



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

LIANA VIEIRA DA ROCHA GOUVEIA

**DOCILIZAR OU EMANCIPAR: POR UMA REINVENÇÃO
DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2011**

LIANA VIEIRA DA ROCHA GOUVEIA

**DOCILIZAR OU EMANCIPAR: POR UMA REINVENÇÃO
DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
Licenciatura plena em História da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciado em História.

Orientador (a): Kátia Cristina de Castro
Passos

CAMPINA GRANDE – PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

G719d

Gouveia, Liana Vieira da Rocha.

Docilizar ou emancipar [manuscrito]: Por uma reinvenção das práticas tradicionais no ensino de história /Liana Vieira da Rocha Gouveia. – 2011.

30.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ma. Kátia Cristina de Castro Passos, Departamento de História”.

1. Métodos de Ensino 2. Práticas de Ensino 3. História 3. I. Título.

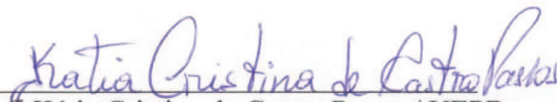
21. ed. CDD 371.3

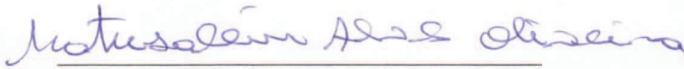
LIANA VIEIRA DA ROCHA GOUVEIA

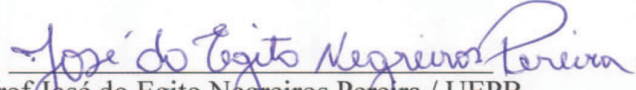
**DOCILIZAR OU EMANCIPAR: POR UMA
REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
Licenciatura Plena em História da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção
do grau de Licenciado em História.

Aprovada em 25/11/2011.


Prof.^a Kátia Cristina de Castro Passos / UEPB
Orientadora


Prof. Matusalém Alves de Oliveira / UEPB
Examinador


Prof. José do Egito Nogueira Pereira / UEPB
Examinadora

DOCILIZAR OU EMANCIPAR: POR UMA REIVENÇÃO DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

GOUVEIA, Liana Vieira da Rocha

O presente trabalho pretende discutir a permanência de práticas de ensino tradicionais no ensino de história bem como refletir a cerca de um fazer pedagógico que emancipe o aluno. Inquietações referentes a esta temática surgiram ainda na experiência do estágio que se intensificaram na prática enquanto docente, uma vez que no cotidiano escolar percebemos que havia por grande parte dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II um desinteresse pelas aulas de História. A partir desta premissa buscamos identificar que elementos da prática tradicional no ensino de História ainda se fazem presentes nas salas de aulas e como incidem no alunado. Pensamos que a prática de ensino que emancipe, estimule a formação crítica, incentive-os a compreender as histórias de maneira autônoma é o caminho para a transformação no ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: História. Ensino. Tradicional

1 INTRODUÇÃO

2 REFERENCIAL TEÓRICO

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

4 DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

5 CONCLUSÃO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais Marcelo e Eunaliana fonte de inspiração a tudo que realizo na vida;

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que iluminou meus caminhos percorridos nessa jornada acadêmica.

Agradeço a meus pais Marcelo e Eunaliana que apoiaram incondicionalmente as minhas escolhas, sem eles não teria chegado até aqui.

A professora Kátia Passos que pacientemente me guiou durante a produção deste trabalho.

A professora Vanuza que despertou durante suas aulas o meu interesse pelo estudo da prática de ensino,

A meu querido Ewerton pela espera, a Josy pela amizade, estando comigo todas as noites durante os últimos cinco anos, tornando-as mais agradáveis.

Agradeço a todos que tornaram minha caminhada mais fácil e prazerosa.

“Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder.” Machado (1979)

1. INTRODUÇÃO:

A proposta deste trabalho é estabelecer uma discussão que envolva práticas pedagógicas, ensino tradicional e produção de conhecimento sob a motivação de repensar como tem sido a História enquanto disciplina escolar e que conhecimento estamos produzindo.

A necessidade de analisar as práticas pedagógicas tradicionais surgiu da observação da postura dos alunos do 6º a 9º ano de um colégio particular do município de Alagoa Grande – PB, durante a docência, que permitiram surgir algumas inquietações a serem debatidas.

Baixos rendimentos, desmotivação, evasão são constantes observadas nas escolas principalmente no que diz respeito às aulas de História. É comum ouvir dos alunos que a História é matéria chata, inútil, cansativa e que para passar de ano utilizam da decoreba dos conteúdos. Pensando sobre como os alunos adquiriram essas concepções, acreditamos que foram concebidas durante a formação no ensino inicial sobre práticas de ensino tradicionais.

Mais como são constituídas essas práticas? Como ainda estão presentes nas salas de aulas atuais? Que conhecimentos estas práticas privilegiam? São questionamentos a serem debatidos ao longo deste trabalho.

Utilizamos um pouco da teoria Foucaultiana para tentar entender a perpetuação do ensino que dociliza nos dias de hoje, sabendo que os professores podem ser agentes do poder disciplinar usando de certas tecnologias de poder que refletem numa prática de ensino que aliena, dociliza e minimiza os alunos.

Empenhamo-nos em discutir essas questões para propor uma reinvenção nas práticas de ensino que condicionem o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, que favoreçam o posicionamento ativo dos mesmos diante da sociedade e se percebam enquanto sujeitos atuantes no processo histórico. É relevante que haja o estabelecimento da formação de saberes que transgridam a História factual, as limitações de práticas que induzem memorizações.

Dessa maneira só é possível quando o professor de história permite a autonomia na produção de conhecimento através de pesquisas, questionamentos, privilegiando novas fontes históricas além do livro didático.

REFERENCIAL TEÓRICO

A efetivação do ensino de história no Brasil:

A educação escolar brasileira foi constituída inicialmente no século XVI durante o período colonial com a ação Jesuítica. A Companhia de Jesus atuou convertendo os nativos a religião católica através de procedimentos estratégicos voltados para a evangelização.

O governo do marquês de Pombal (1750-1777) foi marcado por uma notável reforma na educação, uma vez que a expulsão dos Jesuítas da colônia portuguesa possibilitou a Pombal o controle da educação, que passou a ser efetuada pelo Estado. As elites coloniais tiveram acesso a aulas de Latim, grego, filosofia e retórica. Destacamos principalmente a influência do iluminismo no processo da reforma educacional, onde os ideais de progresso, civilização e bem estar geral eram os meios para consolidar a sociedade civilizada nos moldes eurocêntricos que, segundo Fonseca: (2006, p. 40),

A perpetuação dessa civilização deveria se fazer, então, pela educação, que ocuparia lugar central neste pensamