução ao estudo da História) e as noções que os alunos possuíam dela. Vejamos como isso ocorreu, através de fragmentos dos protocolos de registro de uma dessas aulas:

“No início da aula a professora escreveu no quadro a palavra História. Perguntou a vários alunos o significado dessa palavra. “É o estudo do passado.” O que mais? Pergunta à classe. “É o estudo das coisas antigas”. Só? Para que estamos estudando história? Vocês sabem porquê? No primário vocês estudaram História? Vários alunos respondem: “Estudamos com o nome de Estudos Sociais. ”O que vocês aprenderam? “Capitanias Hereditárias.” O que mais? “Sobre o descobrimento do Brasil”. “Sobre os índios”. “Sobre coisas de antigamente.” A professora intervém: Para que serve estudar coisas de antigamente? “Pra compreender o presente...” Ah! era isso... Estudamos a história dos homens do passado para entendermos a nossa vida, pois a nossa vida, de hoje, é resultado, em grande parte, da vida dos homens do passado, de antigamente. Vai ao quadro e escreve passado-presente-futuro. Pergunta aos alunos: O que o passado tem a ver com o presente e com o futuro? “Pelo passado compreendemos o presente.” O que, por exemplo? “As coisas do presente.” Por exemplo, podemos entender o atraso de nosso país em relação a outro país (...) estudando a História do Brasil? “Podemos”. Como? “Vendo nossa História.” Como assim? Ninguém responde. A professora intervém, como que “finalizando” a conversação. Cita um ex. sobre isso e, após algumas intervenções dos alunos, faz uma exposição de cerca de 10’ “sobre o tema.” (Protocolo de Registro nº 2, de 09/02/94)

Vê-se, pelo desenrolar da conversação didática entre a professora e os alunos, que havia uma intenção explícita por parte dela em lançar pontes entre as noções anteriores dos alunos sobre a História e o seu próprio conceito. A

conversação didática é valioso método de ensino, pois combina a auto-atividade dos alunos com os conhecimentos e experiências organizados pelo professor. A forma mais convencional de se organizar o ensino sob esta modalidade é, como fez a professora, através de perguntas. Na conversação didática, as perguntas visam estimular o raciocínio dos alunos para a elaboração, com a ajuda da professora, de conhecimentos sobre o conteúdo. Além disso, propicia o desenvolvimento de capacidades de expressar idéias e opiniões, assim como dúvidas e questionamentos, que podem indicar ao professor a compreensão dos alunos em relação a matéria. Entretanto, pela forma como a professora conduziu a conversação, não se pôde verificar se os alunos “trabalharam mentalmente” as noções, articulando-as ou ampliando-as com as informações que a professora trouxe. Pode-se até supor, pelas tentativas dos alunos em participar do diálogo, que as perguntas foram mobilizadoras do raciocínio deles em relação aos conhecimentos anteriormente adquiridos, mas se a intenção era ligar a matéria velha com a nova, não caberia sistematizar mais as noções dos próprios alunos sobre a matéria nova que a professora apresentou? Talvez a necessidade de finalizar a aula, desenvolvida em exíguos 50', tenha condicionado o desfecho dessa aula. Caberia, nesse caso, uma consolidação maior dessas noções na aula seguinte, por exemplo, através de exercícios de recordação da matéria anterior, tendo em vista obter evidências do nível de preparo dos alunos para a assimilação da matéria nova.

Durante a observação dessa aula, ocorreu-me a idéia de propor à professora a realização dessa atividade. Após a aula, sugeri a ela que fizesse com os alunos um exercício de recordação da matéria anterior, tipo um “teste sondagem”, onde os alunos teriam oportunidade de expor, de forma mais elaborada, seus conhecimentos sobre o tema. Isso foi feito na aula seguinte. Infelizmente os resultados deste teste não foram aproveitados pela professora para preparar as demais aulas. Por uma falha na comunicação entre nós duas, a professora entendeu que eu queria “amostras” das aprendizagens dos alunos para a pesquisa. Não se mostrou interessada em aproveitá-los para preparar as aulas seguintes.

Interessante ressaltar, também, que um dos requisitos para que os alunos assimilem ativamente os conteúdos, é o seu envolvimento com ele. Para isso, é necessário, entre outras coisas, que o conteúdo se converta em desafio para

os alunos. Conforme sugere Libâneo, “o melhor procedimento para isso é apresentar a matéria como um problema a ser resolvido, embora nem todos os assuntos se prestem a isso” (1991: 182). Entretanto, à primeira vista, parece difícil que os alunos “assumam” determinados conteúdos como problemas seus, se não têm elementos para isso. O trecho citado acima parece ser o caso. Quando os alunos ficam em silêncio diante das perguntas da professora, o que parece estar provocando isso é a falta de informações mais sistematizadas sobre as questões que lhes estavam sendo colocadas. Nesse caso, seria de se esperar que a professora fornecesse essas informações, com o intuito de ajudar os alunos a buscarem respostas mais elaboradas. No entanto, a impressão que tive foi a de que a professora procurava induzir as respostas dos alunos, sem dar-lhes tempo para que entendessem e refletissem sobre elas. Acredito que a grande quantidade de alunos na sala, 41 alunos, tenha contribuído para essa postura da professora. Em conversas informais, disse-me que gostaria que todos os alunos participassem ativamente da aula, mas isso nem sempre era possível, pois precisava dar andamento ao conteúdo.

b) Tratamento didático da matéria nova

A quarta aula foi utilizada para o tratamento do conteúdo “novo”. A professora iniciou a aula comunicando aos alunos o assunto da aula: “os tipos de problemas com os quais a História se preocupa”. A estratégia da professora foi a de levantar tipos de problemas com os quais a História lida, mediante a exploração de um texto entregue aos alunos. Resumidamente, a aula transcorreu da seguinte forma: sob a orientação da professora os alunos iam lendo trechos do texto, sendo interrompidos com indagações e informações sobre o seu conteúdo. Constantemente eram estimulados a falar sobre as impressões que tinham das idéias e fatos contidos nele, citando exemplos ou emitindo opiniões. Os exemplos a seguir ilustram esse tipo de procedimento:

“Quando andamos pela rua observamos que não somos todos iguais”, lê um aluno. “Como assim?” pergunta a professora. “Tem diferenças de roupas”. “Tem diferenças de cor”. “De cabelo”, respondem alguns alunos. “O que mais?” “Tem gente feia e gente bonita” (...) “Vamos continuar lendo para vermos o que mais?” Seguem a leitura: “Fisicamente as pessoas são diferentes umas das outras em vários

aspectos". "Esses aspectos podem ser a cor da pele, a cor dos olhos e dos cabelos, a idade, o sexo, o peso e a altura". "Para nós que estamos estudando história, o que interessa são as diferenças sociais, não as físicas. " "O que são diferenças sociais? " Interrompe a professora. "São as diferenças de ricos e pobres". "São as pessoas que moram em favelas e mansões".(Protocolo de Registro nº 4, de 11/02/94)

Às vezes, a participação dos alunos acontecia sem a solicitação da professora, pois o próprio texto e as gravuras contidas nele, "pediam" esse procedimento.

Esse tipo de atividade é um procedimento do método de elaboração conjunta. Tem seus méritos, pois favorece a assimilação ativa de conteúdos mediante a orientação da professora, além de permitir o desenvolvimento de habilidades básicas de interpretação, leitura, expressão de idéias e opiniões. A assimilação ativa da matéria nova pelos alunos é um processo que envolve a percepção da matéria e a ascensão dessa percepção para níveis mais elevados de abstração, envolvendo a formação de conceitos. Isso significa que o processo de conhecimento passa por níveis de transição que vão das impressões sensoriais - ligadas a capacidades sensitivas e a atividade do sujeito - à operação efetiva com os significados dos objetos, transcendendo os limites do nível sensorial. No processo de construção de conhecimentos que ocorre nas situações escolares são os significados atribuídos à realidade, e não necessariamente ela própria, que se colocam como objeto a ser conhecido - ainda que esta seja sempre o ponto de partida de todo conhecimento. Por isso, a transição da percepção dos objetos à operação efetiva com seus significados, nestas situações, nem sempre se inicia a partir da realidade imediatamente dada, mas sim das "representações" sobre ela. Além disso, há que se considerar a função da linguagem nesse processo, mediante a qual os alunos podem se distanciar do nível dos sentidos, possibilitando a formação do pensamento abstrato, que permite lidar com os objetos da realidade, mesmo quando eles não estão presentes fisicamente, como podemos concluir a partir dos estudos de Vygotsky (1993). Nesse sentido, a realidade "representada através de um texto" pode proporcionar a percepção ativa dos alunos em relação

aos aspectos básicos da realidade, para abstraírem, em seguida, as características e propriedades essenciais desses aspectos, mediante procedimentos intelectuais de análise, síntese, comparação e generalização.

O que interessa aqui, a partir destas idéias, é verificar se a “leitura dialogada” desse texto proporcionou aos alunos formarem representações da realidade para operarem com ela, independente da sua proximidade física. Quando a atenção dos alunos se volta, seja pela solicitação da professora ou do texto, para aspectos que geralmente passariam despercebidos como *“as diferenças entre as pessoas na rua”*, é possível que, ao saírem da aula, passem a prestar mais atenção nessas diferenças, organizando as informações obtidas por meio das explicações da professora para “captá-las”. Entretanto, seria necessário considerar se a atuação da professora - fazendo perguntas, chamando a atenção dos alunos e fornecendo informações - fez com que os alunos apreendessem o conceito de “diferenças sociais” (como era sua intenção) para, além de notarem as diferenças entre as pessoas na rua (coisa que possivelmente poderia ocorrer por outros motivos), incluíssem esse conceito num esquema mais generalizante, que permitisse, por exemplo, a explicação, pelos alunos, das causas das diferenças sociais. Ou seja, para que conseguissem utilizar o significado de diferenças sociais apontado pela professora, num esquema de raciocínio abstrato, o que não excluiria a ligação desse tipo de raciocínio com a prática diária dos alunos. Mas, como a professora não “exigiu” esse tipo de “trabalho intelectual” dos alunos, pelo que pude observar do restante da aula, acredito que isso provavelmente não tenha ocorrido. A professora finalizou a aula com uma exposição dos objetivos que queria que os alunos alcançassem (os problemas com os quais a História lida, dentre eles explicar as diferenças sociais), antecipando-se à possibilidade de os alunos chegarem a essa compreensão e em seguida passou exercícios de interpretação do texto para fazerem em casa.

No tratamento didático da matéria nova pretende-se que os alunos cheguem, gradativamente, a sistematização de noções e formação de conceitos, conforme mencionei acima. Por isso, a função de tratar a matéria nova não se separa das etapas de preparação prévia dos alunos, consolidação, aplicação e avaliação. Essa fase, para que os conhecimentos sejam consolidados, exige

constante recordação, sistematização e aplicação através de exercícios. Na aula seguinte da professora, ainda de tratamento da matéria nova, verifiquei momentos de recordação e consolidação, mediante a correção de exercícios. Inicialmente ela recordou a matéria da aula passada, conversando com os alunos e ouvindo o que apropriaram dela, em seguida verificou se fizeram os exercícios de casa, e, finalmente, fez a correção. Pelo que pude observar da correção dos exercícios, estes se caracterizaram, prioritariamente, pela reprodução de conhecimentos e aplicação em situações conhecidas dos alunos, como se pode observar nos exemplos abaixo:

“O que são diferenças sociais?” pergunta a professora. “São diferenças entre as pessoas.” responde um aluno. “Que tipo de diferenças?” “As diferenças de classe.” Conclui. “Mas você não escreveu isso, escreveu?” “Não”. Então vamos pensar mais um pouco para completar sua resposta...Estas diferenças são visíveis? O que o texto diz?” “Que podemos ver essas diferenças na novela, na TV...” “E a nossa volta?” “Também” (cita alguns exemplos que não consegui anotar). “O que mais?” (cita novos exemplos). “E agora, você sabe completar sua resposta?” “Que as diferenças sociais são importantes para a História (...) Que as diferenças sociais falam das diferenças de riqueza, não das diferenças físicas (...) que tem diferenças físicas que mostram as diferenças sociais... a roupa do rico, a comida do pobre...tudo isso. Ah! tem também a diferença de poder (...)” Muito bem! Agora escreva suas idéias(...) Vamos passar para as outras questões? “Quem sabe citar bairros ricos e pobres de Goiânia? O que é um bairro rico e um bairro pobre? Qual a diferença?” “Um bairro limpo, com jardins, casas bonitas é rico.” “Uma favela é um bairro pobre.” A professora aproveita para falar da falta de estrutura básica (esgotos, água tratada, asfalto etc.) nos bairros periféricos de Goiânia. Pede que citem bairros que acham ricos. “Jaó.” “Marista”. “Setor Sul”. “E os pobres? “Guanabara” “Curitiba” “Canaã”. “Eu moro na Canaã e não sou pobre!” “É, mas tem bairros melhores.” “Tem sim, mas a Canaã tem tudo que a professora falou de infra-estrutura...” “Mas é pobre...” A professora intervém: Pobre não, classe média... É... Esse é um bairro de classe média, com

asfalto, esgoto, água tratada... É diferente do setor Marista não é? Mas não é pobre como o Jardim Curitiba..." A correção dos exercícios segue nesse ritmo, com a professora questionando as respostas dos alunos e ajudando-os a complementarem o que julgava estar faltando. (Protocolo de Registro nº 5, de 17/02/94).

As tarefas de recordação e sistematização da matéria visam prover aos alunos os meios e condições de estabelecerem relações entre a matéria e as situações novas, relacionando os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, solucionando problemas e colocando em prática habilidades e hábitos proporcionados pelo estudo dos conteúdos. Por isso, os exercícios não devem se restringir à reprodução mecânica das idéias do texto (*O que o texto diz?*) ou a mera aplicação às situações conhecidas, ainda que esta seja uma etapa necessária à sistematização de conhecimentos. A consolidação de conhecimentos inclui a aplicação destes às situações novas, onde os alunos são levados à confrontarem as noções e conceitos com os fatos e eventos da prática social, aprimorando seu pensamento independente e criativo⁷. Ainda que os alunos tenham demonstrado indícios de que poderiam aplicar esses conhecimentos para distinguir os bairros pobres dos bairros ricos, parece que essa seria uma tarefa facilmente realizada sem a interferência da professora, não se caracterizando como uma atividade mobilizadora do raciocínio dos alunos, onde aplicariam de forma criativa um conhecimento novo. E, quando os alunos demonstraram estratégias para utilizarem os conhecimentos (*Eu moro na Canaã e não sou pobre!*), estas não foram suficientemente aproveitadas pela professora.

c) Aplicação de conhecimentos

Apesar de ocorrer em todas as fases do processo de ensino, a aplicação de conhecimentos pode ser considerada como a etapa culminante deste, pois tem como objetivo estabelecer vínculos entre os conhecimentos, fatos e

⁷Reyes & Pairol (1988: 43-4) sugerem que esta fase do processo de ensino é definida pelo caráter da apropriação do conteúdo pelos alunos, podendo ser: reprodutiva, onde os alunos reproduzem e aplicam o conteúdo a situações conhecidas, generalizadora, com aplicação dos conteúdos às situações novas e criativa, onde a aplicação do conteúdo é feita de forma a valorizar a capacidade de iniciativa dos alunos e ampliação dos conhecimentos.

eventos da vida social e as experiências cotidianas dos alunos. Requer, portanto, a utilização dos conhecimentos de forma independente e criativa pelos alunos. É nessa fase que se pode verificar se os alunos sabem utilizar voluntariamente os conhecimentos e habilidades para resolverem tarefas práticas ligadas à matéria ou à vida cotidiana. Pelo que pude extrair dos registros sobre essa etapa da aula, a aplicação de conhecimentos, assim como a consolidação e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e hábitos, não se constituíram em momentos específicos da direção da atividade cognoscitiva dos alunos, aparecendo ao longo das fases que predominaram no processo analisado: preparação e introdução e tratamento didático da matéria nova e avaliação, como se pode observar pelos registros das demais aulas utilizadas para o desenvolvimento da unidade introdutória.

a) Preparação e introdução da matéria (A História e o ofício do Historiador)

No final da aula em que corrigiu os exercícios, mediante consolidação reprodutiva e aplicação de conhecimentos a situações conhecidas (Conf. Protocolo de Registro nº 5, de 17/02/94), a professora introduziu um conteúdo novo, ainda da unidade introdutória. Entregou um pequeno texto intitulado *“E a sua História, você a conhece?”*, e disse aos alunos: *“Agora que já sabemos um pouco sobre a importância da História, vamos procurar entender como trabalham os historiadores?”* Fez uma breve exposição sobre as fontes históricas e o como os historiadores pesquisam para reconstituir o passado. Explicou que em casa deveriam conseguir o maior nº possível de informações sobre seu passado. Disse para anotá-las no caderno para fazerem trabalho de historiador na próxima aula.

A aula seguinte foi iniciada com a professora conversando com os alunos sobre as informações que conseguiram. Alguns alunos informaram que conversaram com seus pais, irmãos mais velhos e avós para conseguirem dados sobre seu passado. Outros comentaram que trouxeram documentos pessoais como a certidão de nascimento, 1º boletim, o documento da maternidade etc. A professora verificou os cadernos com estas informações e em seguida orientou a atividade

dos alunos: “Agora, de posse dessas informações que vocês pesquisaram, vão fazer trabalho de historiador.” Explicou que os historiadores pesquisam as fontes históricas, citou exemplos e comentou que a pesquisa que fizeram em casa assemelha-se ao trabalho do historiador. Explicou que o trabalho do historiador, após a pesquisa, consiste em interpretar e escrever os dados. “É o que vocês farão agora. Após a pesquisa, vão escrever suas histórias.” Antes, porém, que os alunos começassem a trabalhar, leu a história de uma aluna para exemplificar como queria que os alunos escrevessem suas histórias. Em seguida, os alunos começaram a escrever contando com a ajuda da professora, que passou de carteira em carteira. Essa atividade consumiu todo o tempo da aula. No final, a professora passou como tarefa de casa uma redação com o seguinte título: A história e seus problemas, e pediu que trouxessem as duas atividades prontas na próxima aula. (Protocolo de Registro nº 6, de 23/02/94).

Segundo Klingberg “ O interesse que os alunos prestam a um objeto é um fator extraordinariamente importante para o êxito da aprendizagem. Sobretudo no ensino fundamental, onde o mundo de vivências infantis se converte no mais importante ponto de enlace da aprendizagem” (1978:365). Assim, a introdução do conteúdo novo, combinando a auto-atividade dos alunos com a direção e colaboração da professora, possibilita um maior envolvimento e capacidade de compreensão da matéria. A professora orientou o trabalho independente dos alunos como tarefa preparatória para assimilação do conteúdo novo e, ao mesmo tempo vinculou suas experiências de vida com a matéria que iriam estudar. Um aspecto importante desse tipo de procedimento é a orientação da atividade intelectual dos alunos, para que não fiquem indiferentes ao que está sendo tratado na aula:

“A professora iniciou a aula perguntando quem gostaria de ler sua história. Quase todos os alunos pedem para ler. Vão, um a um, à frente da sala e lêem suas histórias. A classe ouve em silêncio e com bastante interesse. Após essa atividade, a professora pede atenção para explicar o que é uma linha de tempo. Utilizando a história de uma

aluna, demonstra aos alunos o que é uma linha de tempo. Pergunta: Quando você nasceu? escreve na linha essa informação. Cite um acontecimento que marcou sua vida logo após seu nascimento: "Quando eu tinha 27 dias, eu, meu pai, minha mãe e minha irmã fomos viajar e aconteceu um acidente. O carro caiu da ponte. Ninguém se machucou! Só arranhou..." A classe quase toda faz comentários (...) Segue perguntando novas informações e anotando na linha. Em seguida faz uma exposição sobre a história e o tempo(..)Pede que cada aluno faça a sua linha de tempo, no que é prontamente atendida(...) A aula prossegue com os alunos concentrados nessa atividade e com a professora ajudando de carteira em carteira aos alunos que não entenderam a tarefa. Ao final, recolhe as histórias dos alunos e as redações sobre a História e seus problemas. Pede para terminarem a linha do tempo em casa. (Protocolo de Registro nº 7, de 24/02/94)

A orientação do trabalho independente como motivação inicial para o conteúdo novo, a meu ver, auxiliou a professora a conquistar a atenção e empenho dos alunos, criando um ambiente favorável à função didática de tratamento da matéria nova, desenvolvida na aula seguinte.

b) Tratamento didático da matéria nova

A fase de tratamento didático da matéria nova é o centro do trabalho didático (Cf. Klingberg, 1978:364). Aqui reaparecem os objetivos da unidade, a problematização e as atividades que ajudarão os alunos a sistematizar e facilitar a assimilação ativa da matéria. Escreve o mesmo autor:

"A matéria a ser ensinada se torna efetiva, educativa e instrutiva, através de ações específicas do professor e dos alunos. Uma pergunta didática fundamental do professor expressa: Quais são as atividades que os alunos devem desenvolver para assimilar uma determinada matéria - seus conteúdos didaticamente importantes, convicções e capacidades? Quando concebemos o método didático como uma conseqüência lógico-didática de ações do professor e dos alunos, planejadas, sistemáticas e conducentes a um objetivo, podemos formular a pergunta de outro modo. Perguntamos então: Quais são as atividades do professor

(ações do professor) necessárias para desenvolver e dirigir planejadamente as atividades dos alunos adequadas ao objetivo e à matéria? Esta visão nos conduz ao conhecimento do que se há de obter, mediante uma determinada qualidade de ações do professor e uma determinada qualidade das atividades dos alunos." (1978:364)

Esta consideração de Klingberg remete-nos a verificar nos registros que tipo de relação objetivos-conteúdos-métodos aparece nas aulas. Especificamente, que métodos e procedimentos a professora fez decorrer dos objetivos, da matéria trabalhada e das condições prévias dos alunos para enfrentar a matéria.

Conforme mencionado até aqui, o tema em questão é "A História e o ofício do historiador". Após a fase de introdução e problematização da matéria nova, em que realizou um trabalho independente com os alunos, a professora fez uma exposição dialogada da matéria nova, como é de seu feitio, estabelecendo uma seqüência lógica dos assuntos tratados. Eis como expôs o tema da aula:

"Assim como vocês têm vários fatos e acontecimentos na vida de vocês que ocorreram ao longo de um tempo (vai ao quadro e exemplifica com a linha do tempo de um aluno) a História também se preocupa com o tempo, porque os acontecimentos não estão soltos.... Mas são datados, isto é, acontecem e se transformam no tempo. A História se preocupa com o tempo porque podemos perceber as transformações que ocorrem na sociedade e na natureza através dele. Por exemplo, se pensarmos em Goiânia há 50 anos atrás e hoje, transcorreu um período de tempo de onde podemos perceber significativas transformações, não? "Era tudo mato." "Não tinha casas". "O centro de Goiânia era quase igual a um bairro distante." (...) "Pois é. Através do tempo é que notamos as transformações na vida dos homens e na natureza. Tanto o modo de viver quanto a natureza de Goiânia foram mudando através das ações dos homens (...) Agora imaginem quantas transformações não aconteceram na vida dos homens desde quando o homem surgiu na face da Terra (...)" (Protocolo de Registro nº 8, de 02/03/94).

Pode-se verificar que a professora continuou aproveitando o resultado do trabalho independente dos alunos, utilizou as redações que fizeram para explorar como trabalham os historiadores, comentou a importância das fontes históricas, deu vários exemplos. Inclusive, chamou vários alunos ao quadro para explicar suas linhas do tempo, relacionado-as com a matéria em questão.

Aqui aparece, claramente, uma combinação de funções didáticas da aula. Ou seja, não se trata de fases ou funções estanques, mas coordenadas entre si. O ideal seria que junto a esse momento de assimilação ativa de conhecimentos, fosse inserido já algum tipo de exercício, por onde apareceria a aplicação e a avaliação.

Outro aspecto a ressaltar é que a combinação do método de trabalho independente dos alunos com o método de exposição pelo professor é um elemento facilitador da assimilação ativa da matéria quando a exposição lógica da matéria consegue mobilizar a atividade intelectual dos alunos, isto é, os processos de pensamento necessários à compreensão e organização lógica do raciocínio. Quando a professora explica a matéria, demonstra, dá exemplos, fornece informações e solicita explicações dos alunos, contribui para que estes possam estabelecer ligações, formar idéias e imagens para compreender o que estão estudando, mesmo que isto esteja ocorrendo quando os alunos estão em silêncio, prestando atenção nas explicações da professora, como se pode observar na seqüência dessa mesma aula:

“A professora vai ao quadro, desenha uma linha do tempo contendo o surgimento do universo (cerca de 15 bilhões de anos), a formação da Terra (cerca de 5 bilhões de anos), comenta as teorias científicas que existem sobre esse assunto, diz que deverão aprofundar seus conhecimentos sobre isso em Geografia e Ciências (...) Localiza o surgimento do homem nessa linha (cerca de 1,5 milhão de anos) e diz que a História da humanidade começou com o aparecimento do homem. Os alunos prestam muito atenção na fala da professora (...) Pergunta se entenderam suas explicações (...) Checa fazendo perguntas sobre a idade do universo, da Terra, quando começou o

tempo histórico etc. (...) A uma certa altura, pergunta: Mas se a idade da humanidade é de cerca de 1,5 milhão de anos, porque estamos no ano de 1994? “Não sei professora”, respondem vários alunos. “Por que professora?” Questionam outros. Aproveitando a expectativa dos alunos, a professora explica como proceder para contar o tempo, de acordo com o calendário Cristão (...) No final da aula, entrega um texto explicativo sobre conteúdo e pede aos alunos que o coletem no caderno e estudem em casa. (Protocolo de Registro nº 8, de 02/03/94).

A exposição oral da matéria é um importante procedimento didático quando não é possível estabelecer a relação direta do aluno com o conteúdo a ser assimilado. Estudos da didática (Klingberg, 1978; Danilov, 1984) têm apontado que a escolha do método de ensino subordina-se, entre outros fatores, às características do conteúdo. Com efeito, cada matéria de ensino tem peculiaridades próprias que refletem a lógica da ciência que lhe serve de base. Enquanto que em determinadas ciências o professor pode organizar o ensino de forma que a aquisição de conhecimentos se baseia na percepção direta dos alunos e na sua experiência prática, em outras ciências, como na História, os dados da realidade não podem ser apreendidos pela via da percepção direta, exigindo que o professor exponha oralmente o material de estudo. Porém, para que a exposição do professor torne-se fator da assimilação ativa, além de clara e sistemática, a palavra do professor deve suscitar a atividade interna dos alunos, possibilitando a reconstrução de imagens e a formação de quadros de representação sobre os dados da realidade apresentada subjetivamente. Em função desse entendimento, acredito que a forma como a professora conduziu o tratamento didático da matéria nova, combinando a exposição verbal com a atividade relativamente independente dos alunos, parece ter sido o procedimento didático adequado para o tipo de conteúdo trabalhado nesta aula.

Caberia aqui, uma análise mais detida sobre a atividade interna dos alunos em relação a esse conteúdo, tendo em vista verificar os efeitos desse tipo de procedimento para o processo de assimilação ativa. Entretanto, como indicam estudos da psicologia, sabe-se que a assimilação ativa da matéria apresentada pelo professor depende das características individuais e da “prontidão” de cada aluno para o estudo de determinada matéria (Menchiskaya, 1977: 87), o que exigiria, para

o desenvolvimento de uma análise deste tipo, o emprego do método de investigação denominado por pesquisadores que atuam na linha de Vygotsky de “análise microgenética”⁸. Tal procedimento, entretanto, extrapola os limites desta pesquisa, ficando apenas como recomendação adicional para posteriores estudos.

A função didática de tratamento da matéria nova visa garantir uma maior sistematização da matéria pelos alunos. Entretanto, o domínio efetivo de conhecimentos não se garante apenas pela memorização das informações transmitidas pela professora, podendo-se combinar outras funções didáticas com o tratamento da matéria nova. Na aula seguinte, embora a função de tratamento do conteúdo novo tenha se destacado, a professora fez uma rápida recordação da matéria trabalhada na aula passada, checkou se os alunos estudaram em casa, chamando-os ao quadro para explicarem o que aprenderam, como se pode observar nos protocolos de registro abaixo:

“Quem quer vir ao quadro explicar o que foi estudado na aula passada?” Um aluno levanta-se e explica que estudaram como se conta o tempo e a importância do tempo. A professora pede mais explicações. O aluno diz, “por exemplo”, escreve no quadro: 1500= século XV, 494 aC= século aC. Solicita mais informações e outro aluno ajuda: “Estudamos sobre o calendário Cristão. Desenha no quadro uma linha contendo o nascimento de Cristo e explica: “A parte decrescente é antes de Cristo e a parte de lá (mostra o lado direito da linha) é crescente.” (...) Outros alunos são chamados para explicar o calendário Cristão e determinar os séculos de alguns anos (...) Em seguida, os alunos são orientados a retomarem o texto para trabalharem os assuntos que não ficaram bem consolidados. Faz uma breve exposição do assunto do texto, intercalando com perguntas sobre o entendimento dos alunos sobre ele, como por exemplo: Vocês perceberam que o texto fala também das divisões do tempo histórico,

⁸ A análise microgenética é um método de investigação que consiste em examinar passo a passo o transcorrer de uma atividade, procurando-se captar mudanças de qualidade nas ações dos sujeitos envolvidos, tendo em vista as mediações presentes e as condições de produção. (Cf. FONTANA, Roseli A. C. APUD, SMOLKA, Ana Luisa, 1993:128)

quais são elas? Para que servem? Quais são estas divisões? Cristo nasceu no ano 1, em que período histórico ele viveu? Em que período estamos vivendo? Estas perguntas eram dirigidas, ora à classe toda, ora a determinados alunos que ficavam sempre calados (...) Continua recordando a matéria aproveitando as respostas dos alunos para fornecer mais explicações (...) Retoma os objetivos da matéria: "Essa matéria que estamos estudando serve para vocês se localizarem no tempo com o qual a história se preocupa, serve para vocês localizarem no tempo os assuntos que vamos discutir daqui pra frente. Não vamos estudar tudo que aconteceu com a humanidade, mas um pouco do início da história, um pouco sobre a vida dos primeiros homens que viveram no início da história. De acordo com essa divisão aqui (mostra a linha do tempo no texto) o período da História que vamos estudar corresponde a pré-história e o início das primeiras civilizações (...) O restante da longa caminhada do homem vocês vão estudar nas séries seguintes (...) . Após estas explicações, passa exercícios de fixação e olha como estão os cadernos enquanto os alunos copiam a tarefa do quadro. (Protocolo de Registro nº 9, de 03/03/94)

Em que este procedimento repercutiu no entendimento da matéria pelos alunos? Como se pôde observar pela atuação dos alunos no primeiro momento da aula, sua atenção esteve voltada para determinados elementos do conteúdo em que podiam aplicá-los, como determinar os séculos e dividir o tempo de acordo com o calendário cristão. A forma como a professora conduziu a interpretação do conteúdo, através de perguntas sobre os mesmos aspectos abordados pelos alunos, também, acredito, contribuiu para reforçar este tipo de entendimento. Se estes elementos do conteúdo servem, como disse a professora, para que os alunos possam se situar no tempo e identificar qual o período da história iriam estudar, então, seria necessário levar os alunos a perceberem esta relação, através de novas informações e dados que permitissem aos alunos fazer esta relação.

c) Consolidação e aprimoramento de conhecimentos e habilidades

A consolidação deste conteúdo foi feita através da correção da tarefa de casa. Como de costume, a professora passou de carteira em carteira para olhar os cadernos. Em seguida, chamou alguns alunos ao quadro para responderem os exercícios. Aproveitando as respostas dos alunos, reforçou o conteúdo em que alguns alunos disseram ter dificuldades:

“Ué...Eu pensei que a gente tava no século XIX porque o ano é mil e novecentos...” A professora intervém: “Ah! Mas aí não. Nós já saímos do século XIX. O século XIX vai do ano 1801 ao ano 1900. O ano 1901 já é século XX, quer dizer, já está no século XX. É igual a idade. Quantos anos você tem?” “Dez” “Vai fazer onze quando?” “Em outubro” “Pois é...Você tem, na realidade, onze anos incompletos. Quer dizer, você tem dez anos e já está dentro dos onze. A mesma coisa o ano 1994...” “Ah! estamos no século XX incompleto?” “Isso mesmo. Quando vamos completar o século XX?” “Os alunos respondem em coro: “No ano 2000” (...). A professora dá outros exemplos e chama os alunos que tiveram dificuldades para resolverem novos exercícios no quadro (...). Ao final da correção, percebendo que muitos alunos ainda tinham dúvidas, complementou os exercícios com novas questões. Pediu que os alunos formassem duplas de alunos que ainda não tinham entendido a matéria com alunos que já sabiam resolver os exercícios. Esta atividade foi aceita com muita euforia pela turma. Acalmados os ânimos, passou os exercícios no quadro e acompanhou o trabalho dos alunos de carteira em carteira (Protocolo de Registro nº 10, de 09/03/94).

A aula seguinte foi utilizada para a correção dos exercícios. A professora lia o exercício e indicava os alunos que haviam dito, na aula anterior, não ter entendido a matéria para darem as respostas, complementando quando julgava necessário. A maioria das questões restringiram-se à reprodução do conteúdo em que os alunos disseram ter encontrado maiores dificuldades. Entretanto, a forma

como a professora fez a correção, retirando dúvidas através de explicações e colocando novos elementos para os alunos pensarem sobre suas respostas, de certa forma, contribuiu para que a consolidação cumprisse o papel de generalização de conhecimentos, isto é, a aplicação de conhecimentos a situações novas. Por exemplo, após determinar corretamente que o ano 1994 pertence ao século XX, um aluno foi questionado pela professora se sabia dizer porquê. O aluno disse:

“Porque é igual um nenê....Ele tem oito meses, mas está dentro de um ano....Quando fizer aniversário, vai completar um ano, mas já pode falar que está dentro da idade de um ano...A mesma coisa é o ano que a senhora falou.... Está dentro do século XX, mas ainda não completou, mas pode falar que é o século XX (...) (Protocolo de Registro nº 11, de 10/03/94)

Em outras questões, a professora pediu que os alunos não copiassem dos textos, mas que procurassem formular respostas com suas próprias idéias:

“O que é história para você? “, dirige a pergunta a classe. Vários alunos lêem: “É uma ciência que busca no passado as raízes dos problemas com os quais nos deparamos atualmente” Dirige-se a um aluno: “Você falou o que é história de acordo com algum livro?” “O 1º texto que a senhora deu.” “Tudo bem. Não tem problema, mas é importante que vocês respondam a partir de suas próprias idéias” (...). Pede para responderem sem ler. “A história é importante porque fala da vida dos homens, da nossa vida”. “Estudar a história serve para entender o presente, a história....” “A história estuda o passado para entender o presente e planejar o futuro” (...) (Protocolo de Registro nº 11, de 10/03/94)

Além da consolidação do conteúdo, durante a correção a professora se preocupou em trabalhar algumas habilidades básicas, como saber interpretar as perguntas, utilizar algarismos romanos para escrever os séculos, empregar corretamente a linguagem nas respostas, como no exemplo a seguir:

“O ano 815 é século 9” . Escreve um aluno no quadro. “A sua resposta está correta, mas sempre usamos algarismos romanos para escrever os séculos(...) É uma convenção, isto é, um costume (...). Em outro momento da aula: “Vejo que vocês trabalharam muito bem os conceitos, sabem falar corretamente o que perguntei, mas tem alguns alunos que estão empregando algumas palavras de forma incorreta. Vou recolher alguns cadernos para corrigir e explicar como fazer. (Protocolo de Registro nº 11, de 10/03/94).

Como estava previsto no plano de ensino, a unidade introdutória foi trabalhada com textos complementares, pois o livro didático não contemplava estes conteúdos. Após estes estudos iniciais, a professora introduziu o livro didático. Pediu que os alunos manuseassem o livro, descobrissem o nome da autora, observassem quantos capítulos existiam etc. Explicou que não seguiriam a seqüência do livro, mas que todos os conteúdos dele seriam trabalhados e complementados com outros textos. Sobre a importância do livro, entre outras coisas, comentou que ele era como uma ferramenta de trabalho. Pediu que os alunos dessem exemplos de ferramentas de diversos trabalhos e anotou no quadro várias delas: machado, computador, serrote etc. Comparou o livro a estas ferramentas, dizendo que sem as ferramentas muitos trabalhos seriam impossíveis e que a mesma coisa acontecia com o “trabalho” de estudar:

“Sem o livro o conhecimento que os alunos buscam na escola seria muito difícil, pois o conhecimento que a humanidade acumulou é muito grande... Tem que ficar registrado.....Pra isso servem os livros....Não se aprende só em livros, mas neles, o conhecimento fica organizado de uma forma coerente(...) E conclui: Escolhi este livro porque ele tem muitas qualidades: é compreensível para alunos da idade de vocês, tem exercícios criativos que ajudarão vocês a pensar, tem textos que possibilitam muitas pesquisas etc. Após estas explicações, orientou os alunos para lerem o capítulo introdutório do livro (“Uma Pequena Conversa”). Em seguida, estabeleceu uma conversa com os alunos, na qual ia questionando a interpretação do texto, expondo o conteúdo e

sendo questionada por eles. As principais idéias expostas pelos alunos foram anotadas no quadro negro. Utilizou também o mapa mundi para localizar alguns lugares que o texto fazia referência. Como produto dessa conversação didática, a professora fez uma síntese da discussão, enriquecendo-a com novas informações. (Protocolo de Registro nº 12, de 16/03/94)

Como o capítulo inicial não abordava nenhum conteúdo diferente do que foi trabalhado anteriormente, esta introdução, a meu ver, serviu também como uma forma de consolidar parte dos conhecimentos adquiridos. O texto trabalha as experiências dos alunos para levá-los ao entendimento da história como resultado das ações humanas. Os exercícios do texto, trabalhados em duplas pelos alunos em uma outra aula, são criativos e possibilitam a aplicação de conhecimentos em situações concretas, como exemplo destaco duas questões: 1) “Nas situações mostradas pelas gravuras, é possível dizer que os personagens estão fazendo história?” 2) “Explique a frase: Mas eram homens também! Viveram o seu tempo e em diferentes lugares, os mais diferentes modos de vida, construindo a História.”

Nas respostas, pelo que pude verificar acompanhando a resolução e correção desses exercícios⁹, os alunos empregaram procedimentos lógicos de análise e comparação. Na análise, os alunos interpretaram as situações a partir de seus elementos mais simples, como por exemplo, em uma gravura que mostrava uma criança trabalhando em uma mina de carvão: *“Ela está fazendo história porque está vivendo, mas a vida dela é muito difícil”. “A história da vida dela é muito difícil, mas ela está fazendo história”*. Na comparação os alunos aplicaram a noção de história mediante o uso de semelhanças genéricas entre as situações mostradas e suas experiências, por exemplo, nesta mesma gravura outros alunos responderam assim: . *“Ela está fazendo história porque não é (sic) só as pessoas importantes que fazem história, todos nós fazemos história”*. Em outra gravura, onde havia

⁹ Infelizmente o acompanhamento das atividades dos alunos foi limitado pelos recursos que dispunha, bem como pela grande quantidade de alunos em sala (41 alunos). Em vista disso, nos protocolos de registros constam apenas “extratos” destas atividades.

trabalhadores saindo de uma fábrica: *“Eles estão fazendo história porque todos nós que vivemos fazemos história”*. *“Não é só presidente e gente famosa que faz história, os trabalhadores também tem sua história.”* *“Eles estão fazendo história porque a vida da gente é uma história, então todos eles, igual a gente, também tem uma história”*. E, em outra gravura, onde alunos da Colômbia assistiam uma aula ao ar livre: *“A história varia de acordo com o país”* *“Essa gravura mostra que a história na Colômbia é mais legal”*. *“Eles estão estudando e podem se tornar importantes, entrando para a história”*. Em relação à explicação da frase, algumas respostas indicam indícios de que os alunos efetuaram sínteses, a partir da relação entre as noções de tempo e lugar: *“A história deles é diferente porque não é do mesmo tempo da nossa”*. *“A história varia de acordo com o lugar e o tempo, mas eram homens, também”*. *“Todos nós que vivemos fazemos história, não é só gente importante”*. *“A história muda de geração em geração. Mas eles estão fazendo história, só que é diferente”*. (Protocolo de Registro nº 13, de 17/03/94)

Outro procedimento utilizado pela professora e que pode ser considerado como atividade de consolidação de conhecimentos foi a técnica de Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV.GO). Neste trabalho, a professora orientou os alunos a discutirem os assuntos da matéria da seguinte forma: lia um tema já trabalhado e pedia aos alunos do grupo de verbalização que discutissem o assunto com base em suas próprias opiniões. Embora os temas tenham sido pertinentes com os assuntos tratados, muitas vezes os alunos “fugiam” deles e a professora não retomava a discussão. Isso ocorreu, a meu ver, porque esta atividade foi gravada e a professora procurou não se expor e, conseqüentemente, não exerceu o papel de direção da aula.

d) Avaliação

Embora a professora tenha utilizado diferentes instrumentos para verificar os resultados da aprendizagem, como a sondagem das condições prévias dos alunos no início da unidade, a revisão da matéria, a verificação e correção dos

exercícios nas aulas de tratamento didático da matéria nova e de consolidação e aplicação de conhecimentos, o principal instrumento que utilizou para compor a avaliação final da aprendizagem dos alunos foram as provas mensais e bimestrais. Ainda que estes procedimentos de verificação tenham sido utilizados, no geral, pode-se afirmar que foram utilizados de forma estanque, ora cumprindo a função de *diagnóstico* (como no caso da sondagem das condições prévias dos alunos, da revisão da matéria e da verificação e correção dos exercícios), mas sem resultados práticos para o aprimoramento da condução do ensino; ora cumprindo a função de *controle* (como no caso das provas), mas apenas para obter informações em termos de notas em relação ao aproveitamento escolar.

A avaliação, enquanto instrumento de *diagnóstico*, deve estar presente em todos os momentos do processo de ensino, pois visa identificar os progressos e dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem, fornecendo informações ao professor que poderão indicar se os métodos, procedimentos e recursos utilizados estão, efetivamente, contribuindo para esta aprendizagem. Por essa razão, a função de diagnóstico está relacionada à função de *controle*, onde o professor, de forma contínua e sistemática, através do desenvolvimento das atividades de ensino, obtém informações do rendimento dos alunos. Essas duas funções, por sua vez, articulam-se para que a avaliação cumpra a função *pedagógico-didática*, isto é, sirva para se avaliar em que medida os objetivos do ensino estão sendo (ou não) alcançados.

Entretanto, a função de diagnóstico do rendimento dos alunos, através dos instrumentos citados acima, não foi utilizada também como forma de controlar sistematicamente a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, avaliar se os objetivos foram alcançados. Isso ocorreu em função de algumas questões. Em primeiro lugar, o plano de ensino foi falho neste aspecto. Não especificamos explicitamente procedimentos e instrumentos de avaliação para cumprir satisfatoriamente estas funções. Em segundo lugar, a direção/execução do processo de ensino esteve sob a responsabilidade da professora que, apesar de bastante aberta às observações e sugestões que fiz nas reuniões onde avaliávamos o andamento da pesquisa, conduziu o ensino segundo suas convicções e

experiências. Em terceiro lugar, o controle sistemático dos resultados com a função de diagnóstico ficou prejudicado pelas próprias condições de ensino - grande quantidade de alunos em sala e pouco tempo destinado a cada aula.

Apesar de o principal instrumento para compor a nota dos alunos ter sido a prova escrita, acredito que esta se constituiu num meio razoável de obtenção de informações do rendimento dos alunos, pois contemplaram, além da capacidade de memorização dos conhecimentos, a capacidade de fazer relações entre os fatos e idéias, a compreensão do conteúdo e a formação de opiniões. Uma característica peculiar das provas elaboradas pela professora era a de sempre colocar na prova um texto elaborado por um aluno, que servia como material de análise para as questões que, de uma maneira geral, priorizavam a capacidade de raciocínio. Na segunda parte deste capítulo analisarei os resultados das provas e dos demais instrumentos de avaliação.

Os exercícios e atividades desenvolvidas em sala, também compunham a nota dos alunos. Mas estes instrumentos tinham pouco peso nela. Os valores das provas variavam de 8,0 a 9,0 e os valores destas atividades, de acordo com a quantidade, compunham o resto da nota. Esta é uma questão delicada pois, à medida em que se dá maior peso a um instrumento menos freqüente, como a prova, e um menor peso a outro que ocorre com mais freqüência durante as aulas, como os exercícios e a participação dos alunos, poder-se-ia supor, numa conclusão apressada, que o processo estivesse sendo desconsiderado em relação ao produto. Entretanto, não compartilho totalmente desta opinião por vivenciar o quanto escapa ao controle do professor a real situação do nível de aprendizagem dos alunos durante o desenvolvimento das aulas. A subjetividade que está impregnada no ato de avaliar durante as atividades de ensino e até mesmo os objetivos momentâneos da matéria, as condições materiais e o clima de trabalho em sala de aula, contribuem para que a avaliação dos alunos, sem um instrumento objetivo como as provas (desde que estas contemplem os objetivos do ensino), seja apenas parcial. Por essa razão considero que o peso que foi dado a estes instrumentos não interferiu, de uma maneira geral, na amostragem do rendimento escolar desses alunos, embora entenda que o ideal fosse aproveitar cotidianamente a participação dos alunos no desenvolvimento das aulas para esta avaliação. Além disso, os

desempenhos apresentados pelos alunos nas provas não contradisseram o que pude observar de seu desempenho em sala de aula.

Em relação ao aproveitamento da prova para reorientar as atividades de ensino, a prática da professora consistia em devolver a prova corrigida aos alunos, comentar os erros mais freqüentes, corrigi-los com os alunos, questionando-os sobre como pensaram para formular as respostas erradas. Entretanto, devido ao grande número de alunos em sala, muitos não expunham suas idéias e a professora, na maioria das vezes, não tinha elementos para diagnosticar o porquê dos erros dos alunos. A professora exigia que os alunos reformulassem as questões erradas em casa e trouxessem a prova assinada pelos pais.

II - Bimestre

Unidade II - O Homem e a Sociedade:

O segundo bimestre foi ocupado com o desenvolvimento da II unidade, “**O Homem e a Sociedade**”. A dinâmica e estruturação das aulas neste bimestre, diferentemente da I unidade, apresentou aulas onde se destacavam a consolidação e aplicação de conhecimentos, verificando-se, como no 1º bimestre, uma constância das aulas de preparação e introdução da matéria e tratamento didático da matéria nova. A escolha dos métodos compatíveis com os tipos de aula diferiram pouco do 1º semestre. Foram utilizados os métodos de elaboração conjunta, método de trabalho independente dos alunos, métodos de trabalho em grupos e de exposição pela professora, variando conforme o tipo de aula, o conteúdo e as condições didáticas.

a) Preparação e Introdução da matéria

Para incitar os alunos a pensarem no significado do conteúdo novo “O Homem e a Sociedade”, a professora estabeleceu com os alunos uma conversação didática. Após uma seqüência de perguntas dirigidas à classe, afirmou que nossa espécie é denominada “Homo Sapiens Sapiens” e perguntou se os alunos sabiam dizer o significado desta expressão. Alguns alunos tentaram responder: “É o homem” “É, mas quer dizer o homem racional” “O homem é inteligente” “O homem é um ser que pensa” etc. “Vocês já pararam para pensar que o homem é um ser que,

além de pensar, ele sabe que pensa, ele sabe que sabe?” “É isso mesmo, professora, o homem é o animal mais inteligente porque raciocina...” “Ele pensa”. “O homem é um animal racional” etc. Como produto dessa conversação, a professora fez uma síntese no quadro e introduziu os objetivos da matéria:

“Isso que vocês estão falando é muito importante. O homem é um ser capaz de perceber o seu lugar no mundo e compreender a sua influência sobre o mundo. Agora, no 2º bimestre, vamos estudar sobre esse assunto. Vamos estudar como o homem age sobre o mundo, como o homem se relaciona com a natureza e com seus semelhantes para conseguir sobreviver no mundo. Vocês já refletiram bastante sobre a história como ciência que estuda a vida dos homens. Agora vamos estudar de que forma, através do que e como o homem transforma a natureza, isto é, o mundo que o cerca. Por que o homem age no mundo de forma diferente dos outros animais? (Protocolo de Registro nº 16, de 30/03/94)

E assim a professora foi introduzindo novas questões para que os alunos percebessem que o homem é um ser que tem consciência de si mesmo porque atua sobre o mundo, porque transforma o mundo:

“Isso que a senhora tá falando eu estudei....O homem é capaz de modificar o mundo porque tem inteligência...” “O homem não se contenta com o que a natureza dá pra ele” “É claro né? que ele transforma o mundo, ele é inteligente...” A professora intervém: “É isso mesmo. Também tem outra coisa, ao modificar o mundo com a sua inteligência, ele vai modificando a si próprio, se transformando, inclusive fisicamente (mostra algumas gravuras do livro sobre isso, seguem-se vários comentários que não consegui anotar) (...) Mas o homem não se modifica só fisicamente não. Ele vai transformando principalmente as relações com os outros homens, entre seus semelhantes, as relações entre os próprios homens. Os homens se relacionam principalmente através do trabalho. Trabalhando, nós

transformamos os recursos encontrados na natureza em produtos úteis a nós. Pede que os alunos observem a sala, vejam quantos produtos foram transformados da natureza, através do trabalho de várias pessoas. (Protocolo de Registro nº 16, de 30/03/94)

Para finalizar a familiarização com o conteúdo novo, dividiu a sala em duplas, pediu que lessem um texto do livro correlato ao assunto da aula e discutissem a seguinte questão: "Como o homem se fez homem?". Como de costume, esta atividade deu nova animação à aula. Os alunos fizeram muito barulho para escolher seus pares e arrumar as carteiras. A professora ajudou-os a organizar as duplas e acompanhou o trabalho nas carteiras (Protocolo de Registro nº 16, de 30/03/94).

b) Tratamento didático da matéria nova

Na aula seguinte, os resultados das discussões que os alunos fizeram em duplas foram utilizados pela professora para sistematizar a matéria. Um aluno de cada dupla lia as conclusões do trabalho e a professora anotava as principais idéias no quadro, tecendo comentários e acrescentando novas idéias. Entre as conclusões apresentadas, destacou-se a necessidade da vida em grupo para que o homem possa ser homem. Uma vez concluídos os resultados dessa atividade, a professora ilustrou o conteúdo da aula usando um texto de meia página distribuído aos alunos. O texto contém uma história de duas meninas que foram encontradas na Índia em 1920. Estas meninas foram "educadas" por lobos e se comportavam como eles: não falavam, não andavam, lambiam os alimentos, uivavam etc. A medida em que ia contando esta história, em tom de voz diferente do usualmente empregado, pedia que os alunos fossem acompanhando pelo texto. Muitas questões surgiram sobre a história: se era verdadeira, como faziam para se alimentar, como foram parar na floresta, como foram encontradas, o que fizeram com elas etc. Esclarecidas estas dúvidas, estabeleceu-se um debate na turma, estimulado pela professora:

"Por que as meninas-lobo não agiam como humanos? Quando começaram a se humanizar? Se vocês não tivessem oportunidade de conviver em família, na escola, em comunidade, como agiriam?" (...)

Diversos alunos dão suas opiniões: “As crianças lobo não viraram gente porque a gente vira ser humano na convivência com as pessoas mais velhas...” “Ué, professora, não tinha ninguém, quer dizer tinha os lobos, mas eles não sabiam ensinar coisas que os homens sabem” “Elas começaram a entender que eram gente quando os médicos da instituição ensinaram isso pra elas, mas elas não aprenderam muito, uma até morreu...” “Se a gente não vivesse com a família, não ia aprender nem andar...” (...) “Sou ser humano porque vivo em grupo, aprendi com meus pais, professores e amigos a ser gente”. “Não nascemos prontos, temos que aprender...” Um aluno diz que, por isso mesmo, é preciso melhorar o convívio com os amigos, na família, na escola”. (...) Nessa hora, surgem opiniões que a professora não previra. Um dos alunos diz que concorda que os homens viraram homens pela convivência, mas acha que cada um deve pensar em si próprio: “Sem essa de convivência”, ninguém ajuda ninguém, todo mundo só quer saber de preocupar com suas coisas, porque eu vou ficar pensando nos outros?” Algumas opiniões surgem, desviando as atenções: “Estamos aqui pra aprender, não podemos pensar só na gente” “Se você pensar só em você, é um egoísta” “A gente tem que pensar não é só na gente” Como não havia muito tempo para mais discussões, a professora marcou para a próxima aula a continuação do debate. (Protocolo de Registro nº 17, de 06/04/94)

Um importante aspecto da conversação didática é a possibilidade de criar momentos na aula para que os alunos exponham e formem opiniões e convicções sobre a matéria. Entretanto, podem surgir momentos em que a conversação didática não corresponda aos objetivos que o professor pretendia alcançar, como no trecho citado acima. O domínio de sala e a autoridade do professor, são atributos indispensáveis para que o professor conduza o processo de ensino, eliminando as interferências indesejáveis. No episódio citado acima, não foi possível à professora interferir no debate para retomar o eixo da conversação. Discuti com ela este fato e ela disse-me que, no momento, não foi possível conduzir

o debate por causa do pouco tempo. Disse-me que sua intenção era a de retomar a conversação, mas reorientando-a a partir dos objetivos do conteúdo. Combinei com a professora que a aula seguinte seria gravada.

Na aula seguinte, alguns alunos perguntaram se a discussão da aula passada não iria continuar. A professora disse que sim, mas que havia resolvido direcionar a discussão, para que os alunos não fugissem do assunto. Após organizar a sala em círculo, escreveu no quadro o tema da aula: o homem e a sociedade, orientando os alunos para que discutissem as diferenças entre os homens e os animais e a importância da vida em grupo para o homem. As opiniões e conclusões dos alunos sobre o tema da aula estão registradas em fitas de vídeo e serão apresentadas no próximo item. A professora interferiu pouco no debate, exercendo pouco o papel de dirigente do processo de ensino. A gravação da aula inibiu a professora, que procurou falar pouco, deixando que os alunos falassem espontaneamente e, muitas vezes, abordassem assuntos que não tinham relação com a matéria.

c) Aplicação

Pensando em relacionar o conteúdo já trabalhado com as vivências dos alunos, a professora propôs um atividade em grupo onde os alunos iriam apresentar sugestões para um mundo de convivência melhor dentro dos grupos que faziam parte. Para orientar a realização desta atividade, a professora utilizou o capítulo do livro didático, “*A Nossa Vida*”, onde se discute a necessidade da vida em sociedade para a sobrevivência humana. Como de costume, os alunos liam trechos do texto e a professora comentava ou questionava os alunos sobre as idéias principais. Pediu aos alunos que pensassem se uma pessoa sozinha conseguiria produzir tudo que é necessário à sua sobrevivência. Após muita discussão, chegaram a conclusão de que a convivência humana é imposta pela necessidade de trabalhar coletivamente: “*Para sobreviver, dependemos uns dos outros...*” “*Qualquer alimento só pode chegar até o nosso prato porque muitas pessoas trabalharam para*

isso....” “Desde o início da história os homens precisavam da colaboração de todos para viver.” “A produtividade do trabalho é maior se ele for feito em grupo...”

Partindo das conclusões dos alunos, a professora fez uma breve revisão da matéria. Em seguida separou os alunos em grupos e propôs a atividade. Diversos alunos solicitam que a professora use sua aula para resolver problemas de convivência encontrados na própria classe, em outras aulas: *“A matéria da senhora tem tudo a ver com isso...”*. A professora sugere, então, que discutam estes problemas nos grupos e apresentem as sugestões. Segue passando de grupo em grupo, ouvindo e apresentando sugestões. (Protocolo de Registro nº 19, de 13/04/94)

A aula seguinte foi utilizada para a apresentação das sugestões elaboradas pelos grupos. Um representante de cada grupo foi chamado a frente para apresentar as conclusões. De uma maneira geral, as conclusões apresentadas referiam-se a direitos e deveres formais dos alunos em relação ao bom andamento das aulas, não se referindo a matéria propriamente dita.

d) Consolidação e aprimoramento de conhecimentos e habilidades

A consolidação desse conteúdo foi feita através da correção de exercícios. Na aula em que os alunos apresentaram os trabalhos, a professora passou exercícios de consolidação da matéria. Como de costume a professora lia a pergunta e indicava um aluno para respondê-la oralmente, corrigindo e completando as respostas. Utilizou o mapa mundi para localizar alguns locais que os exercícios faziam referência. Em uma questão, que solicitava que os alunos comparassem a forma de lutar pela sobrevivência no início da História e atualmente, dividiu o quadro em tópicos e foi anotando as respostas dos alunos. Aproveitou para explorar as diferenças entre o processo de trabalho nos primeiros tempos e hoje. Pediu a um aluno para exemplificar essa comparação através do processo de trabalho necessário para cortar uma árvore dos homens primitivos, dos homens de 200 anos atrás e do homem atual, que usa tecnologia moderna. Como o aluno não conseguiu

se expressar⁷ verbalmente, pediu que fosse ao quadro e desenhasse sua idéia, tentando ajudá-lo, perguntou: *“Quais os instrumentos que o homem primitivo deve ter usado?”* *“Paus”*. *“Há 200 anos atrás, como será que se cortava uma árvore? Quais os instrumentos que haviam?”* *“Facas, serrotes, machados, muita coisa já tinha...”* *“E hoje, O quê que tem?”* Alguns alunos ajudam: *“Serrotes, tratores, motoserras...”* O aluno desenha, então, vários homens empurrando e batendo em uma árvore com paus para o homem primitivo, um homem cortando uma árvore com um facão para o homem que viveu há 200 anos atrás e um homem dos dias de hoje cortando uma árvore com uma motosserra. (Protocolo de Registro nº 21, de 14/04/94)

a) Preparação e Introdução da matéria

A preparação do assunto novo - Por que os homens vivem em grupo: o trabalho - foi feita mediante uma breve recapitulação da matéria velha. Para isso, a professora procedeu da seguinte forma: entregou um texto lacunar aos alunos onde revisava os pontos chaves da matéria velha. O título do texto, *“Por que os homens vivem em grupo?”*, já indicava o procedimento que os alunos deveriam seguir: Mediante frases interrogativas a que se seguiam espaços em branco, os alunos deviam refletir sobre a matéria velha para completá-los. Intercalando estas frases, haviam informações sistematizadas sobre a matéria velha. Primeiro a professora orientou que os alunos lessem o texto e procurassem completar os espaços em branco, dando-lhes tempo para refletirem sobre as possíveis respostas. Em seguida, trabalhou coletivamente o texto:

“Vamos lá! O texto diz: o homem, para fazer história, precisa, em primeiro lugar, estar....Estar o quê?” Um aluno diz: *“Vivo?”* *“O que vocês acham?”* *“É certo. O homem precisa viver para fazer história.”* comenta outro aluno. *“E para se manter vivo, o que o homem faz? O que precisamos fazer para sobreviver?”* A classe responde em côro: *“Trabalhar”*. A professora segue lendo as questões do texto: *“É através do trabalho que o homem age sobre a”* Respondem todos:

“Natureza”. (...) A uma certa altura, a professora lê: “Mas o que isto tudo tem a ver com o fato de os homens viverem em grupo?” Diversos alunos respondem: “O trabalho uniu os homens pela necessidade. A senhora já falou que os homens se uniram para trabalhar...” “É que o trabalho em grupo é mais fácil...” “Professora, acontece que pra trabalhar os homens se juntaram....Desde o início....Já imaginou se um homem primitivo fosse lutar sozinho contra um animal?” Aproveitando as conclusões dos alunos, ao final da leitura, a professora faz uma breve recapitulação da matéria velha e pede que resolvam os exercícios constantes da folha em casa. (Protocolo de Registro nº 25, de 02/05/94)

A preparação inicial dos alunos serviu para que, na aula seguinte, a professora introduzisse o conteúdo novo. A forma como a professora fez a correção da tarefa ajudou-a a introduzir o assunto novo:

“Vocês disseram nas respostas de vocês que os homens se uniram para trabalhar, então, vamos dizer como trabalhavam os primeiros homens? Que tipo de trabalho eles faziam?” “Caçavam”... “pescavam”.... “pegavam animais ferozes”...A professora intervém: “Será que o trabalho deles era mais difícil?” Alguns alunos respondem afirmativamente. “Por que?” diz a professora e os alunos ficam em silêncio. “O que usavam para realizar seu trabalho?” “Paus”... “Pedras”... “Armas”...“Qual a dificuldade, então?”, pergunta a professora. “Os recursos, professora!...” “É professora, era mais difícil porque hoje tem máquinas, recursos, computador....” (Protocolo de Registro nº 26, de 03/05/94).

Com esse procedimento, a professora foi apontando os conhecimentos necessários para se entender a matéria nova. Em seguida, fez uma exposição sobre o trabalho entre os primeiros grupos humanos da história. Utilizou o mapa mundi para localizar a África e mostrar os locais onde surgiram os primeiros homens. Explicou que, nessa época, os homens ainda não sabiam plantar os alimentos.

Comentou que viviam da caça e da coleta, como eles disseram nos exercícios. Por isso, não tinham moradia fixa, eram nômades. Comentou, também, que existia cooperação dentro dos grupos, explicou como faziam para se protegerem dos animais ferozes, do frio, da chuva etc. Enfatizou que, apesar das dificuldades de sobrevivência e falta de recursos, inexistiam desigualdades sociais. Ao final da aula, entregou um texto sobre o assunto da aula para ser colado no caderno e estudado em casa. (Protocolo de registo nº 26, de 03/05/94)

b) Tratamento didático da matéria nova

A aula seguinte foi utilizada para o tratamento do conteúdo novo, já iniciado. A estratégia da professora, inicialmente, foi a de sondar o entendimento dos alunos sobre o texto dado na aula passada. Pediu a vários alunos que explicassem o assunto do texto, conforme extratos do protocolo de registro dessa aula:

“O texto fala como era a vida dos primeiros homens” “Como era?”, pergunta a professora. “Era muito difícil”. “Por que?” “Porque não sabiam as coisas que sabemos hoje...” “Como assim?” “Ah.....Eles só sabiam caçar, pescar, coletar...” “Como moravam?” “Moravam em cavernas...” Outro aluno: “Como a senhora falou, viviam mudando de um lugar para outro...” “Por que?” “Porque eram nômades...” “Por que eram nômades?” “Porque não tinham moradia fixa...” “Por que não tinham moradia fixa?” Outra aluna: “Porque quando os alimentos acabavam, tinham que sair procurando alimentos...” (...) Após esta sondagem inicial, explica os objetivos da aula: É isso que nós vamos estudar hoje. Vamos ver como é que alguns grupos humanos foram evoluindo e criando instrumentos para ajudá-los em sua luta pela sobrevivência, em sua vida... Escreve no quadro o tema da aula, distribui um texto de meia página elaborado por ela (o assunto principal do texto é a criação, por alguns grupos primitivos, de instrumentos e o aperfeiçoamento de técnicas para lidar com a natureza. Contém uma rápida explicação sobre os materiais utilizados pelos homens primitivos e demonstra como o avanço da técnica melhorou as condições de

vida, fazendo a população aumentar) e divide a sala em grupos, determinando que cada grupo deverá ler o texto, discutir as idéias principais e em seguida criar uma situação imaginária onde o grupo tivesse que criar instrumentos ou métodos que lhes garantisse comida e segurança. Caminha pelos grupos supervisionando a leitura do texto e tirando dúvidas. Para um grupo que está conversando sobre a nota da prova de matemática, pede para ler o texto em voz alta, pois vai ficar prestando atenção. Alguns grupos terminam a leitura primeiro e a chamam para perguntar o que é para fazer agora. “É pra vocês inventarem uma situação, por exemplo, uma situação em que tenham que usar a criatividade para inventar instrumentos ou propor soluções que possibilitem a vocês sobreviverem.” “É pra fazer do homem primitivo ou de agora?” “Tanto faz”. “De preferência do homem primitivo...mas se não conseguirem...o que eu quero é que vocês imaginem como, da fraqueza do homem, surgiu a sua força...como o homem foi evoluindo ao ter que usar a sua criatividade e inteligência para conseguir sobreviver...” Continua atendendo aos demais grupos que querem saber o que fazer depois da leitura. Explica novamente à classe qual é a atividade e continua trabalhando com os grupos (...) “Professora, nós pensamos na época primitiva. Tava muito frio e arrumamos uma caverna...” “E o quê mais poderia ser feito para enfrentar o frio?” “Professora, nosso grupo também falou disso... Inventamos roupas com peles dos animais.” “Que bom! Continuem tentando...” Em outro grupo: “Nosso grupo falou da época de hoje. Faz de conta que fomos fazer um passeio numa mata e um de nós se perdeu. Quando ele foi achado, a solução para isso foi que todos que fossem se afastar do grupo deviam fazer uma trilha de pedinchas no chão para depois saber o caminho de volta...” “Muito bem!” Estou gostando de ver (...) Quando todos terminam, apresentam rapidamente as situações imaginadas e a professora faz um balanço da aula, retomando dos objetivos: “O que eu queria com a aula de hoje era que vocês percebessem que os homens foram usando a criatividade... a inteligência, para superar as dificuldades de

sobrevivência. Foi na luta pela sobrevivência que os homens modificaram a natureza, criaram e aperfeiçoaram os instrumentos que lhes possibilitaram dominar a natureza e os outros animais...”. Ao final da aula, pede que pesquisem em enciclopédias, livros e dicionários se ainda existem grupos nômades nos dias de hoje, explica que esse assunto será discutido na próxima aula. Às 11:00 dá o sinal “ (Protocolo de Registro nº 27, de 11/05/94).

Ainda para o tratamento didático da matéria nova, a professora passou um filme “A Guerra do Fogo”, com o intuito de exemplificar visualmente a matéria nova. Explicou que o filme era adequado ao assunto que estavam estudando porque mostrava uma descoberta muito importante para a humanidade, o fogo. Além disso, vendo o filme, poderiam perceber como era a luta pela sobrevivência entre os primeiros homens. Toda a aula foi utilizada para projeção do filme (Protocolo de Registro nº 28, de 12/05/94)

c) Consolidação e aprimoramento de conhecimentos e habilidades

Enquanto recurso didático, o filme foi um instrumento valioso para a percepção ativa da matéria. Como o recuo no tempo para entender um modo de viver tão diferente e distante exige uma capacidade de abstração onde os objetos e fenômenos necessitam ser freqüentemente reconstruídos pela imaginação, ao ensino cabe prover os meios e condições para que os alunos formem adequadamente este procedimento intelectual. Conforme Menchiskaya,

“(...) a assimilação dos conceitos históricos exige imagens corretamente formadas. Estas imagens formam-se como resultado da atividade de imaginação, que reconstrói quadros e representações históricas partindo de elementos da experiência adquirida. (...) Enquanto que nas ciências naturais o material visual inicial, objeto de análise e generalização, é apresentado de forma completa, no caso da história o aluno deve reconstruir com sua imaginação esse material, e ele exige procedimentos metodológicos especiais (descrições claras e coloridas, imagens históricas, películas etc.)” (1977:93-4).

Nessa perspectiva, considero que a professora empregou corretamente este recurso visual como forma de auxílio aos alunos na abstração e

generalização desse conteúdo. O desenrolar da aula seguinte, utilizada para consolidar e aprimorar a matéria, comprova esta afirmação:

No início da aula a professora pendurou o mapa mundi no quadro e explicou, que segundo os pesquisadores, a descoberta do fogo ocorreu na África, há mais ou menos 500 mil anos atrás. Pergunta se o filme mostra a descoberta do fogo. Os alunos dizem que não e ela pede para imaginarem como o fogo foi descoberto. Vários alunos falam que o fogo foi descoberto devido ao atrito de duas pedras, outros dizem que foi um raio que caiu e fez faíscas. Há muita discussão sobre isso, mas a professora interfere explicando como essa descoberta provavelmente teria sido feita (...) Distribui uma folha com uma cena do filme visto por eles e com o desenho de dois homens primitivos fazendo fogo (Nelson Piletti, História e Vida, pág. 21) (...) Pede que contem como era a luta pela sobrevivência dos primeiros homens segundo o filme. Os alunos falam das guerras, comentam bastante uma cena em que um grupo de homens se refugia em uma árvore para se proteger de um animal feroz, falam da aparência física etc. Alguns alunos perguntam porque tinham grupos que sabiam usar o fogo e outros não. A professora explica que foram se formando vários grupos, onde cada um ia fazendo suas descobertas, criando modos de vida diferentes. Diz que nem todos sabiam lidar com o fogo, como puderam ver no filme, por isso houve a guerra. Lembra da pesquisa que pediu na penúltima aula e pergunta quem conseguiu informações sobre homens vivendo como os homens primitivos na época atual. Alguns alunos citam os índios, os nativos da Austrália e da África. A professora comenta que, enquanto hoje estamos na época da informática, esses povos ainda estão na idade da pedra. Diz que isso serve para exemplificar que os grupos não evoluíram igualmente, cada um foi criando seu modo de viver diferente dos outros. .."Isso é um exemplo de que a humanidade é formada por grupos diferentes...". Sugere que assistam o filme "Os deuses devem estar loucos", pois trata da história de um grupo nômade, habitante do deserto do

Kalahari, na Namibia (mostra no mapa e escreve o nome desse povo: Bosquimanos). Alguns alunos comentam que já viram o filme, outros perguntam onde encontrá-lo (...) A esta altura, um aluno pergunta como é que eles conseguiram fazer o filme "A guerra do fogo" se naquela época não tinha nem televisão, como é que ia ter câmera para fazer as filmagens. O tumulto foi geral, com os alunos rindo e comentando a ingenuidade da pergunta. A professora passa um pito nos que estão fazendo gracejos e explica que o filme foi feito há poucos anos. Os atores usaram máscaras e roupas para ficarem parecidos com os homens primitivos. Diz que a própria guerra da qual trata o filme não aconteceu de verdade, é uma história inventada pelos roteiristas. O que é verdadeiro no filme, diz ela, é a reconstrução do modo de viver, da aparência física, do ambiente, da linguagem etc. Surge uma pergunta sobre como se comunicavam e ela diz que nessa época os homens se comunicavam através de sons guturais e gestos. Ao final da aula, passa exercícios para casa sobre a matéria tratada nas duas últimas aulas." (Protocolo de Registro nº 29, de 25/05/94)

O aproveitamento do filme para formação de conceitos e desenvolvimento de habilidades cognitivas deu-se por meio de uma conversação dirigida. Não foi possível obter uma avaliação segura dos resultados desse trabalho, embora haja indícios de que alguns alunos fizeram associações e relações, tal como mostra o relato. Todavia, no decorrer da conversação foi a professora quem perguntou, respondeu e concluiu. Trata-se, na realidade, de uma aula expositiva dialogada tendo o filme como pretexto. Tal recurso, bastante utilizado pela professora, poderia ser avaliado como procedimento pertinente numa visão sócio-interacionista? Acredito que sim, já que o filme suscita representações ricas para a imaginação dos alunos, embora a professora devesse, talvez, deixar os alunos falarem mais para expressar suas idéias, suas representações, seu imaginário. Entretanto, cumpre ressaltar mais uma vez os limites concretos. O que pode fazer uma professora em 1 hora de aula, duas vezes por semana, com 41 alunos na classe?

A pergunta feita por um aluno (*Como é que conseguiram fazer o filme se naquela época não tinha nem televisão?*), embora tenha resultado em risada da classe, parece ser absolutamente normal para alunos dessa idade e revela o quanto é difícil ajudar os alunos a desenvolverem noções temporais. Os alunos vivem no tempo presente, têm, ainda, uma experiência relativamente curta em relação ao tempo. Parece ser bastante complexo para eles terem a noção de tempos tão recuados e distantes de suas experiências concretas. Tanto é que a pergunta do aluno foi motivada por uma dúvida concreta (*Como conseguiram fazer o filme sem televisão?*), que faz parte de sua experiência de vida. O comportamento da professora em relação à classe e ao constrangimento do aluno foi exemplar, revelando sua percepção e sensibilidade para essa questão. Temo, todavia, que não tenha resolvido o problema do aluno e da própria classe. Talvez o mais correto fosse explorar mais as percepções que os alunos têm das relações temporais, fornecer mais informações e propor novas atividades que ajudassem os alunos a desenvolverem a percepção do tempo passado.

Na aula seguinte foi feita a correção dos exercícios passados na aula anterior, obedecendo-se à mesma rotina para esse tipo de atividade. A professora verificou quem fez os exercícios, aluno por aluno, nas carteiras. Como três alunos não haviam feito, exigiu que fizessem a tarefa e cobrou responsabilidade para com os estudos. Em seguida, fez a correção oralmente, solicitando que os alunos lessem as respostas:

“Faça um parágrafo explicando porque os homens primitivos eram nômades”. Uma aluna responde: “Porque não tinham moradia fixa”. “Por que não tinham moradia fixa? Por que tinham que viver se deslocando de um lugar para outro?” indaga a professora (...) “Quem respondeu?” “Os homens primitivos eram nômades porque viviam procurando alimentos de um lugar para outro. Quando os alimentos acabavam, saíam andando em busca de mais...é por isso professora”, responde um aluno. “É isso, Gabriela (a aluna que respondeu primeiro). Você entendeu? (...) Então complete sua resposta.” (...) “Quem mais quer falar?” “A minha é igual à do Thiago. Eles eram

nômades porque viviam procurando alimentos. Sempre andavam em busca de animais e plantas, por isso não tinham moradia fixa.” “Quem mais?” (...) “Vamos passar pra segunda pergunta: Comente a importância do fogo para a humanidade.” “Eu professora! O fogo é importante porque sem ele não teria comida”. “O fogo foi uma grande descoberta. Sem o fogo seria muito ruim, não teria comida cozida e água quente.” “O fogo é muito importante porque aquecia as pessoas das cavernas e cozinha os alimentos.” (...) (Protocolo de Registro nº 30, de 26/05/94)

Novamente aqui evidencia-se a importância dos exercícios e de seu aproveitamento para consolidação de conhecimentos e habilidades cognitivas. A professora é muito habilidosa para fazer perguntas e as respostas mostram uma boa consolidação de conceitos quando os alunos associam, por exemplo, povo nômade/não ter moradia fixa/procura de alimentos para sobrevivência.

a) Preparação e Introdução da matéria

Na mesma aula em que consolidou e aprimorou conhecimentos, a professora introduziu um conteúdo novo: A descoberta da agricultura. Utilizou a correção dos exercícios para lançar pontes entre a matéria velha e a nova. O procedimento empregado foi o de aproveitar as respostas dos alunos para colocar a matéria nova: *“Vamos começar a estudar agora como alguns grupos deixaram de ser nômades e se tornaram sedentários.”* Utilizando a resposta do primeiro exercício corrigido, explicou que os primeiros grupos eram nômades porque eram totalmente dependentes da natureza. Comentou que não sabiam plantar seus alimentos e por isso viviam se deslocando de um lugar para outro em busca de alimentos. Pendurou o mapa mundi no quadro e comentou que há 20 mil anos atrás já existiam diversas regiões da Ásia, África e Europa ocupadas. Explicou que foi nestas regiões e neste período que alguns grupos deixaram de ser nômades porque realizaram uma descoberta muito importante: a agricultura.

“Por que será que a agricultura fez com que deixassem de ser nômades? Vamos pensar um pouco? Quais as atividades que

envolvem a agricultura?” A medida em que os alunos vão respondendo a professora vai colocando novas questões, levando-os a imaginar como a agricultura contribuiu para o processo de sedentarização: “E por que estas atividades fizeram com que deixassem de ser nômades?” “Fazer agricultura exigia muito tempo...” “Pra plantar tinham que ficar em um lugar cuidando da agricultura.” “O que eles queriam com a agricultura?” “Alimentos...” “Com a agricultura conseguiam alimentos mais fácil?” “É claro, dava trabalho, mas tinham alimentos mais fácil, não precisavam mais andar em busca de alimentos” “Aí você matou a charada. Se eles eram nômades porque precisavam estar sempre andando em busca de alimentos, quando descobriram que podiam plantar seu próprio alimento, não mais precisavam andar errantes... Tornaram-se sedentários. O que quer dizer esta palavra?” “Quer dizer povos que tem moradia fixa”.... “É o contrário de nômades...” (...) Satisfeita com essa introdução, orienta que leiam o capítulo “As experiências adquiridas em grupo” do livro texto e respondam a tarefa de casa que passa no quadro: 1) O texto fala que a agricultura foi descoberta, explique isso com suas palavras; 2) Mostre como a agricultura contribuiu para que os homens primitivos se tornassem sedentários; 3) Todos os grupos se tornaram sedentários ao mesmo tempo? Explique; 4) Explique: Com a agricultura melhoraram as condições de vida. (Protocolo de Registro nº 30, de 26/05/94)

b) tratamento didático da matéria nova

Os exercícios da aula passada serviram para que a professora sistematizasse os conhecimentos dos alunos relativos ao conteúdo da descoberta da agricultura. O procedimento empregado para a correção dos exercícios foi o usual: verificou os cadernos nas carteiras e indicou alguns alunos para lerem suas respostas. À medida que os alunos davam as respostas, ajudava-os a sistematizarem a matéria:

“O texto fala como a agricultura foi descoberta. Explique.” Um aluno lê como está no texto: “Observando a natureza, os homens perceberam que uma semente que caía no chão germinava, formando uma árvore...” “O que o texto está dizendo, fale com suas palavras...” “Tá falando como perceberam que podiam plantar...” “E como foi?” “Foi observando a natureza...” “O quê mais?” “Que eles viram que uma semente no chão dava muitas plantas...” “E como isso ajudou a agricultura?” “Outro aluno: “Tiveram a idéia de plantar. Se uma semente caía e dava uma planta, eles poderiam colocar a semente e fazer a planta.” Entendeu Marcos Luciano? Então escreva a resposta” (...) Após a correção de mais respostas dos alunos, passam para a segunda questão: *Mostre como a descoberta da agricultura contribuiu para que alguns grupos se tornassem sedentários. “O que quer dizer sedentário?”, pergunta um aluno. A professora devolve a pergunta para a classe. “Sedentário quer dizer ter moradia fixa.” “É o contrário de nômade” “Eles ficavam em um lugar fixo.” “quem sabe o que é sedentário responda como a agricultura contribuiu para isso. “É que com a agricultura não precisavam mais procurar alimentos, já sabiam plantar.” “A agricultura fez com que se tornassem sedentários porque tinham que ficar cuidando das plantações e tinham alimentos.” A professora retorna a pergunta ao aluno que perguntou o que é ser sedentário. Ele diz: “Sedentários são povos que tem moradia fixa.” “E como a agricultura contribuiu para isso?” “Não precisavam mais procurar alimentos, já tinham o seu...” “Muito bem! A terceira questão, quem quer responder? (...)* (Protocolo de Registro nº 31, de 01/06/94)

Como se pode constatar, as respostas dos alunos foram bastante satisfatórias, ainda que tenha permanecido a questão de se não teria faltado à professora solicitar dos alunos irem além de uma memorização compreensiva dos textos e de suas próprias interpretações sobre o conteúdo trabalhado.

Dentro, ainda, do tema da descoberta da agricultura e da sedentarização de alguns grupos humanos no início da história, foi destinada uma

aula para a localização geográfica dos locais onde os primeiros grupos se sedentarizaram. O procedimento utilizado foi a conversação didática e a localização destes locais no mapa mundi do livro de Geografia. Mediante esse procedimento, a professora colocou a matéria como um problema a ser resolvido pelos alunos: qual o melhor local para os grupos praticarem a agricultura? As conclusões apresentadas destacaram a necessidade e importância dos rios para a agricultura. Em seguida, os alunos foram orientados a localizarem em seus mapas os rios que a professora indicava no mapa mundi pendurado no quadro. Esta atividade tomou muito tempo da aula porque os alunos tiveram dificuldades em localizar os rios. Para solucionar isto, a professora ajudava alguns alunos e, à medida que estes iam terminando, pedia para ajudarem os demais. Como forma de sistematizar a matéria, a professora distribuiu um texto complementar, "*Os rios na história*", contendo uma rápida explicação da importância dos rios para a agricultura, pecuária e construção de moradias e um exercício onde os alunos deveriam localizar os locais que os primeiros grupos escolheram para se tornarem sedentários. Esta atividade foi feita em duplas. (Protocolo de Registro nº 33, de 09/06/94)

Na etapa de tratamento didático da matéria nova se realiza a sistematização dos conceitos e noções ligados ao tema. O volume da matéria determina, em grande medida, a quantidade de aulas a serem utilizadas para o tratamento didático do conteúdo novo, tendo em vista a sistematização da matéria pelos alunos. Por isso, a aula seguinte foi utilizada para continuar tratando a matéria nova, mediante a introdução de novas informações. Desta vez, o procedimento empregado foi a exposição verbal da professora sobre o tema: As primeiras aldeias. Usando a localização dos rios pelos alunos, a professora fez uma revisão da matéria velha para explicar como as primeiras aldeias se formaram e como era o trabalho dentro destas aldeias. Vejamos isso através de fragmentos do protocolo de registro dessa aula:

"(...) usando o mapa mundi e o mapa dos alunos, a professora comenta que os grupos que descobriram a agricultura construíram suas moradias nas margens dos rios. Explica como era o trabalho e o modo de vida dentro dessas sociedades: "Nessas aldeias as terras, os rebanhos e as ferramentas eram de todos. Todos os habitantes tinham direito de trabalhar nessas terras e a produção era dividida igualmente entre eles. Não existiam desigualdades sociais (...) O trabalho era dividido por todos de acordo com a força física e o sexo: as mulheres cuidavam da agricultura e os homens dos serviços mais pesados, como arar a terra, caçar animais e defender a aldeia (...) Com a divisão de tarefas a produção aumentou bastante e sobrou mais tempo para outras atividades como a fabricação de armas e ferramentas, desse jeito foram surgindo os trabalhadores especializados no artesanato (...) Nessas sociedades, as mulheres tinham muito prestígio, pois eram responsáveis pela atividade mais importante...a agricultura (...) A vida nessas sociedades estava baseada na solidariedade (...). Ao final da exposição, distribuí um texto sobre o conteúdo da aula e pedi para lerem e ilustrá-lo. O restante da aula é usado para essa atividade." (Protocolo de Registro nº 34, de 15/06/94)

c) Consolidação e aprimoramento de conhecimentos e habilidades

Para fixação deste conteúdo, foram utilizados exercícios em classe. Uma aula foi toda utilizada para a resolução dos exercícios e consolidação da matéria e outra para correção. Os procedimentos metodológicos empregados para consolidação de conhecimentos combinaram a atividade dos alunos com as informações e explicações da professora, conforme se pode observar nos fragmentos do protocolo de registro da aula destinada à exercitação:

"A aula começa com a professora chamando os alunos ao quadro para ilustrarem o texto. Divide o quadro em cinco partes, chama os alunos de 5 em 5 ao quadro para fazerem desenhos sobre a vida nas

primeiras aldeias (...). Aproveita os desenhos para consolidar a matéria (...). Os desenhos são muito parecidos, geralmente retratam as casas, as plantações e os rebanhos (...). Com base neles, a professora explica novamente como os homens dessas aldeias trabalhavam (...). Quando a maioria dos alunos termina (alguns não quiseram ir ao quadro e a professora olhou os desenhos nas carteiras) passa um exercício de fixação e recordação: 1) Qual é a diferença entre povos nômades e sedentários? 2) Comente a importância da agricultura para a sedentarização. 3) Por que muitos grupos escolheram as margens dos rios para morar? 4) Descreva como era a divisão do trabalho entre os primeiros grupos sedentários. 5) Por que não existiam desigualdades sociais nesses grupos? (...) A aula segue com os alunos resolvendo os exercícios e a professora ajudando de carteira em carteira". (Protocolo de registro nº 35, de 16/06/94)

Na aula seguinte, a correção dos exercícios foi feita em duplas. A professora orientou que os alunos trocassem os cadernos entre si e corrigissem as respostas dos colegas escrevendo a lápis certo, errado ou incompleto nas respostas dos colegas. Explica que após as correções deverão devolver os cadernos aos seus donos para que confirmem as correções. Como se pode observar nos extratos de registro dessa aula, essa atividade possibilitou à professora utilizar as respostas dos alunos para consolidar conhecimentos e trabalhar atitudes:

"(...) Após uns 20 minutos nessa atividade, quase todos os alunos já devolveram os cadernos e a professora pede atenção da classe para checar as correções (...). Muitos alunos reclamam dos alunos que corrigiram seus cadernos dizendo que colocaram errado em respostas certas (...) Diante das reclamações, a professora pede que os alunos leiam as respostas que acham certas (...) "Professora, eu coloquei que eles se sedentarizaram nas margens dos rios e ela colocou errado...(apontando para sua colega)" "É, mas a pergunta queria saber porque eles escolheram as margens dos rios professora..." A professora intervém: "Então você deveria ter respondido o motivo da

escolha.... Na sua resposta você apenas falou que eles se sedentarizaram nas margens dos rios....” “É por isso que tá errado, professora...” “Errado não, incompleto”, diz a professora. “Ele deveria ter respondido como?” “Que nas margens dos rios a terra é mais fértil”, diz a aluna (...). E a correção segue nesse ritmo, com os alunos questionando as correções dos colegas, muitas delas incompletas ou erradas. Ao final da aula, a professora avalia com os alunos o resultado dessa atividade dizendo que gostou muito da responsabilidade de alguns alunos nas correções, mas que outros não corrigiram os cadernos com seriedade. (Protocolo de registro nº 36, de 26/06/94)

A esta altura, verifica-se que as unidades de ensino previstas no plano de ensino foram inteiramente cumpridas. Qual foi o nível geral de aproveitamento obtido pelos alunos? Foi boa a seqüência de conteúdos? Os alunos conseguiram articular os conceitos implicados nos conteúdos trabalhados? É possível verificar um salto entre a aprendizagem reprodutiva e a aprendizagem criativa? Os conteúdos previstos, colocados e trabalhados em classe, obedeceram o princípio da compreensividade (“exequibilidade”), tal como previa o planejamento? Embora tais questões sejam trabalhadas no tópico em que serão analisados os resultados expressos pelos alunos nos vários instrumentos de avaliação, cabe aqui algumas considerações.

O desempenho dos alunos durante as aulas evidenciou que estes assimilaram compreensivamente os temas trabalhados (para utilizar uma expressão de Salvador, 1994). Parece evidente que os alunos, durante as aulas, compreendiam e estabeleciam relações entre os assuntos. Entretanto, os conteúdos da primeira unidade se diluíram no decorrer da segunda. Os alunos estudaram uma definição de História, a contagem do tempo, métodos de trabalho do historiador etc., e estes conteúdos não se relacionaram com os da segunda unidade. Dada a natureza destes conteúdos isso seria, de fato, possível? Como articular os conteúdos para garantir a solidez e durabilidade, transformando-os em aquisições individuais dos alunos?

Tais questões serão trabalhadas no tópico em que serão analisados os resultados expressos pelos alunos em vários instrumentos de avaliação.

d) Avaliação

Nessa fase não ocorreram modificações expressivas em relação à unidade anterior. Embora tenham sido feitas avaliações sistemáticas ao longo do ensino desta unidade, a mensuração da aprendizagem deu-se pelo instrumento convencional, ou seja, a prova bimestral. Não considero isto uma questão grave à vista de outros resultados não necessariamente quantificados mas perfeitamente “qualificáveis”. Não é demais insistir, como já foi feito anteriormente neste estudo, no fato de que as circunstâncias concretas em que a professora atuou (como aliás é comum em outras escolas) são adversas, ou seja, apenas duas aulas por semana ministradas por uma professora que ministra em torno de 25 horas-aula semanais para classes com nunca menos de 40 alunos. Embora o desenvolvimento metodológico das aulas indique que a avaliação dos alunos teria sido mais adequada e justa se as atividades realizadas em sala de aula fossem utilizadas freqüentemente para diagnosticar os avanços e dificuldades dos alunos, fica difícil, nestas condições, levar a cabo um processo de avaliação dentro das expectativas da teoria. Então, é por considerar mais a qualidade do processo de trabalho realizado pela professora observada que afirmo que a prática da avaliação prioritariamente através da prova bimestral não chega a constituir-se em elemento nocivo aos resultados do trabalho. Isso poderá ser aferido com as considerações realizadas no tópico a seguir.

2. OS RESULTADOS DO PROCESSO DE ENSINO NA PRODUÇÃO DOS ALUNOS:

Um dos objetivos desta investigação foi o de verificar a conjugação entre a ação docente e os resultados de aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos/conteúdos planejados. Com essa finalidade, foram analisadas as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante o período de observação das aulas e, paralelamente, coletados os instrumentos de avaliação utilizados pela professora no período como provas, trabalhos individuais (de classe e de casa) e trabalhos em grupo. Também foram realizadas vídeo-gravações de

algumas atividades realizadas em classe como a técnica de G.V.G.O, discussão em grupo e autódromo.¹⁰

Neste tópico será feita a análise da produção dos alunos, tal como colhidas nos instrumentos de avaliação e nas atividades menos formais realizadas na classe. Com esta análise, pretende-se verificar se os resultados de aprendizagem dos alunos têm correspondência com os objetivos indicados no plano de ensino em cada unidade e, obviamente, com as ações levadas a cabo pela professora, conforme a abordagem metodológica escolhida.

O objetivo básico da Unidade I - Introdução ao Estudo da História, foi o de introduzir os alunos no “mundo da História”. Especificamente, ajudá-los na compreensão do significado e importância do estudo da História em suas vidas. Os conteúdos selecionados para essa unidade visavam a familiarização com as bases do sistema de conhecimentos da História, de modo a irem ganhando capacidade de articularem os conhecimentos sistematizados com suas experiências de vida. Isso implicava, para os alunos, a formação de conceitos científicos como História, homem, natureza e tempo, juntamente com o desenvolvimento de habilidades cognitivas tais como: lidar com a noção de tempo em relação a esses conceitos, compreender as transformações provocadas pelas ações humanas no tempo e no espaço, localização de fatos e eventos no tempo de acordo com a divisão do tempo histórico.

O objetivo básico da Unidade II - O Homem e a Sociedade, foi o de suscitar nos alunos a compreensão da importância e as implicações da vida em sociedade para o homem, tendo o trabalho como atividade fundamental para explicar a necessidade de organização humana em sociedade. A função dessa unidade de ensino foi a de formar a base conceitual inicial dos conhecimentos necessários à análise das primeiras sociedades - parte seguinte do conteúdo de História para a 5ª série. Os conceitos básicos referentes a essa unidade de ensino foram os de trabalho, homem, natureza e sociedade - para compreender a importância do trabalho e da sociedade no desenvolvimento da vida humana - e as

¹⁰ Dada a natureza desta pesquisa, foram estes os instrumentos possíveis de serem considerados para a análise proposta. Apesar de suas limitações (Vygotsky, 1993), esses instrumentos forneceram as informações necessárias para a análise dos resultados de aprendizagem aqui considerados.

noções de causalidade, mudança, continuidade - para explicar, com base nesses conceitos, as transformações ocorridas dentro das primeiras sociedades. Junto a esses conceitos, foram estabelecidas expectativas de desenvolvimento, pelos alunos, de habilidades intelectuais como análise, síntese, generalização, localização, comparação e formação de imagens em relação aos conteúdos trabalhados.

Em consonância com a proposta pedagógica crítico-social, constituem-se conteúdos os conhecimentos sistematizados (fatos, conceitos, teorias, princípios, métodos); habilidades e hábitos intelectuais e sensório-motores (observar um fato e extrair conclusões, destacar propriedades e relações das coisas, dominar procedimentos para resolver exercícios, escrever e ler, manipulação de objetos e instrumentos etc.); atitudes, valores, convicções enquanto princípios norteadores da conduta frente a dilemas e situações da vida cotidiana (Cf. Libâneo, 1990:83,235). Tais elementos, que devem ser vistos como articulados entre si, são indicadores de resultados esperados em termos de aprendizagem consolidada. Na análise a seguir, darei destaque à aquisição de conceitos e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sem preocupação, todavia, em captar resultados explícitos em termos de formação de atitudes e convicções. Mudanças nesse âmbito são menos perceptíveis nos instrumentos de avaliação de que me servi, daí a dificuldade de apreendê-los. Isso não significa desprezá-los como elementos sumamente relevantes no processo educacional escolar.

2.1. Unidade I - Introdução ao estudo da História:

a) Apreensão do conceito de História

O conceito de História foi considerado um dos conceitos básicos para ser trabalhado nesta unidade introdutória. Quando formulamos o plano de ensino, tivemos a intenção de trabalhar os conteúdos da História necessários à compreensão da importância do estudo dessa disciplina. Considerando que os alunos da 5ª série, nesse caso específico, teriam o primeiro contato com os conhecimentos dessa ciência sob a forma de matéria de ensino, julgamos pertinente que os alunos iniciassem seus estudos a partir do próprio significado de História pois, assim, teriam elementos para compreender porque a estavam estudando. Uma vez que o significado de História como ciência implica compreender a forma

como seus conhecimentos são produzidos e veiculados, também foram objeto de ensino e aprendizagem os conteúdos relativos à produção do conhecimento histórico pelos historiadores, os problemas com os quais essa ciência lida e a noção de tempo cronológico e tempo histórico.

Ao abordar a questão da aprendizagem desse conceito pelos alunos, a idéia-chave é a de que a aprendizagem de conceitos envolve a capacidade de compreendê-los e, principalmente, utilizá-los como instrumento de compreensão e de ação sobre os dados a que o conceito se refere (Salvador, 1994). Para isso, é necessário que o aluno seja capaz de atribuir-lhe um significado, de acordo com o esquema de pensamento que dispõe e com o contexto a que o conceito se refere. Seguindo essa linha de raciocínio, ao trabalhar os achados na produção dos alunos sobre a apreensão desse conceito, busquei evidências que indicassem esse tipo de aprendizagem.

As primeiras análises - decorrentes de dados obtidos da primeira prova escrita - permitiram verificar que os alunos definiram verbalmente o conteúdo do conceito de História com base nos aspectos mais enfatizados pela professora durante as aulas. Essa afirmação pode ser melhor compreendida quando se compara as definições dadas pela maioria dos alunos ao conceito de História pedido nessa prova¹¹ com o desenvolvimento das aulas em que esse conceito foi trabalhado.

Das 41 definições apresentadas, 38 alunos, apresentando algumas variações na linguagem e na forma de articular o raciocínio, identificaram o estudo do passado para compreender o presente e planejar o futuro como os atributos essenciais desse conceito. As definições¹² a seguir são representativas do conjunto das respostas dadas pelos alunos para a questão analisada:

- "História é o estudo do passado para que podemos (sic) compreender o presente para planejar o futuro melhor."

¹¹ A questão pedia o seguinte: Agora você já tem condições de elaborar o seu próprio conceito de História. Elabore-o.

¹² Ao longo deste tópico serão apresentadas respostas em provas e exercícios, textos e atividades de vários alunos. Estou utilizando aspas para diferenciar os autores (alunos) dessas respostas e atividades.

- *"História é a ciência que estuda o passado para entender o presente para planejar um futuro melhor."*
- *"História para mim é o estudo do passado do presente para planejar o futuro."*
- *"História é a ciência que estuda fatos e origens de uma Humanidade."*
- *"Eu acho a História muito importante porque ela ajuda o presente a ter um bom futuro".*
- *"História é o estudo da ciência que estuda o passado e o futuro de uma sociedade."*
- *"A minha definição de História é que é uma ciência que estuda o passado para suceder (sic) bem no presente e planejar o futuro."*
- *"História para mim é o estudo das antiguidades, é também o estudo das civilizações antigas."*
- *"História para mim é para estudar o passado, compreender o presente e planejar um futuro melhor."*
- *"O que acontece ontem hoje e sempre em nossa vida." "História é o estudo do passado para nos ajudar no presente e planejamos (sic) o futuro".*
- *"História é uma ciência que estuda o passado humano para compreender o presente e planejar o futuro melhor."*
- *"Para mim História é uma ciência que estuda as civilizações passadas em busca de mais conhecimentos."*
- *"História para mim é voltar ao passado para compreender o presente e planejar o futuro."*
- *"Para mim História é uma disciplina ótima, pois com ela nós estudamos o passado para compreender o presente para planejarmos um futuro melhor."*

Dentre os demais alunos que não seguiram esse padrão, um fez a sua linha de tempo e outros dois deram as seguintes respostas:

- *"História para mim é ler e estudar o que a professora manda."*
- *"História é uma matéria muito importante."*

Nas aulas em que trabalhou esse conceito, embora tenha dito aos alunos que iriam estudar História *"para compreender a vida dos homens em*

sociedade", a professora enfatizou demasiadamente as relações passado-presente-futuro com o objetivo de explicar a importância do estudo da História, como se pode verificar pela descrição do desenvolvimento metodológico das aulas. Provavelmente, pela repetição que a professora fez destes termos, os alunos assimilaram/entenderam que os atributos essenciais do conceito de História são as relações temporais e não a vida dos homens em sociedade. Esses dados são suficientes para concluir que os alunos têm o conceito de História formado? Ou, que o conceito de História tem significado para os alunos?

Segundo Salvador, a avaliação da compreensão de um conceito é difícil e complexa quando "os conceitos implicados são mais abstratos e mais complexos, como são a imensa maioria dos conteúdos conceituais do currículo (...). Ainda que muitas vezes possa se dar por suposto que uma simples medida (uma definição) serve para avaliar a compreensão, talvez ocorra com frequência a repetição ou aprendizagem memorística" (1994: 72-3). Estas colocações são pertinentes ao tema abordado, uma vez que alertam para o necessário cuidado de observar se a definição escrita de um conceito pode estar indicando, tão somente, que os alunos reproduziram memoristicamente ou utilizaram mecanicamente as palavras, sem entender o que escreveram, para definir esse conceito.

Todavia, a reprodução pelos alunos das idéias reiteradas pela professora não parece resultar, necessariamente, de uma aprendizagem mecânica. Esta posição é reforçada com base nas premissas de Vygotsky (1993) sobre a importância da imitação nos processos de aprendizagem. No caso dos alunos desta pesquisa, grande parte deles assimilou compreensivamente os aspectos do significado de História apontados pela professora, como se pode verificar nos resultados de uma prova aplicada posteriormente a essa. Nessa prova os alunos foram solicitados a responder, com base nesse conceito, se os alunos de uma escola em Salvador estavam participando da construção da História¹³. Vejamos como demonstraram a utilização desse conceito para compreender a situação:

¹³ A questão continha uma gravura com a seguinte legenda "Alunos de uma escola em Salvador fazendo trabalhos manuais em um curso profissionalizante" e solicitava aos alunos que respondessem a seguinte questão: Com base em seus estudos de História, é possível dizer que os personagens da gravura estão participando da construção da História? Justifique.

- *“Sim, porque eles estão trabalhando, ou seja adquirindo um futuro melhor e isso faz parte da História da humanidade”.*
- *“Sim, porque eles estão trabalhando ou aprendendo uma profissão (sic) para poder planejar o futuro”.*
- *“Sim, porque eles estão trabalhando para o futuro da humanidade ser com mais amor e trabalho e uma vida melhor e isso é História”.*
- *“Sim, porque eles estão construindo a História para quando eles crescerem (sic) terem uma profissão boa e melhor”.*
- *“Sim, porque eles estão se profissionalizando e estudando ao mesmo tempo para que tenham uma profissão (sic) muito boa, para ter um futuro melhor”.*
- *Sim, porque desde pequenos já sabem uma profissão e no futuro não vão precisar ficar nas ruas pedindo dinheiro”.*
- *“Sim, esses alunos estão se profissionalizando para que mais tarde possam ser trabalhadores. E se quiserem, se tiverem boa vontade do que estão fazendo podem realizarem todos os seus conhecimentos num futuro melhor”.*
- *“Sim, pois eles estão aprendendo a lidar com o mundo e isso é História, porque eles estão começando o tom (?) de vida quem sabe se quando eles ficar mais velho possa (sic) criar um invento muito importante que possa nos ajudar”.*

Parece ser provável que, nestas tentativas de interpretações da gravura, os alunos associaram o ato de participar da construção da História com a função de preparar um futuro melhor, tal como definiram o conteúdo do conceito anteriormente. A impressão que fica é a de que, para os alunos, “fazer História” não está relacionado ao tempo presente e sim ao futuro. Embora se possa falar, nesse caso, de uma “assimilação compreensiva” das informações transmitidas pela professora, parece que o mais correto seria afirmar que esta se deu de forma parcial, pois o objetivo da professora era o de que os alunos identificassem os personagens da gravura (no tempo presente) como participantes da História e isso não foi compreendido por eles.

Algumas respostas, diferentemente do padrão apresentado pela maioria dos alunos, não demonstraram estar relacionadas com o conceito definido

anteriormente e sim com a capacidade de interpretação dos alunos. Vejamos algumas dessas respostas:

- *“Sim, porque eles estão aprendendo a fazer muitas coisas, como fazer carrinhos de madeira e muito mais”.*
- *“Sim, porque estão aprendendo alguma coisa porque eles estão fazendo história”.*
- *“Sim, porque eles estão fazendo história e todos fazem história”.*

Houve um aluno, que também havia dado a definição típica do conceito, que interpretou a expressão construindo a História com estudando a História:

- *“Sim, os meninos estão sim participando da construção da História. Eles estão recortando o papel para fazer um trabalho de história limpo, bonito, eles devem estar fazendo um trabalho, por exemplo, sobre Tiradentes eles os meninos devem falar sobre Tiradentes, que dia Tiradentes morreu etc”.*

Estas respostas, demonstram que a internalização (memorização?) do significado de um conceito nem sempre foi utilizada pelos alunos para compreender as situações que foram colocadas para serem interpretadas. Ou seja, ou não houve internalização compreensiva, ou foi mal sucedida, inclusive por falta de envolvimento do aluno com a tarefa proposta. De fato, o interesse e a atenção com que realizam uma atividade são, também, importantes fatores que influenciam as relações que os alunos possam vir a fazer para interpretar os dados da realidade.

Não seria de todo descabido perguntar se não seriam estas respostas manifestações compatíveis com a idade e o nível de desenvolvimento dos alunos, ou seja, mais “naturais” e espontâneas em relação às respostas “formais” dadas pela maioria dos alunos.

Segundo Salvador, o que ocorre na maioria das vezes com os conceitos que são ensinados aos alunos é que estes nem sempre significam “exatamente o mesmo para o professor que o ensinou que para o aluno que o aprendeu, não tem as mesmas implicações, nem o mesmo poder explicativo para ambos, que não podem utilizá-lo ou aplicá-lo em igual extensão e profundidade; em

suma, não possui para eles a mesma força como instrumento de compreensão e de ação sobre a parcela da realidade a que se refere” (1994: 148-9). Isso acontece, acrescento, porque os alunos, especialmente os da 5ª série, possuem experiências bastante reduzidas, ainda, para conseguir atribuir com igual significado o que é apontado pelo professor. Por essa razão, nem sempre os conceitos aprendidos numa situação de ensino constituem o fator fundamental para que os alunos façam relações entre os significados aprendidos e as situações em que poderiam aplicá-los.

O processo de ensino e aprendizagem tem um caráter dinâmico, não é uma via de mão única em que o professor ensina e o aluno, como resposta, aprende. Neste processo, recorrendo mais uma vez a Salvador,

“(...) o sentido que os alunos atribuem a uma tarefa escolar e conseqüentemente, os significados que podem construir a respeito, não estão determinados apenas por seus conhecimentos, habilidades, capacidades ou experiências prévias, mas também pela complexa dinâmica de intercâmbios comunicativos que se estabelecem a múltiplos níveis entre os participantes, entre os próprios alunos e, muito especialmente, entre o professor e os alunos” (1994:155).

No caso do texto sobre alunos de uma escola de Salvador-BA, o fato de alguns alunos terem interpretado a gravura possivelmente utilizando o conceito trabalhado em classe e outros não é um indicativo, a meu ver, de que os alunos, por diversas razões atinentes tanto à tarefa em questão quanto às suas próprias experiências e interesses, atribuem diferentes significados ao que aprendem e executam na escola.

Essa constatação, longe de servir como indicativo de que os conceitos não podem ser ensinados, demonstra que o processo de ensino e aprendizagem, por envolver uma relação dialógica entre seus agentes - professor e alunos - necessita colocar em relevo as próprias interpretações subjetivas que os alunos constroem para os conceitos que lhes são apontados. Como afirma Oliveria, “apontar signos é um ato intencional, implica em uma direção que, todavia, tem que interagir com as intenções e os sentidos (direções) apontadas pelos alunos (1992:39).

Uma das características essenciais dos conceitos científicos é que estes são apreendidos na inter-relação com outros conceitos. Com efeito, segundo Vygotsky, “nos conceitos científicos que a criança aprende na escola, a relação com um objeto é sempre mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos”(1993: 80). Por outras palavras, o significado de um conceito para quem o apreende depende, em grande medida, de sua capacidade de estabelecer relações com outros conceitos.

Nos estudos de Vygotsky, é a capacidade de estabelecer relações entre os conceitos - uns mais abrangentes que outros - através de operações intelectuais, que confere coerência ao pensamento. Segundo ele:

“os conceitos não ficam guardados na mente da criança como ervilhas em um saco, sem qualquer vínculo que os una. Se assim fosse, nenhuma operação intelectual que exigisse coordenação de pensamento seria possível, assim como nenhuma concepção geral de mundo. Nem mesmo poderiam existir conceitos isolados enquanto tais; a sua própria natureza pressupõe um sistema” (1993: 95).

Analisando os textos produzidos pelos alunos, verifiquei que estes realizaram relações entre os conceitos trabalhados em sala de aula para produzir explicações sobre os assuntos estudados, como nos extratos dos textos que se seguem:¹⁴

-“A História e seus problemas são muitos. O historiador pesquisa sobre os acontecimentos passados para compreender o presente como as desigualdades sociais, desigualdades de poder” (...)

-“As desigualdades entre as pessoas são (sic) um problema da História. Estudamos isso para saber pistas das desigualdades sociais. Pelo trabalho dos historiadores sabemos como isso aconteceu”(...)

-“Os problemas da nossa vida são também da História e isso é uma coisa que estudamos no presente para compreender o passado” (...)

-“(...) Na rua as pessoas são diferentes isso faz parte da História porque os historiadores escrevem para sabermos explicar porque isso acontece, buscando no passado como isso acontece e podendo ver no

¹⁴ Estes textos foram produzidos pelos alunos como tarefa de casa. Após um conjunto de aulas em que trabalhou o conceito de História e os problemas com os quais a História se preocupa, a professora pediu aos alunos que fizessem uma redação com o título: A História e seus problemas.

futuro se vai mudar ou melhorar, porque eu queria que todas as pessoas fossem iguais."

-"(...)As fontes da história servem para compreender o passado do presente. Isso é um problema da História que faz parte da vida das pessoas porque todo mundo têm uma história(...)"

-"(...) O problema da História é fazer a gente entender o que acontece nos dias de hoje como as desigualdades entre as pessoas, como a riqueza, a pobreza, a fome etc. Isso faz parte da história porque a vida é uma história e a vida da gente é assim (...)"

-"(...) As desigualdades entre as sociais (sic) servem de estudo da História para compreender o passado o presente e melhorar o futuro. A história tem seus problemas como todo mundo tem, isso é uma coisa muito importante para a gente estudar (...)"

Como se pode observar, os textos contém conhecimentos que foram objeto de estudo em sala de aula (o trabalho do historiador, as fontes históricas, as desigualdades sociais etc.) e os alunos utilizaram-se deles para construir explicações sobre o tema pedido pela professora (que aliás é um tema bastante abstrato: "A História e seus problemas"). Mais uma vez, entretanto, os alunos recorreram ao raciocínio da professora, embora que de forma compatível com o seu desenvolvimento. Talvez por se tratar de um assunto tão abstrato não houvesse mesmo outra forma de desenvolver este tema, a não ser mesmo "imitando" a professora.

Salvador (1994: 151), sintetizando as idéias de Ausubel sobre as exigências da aprendizagem significativa explica que, para que ela ocorra, são necessárias algumas condições. A primeira delas é que o próprio conceito tenha significado em si mesmo, que não seja vago e incoerente para os alunos. A segunda é que o próprio aluno tenha condições de inserir o conceito na rede de significados que já dispõe, de maneira que o significado do conceito seja potencialmente significativo para os alunos. E a terceira é que os alunos tenham uma atitude favorável para a aprendizagem, isto é, uma intenção de aprender para relacionar os novos conceitos com o que já sabem.

Em relação ao cumprimento das três exigências, é certo que a terceira existiu permanentemente durante o período das observações de aulas da primeira unidade. Atribuo isso, entre outros fatores, principalmente à habilidade da

professora em suscitar a motivação nos alunos e a manter um saudável relacionamento com eles. Quanto às demais condições, me parece que o próprio conceito de História e os conteúdos relativos à ele, tal como foram transmitidos aos alunos, carecem do que estes autores denominam de significância lógica, isto é, um significado em potencial; todavia, há indícios de que o trabalho da professora tenha conseguido dos alunos uma “apropriação” de seu significado, ainda que, às vezes, se verifique um agrupamento incoerente de conceitos. O que, talvez, poderia ter sido mais desenvolvido, foram atividades que levassem os alunos a buscarem respostas à situações e problemas novos, distintos dos apresentados em classe, que forçariam os alunos a produzir relações entre os conceitos já conhecidos e os novos.

b) Apreensão de fatos e interpretação conceitual:

Os conteúdos da História, como em qualquer ciência que é objeto de ensino, inclui conceitos e informações/dados que, no seu conjunto, constituem o corpo de conhecimentos da matéria a ser ensinada. Assim, por exemplo, para compreender a importância do estudo da História, são necessárias, além do próprio significado de História, informações objetivas sobre como se produzem e veiculam seus conhecimentos, como se conta o tempo e como se distribui o conjunto de seus conhecimentos no currículo escolar, para que os alunos saibam, dentro dessa distribuição de conteúdos, qual a parcela da História que estão estudando.

Essas informações são necessárias e constituem a base material do ensino sobre a qual, mediante o pensamento conceitual, é possível analisar e interpretar a parcela da realidade com a qual estão relacionados. Foram objetos de aprendizagem durante o período observado informações como fontes históricas e o trabalho do historiador, a linha de tempo, o calendário cristão, a determinação dos séculos e dos períodos históricos.

Os instrumentos sobre os quais efetuei as análises de assimilação desses conteúdos - provas, exercícios e aulas - permitiram verificar que quando o conteúdo era factual, baseado em dados e informações, como as fontes históricas, a linha do tempo e os períodos históricos, os alunos assimilavam com mais facilidade e, quando o conteúdo, embora factual, exigia algum tipo de

compreensão, da determinação dos séculos e do calendário cristão, havia um pouco mais de dificuldade na assimilação dos dados.

Por exemplo, para compreender como se determinam os séculos, os alunos demonstraram dificuldades quando a professora exigia que entendessem os procedimentos empregados na determinação. Tendiam a interpretar que o ano já indicava o século, como por exemplo, o ano 1994 pertenceria ao século XIX e não ao XX, o ano 815 pertenceria ao século VIII e não ao IX, e assim por diante. Presenciei diversas vezes a professora ajudando os alunos nas carteiras que encontravam dificuldades nessa tarefa, explicando que um século tem cem anos e, sendo assim, os anos estão “dentro dos séculos”, bastando, para determiná-los, observar dentro de que século se encontrava o ano. Mas, quando a professora “dava uma regrinha” para os alunos, a operação se tornava mais fácil. Explicava que era só pegar o ano, cortar os dois últimos números e somar mais um que teriam o século, como por exemplo 1994, cortando o $94 + 1 =$ século XX e quando o ano terminava em zero, bastava cortar os dois últimos números que se teria o século.

Por isso, embora na maioria das vezes a professora tenha tentado fazer os alunos compreenderem a lógica do raciocínio a ser empregado, por ter também utilizado esse tipo de “facilitação” da tarefa, não me é possível afirmar, ao analisar os dados sobre a assimilação dessa informação, se os alunos acertaram facilmente a questão da primeira prova por terem aprendido mecanicamente ou compreensivamente a realização da tarefa.

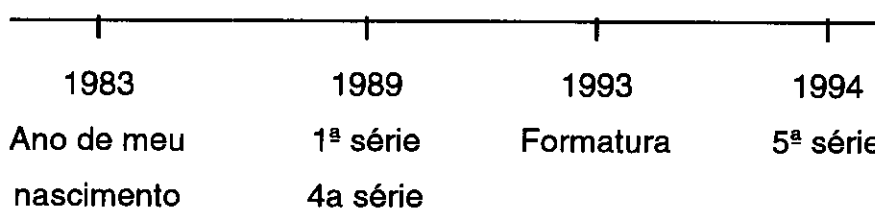
Em relação ao Calendário Cristão, inicialmente os alunos apresentavam dificuldades para entender porque os anos anteriores ao nascimento de Cristo eram contados em ordem decrescente. Com as explicações da professora, entretanto, essas dúvidas se dissipavam e os alunos conseguiam entender o porque disso. Nas aulas, quando alguns alunos eram chamados a explicar o Calendário Cristão, conseguiam, inclusive, explicar porque o marco desse calendário era o nascimento de Cristo e, com base nisso, porque os anos após esse marco eram contados em ordem crescente e anteriores a ele em ordem decrescente. Por exemplo, um aluno desenhou uma linha contendo o nascimento de Cristo como marco, colocou os séculos e explicou:



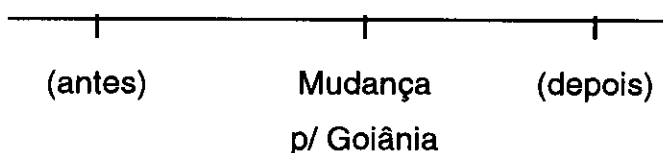
Os séculos daqui (apontando para os séculos após Cristo) são contados em ordem crescente porque é depois de Cristo. Os séculos daqui são contados em ordem decrescente porque começam a contar daqui...É de frente prá trás...(Protocolo de Registro nº 10, de 09/03/94)

Em relação à linha do tempo, pelo fato de a professora ter exemplificado e explicado como situar acontecimentos nela, com base nas experiências de vida dos alunos, acredito que estes compreenderam e realizaram satisfatoriamente as tarefas. Vejamos alguns exemplos retirados da resolução dos exercícios:

Linha do tempo de uma aluna:



Linha do tempo de um aluno tendo como marco um acontecimento importante de sua vida:



Também em relação ao entendimento do que são fontes históricas, pelo fato dos alunos terem realizado pesquisas documentais, classificado esses documentos em escritos e não escritos e, depois, escrito suas histórias, realizando, assim, trabalho “semelhante ao do historiador”, acredito que assimilaram satisfatoriamente este procedimento. Tanto é que na prova souberam identificar e

explicar com clareza o que são fontes históricas e dar exemplos, utilizando, inclusive, suas redações. Vejamos como os alunos responderam aos exercícios que pediam uma explicação e exemplos de fontes históricas:

-“As fontes históricas são o material que o historiador faz pesquisas para contar o passado, como monumentos, livros escritos, jornais, fósseis etc. Eu também tenho minhas fontes históricas que são meus documentos, roupas e tudo que eu já tive. Se alguém for contar minha história, vai ter que pesquisar primeiro nesses documentos para saber como eu sou.”

-“Todos tem uma história e documentos que servem para contar como sua história é. As fontes históricas que a professora falou são esses documentos como restos de roupas, casas, prédios, templos, escrituras etc. Meus documentos que eu pesquizei (sic) é a certidão de nascimento, teste do pezinho, 1º boletim, as provinhas que guardei para provar que sou bom aluno etc...”

-“As fontes históricas podem ser escritas e não escritas como monumentos, fósseis e livros. Todos tem fontes históricas que servem para pesquisar como foi a sua vida. É impossível ninguém ter deixado marcas da sua vida para depois a gente contar como foi. A minha vida é muito boa.”

-“As fontes históricas servem como marcas da vida de uma pessoa e da História. São orais, escritas, restos de fósseis, documentos etc...”

-“Fontes históricas é pesquisar tudo que aconteceu sobre a história que a pessoa vai contar. Precisa pesquisar para saber o que aconteceu de verdade. As fontes históricas são fósseis, restos de casas, ruas, livros etc.”

2.2. Unidade II - O Homem e a Sociedade:

a) Apreensão do conceito de trabalho

Seguindo o mesmo procedimento de análise dos dados da unidade I, serão apresentados os resultados de aprendizagem dos alunos em relação aos fatos e conceitos fundamentais destacados para essa unidade. Como descrito no tópico anterior, foram objeto de ensino e aprendizagem desta unidade, conceitos e fatos básicos necessários à compreensão da importância da vida em sociedade para o desenvolvimento das características humanas. O conceito que considero básico nesta unidade é o de trabalho, por entender que sua apreensão é necessária para o desenvolvimento, pelos alunos, da compreensão de que, o trabalho - atividade humana material necessária à sobrevivência - é a base da vida humana em sociedade. A partir da compreensão/apreensão desse conceito, é possível que os alunos relacionem conscientemente esse conceito e outros correlacionados a ele para perceber como as relações humanas - dentro das primeiras sociedades e ao longo da história - foram construídas e modificadas a partir do contato ativo e transformador dos homens com a natureza e entre si através do trabalho.

Os fatos básicos dessa unidade foram as informações relativas ao modo de trabalhar e organizar a produção da sobrevivência dentro das primeiras sociedades - sociedades primitivas - e as transformações básicas ocorridas nas formas de organização social e econômica dessas sociedades.

Com base nos dados coletados através das provas escritas, verifiquei que os alunos assimilaram significativamente o conceito de trabalho e souberam utilizá-lo para explicar porque os seres humanos se uniram em sociedade para trabalhar. A meu ver, esse tipo de aprendizagem ocorreu porque as condições mencionadas anteriormente para que ocorra aprendizagem significativa, existiram plenamente. Ou seja, o conteúdo apresentou sistematicidade e coerência intrínseca, os alunos demonstraram uma atitude favorável à aprendizagem e a professora conseguiu aproveitar esses requisitos para promover a aprendizagem dos alunos.

Em um exercício de classe em que foi pedida uma definição de trabalho, os alunos, em sua maioria, o definiram como atividade transformadora da natureza para produzir bens necessários à sobrevivência humana, como nos exemplos que se seguem:

- *“O trabalho é a atividade que o homem realiza para sobreviver sobre a natureza. Pelo trabalho produzimos tudo que é necessário, carteiras, lápis, borrachas, comida etc”.*
- *“ Sem o trabalho o homem e o mundo não viveriam porque o trabalho é que produz tudo que necessitamos para viver”.*
- *“O trabalho é a atividade sobre a natureza para transformar o mundo. O trabalho dos homens é diferente do trabalho dos animais porque o homem pensa”.*
- *“O trabalho é a atividade transformadora da natureza para realizar as necessidades do homem”.*
- *“O trabalho é uma atividade de produzir, de transformar tudo que a natureza oferece em produtos que o homem tem necessidade (sic) ”.*
- *“O trabalho é uma ação planejada de fabricar os bens que o homem precisa como computadores, casas, carros etc. Sem o trabalho, o homem não teria evoluído tanto como conseguiu”.*

Como se pode observar, nas definições representativas da maioria dos alunos, os atributos utilizados para definir o conceito de trabalho são os mesmos enfatizados pela professora em sala de aula (Cf. aula protocolo de registro nº26, de 03/05/94). Além disso, termos como “planejado, produzir, transformar” não são muito comuns no repertório de crianças dessa série, o que vem reiterar a conclusão de que os alunos estão, de fato, repetindo palavras da professora. É certo que em muitos casos de repetição/imitação, a aprendizagem limita-se à reprodução memorística de palavras/conceitos que não tem significado para quem utiliza. Entretanto, nos exemplos citados acima, os alunos reproduziram os termos mais enfatizados pela professora estabelecendo relações e produzindo explicações, ou seja, construindo significado para eles próprios.

Outros alunos produziram explicações diferentes destas, mas que expressam uma articulação de conceitos, embora mais diretamente ligados à experiência cotidiana:

- *“O trabalho é a ação dos homens para trabalhar e conseguir um salário de sobrevivência”.*
- *“O trabalho é uma profissão (sic) que todo mundo precisa para sobreviver.*

- *“O trabalho é conseguir e realizar o que precisa (sic) para melhorar a vida de cada um.”*

A assimilação ativa de conceitos envolve, além da capacidade de compreender o próprio conceito (atribuir significado), a capacidade de utilizá-lo para construir novos significados. As respostas dos alunos a uma questão de prova que pedia para que explicassem o que diferencia o trabalho dos homens do trabalho dos outros animais constituem exemplos desse tipo de aplicação de conceitos:

- *“O homem planeja o que faz, pois ele pensa e os animais eles fazem o que necessitam (sic) mas não pensam (sic), fazem por instinto.”*

- *“A aranha faz o que precisa (sic) , já o homem pensa como fazer porque precisa (sic) do que quer.”*

- *“Que o homem pensa: eu vou fazer uma casa de 3 andares e os animais não, eles vão fazendo até que eles vejam que está na hora de parar”.*

- *“o que diferencia o trabalho do homem do trabalho dos outros animais é que o homem pensa antes no que irá fazer e os outros animais não, eles fazem do jeito que sair o seu trabalho”.*

- *“O homem, antes de fazer o seu trabalho ele o imagina, os animais não vão fazendo tudo por extinto (sic) (sempre da mesma forma).”*

- *“Que o homem primeiro ele pensa para fazer as coisas, mas o animal ele faz porque precisa, ele faz por instinto”.*

- *“Que o homem é capaz de agir e os animais não pensam e vai (sic) fazendo até achar que está bom. E também o homem possui instrumentos que o ajudam no trabalho.”*

- *“É que os homens fazem as coisas já pensada e os animais fazem sem raciocinar e da mesma forma que fazem todos os dias”.*

- *“Que o homem trabalha (consciente) do que faz; e os animais não eles fazem as coisas sem saber o que está (sic) para mim é a maior coisa que os diferencia.”*

- *“É que o homem modifica o que faz e que os animais fazem tudo do mesmo jeito”.*

- *“O homem pensa (programa) na sua mente antes de fazer e se quiser mudar, melhorar é só raciocinar e fazer. O animal não ele trabalha por instinto.”*

- *“É que o homem sobrevive pelo trabalho raciocinado e o animal pelo seu instinto.”*

- *“Que os homens pensam, planejam o que vão fazer, já o animal ele age por instinto, o que vem na cabeça deles eles fazem, mas sempre do mesmo jeito (sic).”*

- *“É que o animal age por instintos e o homem age por raciocínio. “O homem eles fazem do seu jeito e o do animal do jeito de instintos.”*

Embora a capacidade de estabelecer relações significativas entre os assuntos estudados tenha ficado explícita nos registros da produção dos alunos mencionados até agora, foi na produção de textos que os alunos tiveram oportunidade de demonstrar “mais livremente”, o entrelaçamento entre os novos significados apreendidos e os esquemas de compreensão que construíram em relação aos assuntos que foram objeto de estudo. Essa observação fica mais clara quando se analisa os textos produzidos em sala de aula:¹⁵

O Homem e o Trabalho

“Nós já sabemos que os homens trabalham ninguém trabalha sozinho, todos em grupo. Por isso em grupo fomos evoluindo e pouco a pouco melhorando nosso conhecimento até chegar a essa tecnologia e o trabalho foi o fator que mais contribuiu (sic). Os animais ao contrário dos homens agem por instinto quando por exemplo as abelhas fazem uma colmeia ela não planejou (sic) na cabeça e não pensou para fazer aquilo foi fazendo sem saber o que aquilo ia virar. O trabalho é a ação transformadora do homem sem o trabalho ninguém sobreviveria no mundo porque sem o dinheiro ele não ia comprar nada e morreria porque do jeito que está ninguém se preocupa com ninguém devemos mudar isso e o homem trabalhando destrói a natureza mas é preciso o que se pode fazer. Os homens se relacionam em grupos o melhor no trabalho tiram o seu sustento que é a vida será que todo mundo visesse (sic) isolado do outro homem que vive isolado, por exemplo ficaria doente sem ninguém para ajudá-lo morreria. Foi do primeiro grupo que os homens fizeram que chegaram até hoje ou seja até agora.”

¹⁵ A produção deste texto em sala de aula foi feita após um conjunto de aulas onde foram trabalhados os temas: Somos seres humanos porque vivemos em grupo e Por que os homens vivem em grupo - O trabalho.

O Homem está relacionado com quase tudo na Terra

“O homem se relaciona com quase tudo que existe na Terra. O homem depende de muitas coisas e pessoas e até mesmo atividades para sua sobrevivência. O homem se distingue dos animais através do seu trabalho, pois o homem realiza o seu trabalho sempre pensando no que vai fazer, isto é, ele raciocina, ele nunca faz do mesmo jeito. Já os animais agem diferente do homem, os animais também realizam trabalho, só que o trabalho dos animais não é pensado, ou seja, raciocinado como o dos homens, eles agem por meio dos seus instintos, sempre fazem tudo igual. O homem também, para produzir sua sobrevivência agem (sic) sobre a natureza tendo-a que modificar de acordo com suas necessidades, eles a transformam retirando uma árvore para fazer carteiras, lápis... esse é um dos exemplos que mostram como o homem modifica a natureza para conseguir sua sobrevivência. Pelos trabalhos os homens se relacionam para produzirem sua própria existência, isto é, muitas vezes os homens se relacionam entre si para conseguirem a própria sobrevivência, eles trabalham em grupo para conseguirem uma vida melhor. Pelo trabalho os homens começaram a se organizar em sociedade, ou seja, em grupos e assim conseguiram viver melhor, pois a vida em sociedade é bem mais proveitosa e é mais valorizada, pois várias pessoas trabalham melhor que uma só.”

O Homem e o Trabalho

“No primeiro texto eu aprendi que o homem se distingue dos animais pelo trabalho, que o homem pensa antes de agir e os animais vão fazendo as coisas até que acha que está bom é que o homem pode construir coisas para ajudá-lo em seu trabalho e os animais agem por extintos (sic). Também aprendi que o trabalho é a ação transformadora do homem para produzir sua sobrevivência, tendo em vista suas necessidades, é que o homem faz o trabalho para produzir coisas que são necessárias em nossa vida, e outras coisas para seu bem estar e é por isso que o homem precisa trabalhar. Pelo trabalho os homens se relacionam para produzirem a própria existência. Que pelo trabalho o homem vai se envolvendo com outras pessoas e tendo mais amigos e então com o trabalho desses homens ficará mais fácil o trabalho e averá (sic) mais produções. Pelo trabalho os homens começaram a se organizar em sociedade, que eles iam trabalhando iam formando uma grande

quantidade de homens então eles iam formando grupos até formar uma sociedade. Isso prova que o homem através (sic) de sua sabedoria desenvolveu o trabalho e muitas outras coisa graças ao homem que hoje estamos bem desenvolvidos.”

Estes três textos, representativos da maioria dos textos produzidos sobre esse tema em sala de aula, sem consulta e individualmente, exemplificam que os objetivos da unidade II foram alcançados, isto é, os alunos assimilaram o conceito de trabalho como atividade fundamental para explicar a necessidade de organização humana em sociedade, embora existam diferenças quanto ao desenvolvimento do raciocínio para demonstrar as relações entre os conceitos bem como a própria forma de construir os significados. Possivelmente, devido ao fato desse tipo de atividade (uma redação) possibilitar uma maior criatividade para desenvolver relações entre os assuntos estudados, os alunos demonstraram estar incorporando as informações sistematizadas transmitidas pela professora (*pelo trabalho os homens se relacionam para produzir sua existência.* “*O trabalho é a ação transformadora do homem...*”*No primeiro texto eu aprendi...*”) enquanto argumentos de seu raciocínio e não apenas formalmente, como fizeram quando definiram esses mesmos conceitos em outras atividades.

Certamente, nem todos os alunos alcançaram esse nível de compreensão, que é representativo da maioria da turma. As diferenças individuais, como as condições prévias e os esquemas de compreensão da realidade, como se sabe, interferem na construção de conhecimentos. Vejamos os textos abaixo, onde os alunos também demonstram ter assimilado significativamente o material ensinado, mas sem uma maior riqueza e complexidade de informações:

A Vivência do Homem

“O homem através (sic) do trabalho transforma a natureza. O homem para transformar a natureza precisa (sic) raciocinar, e a natureza juntamente com os animais não raciocina, e o homem já tem esse poder de raciocinar. E esse poder foi adquirido através (sic) da vida em grupo. A (sic) milhares de anos atrás (sic) o homem era praticamente um animal. Vivía por instinto. Porque vivía com os animais. Como vocês sabem todos aprendem com a vida em grupo.

Trabalho X Homem

“O homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho. Os animais também trabalham, mas de modo diferente. O homem tem elaborado em sua mente o que irá fazer antes de fazer, já os animais agem por puro instinto. Pegue uma colmeia da pré-história e compare com a de hoje. Há diferenças? O trabalho é a ação transformadora do homem para produzir sua sobrevivência, tendo em vista suas necessidades. Posso dar como exemplo a carteira que escrevo agora. Ela é de madeira. Foi retirada da floresta uma árvore. Esta árvore passou por vários processos até chegar aqui. Quais? Eu não sei, mas tenho certeza que a pessoa que vendeu esta carteira estava executando seu trabalho para sobreviver. Pelo trabalho os homens se relacionam para produzirem sua própria existência. Graças ao trabalho os homens começaram a se organizar em sociedade.”

O Homem Trabalha em Sociedade

“O homem vive em grupo e são muitos felizes. O homem raciocina, pensa, sabe o que faz e os animais não pensam, não raciocinam não sabendo o que fazem. Os animais são irracionais, alguns matam para comer as pessoas. Que o trabalho dos homens transforma a natureza tendo em vista suas necessidades. Pelo trabalho os homens sobrevivem, principalmente trabalho em grupo. Como todos dizem “três cabeças é melhor que uma”. É que através (sic) do trabalho as pessoas se conhecem. Pelo trabalho os homens começaram a conhecer uns aos outros e começaram então a viver em sociedade, a viver em grupos. E começam também a se organizarem e viver em sociedade em grupos. E começaram também a viver melhor nesse mundo à se entenderem melhor uns aos outros. Até hoje o que eu mais gostei em toda a matéria de história foi os textos que falam sobre os homens.”

Em termos de construção de significados, vale destacar um texto em que um aluno demonstrou compreender significativamente o conceito de trabalho como atividade transformadora da vida humana, mas incorporando-o à suas possibilidades de representação sobre o que seja “transformar a vida humana”:

O Homem e o Trabalho

“Todos nós sabemos que os homens são animais racionais e que tem muitas diferenças dos animais irracionais. A diferença do animal racional para o irracional é que ele pensa (sic), ele propriamente programa, projeta o seu futuro. ele pensa eu vou fazer uma casa de três andares, da cor branca, com telha plan, caixa de água de 1000 litros, 4 banheiros, 1 suite etc. e o animal não, ele começa a construir sua casa sem pensar, quando ele vê que dá para entrar dentro, morar, se proteger de chuvas etc. ele para (sic). O homem trabalha em grupo para poder sobreviver, porque trabalhar sozinho é impossível para todo ser humano, pois todos com sua profissão encontram dificuldades, o trabalho muda muitas coisas no mundo, nas pessoas, na natureza, por exemplo, esta carteira que estamos sentando todos os dias, o papel que eu estou escrevendo este texto, a borracha que eu uso para apagar todos os meus erros, o lápis que eu uso para fazer as tarefas pedidas pela professora, tudo isso veio da natureza, um dia uma árvore teve que ser derrubada para fazer a carteira, a borracha, o lápis e tudo isso foi feita pelo homem, a natureza foi modificada porque foram derrubadas muitas árvores. O trabalho não muda a vida do homem, o que muda são as conseqüências do trabalho, por exemplo, um homem mal, desumano, mal (sic) caráter (sic) que trabalha com máquinas perigosas, como cortadores de papel, máquinas de emprensar (sic) embalagens de plástico, um certo dia acontece um acidente com esse homem ruim, a máquina de cortar papel corta a mão, ou dedos desse homem e derrepente (sic) não tem gelto (sic) de fazer cirurgias e tentar colocar a mão desse homem, ou já é tarde, e aí a vida desse homem vai mudar totalmente, ele vai ficar bom, humilde, seu caráter vai melhorar etc. e por isso o trabalho modifica muitas coisas” (Grifos meus).

A parte do texto destacada é um bom exemplo de como a construção de significados depende da internalização/assimilação dos novos conceitos ao esquema de compreensão da realidade que já possuímos e demonstra, mais uma vez, que nem sempre os significados (signos) apontados aos alunos correspondem aos significados e objetivos que o professor possui deles. O raciocínio do aluno é bastante claro: compreendeu bem a diferença entre o trabalho humano e o animal, destacou a importância do trabalho como base para a vida humana em sociedade (“porque trabalhar sozinho é impossível para todo ser humano”) e articulou bem

esses assuntos para mostrar que o *“trabalho muda muitas coisas no mundo, nas pessoas, na natureza”*, dando, inclusive, exemplos. Entretanto, a sua compreensão de como o trabalho transforma a vida dos homens não coincidiu com o significado apontado pela professora em sala de aula, mas a suas próprias estratégias de compreensão da realidade. Demonstrando um raciocínio articulado, o aluno mostra que o que provoca mudanças na vida do homem não é o trabalho, mas *“as conseqüências do trabalho”*: pelo trabalho um homem mau (para o aluno é aquele que destrói a natureza) vai se tornar bom (humilde) se sofrer algum dano provocado pelo trabalho e por isso *“o trabalho modifica muitas coisas.”*

Os significados que o aluno construiu mediante as situações de ensino, embora não coincidam com os significados da professora, reiteram mais uma vez que a interação entre os sentidos e significados dos alunos e da professora depende, também, de fatores como os conhecimentos prévios e os processos de pensamento dos alunos, o que não descaracteriza, no caso deste aluno, a ocorrência de uma aprendizagem significativa.

b) Apreensão dos fatos e interpretação conceitual

Constituíram objetos de aprendizagem da unidade II fatos e informações sobre a forma de trabalhar e viver em sociedade dos primeiros agrupamentos humanos; a transformação de algumas sociedades caçadoras e coletoras em agricultoras, bem como as implicações dessas transformações no modo de vida das sociedades primitivas. Assim como ocorreu na Unidade I, os conteúdos trabalhados na Unidade II tiveram o objetivo de formar a base conceitual para interpretar os fatos, extrair conclusões, destacar propriedades e relações entre os assuntos estudados.

Os textos produzidos pelos alunos em sala de aula demonstram que estes objetivos foram atingidos. As relações conceituais que os alunos construíram para interpretar os assuntos estudados, produzir explicações e estabelecer relações entre os fatos e informações, reiteram a importância do desenvolvimento do pensamento conceitual nas situações de ensino e mostram que, na medida em que os conceitos vão se internalizando como aquisição individual dos alunos, o seu

pensamento se torna mais autônomo. Como exemplo dessas afirmações, destaco os textos abaixo:

A Vida do Homem Nômade

“Os primeiros grupos humanos eram nômades porque não tinham moradia fixa e não tinham moradia fixa porque viviam mudando de um lugar para outro para conseguir alimentos. Isso acontecia porque ainda não sabiam praticar o cultivo de alimentos. Pelo trabalho os homens evoluíram e descobriram que podiam plantar. Foi assim que tudo aconteceu descobriram que uma sementinha no chão dava uma árvore e que uma árvore dava frutos então tiveram a idéia de plantar seus alimentos e com isso pararam de ser nômades porque tinham que cuidar das plantações (...).”

Os Grupos Nômades

“Os primeiros homens não tinham moradia fixa porque viviam coletando alimentos. Em chamados de nômades. Ainda hoje tem nômades mas a maioria dos povos não são nômades porque trabalham e compram seus alimentos sem precisar ficar caçando e pescando. A vida nômade era muito difícil porque os grupos dependiam da natureza (sic) e se a natureza (sic) não facilitasse eles morriam de fome e sede.

Quando os homens aprenderam que podiam plantar atravez (sic) do trabalho tudo facilitol (sic) porque aí pararam de ser nômades. Foi assim: observaram que uma semente dava novas plantas e tiveram a idéia de plantar. Mas não foram todos os grupos que descobriram as plantações e por isso alguns continuaram como nômades e não tiveram a inteligência de evoluir (...).”

Os Nômades

“Os nômades do começo da história só sabiam caçar e coletar. Depois descobriram que sabiam também plantar assim nasceu a agricultura e as aldeias porque não precisavam ficar mudando de lugar cada vez que os alimentos acabavam.

Isso foi uma evolução muito grande porque assim o homem ficou mais independente e não precisava andar de um lugar para outro. Isso mostra que trabalhando dá (...)

Os Grupos Nômades

“Como não tinham moradia fixa os primeiros homens viviam andando em busca de alimentos para seu sustento porque eram nômades. Aí tudo mudou quando descobriram que podiam (sic) plantar e colher para seu sustento.

Para realizar as plantações cuidar do cultivo e das colheitas pararam de levar uma vida nômade e viraram sedentários pelo seu trabalho. Isso mostra que o trabalho em grupo é mais produtivo que o homem precisa trabalhar para seu sustento (...)”.

Como se pode observar, os alunos constróem argumentos para o fato de as primeiras sociedades serem nômades: não saberem plantar seu próprio alimento. Associam a caça e a coleta à necessidade de locomoção para obtenção de alimentos. Essas informações e explicações foram desenvolvidas pela professora em sala de aula, entretanto, diferentemente do que ocorreu na Unidade I, os alunos não se apegam tanto às palavras da professora para construírem seus textos. Possivelmente isso tenha ocorrido em função da maior acessibilidade desses assuntos, o que não descaracteriza a aquisição de uma maior autonomia de pensamento dos alunos.

Também em relação aos temas trabalhados nessa unidade, verifiquei que as condições prévias (conhecimentos e experiências já adquiridos) e as estratégias de pensamento constituíram elementos fundamentais para a construção de significados pelos alunos. Por exemplo, nos textos abaixo, fica claro que quanto maior o número de informações e elementos que os alunos possuem sobre um assunto, maior é a riqueza dos significados que constróem:

Os Nômades da História

“Antes de descobrir a agricultura os homens eram nômades, isto é, não tinham moradia fixa e ficavam se deslocando de um lugar para outro em busca de caça e pesca era só isso que sabiam fazer mas o trabalho do homem fez ele aprender que precisa melhorar e assim surgiu a agricultura: viram que uma semente que caía no chão germinava e então resolveram plantar e parar de ser dependentes da natureza. Tudo isso foi muito bom porque os grupos da história deixaram de ser nômades (nem todos, os ciganos e Tuareg não) e evoluíram até chegar nos dias de hoje. Isso mostra que o trabalho dos primeiros homens tem a ver com os trabalhos complicados de hoje (...)”

As descobertas do homem primitivo

“A agricultura melhorou a vida do homem primitivo porque pararam de ser nômades, construíram aldeias e as aldeias evoluíram. A vida nômade era muito difícil porque os homens dependiam da natureza totalmente então deixaram de depender. Isso facilitou até chegar nos dias de hoje já pensou se todo mundo ainda tivesse que ser nômade? Por um lado ia ser bom porque não tinha destruído toda a natureza e por outro seria ruim porque ia ter muita guerra pra todo mundo conseguir seu alimento (...)”

A Importância da Agricultura.

“Os primeiros agricultores evoluíram muito porque pararam de ser nômades e viraram sedentários (sic) pelo seu trabalho. A agricultura contribuiu para o homem preparar seu próprio alimento sem precisar ficar nômades a vida inteira. A agricultura é um trabalho como outro qualquer mas no começo da história foi o trabalho mais importante porque contribuiu para o homem fixar moradia. Cada trabalho tem o seu valor mas até hoje precisamos da agricultura (...)”

A Importância da Agricultura para a Sedentarização

“Para realizar o plantio e cultivar a terra os nômades pararam de ser nômades e viraram sedentários porque senão as plantas morriam e não tinham

alimentos. Os homens sedentários tinham melhores situações de vida porque não dependiam da natureza e nem sofriam com os animais ferozes que apareciam porque estavam mais protegidos da natureza (...)

Nesses textos, há informações mais objetivas sobre as razões pelas quais algumas sociedades primitivas se sedentarizaram. Embora nos textos anteriores os alunos também tenham mencionado a ausência da agricultura como fator do nomadismo, nesse caso, estabeleceram relação entre a sedentarização e a descoberta da agricultura. De qualquer forma, entretanto, fica evidente que ocorreu a assimilação compreensiva dos conceitos (Salvador, 1994) e que estes foram utilizados para interpretar as informações sobre a vida em sociedade dos primeiros homens. Além disso, os alunos conseguiram estabelecer relações de causa e efeito para explicar, por exemplo, a importância da agricultura para a sedentarização dos primeiros agrupamentos humanos.

Esse tipo de assimilação, a meu ver, foi facilitado, em grande medida, pelas características do próprio conteúdo da segunda unidade. Esse conteúdo, com seus conceitos e informações, é dotado de uma certa lógica e coerência interna. Mesmo sem ser “próximo” dos alunos, no sentido de fazer parte de suas experiências cotidianas, possui referenciais reais concretos que facilitam a assimilação compreensiva.

Ao finalizar a análise da produção dos alunos fica posta a importância da formação de conceitos para o desenvolvimento do raciocínio autônomo, criativo e crítico dos alunos, isto é, para uma aprendizagem significativa. Recorrendo mais uma vez a Salvador:

“(...) a significância da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada e sim de grau; em conseqüência, em vez de propormo-nos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativas possível. Longe de ser um jogo de palavras, essa mudança de perspectivas é importante porque sublinha o caráter aberto e dinâmico da aprendizagem escolar (...)” (1994:149)

3. APRECIÇÃO CRÍTICA DO DESENVOLVIMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO E DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS

A realização desta pesquisa acabou por se constituir num processo de avaliação da docência de História numa classe de 5ª série, uma vez que o desenvolvimento da proposta metodológica em discussão nesse estudo esteve sob a responsabilidade do trabalho de uma professora. O fato de ter sido uma pesquisa-ação ressalta ainda mais essa constatação. Nesse sentido, a apreciação crítica do trabalho da professora observada acabou sendo, também, uma avaliação do trabalho da própria pesquisadora, também professora na mesma escola e na mesma série, ao mesmo tempo em que se constituiu numa avaliação dos resultados desse trabalho na produção dos alunos.

Concluída a descrição e análise dos dados coletados algumas questões pontuais se colocam. A pesquisa colocou em avaliação a possibilidade das ações docentes ajudaram alunos de 5ª série, na disciplina História, a formar competências cognitivas em termos de conceitos, habilidades e atitudes a partir de conteúdos e de metodologia de ensino selecionados e organizados com base na abordagem sócio histórica do sócio-interacionismo. Quais foram, de fato, os resultados obtidos? Também se propôs a acompanhar o desenvolvimento operacional em sala de aula de unidades de estudo integrantes da proposta de conteúdos e metodologia a fim de avaliar a conjugação entre a ação docente e os resultados de aprendizagem a partir de conceitos a serem formados. Esses objetivos foram alcançados? Postulou chegar a diretrizes e orientações que enriquecessem o processo analisado. De que forma a pesquisa contribuiu para isso?

Neste tópico, pretendo pontuar aspectos dessas questões com base nas informações concretas que os dados evidenciaram, tal como foram aparecendo no decorrer da descrição e análise dos registros.

a) Técnicas e procedimentos da pesquisa em relação aos seus objetivos

O planejamento das atividades de ensino e avaliação teve o objetivo de promover o sólido domínio de conhecimentos e habilidades intelectuais para a

interpretação crítica da realidade. Esse ponto do planejamento, de acordo com os objetivos iniciais da pesquisa, se constituiria em elemento para análise dos dados. Entretanto, no decorrer da pesquisa, verifiquei que o plano de ensino expressava muito pouco de nossas intenções iniciais. Os objetivos acabaram ficando genéricos, não indicando de forma mais específica as competências dos alunos quanto a conhecimentos, procedimentos, atitudes e convicções.

Em função disso, as técnicas e procedimentos empregados na coleta de dados, especificamente em relação à produção dos alunos, foram se mostrando insuficientes para tantas pretensões: avaliar competências cognitivas e modos de ação em termos de conceitos, habilidades, atitudes e convicções. É por demais sabido, e a pesquisa reforça essa constatação, que mudanças no âmbito de habilidades, atitudes e convicções são de difícil mensuração, ainda mais em espaço tão curto de tempo (um semestre letivo). Essa constatação, entretanto, não se constituiu em impedimento para que a pesquisa avaliasse os resultados da produção dos alunos em termos de formação de conceitos, assimilação de dados e informações, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento autônomo e criativo dos alunos.

Embora os procedimentos da pesquisa tenham possibilitado alcançar esses objetivos, o mais desejável seria que essa avaliação não trabalhasse apenas com os resultados finais do processo de formação de conceitos. Entretanto, os instrumentos de que me servi (provas, exercícios, textos produzidos em sala, trabalhos etc.) não possibilitaram analisar a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si, mas o produto acabado da formação de conceitos. Um outro caminho possível seriam os estudos desenvolvidos na linha de Vygotsky por pesquisadores brasileiros que trabalham com instrumentos (vídeo, por exemplo) que permitem analisar mais minuciosamente os processos de interação entre crianças e adultos na formação de conceitos (Cf. Smolka, 1993).

Em relação à técnica de vídeo-gravação das aulas, embora tenha me permitido uma maior clareza da dinâmica dos alunos, não foi suficientemente aproveitada. Dados os limites materiais e humanos da pesquisa, não foi possível a utilização mais freqüente do vídeo. Além disso, devido à minha inexperiência, as gravações tiveram muito destaque durante as aulas e interferiram no

comportamento natural da professora, que inibiu-se muito e não desempenhou suas atividades com naturalidade.

As aulas foram gravadas pela coordenadora pedagógica enquanto eu anotava normalmente as atividades no protocolo de registro, razão pela qual as atividades gravadas não aparecem em destaque na descrição do desenvolvimento das aulas. Como recomendação para estudos posteriores, o uso dessa técnica para coleta de dados é um bom recurso, desde que haja uma orientação prévia dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que a técnica não interfira no comportamento natural da situação investigada.

b) Planejamento, avaliação e competências cognitivas

Conforme se constatou no tópico anterior, os objetivos do planejamento acabaram ficando genéricos, não especificando concretamente quais as competências concretas esperadas dos alunos em termos cognitivos e modos de ação. Em função disso, não ficou suficientemente claro, no planejamento, os critérios de avaliação dos alunos e quais seriam os melhores instrumentos a serem utilizados pela professora, de modo que a avaliação foi feita, prioritariamente, pelo instrumento mais convencional, como é de praxe na escola: a prova escrita.

O uso da prova como instrumento prioritário de avaliação, entretanto, não desmerece o êxito do trabalho da professora: os achados nos textos produzidos pelos alunos mostram que os objetivos do ensino da História nessa série foram relativamente alcançados. Além disso, a generalização dos objetivos em relação às competências esperadas dos alunos, dificultou a definição de outros instrumentos mais específicos de avaliação. O ideal seria que os alunos fossem avaliados pelos progressos verificados no decorrer das aulas, com base em critérios claros de resultados esperados, ou seja, com base em conceitos e conhecimentos específicos a serem dominados pelos os alunos, habilidades e hábitos intelectuais e sensório-motores, atitudes e convicções em relação a esses conhecimentos.

c) Adequação dos objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos didáticos em função das finalidades do ensino de História

Dos conteúdos que foram objeto de ensino e aprendizagem durante o período das observações das aulas - embora selecionados com o objetivo de promover o domínio sólido e duradouro de conhecimentos e modos de ação e o desenvolvimento de capacidades intelectuais - nem todos se revelaram “potencialmente significativos” (para usar uma terminologia de Salvador). Foi o caso, por exemplo, da unidade introdutória. Definimos esses conteúdos específicos com o objetivo de ajudar os alunos a compreenderem a importância do estudo da História enquanto parte integrante de sua formação. No entanto, as observações me permitem afirmar que há uma dificuldade intrínseca ao conteúdo para os alunos dessa 5ª série. Obviamente, a professora demonstrou um esforço considerável para torná-los significativos. Afinal, é esse o papel do mais típico do ensino: indicar significados (“in-signare”). Mas que fazer? Não seria o caso de contentarmo-nos, nessa série, com esses alunos, com um tipo de “memorização compreensiva” (Salvador, 1994) para pregrezir, pouco a pouco, para uma assimilação criativa?

Uma segunda observação em relação aos conteúdos trabalhados é a de que os alunos, embora demonstrando uma atitude favorável à aprendizagem - fato esse que atribuo à condução do ensino pela professora - não conseguem assimilar conscientemente os conteúdos que lhes são apontados (ensinados), se esses conteúdos são vagos e incoerentes, isto é, não tem uma significância lógica para os alunos. Foi o caso, me parece, do conceito de História, onde os alunos reproduziram o que foi dito pela professora em sala de aula.

Como se pôde verificar na descrição da produção dos alunos, eles conseguiram reproduzir (mecanicamente?) o conteúdo desse conceito, mas como foi constatado, nem sempre o utilizam para interpretar situações diferentes daquela em que o conceito foi transmitido. Por outro lado, quando os conceitos são mais lógicos e articulados, como foi o caso dos conteúdos da segunda unidade, o conteúdo torna-se um fator de assimilação consciente e ativa dos alunos. Não se desprezando, evidentemente, a mediação do ensino.

Essa constatação não pode levar, entretanto, à apressada conclusão de que o ensino pode prescindir de conhecimentos sistemáticos e científicos, mesmo que inicialmente não sejam significativos para os alunos, mas que esses

conhecimentos devem, na medida do possível, ser compatíveis com as condições prévias que os alunos apresentam para a assimilação de novos conhecimentos. No caso dessas condições não existirem, é papel da mediação do ensino criar as condições favoráveis para que venham a existir. No decurso das aulas ficou constatado, por exemplo, a importância da utilização de técnicas e procedimentos que favorecem a expressão dos alunos e o desenvolvimento de capacidades criadoras, como as aulas dialogadas, os trabalhos em grupo e a construção de textos. Procedimentos como estes estimulam a auto-atividade dos alunos e possibilitam a interação mais efetiva entre professor-aluno-matéria e até mesmo aluno-matéria-aluno. Seria desejável, além da utilização mais freqüente de procedimentos e técnicas como estas, a realização de atividades que propiciem a percepção direta dos alunos em relação à matéria para possibilitar a formação de representações e noções mais ricas, como por exemplo, estudo de meio, visitas a museus e outras atividades extra-classe.

Enfim, há mais esforços a fazer no sentido de definir os conceitos e procedimentos intelectuais fundamentais para atender as finalidades do ensino de História: capacitar os alunos para o exercício da reflexão histórica. Quais são, de fato, os conceitos básicos da História que devem ser ensinados na 5ª série? É possível construir um mapa conceitual da História que ajude professores e alunos a saberem para onde estão indo? Um ponto de partida para essa definição, e a pesquisa deu um passo inicial nesse sentido, é a adequação dos objetivos do ensino dessa matéria em relação aos seus conteúdos. Enfim, ao finalizar a pesquisa-ação fica posta a necessidade de mais estudos e investimentos na metodologia do ensino de História para a formação de conceitos e procedimentos que capacitem os alunos para a leitura crítica da realidade.

d) Estruturação didática da aula

A estruturação das aulas para obter resultados de aprendizagem dos alunos, conforme ficou evidenciado na descrição do desenvolvimento metodológico das unidades de ensino, correspondeu às expectativas iniciais do estudo teórico. Ficou evidenciado no decurso das observações que um ensino eficaz depende de uma certa sistematicidade e organização lógica e psicológica, além da capacidade do professor em aplicar métodos, procedimentos e técnicas adequadas de acordo

com os objetivos da matéria e as condições didáticas concretas, como as condições sócio-culturais e psíquicas dos alunos. As observações também reiteraram ser possível distinguir fases ou funções didáticas na dinâmica interna das aulas para uma aprendizagem efetiva dos alunos.

No decorrer da pesquisa, entretanto, também ficou evidenciado limites do planejamento quanto a esse aspecto, embora estivesse claro para mim e para a professora que a estruturação didática das aulas e o emprego de métodos e procedimentos didáticos deveriam ser compatíveis com as funções didáticas predominantes em cada aula, tendo em vista a direção da atividade cognoscitiva dos alunos. Uma das falhas do plano de ensino foi a de não ter especificado detalhadamente esses elementos. Em função disso, a condução metodológica das aulas foi condicionada, em grande parte, pelas experiências e convicções da professora.

Esses limites, entretanto, não se constituíram em impedimento ao trabalho da professora, que demonstrou competência e sintonia com a pesquisa, como se pôde verificar através da descrição das aulas. O que ficou evidenciado na estruturação didática das aulas foi a capacidade da professora em planejar e organizar sistematicamente as aulas, escolher procedimentos e recursos de ensino, movida pelo compromisso que tem com a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Essa é, a meu ver, uma das razões do êxito de seu trabalho. Essa constatação reitera o entendimento de que a condução do ensino não se restringe a procedimentos e técnicas de ensino centradas no professor, mas a variadas formas de organização e direção da atividade cognoscitiva dos alunos. A estruturação do trabalho docente, incluindo o emprego de técnicas e procedimentos, caracteriza-se por ser uma atividade intencionalmente planejada e possuir uma organização lógica e psicológica que vai direcionar o desenvolvimento metodológico das aulas. Esses requisitos, a meu ver, estiveram constantemente presentes na estruturação metodológica das aulas a cargo da professora observada.

e) Resultados em termos de formação de conceitos e habilidades cognitivas

No que se refere ao objetivo mais direto desse estudo - avaliar as ressonâncias da mediação docente na aprendizagem dos alunos - os resultados de

aprendizagem dependeram do entrecruzamento de vários fatores, entre eles, as características dos conteúdos, a capacidade da professora de mediar o processo de conhecimento dos alunos, incluindo-se a motivação para a aprendizagem e as condições prévias de aprendizagem.

Como já foi mencionado, os objetivos do plano de ensino ficaram muito genéricos quanto à estimativa de competências concretas esperadas dos alunos. Estava claro que os alunos deveriam assimilar conceitos e modos de ação, isto é, conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e convicções. Entretanto, não especificamos no planejamento quais seriam, concretamente, habilidades e procedimentos intelectuais necessários ao processo de assimilação ativa, de modo que não conseguimos estabelecer objetivos de ensino reveladores de competências cognitivas a serem esperadas dos alunos.

Quanto à assimilação de conhecimentos sistematizados, os resultados da produção dos alunos foram relativamente satisfatórios, especialmente em relação aos conteúdos da segunda unidade. Talvez o mais correto em relação a unidade introdutória fosse dizer que os alunos memorizaram compreensivamente (Salvador, 1994) os conteúdos, não se podendo afirmar se estes se tornaram aquisições sólidas e duradouras. Em relação aos conteúdos da segunda unidade, ficou evidente nas análises da produção dos alunos que estes conseguem estabelecer relações entre os conceitos para produzir explicações, destacar propriedades e extrair conclusões. Tais elementos são indicadores de resultados efetivos em termos de aprendizagem consolidada.

Em síntese, em relação aos objetivos iniciais da pesquisa, pode-se concluir que:

1. No decurso das observações ficou evidenciado o papel do ensino (da professora) na direção consciente da atividade cognoscitiva alunos. Os resultados relativamente satisfatórios dos alunos em termos de competências cognitivas e operativas reiteram o caráter sócio-histórico da aprendizagem e a importância da mediação docente nos processos de aprendizagem intencionais ocorridos nas situações de ensino. Também ficou evidenciada a necessidade de pautar o ensino por uma orientação teórica e pela intencionalidade do trabalho

docente, tendo em vista potencializar a própria prática docente e os resultados de aprendizagem.

2. O acompanhamento do desenvolvimento metodológico das aulas e as análises dos resultados de aprendizagem reiteram as afirmações acima. Embora as características dos conteúdos, as condições prévias dos alunos e as condições didáticas em que se realizou o ensino tenham influenciado na aprendizagem dos alunos, as características da mediação docente foram decisivas nesses resultados. O desenvolvimento das aulas deixou evidente que o processo de ensino produz resultados satisfatórios quando fundamentado por uma postura teórica do professor, bem como quando organizado de forma sistemática e intencional.

3. Essas constatações levam-me a afirmar que a pesquisa contribuiu, efetivamente, para o estabelecimento de diretrizes e orientações ao processo analisado. Em relação ao planejamento, talvez a atividade mais importante dessa fase, que diferenciou-se dos planejamentos dos anos anteriores, foi a fundamentação teórica das características do processo de ensino e aprendizagem com base em princípios de ensino assentados na abordagem sócio-histórica do sócio-interacionismo. A reavaliação do livro didático, ainda nessa fase, mostrou-se adequada em relação aos propósitos iniciais do estudo. Todavia, há mais investimentos a fazer no estabelecimento dos objetivos específicos do ensino da História em termos de habilidades e competências cognitivas.

No desenvolvimento metodológico das aulas, ficou constatada a importância de técnicas e métodos que propiciem a expressão dos alunos, como as aulas dialogadas, as atividades de interação aluno-aluno e, principalmente, a construção de textos pelos alunos. Entretanto, a pesquisa mostrou, também, a necessidade de utilizar com mais frequência situações e contextos que mobilizem ainda mais a auto-atividade dos alunos, bem como a consolidação e aplicação criativa de conhecimentos.

Quanto à avaliação, embora tenha se procurado articulá-la aos objetivos-contéudos-métodos, não foram estabelecidos procedimentos que possibilitassem um acompanhamento contínuo dos progressos e dificuldades dos alunos. Embora as condições concretas tenham contribuído para isso, ainda persiste a necessidade de que as atividades cotidianas de sala de aula sejam utilizadas como instrumentos de diagnóstico constantes na avaliação dos alunos.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Este estudo foi realizado com o propósito de investigar a validade de pautar o desenvolvimento metodológico das aulas de História em princípios de ensino sócio-interacionistas fundamentados na didática crítico-social. Mais especificamente, buscou investigar a conjugação entre a ação docente de uma professora de História em uma classe de 5ª série e os resultados de aprendizagem dos alunos, basicamente em termos de domínio de conceitos e habilidades cognitivas em relação à disciplina História.

O interesse pela pesquisa foi norteado pela possibilidade de realizar um estudo que trouxesse mais solidez e aprofundamento teórico para minha prática profissional, em função de estar desenvolvendo há alguns anos a docência da disciplina em classes de 5ªs séries com a intenção bem definida de realizar um ensino, ao mesmo tempo garantidor de solidez de aprendizagens e proporcionador de elementos cognitivos para a leitura crítica da realidade, bem como por acreditar que poderia representar uma contribuição para os estudos relativos aos problemas enfrentados no ensino dessa disciplina.

Para os objetivos deste estudo, parti inicialmente do entendimento de que a metodologia de ensino proposta pela didática crítico-social levaria a resultados satisfatórios em termos de formação de conceitos de História pelos alunos. Quais foram, então, os resultados mais palpáveis dessa experiência para aprimorar proposta de conteúdos e metodologia do ensino de História para as 5ªs séries do ensino fundamental? Que conclusões poderiam ser generalizadas, observando-se as características desse estudo - pesquisa-ação - e a subjetividade inerente a toda análise, para a prática docente de outros professores?

1 - Uma primeira conclusão que fica reforçada é a convicção de que o processo de ensino necessita de sistematização e regularidade, ou seja, há conveniência de que ocorram fases ou funções didáticas da aulas, coordenadas entre si, como condição para obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos. O processo de ensino não pode prescindir de uma estruturação diante das exigências postas pela necessidade de organização e condução da atividade cognoscitiva dos alunos no processo de conhecimento.

Evidentemente, não se trata de organizar o processo de ensino e aprendizagem com base em passos formais e estanques, pois o caráter dinâmico desse processo exige que seja conduzido, também, de forma dinâmica e flexível. O fundamental é que as funções didáticas predominantes em cada aula ou conjunto de aulas correspondam às exigências concretas do processo de conhecimento dos alunos, tendo em vista as necessidades de sua formação. Ou seja, o importante é que a definição de funções no processo de ensino se constituam em condições e meios adequados para atingir os objetivos previamente definidos da escolarização. Além disso, é melhor o professor e os alunos saberem para onde estão indo, e isto é possível de se prever pelo planejamento e pela seqüência das fases ou funções didáticas.

Com efeito, os alunos precisam adquirir o domínio de conteúdos, isto é, apropriar-se dos conhecimentos científicos. Esta é a atividade central do aprendiz, e essa é a atividade que deve ser orientada pelo professor. Isso me leva a confirmar a validade do princípio que postula a inter-relação entre a direção do professor e a auto-atividade do aluno.

2 - Uma segunda conclusão importante é a reafirmação do ensino como direção da atividade cognoscitiva dos alunos. As observações reafirmam a importância da aprendizagem por meio da atividade própria dos alunos sob a influência de conhecimentos e atividades do ensino, isto é, das ações planejadas, estruturadas e organizadas pela professora. Os resultados na produção dos alunos reforçam essa convicção, haja vista que foram, marcadamente, influenciados pelo tipo de condução pedagógica levada a cabo pela professora.

Conforme se discutiu ao longo deste estudo, a atividade cognoscitiva dos alunos é a base para a condução do ensino. A aprendizagem escolar é uma forma de conhecimento humano em cujo processo os alunos dominam conhecimentos e desenvolvem capacidades cognoscitivas. Em vista disso, a direção desta atividade somente é exitosa quando pautada pelo princípio da unidade entre ensino e aprendizagem, ou seja, entre auto-atividade dos alunos e direção do professor. E, para que isso ocorra, devem ser criadas condições que favoreçam a atividade autônoma dos alunos na realização das tarefas colocadas pelo ensino.

3 - É mais complexa do que parece, entretanto, a condução pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, se o objetivo é propiciar as condições para o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo dos alunos. A pesquisa deixou mais claro o sentido da expressão “ensinar a aprender”, bem como os requisitos que concorrem para uma aprendizagem efetiva. A observação das condições prévias dos alunos, a motivação e envolvimento com o processo de aprendizagem, bem como a interação entre significados e sentidos dados às tarefas escolares por professor e alunos, são algumas dessas condições. Para isso, o professor precisa estar capacitado a colocar problemas, desafios cognitivos, como também ser capaz de desenvolver uma visão de conjunto da realidade. Esses requisitos somente podem estar cobertos se o professor domina solidamente o conteúdo e a metodologia da matéria que ensina. No caso desta pesquisa, pode-se afirmar que a professora cumpriu plenamente esses requisitos que foram, certamente, decisivos para os êxitos relativos de seu trabalho.

4 - Outra conclusão importante refere-se à necessidade de uma postura teórica do professor. O trabalho de acompanhamento das aulas deixou claro que o processo de ensino, quando pautado por princípios que o fundamentam teoricamente, isto é, intencionalmente organizado no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos (em termos de objetivos esperados), tende a produzir resultados satisfatórios. Ou seja, um ensino que se pautar numa teoria permite ao professor estar sistematicamente fazendo uma reflexão problematizadora do seu trabalho e, com isso, dando mais segurança para realizar ações encaminhadas à assimilação consciente e autônoma dos conteúdos escolares e, daí, para o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas. Confrontando o desenvolvimento

metodológico das aulas da professora observada com o referencial teórico deste estudo, é possível afirmar que os traços marcantes de sua condução pedagógica se aproximam dos princípios didáticos aí mencionados.

5 - Outra característica marcante do processo de ensino observado foi o componente afetividade. Esse traço, aliás pouco ressaltado nas proposições básicas da pesquisa e do referencial teórico, acabou sendo sumamente relevante para os êxitos relativos do trabalho realizado. Desde cedo pareceu-me que a professora tinha muita clareza de que seu trabalho com a formação de conceitos e habilidades cognitivas não poderia ocorrer desconsiderando a auto-atividade dos alunos, a motivação para a aprendizagem e a organização de um ambiente de ensino na classe favorável a estas condições. Mas o que não poderia ser previsto nem mensurado era, justamente, sua postura afetiva, ou seja, efetivar, colocar em ação, a relação afetividade-cognição na interação professor-aluno-matéria. Por exemplo, foi visível praticamente durante todo o período da pesquisa a capacidade da professora de mobilizar os alunos para as tarefas de aprendizagem. Essa característica - de preocupação com a aprendizagem, desenvolvimento intelectual dos alunos, colocando a serviço disso um relacionamento afetivo com eles - imprimiu uma dinâmica de significativa intensidade no clima de trabalho da classe que eu poderia apostar que o fator afetivo joga um papel considerável como condição para uma aprendizagem efetiva dos alunos.

Com efeito, estudos da psicologia têm evidenciado as influências impulsionadoras da afetividade na cognição. Segundo Oliveira (1993:84), as relações afetivas condicionam, inclusive, a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois facilita a disposição para aprender. Sendo assim, a afetividade, a serviço da criação de fatores para a motivação ao estudo, de dinamização das relações professor-alunos e formação atitudes positivas dos alunos frente as suas capacidades, constitui, sem dúvida, um elemento fundamental na aprendizagem.

6 - Especificamente sobre a proposta de programa de História para a 5ª série na escola em que ocorreu a pesquisa, cumpre extrair algumas conclusões:

- Embora a coordenação pedagógica e a direção da escola onde se desenvolveu a pesquisa estejam em busca de orientações pedagógicas aos rumos

que pretendem imprimir à tarefa educativa, as ações coletivas da equipe pedagógica (professores, direção e coordenação pedagógica) são, ainda, tímidas nesse sentido. É preciso destacar, entretanto, que a realização desta pesquisa, contando com o apoio e incentivo da direção da escola através de sua coordenação pedagógica, constitui um indicativo de atitudes nessa direção. Entretanto, a realização desse estudo acabou demonstrando, também, a necessidade da ampliação de espaços de reflexão coletiva e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nessa escola.

Possivelmente, se a escola estivesse envolvida coletivamente num projeto pedagógico pautado por princípios de ensino previamente definidos, onde a equipe de professores, coordenação pedagógica e direção pudessem estar avaliando, refletindo e reformulando conjuntamente as diretrizes da prática pedagógica, as possibilidades de uma prática coletiva em favor do sucesso dos alunos ampliariam-se consideravelmente. À medida em que estas diretrizes forem sendo estabelecidas, certamente irão se definindo, também, o comprometimento de cada um em relação a esse projeto, bem como as condições e formas de implementá-lo.

- As observações das aulas reiteram a importância dos conhecimentos sistematizados e do livro didático como instrumento de socialização destes conhecimentos. Especificamente em relação ao livro adotado, é possível afirmar que a forma de proposição e ordenação dos conteúdos é imprópria, embora o livro tenha se mostrado adequado aos propósitos de um ensino voltado para o desenvolvimento intelectual dos alunos por apresentar textos criativos e estimulantes e propor exercícios que podem levar os alunos a observar, refletir, colher informações, relacionar dados, aplicar suas experiências cotidianas, comparar dados e informações, enfim, ter uma participação ativa no processo de aprendizagem. O que observamos à época do planejamento em relação ao livro didático foi a carência de conhecimentos sistematizados pela História e a assistemática da organização e estruturação dos temas e assuntos no livro, razão pela qual realizamos uma nova organização e complementamos os conteúdos com outros textos. O acerto dessa decisão ficou evidenciado no decorrer da

pesquisa, onde a influência dos conteúdos mostrou-se significativa na produção dos alunos.

- É mais relevante do que parece à primeira vista a ocorrência da “memorização compreensiva” na sala de aula. Talvez esta constatação diga respeito mais especificamente ao ensino de História, no qual lidamos com conceitos freqüentemente mais abstratos. Parece ser muito difícil conseguir do aluno a formação do conceito de “História”, de “Homem Primitivo”, devido à ausência do referencial real desses conceitos. Poder-se-ia dizer que o melhor seria iniciar o estudo de História com temas mais concretos. Temo, todavia, que isso não resolvesse muito a questão. O que fica é que há mais investimentos a fazer na investigação dos conceitos de História a serem objeto de ensino nessa série, bem como a uma metodologia de ensino de História adequada a esses conteúdos, em conformidade com as finalidades do ensino dessa disciplina.

- A pesquisa reforça a necessidade de utilizar com mais freqüência procedimentos metodológicos que favoreçam a percepção direta dos alunos em relação aos conteúdos “mais abstratos”, juntamente com o emprego de técnicas que estimulem a capacidade de expressão e criação dos alunos. A produção de textos, em especial, mostrou-se um recurso valioso nessa direção, à medida em que propiciou a articulação dos conceitos e não apenas sua memorização, bem como a consolidação e aplicação criativa de conhecimentos.

7 - Ao finalizar a pesquisa-ação fica posta, com particular acentuação, a questão da formação profissional dos professores. A pesquisa evidenciou traços de uma “boa professora”, bem como os requisitos que definem essa condição: a capacidade de organizar e realizar o trabalho docente voltado para objetivos explícitos que atendam aos fins políticos e pedagógicos da ação educativa; uma prática docente intencional e sistemática, implicando uma certa lógica e racionalidade na estruturação e dinâmica das aulas; sólida formação teórica, bem como domínio de conteúdos, meios e métodos que assegurem uma ação adequada face aos objetivos pretendidos.

Diante desses requisitos, é fundamental que se criem condições para a adequada formação profissional do professor. Na linha já constatada em outros

estudos, impõe-se à formação do professor uma sólida base de conhecimentos específicos e pedagógicos, de modo a propiciar condições de organizar e selecionar os conteúdos de ensino e as atividades de aprendizagem com base nas exigências sociais e pedagógicas da escolarização de qualidade. Os cursos de licenciatura em História, quando muito, têm investido no domínio dos conhecimentos específicos, secundarizando a dimensão pedagógica dessa formação profissional. A par dessa constatação, impõe-se a necessidade de investimentos na instrumentalização didático-pedagógica do professor de História durante os cursos de licenciatura e no exercício da prática profissional, com especial destaque para a capacitação e domínio de uma concepção metodológica do processo de ensino.

A realização desta pesquisa acabou destacando, no âmbito destas questões, a importância da formação continuada no exercício da prática profissional docente. Um aspecto que ficou evidente no decorrer da pesquisa foi um crescimento significativo da professora em termos de competências cognitivas e operativas, o que me leva a afirmar que a pesquisa contribuiu substancialmente para o aprimoramento de sua prática, à medida em que mediante uma referência teórica para interpretar e enfrentar os desafios da prática cotidiana, possibilitou o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre essa prática.

Uma das linhas mais promissoras sobre formação de professores é a que atribui ao ensino a característica de atividade reflexiva, além daquelas que tomam o processo de ensino como atividade intencional e interativa. O ensino como atividade reflexiva significa o professor assumindo a postura de pesquisador, refletindo sistematicamente sobre sua prática. Isso definiria, inclusive, a profissionalização do professor. É a possibilidade de o professor tornar-se consciente de como se enfrentam e resolvem problemas, de como pode fazer isso melhor, submetendo sua prática à crítica reflexiva. A formação continuada, a pesquisa-ação, teriam como objetivo da parte dos que a promovem, ajudar os professores a compreenderem seu próprio pensamento e orientá-los na reflexão crítica de sua própria prática. Esta pesquisa pretendeu ser uma modesta amostra nessa linha de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. O Livro Didático e a Popularização do Saber. In: SILVA, M.A. *Repensando da História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia Sócio-Histórico dialética e Pedagogia Sócio-Histórico Dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Tese de mestrado. Goiânia, UFG, 1991.
- _____. *Relações entre Percepção, Pensamento e Atividade*. Goiânia, UFG (mimeo), 1994.
- BENEDITO, V. *Introducción a la Didáctica*. Barcelona, Barcanova, 1978.
- BERIARD, Eduardo Jr. Um Trabalho de Pesquisa de Campo: estudo de uma casa bandeirante. In: SILVA, M.A. (Org). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- BITTENCOURT, Circe M. F. O Meio como História. In: SILVA, M.A. (Org.). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- _____. Produção Didática e Programas de Ensino nas Escolas Paulistas nas 1^{as} Décadas do Século XX. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*. São Paulo, 15 (2): 167-187, Jul/dez 1989.
- BOGAYAVLENSKI D, N. MENCHISKAYA. Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento Psico-intelectual da Criança em Idade escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia I - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.
- BRITES, Olga. História do Trabalho e do Público Trabalhador: uma experiência. In: SILVA, M.A. (Org.). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- _____. A Criança e a História que lhe é Ensinada. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 10: 247-50, março/agosto 1985.

- CABRINI, Conceição et alii. *O Ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CANDAU, Vera M. (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- CASSANDRO, Ricardo. Uma Experiência de Estudo de Texto no 1º Grau. In: SILVA, M.A. (Org.). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *A Prática do Ensino da História*. São Paulo, Cortez/Cedes, nº 10, 1989.
- COSIUC, Paulo. Estudo do Meio em Belo Horizonte e Cidades Históricas de Minas Gerais. *Cadernos Cedes - A Prática do Ensino de História*. São Paulo, (10), 1989.
- CRUZ, Heloisa de F. Ensino de História: da reprodução à produção do conhecimento". In: SILVA, M.A (Org.). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- DANILOV, M.A e SKATKIN. *Didáctica de la Escuela Media*. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na Educação*. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- DI GIOVANNI, Maria Lúcia. *História*. São Paulo, Cortez, 1992.
- DOMINGO, José Contreras. *Enseñanza, Currículum y Profesorado - Introducción crítica a la Didáctica*. Madri, Ediciones Akal S.A, 1990.
- DUARTE, Newton. A escola de VIGOTSKI e a educação escolar (algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-Cultural. Araraquara (SP), 1995 (mimeo).
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 1993.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *O Livro Didático de História no Brasil: Versão Fabricada*. São Paulo, Ed. Global, 1982.
- GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Goiânia, CEGRAF, 1992.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa, Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1992.

- HÖFLING, Heloisa de Mattos. *O Livro Didático em Estudos Sociais*. Campinas, Ed. da Unicamp (série teses), 1986.
- HUIDOBRO, Juan Eduardo G. "De qué Hablamos Cuando Hablamos em Educación?" In: MARIA LAURA, P. B. Franco, DAGMAR, M. L. Ribas (Orgs.). *Final do Século - Desafios da Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1990.
- IOKOI, Zilda M.G. Pesquisa e Monografia no Ensino de 1º e 2º Graus. In: SILVA, M.A. (Org.). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la Didáctica General*. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- LEITE, Lucy B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: cadernos Cedes (24), *Pensamento e Linguagem - Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, Papyrus, 1991.
- LEME, Dulce M. P. Estudos de Dois Bairros de Campinas. *Cadernos Cedes - A Prática do Ensino de História*. São Paulo, 10: 32-36, 1989.
- LEONTIEV, A.N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- _____. Os Conteúdos e sua Dimensão Crítico-Social. *Revista da ANDE*. São Paulo, 11:5-13, 1986.
- _____. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente - Um Estudo Introdutório sobre Pedagogia e Didática*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1990.
- _____. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. A Didática e as Tendências Pedagógicas. *Série Idéias*. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 11: 28-38, 1991.
- _____. Contribuições das Ciências da Educação na Constituição do Objeto de Estudo da Didática. *Anais do VII ENDIPE*. Goiânia, vol. 2:65-78, 1994.
- LOVATO, Marisa Gilca et all. *Explorando o Meio: alternativas metodológicas para a iniciação do ensino da Geografia e da História*. Santa Maria, Imprensa Universitária da UFSMa, 1989.
- LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia I - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa, Estampa, 1977.

- LURIA, A.R. *Curso de Psicologia Geral (Vol. IV)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos*. Coleção "Os Pensadores". São Paulo, Nova Cultural, 1987.
- MAZZOTI, Tarso Bonilla e COVEZZI, Marinete. O Ensino de História: alguns elementos para a reflexão de suas bases epistemológicas. *Revista de Educação da UFMT*, Vol. especial, 102-122, 1992.
- MELLO, Guiomar Namó. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 84, fevereiro 1993.
- MENDONÇA, Nadir Domingues. *O Uso dos Conceitos (uma questão de interdisciplinaridade)*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- MICELI, Paulo. Por Outras Histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo, Contexto, 1988.
- MOLINA, Olga. *Quem Engana Quem? Professor x Livro didático*. Campinas, Papirus, 1987.
- MONTENEGRO, Maria Eleusa. *A Psicologia Sócio-Histórico Dialética para os Cursos de Licenciatura*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1993.
- NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 6 (11): 99-116, set/fev 1986.
- _____. O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo, Contexto (Col. Repensando o Ensino), 1988.
- NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe. Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo, Contexto (Col. Repensando o Ensino), 1988.
- NADAI, Elza. O Ensino de História e a Escola de 1º Grau. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, 15 (2): 152-160, jul/dez 1989.
- NEVES, Maria A. M. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo, EPU, 1985.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa, Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1992.

- OLIVEIRA, Maria Rita N.S. *A Reconstrução da Didática: Elementos Teórico- Metodológicos*. Campinas, Papirus, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma. M. R. A Natureza do Ensino Segundo uma Perspectiva Sócio- Interacionista. *Revista da ANDE*, 18: 37-44, 1992.
- _____. *Psicologia na Educação*. São Paulo, Cortez, 1993.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo, Cortez, 1992.
- PETROVSKI, A.V. (Org.). *Psicologia Evolutiva y Pedagógica*. 2a Ed. Moscou, Editorial Progreso, 1985.
- PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo, Contexto, 1988.
- RAGO, Luiza M. Uma Experiência de Pesquisa em História: o quebra-quebra de 1959. *Cadernos Cedes - A Prática do Ensino de História*. São Paulo, 10: 24-31, 1989.
- RATHS, Louis E. et. all. *Ensinar a Pensar*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, EPU, 1977.
- REYES Guilhermina L. & PAIROL, Gladys E.V. *Pedagogia*. Ciudad de la Havana, Editorial Pueblo y Educacción, 1988.
- SILVA, Marcos A. (Org.) *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Tradução de Emilia Oliveira Dihel. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- _____. et. alii. *Los Contenidos en la Reforma - Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madri, Ed. Santillana, 1992.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Espanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa, Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 14a Ed. revista e ampliada. São Paulo, Cortez, 1986.
- SMOLKA, Ana Luísa C.G. *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1993.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo, Cortez, 1985.

- TORRE, Saturnino de la. *Didática y Currículo - Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Editorial Dykinson, S.L., 1993.
- VASCONCELOS, Celso. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo, Ed. Salesiano Dom Bosco, 1993.
- VESENTINI, Alberto C. "A Escola e o Livro Didático de História." In: SILVA, M.A. *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente - O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Tradução de José C. Neto, Luís S.M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeferson L. Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- ZAMBONI, Ernesta, Sociedade e Trabalho e os Primeiros Anos de Escolaridade - Introdução das Noções Básicas para a Formação de um Conceito: Trabalho. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 6 (11) : 117-126, set/fev 1986.
- _____. *Que História é Essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1991.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Tradução de A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa, EDUCA, 1993.
- WACHOWICZ, Lilian A. *O Método Dialético na Didática*. Campinas, Papirus, 1989.
- WITHAKER, Dulce. A História Estudada a partir do Presente: uma experiência didática. In: SILVA, M.A. (Org). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.

ANEXO I

PLANO DE ENSINO - ANO 1994

DISCIPLINA - HISTÓRIA

PLANO DE ENSINO - ANO 1994
DISCIPLINA - HISTÓRIA

1. JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA

O papel da educação escolar é o de possibilitar condições e meios para que os alunos adquiram conhecimentos, formem convicções e instrumentos de compreensão da realidade e atuem conscientemente de acordo com essas convicções. O ensino da História tem papel fundamental na realização desse objetivo, na medida em que lida diretamente com o conhecimento da realidade histórico-social nos diferentes níveis em que ela se apresenta.

O objeto de estudo da História é o processo de desenvolvimento da vida humana em sociedade ao longo do tempo e espaço. Enquanto ciência, a História busca identificar como em que condições, ao longo desse desenvolvimento, os homens foram estabelecendo relações entre si, modificando a natureza e a si próprios pelo trabalho. A matéria prima de seu estudo é, pois, o homem enquanto agente social, sua realidade, seu trabalho, seu modo de produzir, pensar e organizar.

Sua importância no ensino fundamental é proporcionar aos alunos, através do estudo desse processo, a compreensão da natureza essencialmente dinâmica e histórica das relações sociais e o papel dos homens na transformação de sua história. O desenvolvimento dessa compreensão pelos alunos visa instrumentalizá-los para o reconhecimento de seu papel como indivíduos capazes de interferir conscientemente na realidade.

O objetivo maior do ensino da História é o de promover o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo dos alunos, através da aquisição dos conhecimentos sistematizados pela ciência histórica, no entendimento de que o desenvolvimento dessa capacidade lhes permitirá conhecer e atuar na sociedade de forma consciente e crítica.

2. OBJETIVOS DO ENSINO DA HISTÓRIA

Articulados a esse objetivo mais geral, há outros objetivos específicos que, em seu conjunto, convergem para ele. Tais objetivos estão relacionados a habilidades, hábitos, atitudes e convicções:

a) Desenvolvimento da capacidade de percepção dos elementos da realidade histórico-social, buscando identificá-los, sempre que possível, com a realidade concreta.

b) Desenvolvimento da capacidade de imaginação formação de atitude indagativa e levantamento de hipóteses interpretativas sobre a realidade histórico-social.

c) Desenvolvimento da capacidade de definir e comunicar, através de palavras, imagens, desenhos e mapas, as propriedades e características essenciais da realidade histórico-social.

d) Desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos históricos.

e) Aplicação de conhecimentos em situações de aprendizagem ou em situações concretas.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ENSINO DA HISTÓRIA NA 5ª SÉRIE

Oferecer aos alunos condições e meios de:

- Formar conceitos (história, espaço, tempo, homem, trabalho, sociedade etc.) e desenvolver noções (mudança, continuidade, ruptura, processo, diferença, semelhança etc.) básicas para o estudo da História nas demais séries do ensino fundamental.
- Reconhecer a importância e a finalidade do ensino da História.
- Identificar-se como agente social participante da construção da História.
- Identificar a divisão do tempo comumente utilizada pela ciência histórica.
- Utilizar o conceito de tempo para perceber as transformações sociais.

- Distinguir a variedade de modos de vida existentes na Terra.
- Identificar o trabalho como fator de transformação da natureza e do próprio homem.
- Identificar o trabalho como elemento essencial para a vida em sociedade.
- Estabelecer a diferença entre o trabalho dos homens e o trabalho dos animais.
- Identificar os prováveis locais do aparecimento dos primeiros homens.
- Analisar as razões pelas quais os homens do período paleolítico eram nômades.
- Caracterizar a forma de organização econômica e social das sociedades caçadoras e coletoras.
- Analisar a importância da agricultura para a sedentarização dos homens do neolítico.
- Caracterizar a forma de organização econômica e social das primeiras sociedades sedentárias.
- Relacionar divisão do trabalho e igualdade social em algumas comunidades primitivas sedentárias.
- Estabelecer relações entre o desenvolvimento da produção de alimentos e o aumento populacional.
- Explicar as causas e origem da propriedade privada dos meios de produção.
- Explicar o processo de formação das primeiras civilizações a partir das transformações ocorridas em algumas comunidades primitivas.
- Localizar geograficamente as civilizações antigas.

4. CONTEÚDOS:

1º BIMESTRE:

UNIDADE I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA

1. A História em nossa vida (Importância da História)

- Texto complementar: A história em nossa vida (PILETTI, Nelson. *História e vida, vol 3. Cap. 1*)

- Texto complementar: Somos todos brasileiros mas não somos iguais (MARTINS, J .R. *História, Cap. 2*)

2. A História e o ofício do historiador (História como ciência)

- Texto Complementar: E a sua História, você a conhece? (MARQUES, Adhemar et. alii. *Os Caminhos do Homem, pág. 16*)

- Texto complementar: Como trabalha o historiador (ALVES, Kátia Corrêa. *História - Os Rumos da Humanidade, Cap. 3*)

3. A História da História (Divisão do tempo histórico)

- Texto complementar: Divisão da História em períodos (PILLETI, Nelson. *História e Vida. Cap. 3*)

4. A contagem do tempo na História

- Texto complementar: A História e o Tempo (MARTINS, J.R. *História, Cap. 6*)

5. A História na 5ª série: as comunidades primitivas e o início das primeiras civilizações (explicitação dos conteúdos da 5ª série para os alunos)

- Texto complementar a ser elaborado pelas professoras.

- Texto livro adotado: Uma pequena conversa (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série, Cap. 1*)

2º BIMESTRE

UNIDADE II - O HOMEM E A SOCIEDADE

1. Somos seres humanos porque vivemos em grupo

- Texto livro adotado: Viver é aprender (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série. Cap. 5*)

- Texto complementar: Os homens vivem em sociedade (MARTINS, J. R. *História. Cap. 3*)

2. Porque os homens vivem em grupo - o trabalho

- Texto complementar: As meninas-lobo (REYMOND, B. In: ARANHA, M. L. *Filosofando - Introdução à filosofia. Pág. 2*)

- Texto livro adotado: A Nossa vida (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série. Cap. 5*)

- Texto complementar a ser elaborado pelas professoras.

3. Como viviam os primeiros homens - o trabalho

- Texto complementar a ser elaborado pelas professoras.

- Texto complementar: Como viviam os primeiros homens - o trabalho (MARTINS, J. R. *História*. Cap. 8)

- Texto complementar: A descoberta do fogo (PILETTI, Nelson. *História e Vida*. Pág. 21)

4. Algumas transformações ocorridas dentro das primeiras sociedades (o nomadismo, a descoberta da agricultura e o processo de sedentarização)

- Texto livro adotado: As experiências adquiridas em grupo (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 12)

- Texto complementar: Alguns bandos deixaram de ser nômades (MARTINS, J. R. *História*. Cap. 11)

- Texto complementar: Os rios na história (PILETTI, Nelson. *História e Vida*. Pág. 31)

- Texto complementar: Surgem as primeiras aldeias (MARTINS, J. R. *História*. Cap. 12)

3º BIMESTRE

UNIDADE III - AS SOCIEDADES AGRÁRIAS

1. Como viviam os primeiros grupos sedentários

- Texto complementar a ser elaborado pelas professoras.

- Texto livro adotado: O pensamento vai criando e as mãos vão realizando (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 14)

- Texto livro adotado: Do trabalho de cada um dependia o sustento de todos (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 15)

2. O surgimento da propriedade privada

- Texto livro adotado: Alô! Alô! este espaço de Terra já tem dono! (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 16)

- Texto complementar a ser elaborado pelas professoras.

3. O início das desigualdades sociais

- Texto complementar: Surgem as desigualdades sociais (PILETTI, Nelson. *História e Vida*. Cap. 5)

- Texto complementar a ser elaborado pelas professoras.

4º BIMESTRE:

UNIDADE IV - OS HOMENS SE TORNARAM CIVILIZADOS

1. Os homens se tornaram civilizados

- Texto complementar a ser elaborado pelas professoras.
- Texto livro adotado: Os comerciantes (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 19)
- Texto livro adotado: O surgimento das cidades (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 20)
- Texto livro adotado: Os primeiros homens se tornaram civilizados (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 21)

2. As primeiras civilizações

- Texto livro adotado: As primeiras civilizações (GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Cap. 22)
- Mapa das primeiras civilizações (MARQUES, Adhemar et. alii. *Os caminhos do Homem*. Pág. 70)

5. METODOLOGIA

- Método de elaboração conjunta;
- Método de exposição pelo professor;
- Método de trabalho independente;
- Método de trabalho em grupo;
- Recursos didáticos: Mapas, slides, filmes, cartazes etc.

6. AVALIAÇÃO

- Provas escritas;
- Observação da participação nas aulas;
- Verificação de leituras, exercícios e trabalhos diversos (textos produzidos pelos alunos, cartazes, pesquisas etc.);

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (TEXTOS COMPLEMENTARES)

ALVES, Luci. Imaculada de Oliveira. *Espaço em construção - 5ª série*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1993.

ALVES, Kátia Corrêa Peixoto. *História - Os Rumos da Humanidade - 5ª série*. Belo Horizonte, Vigília, 1993.

Atlas Histórico Básico. Editora Ática.

FARIA, Ricardo de Moura. *Construindo a História - 5ª série*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1987.

MARQUES, Adhemar et. alii. *História - Os caminhos do Homem - 5ª série*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1993.

MARTINS, José Roberto. *História - 5ª série*. São Paulo, FTD, 1989.

PILETTI, Nelson. *História e Vida*. Vol. 3. São Paulo, Editora Ática, 1993.

LIVRO ADOTADO PARA OS ALUNOS

GARCIA, Ledonias Franco. *Estudos de História - 5ª série*. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1992.

ANEXO II

PROTOCOLO DE REGISTRO DAS AULAS

PROTOCOLO DE REGISTRO DAS AULAS

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº 8

Data: 02/03/94

Início das anotações: 10 h

Término das anotações: 11 h

01. A professora entrou na classe as 10 h, esperou os alunos voltarem do
02.recreio, cumprimentou-os e disse: Peguem a linha do tempo que vocês fizeram
03.na aula passada. Espera que todos abram o caderno, passa pelas carteiras
04.dando uma olhada se todos fizeram esta atividade e começa a aula dizendo que
05. hoje eles iriam estudar como a História conta o tempo. Pede a alguns alunos
06.que desenhem suas linhas do tempo no quadro e expliquem-nas. Depois diz:
07.Assim como vocês tem vários fatos e acontecimentos na vida de vocês que
08.ocorreram ao longo de um tempo (vai exemplificando com a linha do tempo de
09.um aluno) ... a História também se preocupa com o tempo, porque os
10.acontecimentos da História não estão soltos ... mas são datados, isto é,
11.acontecem e se transformam no tempo. A História se preocupa com o tempo
12.porque podemos perceber as transformações que ocorrem na natureza e na
13.sociedade através dele. Por exemplo, se pensarmos em Goiânia há 50 anos
14.atrás e hoje, ocorreu um período de tempo onde podemos perceber várias
15.transformações, não? “Era tudo mato, professora...” “Não tinha a casa que
16.moro”. Quem mais sabe falar coisas que se modificaram? “O centro de Goiânia
17.era quase um bairro distante...” “Tudo era mato, não tinha casas...” Pois é.
18.Através do tempo é que notamos as transformações na vida dos homens e na
19.natureza. Tanto o modo de viver quanto a natureza de Goiânia foram mudando
20.através das ações dos homens que viveram em Goiânia... Agora imaginem
21.quantas transformações não ocorreram na vida dos homens desde quando o
22.homem surgiu na face da Terra ...Vai ao quadro, desenha uma linha do tempo
23.contendo o surgimento do universo (cerca de 15 bilhões de anos), comenta as
24.teorias científicas que existem sobre esse assunto, diz que vão aprofundar seus
25.conhecimentos sobre isso em Geografia e Ciências, fala que ainda vão continuar
26.estudando sobre isso (...). Localiza o surgimento dos ancestrais do homem
27.nessa linha (cerca de 1,5 milhão de anos) e diz que a História da humanidade
28.começou com o aparecimento do homem. Os alunos prestam muita ação na fala
29.da professora (...) Pergunta se entenderam suas explicações (...) Checa fazendo

30.perguntas sobre a idade do universo, da Terra, quando começou o tempo
31.histórico etc. (...) A uma certa altura, pergunta: Mas se a idade da humanidade é
32.de cerca de 1,5 milhão de anos, porque estamos no ano 1994? “Não sei
33.professora”, respondem vários alunos. “Por que professora?” questionam outros.
34.Volta ao quadro e explica: Como é o homem que conta o tempo, os próprios
35.homens escolheram uma data para começar a contar o tempo. Essa data é o
36.nascimento de Cristo. Escreve na linha do tempo o nascimento de Cristo (um
37.aluno ao meu lado, sem que a professora ouvisse, comenta com outro: eu pensei
38.que Cristo não existisse na História...). A professora diz que esse é o ano 1 de
39.nossa calendário. Pede para os alunos observarem no quadro e continua: A
40.História da humanidade antes de Cristo, para ser localizada de acordo com essa
41.forma de contar o tempo, recebe a sigla a.C. A contagem dos anos antes de
42.Cristo é feita no sentido inverso da nossa forma de contar... Por exemplo, o ano
43.que se segue a 2.000 a.C é o ano 1.999 a.C. E depois? “1997, 1996, 1995,
44.1994...”, respondem os alunos. A professora continua: Usamos a sigla a.C para
45.indicar antes do nascimento de Cristo. Quando a data aparecer sem essas letras,
46.significa que é depois de Cristo porque como vocês sabem estamos no ano 1994
47.e não usamos a sigla d.C. porque nos acostumamos a não usá-la(...). Nem todos
48.os povos tem a mesma data para começar a contar o tempo (...) Cita como
49.exemplo os muçulmanos que tem como marco inicial a fuga de Maomé, seu
50.maior profeta, de uma cidade santa, Meca, ocorrida no ano 622 se fossemos
51.contar pelo nosso calendário (...) Vai ao quadro, localiza essa data na linha do
52.tempo usando giz colorido, pega o mapa mundi, localiza alguns povos
53.muçulmanos e diz que estudarão esses assuntos em outras séries. Faz uma
54.pausa, olha o relógio e diz: Vocês sabem que contamos o tempo através dos
55.anos, séculos e milênios, não sabem? Os anos cabem dentro dos séculos...
56.Vejamos... Um século tem 100 anos, não é? Então, 200 anos são quantos
57.séculos? Dois, respondem os alunos. 400 anos são quantos séculos? Quatro,
58.respondem em coro. 2.000 correspondem a quantos séculos? 200... E o ano de
59.1994? Em corresponde a quantos séculos? Ninguém responde... 1994 é um ano
60.que está dentro do século XX... 1452 é uma ano que está dentro do século XV,
61.1322 está dentro do século XIV e assim por diante. As 11 h dá o sinal. A
62.professora entrega rapidamente um texto explicativo sobre o conteúdo da aula e
63.pede aos alunos que colem no caderno e estudem em casa.

ANEXO III

MATERIAL DIDÁTICO

PROVA ESCRITA

Goiânia, ____ de _____ de 1994. Série ____ Turma ____
 Aluno(a) _____ Nº _____

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA

01. A primeira pergunta que fazemos no início do estudo de uma nova disciplina está ligada ao significado dessa disciplina. Após as discussões e textos trabalhados em sala de aula sobre o significado da História, você tem condições de elaborar sua própria definição de História. Elabore-a:

02. O texto abaixo foi retirado de seu livro de História. Leia-o e depois marque um x nas afirmativas que nos ajudam a entender o que é História:

“Estamos iniciando nossos estudos de História. Vamos compreender como os homens, relacionando-se uns com os outros e com a natureza, vêm construindo o mundo que existe hoje. Vamos estudar sobre os homens de nosso tempo e sobre milhares e milhares de seres humanos que viveram antes de nós, diferente de nós”. (GARCIA, Ledonias F. Estudos de História)

- () A História pesquisa e reconstitui somente os grandes acontecimentos do passado. (Haddock Lôbo)
- () A História é a disciplina que se refere aos homens, a tantos homens quanto possível, a todos os homens do mundo enquanto se unem entre si em sociedade, e trabalham, lutam e se aperfeiçoam a si mesmos. (Antônio Gramsci)
- () A História é a ciência dos homens no tempo. (Marc Bloch)
- () Eu gosto de estudar História porque ela nasce com a gente. Eu faço parte da História. (Silvio, 13 anos)
- () A História humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. (Ferreira Gullar)

03. Esta é a história do aluno Thalís Matheus Morais Vilela. Para escrevê-la, ele provavelmente consultou alguns documentos e ouviu testemunhos de alguns de seus parentes. É claro que a sua história é diferente desta. Vamos ler a história do Thalís Mateus e depois responder às questões propostas:

Uma simples história

“Nasci no Hospital Santana, às 11:30 h (sic), em Goiânia. Comecei a estudar com 5 anos de idade na Escola Infantil Pollyanna. Estudei do nível II à 4ª série nessa escola e agora estou estudando aqui, fazendo a 5ª série.

Nos meus primeiros anos de idade, morei em um prédio perto do horto e depois mudei-me para o edifício Dallas, onde vivo até hoje.

Tenho uma infância muito boa, brinco muito, mas não esqueço minhas responsabilidades de escolas. Dentre as minhas diversões, gosto mais de futebol, de nadar e de jogar vídeo-game. Gosto muito de morar em Goiânia, mas nas minhas férias viajo muito para Mineiros, cidade natal de meus pais, e onde moram minha avó, meus tios e primos, com quem me dou muito bem.

E, para terminar, posso dizer que sou uma pessoa muito feliz.”

a) para escrever sua história, o Thalís deve ter consultado alguns documentos escritos. Você também deve ter documentos escritos sobre sua vida. Cite-os:

b) É claro que a sua história é diferente da história do Thalís. Você sabe que cada um de nós tem sua experiência de vida. Fale sobre sua experiência de vida:

04. Assim como você possui documentos sobre sua vida, o historiador também pesquisa os documentos (escritos ou não) disponíveis para escrever e analisar a história das sociedades. Esses documentos são as fontes históricas.

a) Explique o que você entende por fontes históricas:

b) Cite dois exemplos de fontes históricas:

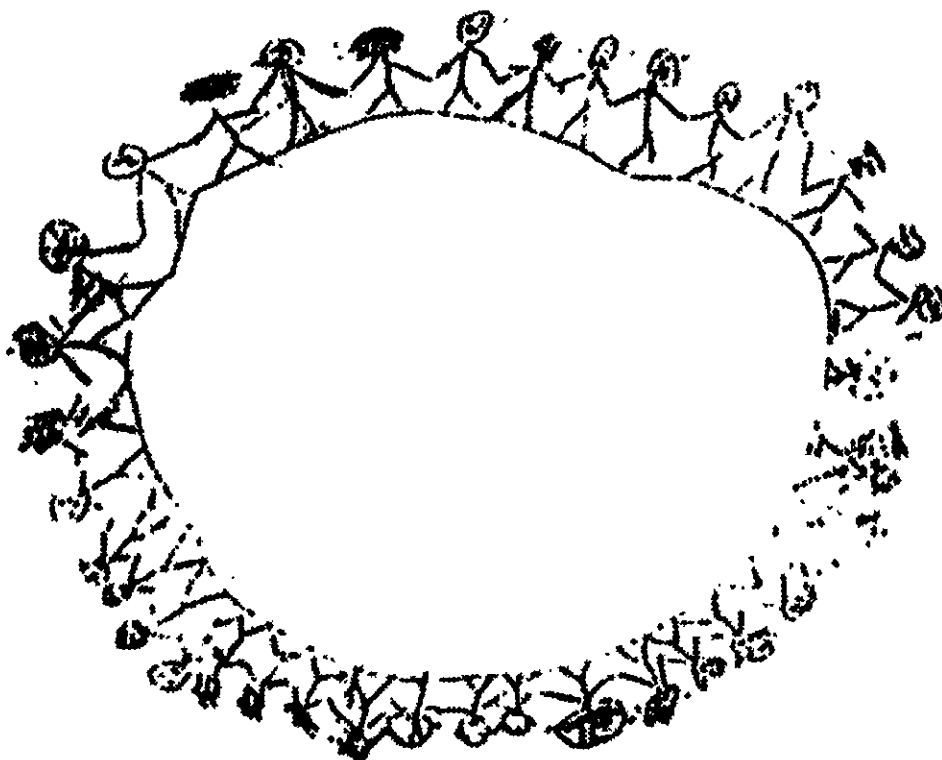
- escritas:

- não escritas:

05. As histórias das pessoas que estão a nossa volta, nesta classe, são diferentes. Imagine as tantas diferenças no modo de viver das pessoas espalhadas

por esse mundo afora! Desenhe pelo menos um exemplo que você se lembra de um modo de viver diferente do nosso.

06. Observe o desenho abaixo e depois faça um desenho sobre o mesmo tema. Use sua imaginação:



“A História é como o ar, está sempre presente em nossa vida”. (Francisco Alencar)

Beijos!

ANEXO IV

MATERIAL DIDÁTICO

TEXTO COMPLEMENTAR

O que vamos estudar na 5ª série: as comunidades primitivas e o início das primeiras civilizações

Até agora estudamos a importância e o significado da História em nossas vidas. Vimos como a História faz parte de nossa vida e como somos responsáveis pela construção da História porque fazemos parte de uma sociedade e contribuímos, com nossas ações, para a construção dessa sociedade. Estudamos também como os historiadores, responsáveis pela pesquisa e construção do conhecimento histórico, trabalham para organizar os conhecimentos que estamos adquirindo na 5ª série.

Muito bem! Estamos ainda no início de nossa caminhada, mas já temos noção do significado dessa disciplina para nossas vidas. Sabemos que a História da humanidade é muito grande e, por isso, não é possível estudarmos tudo que aconteceu na História dos homens. Na 5ª série, portanto, vamos conhecer uma parte da longa caminhada do homem. Lembra-se que a História busca responder às questões que fazemos sobre nossas vidas, sobre a origem do homem na Terra, sua existência e possibilidades para o futuro? Pois então...Na 5ª série vamos tentar dialogar com os estudiosos dessa ciência que buscam pistas para responder a essas e outras questões que tanto nos interessam. Somos homens também e queremos contribuir, de forma consciente, para a construção de um mundo melhor!

Nessa busca, iremos estudar o início da vida humana em sociedade, procurando entender como viviam os primeiros homens, como se alimentavam, como pensavam, como organizavam seu trabalho e, principalmente, como produziram transformações que os levaram a se tornarem civilizados. Isso para nós não vai ser difícil, pois não estamos, também, vivendo, trabalhando, pensando, amando? Além do mais, somos o que somos hoje porque milhares de seres humanos viveram antes de nós e contribuíram, com suas vidas, para a construção do mundo em que vivemos hoje.

Então prepare-se, pois vamos agora começar a compreender como o mundo em que vivemos é resultado das experiências realizadas pelos homens de todos os tempos e lugares. Tenha sempre em mente que a 5ª série é o início de uma longa caminhada, que começa aqui e vai continuar ao longo de seus estudos. Não esqueça que a sua vontade, o seu interesse e suas opiniões vão ser importantes para alcançarmos nossos objetivos, pois você é responsável pela História da qual faz parte.

ANEXO V

MATERIAL DIDÁTICO

TEXTO COMPLEMENTAR

Por que os homens vivem em grupo?

O homem, para fazer História, precisa estar para se manter....., necessita.....

É por esse motivo que os homens..... O trabalho é a forma de garantir todos os bens necessários à sobrevivência humana. É através dele que o homem age sobre a....., modificando-a para atender suas necessidades.

Além do homem, os outros animais também lutam pela..... Mas para eles tudo é feito da mesma maneira e sem possibilidades de modificação proposital.

O homem é diferente. Ele age com....., isto é, sabendo o que faz. Ele imagina o que quer conseguir e escolhe a melhor maneira de atingir seu objetivo. Como bem disse um célebre pensador, Marx:

“Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão; a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com os favos de sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói na sua imaginação antes de construir na realidade. No fim ele chega a um resultado que já existia na imaginação”.

Em resumo, o homem se diferencia dos outros animais através do seu trabalho, que é raciocinado, pensado. Além disso, os homens fabricam instrumentos para superarem suas dificuldades físicas. Por exemplo,
.....etc.

Mas o que isso tem a ver com o fato dos homens viverem em grupo?

TUDO. Acontece que desde o início da humanidade os homens perceberam que a sobrevivência de cada um não dependia apenas do seu esforço pessoal.

Dependia também da colaboração dos outros. Assim, logo os homens descobriram que era melhor se unirem para colher frutos, caçar, pescar, plantar etc.

Foi assim, enfrentando a luta pela sobrevivência, quer dizer....., que os homens começaram a viver em

Em resumo, ocontribuiu para desenvolver a vida dos homens em

Exercícios

01. Compare a atividade do homem na busca de sua sobrevivência com a mesma atividade dos outros animais:

02. Explique a frase: "O trabalho é a base da vida em sociedade."

03. Faça um desenho de uma casa que você gostaria de construir. Relacione os materiais que você vai precisar para a construção:

04. Faça uma lista de 10 pessoas que, através do seu trabalho, possibilitam a você viver, comer, vestir-se, divertir-se, estudar etc:

05. Como o trabalho contribuiu para organizar a vida em sociedade?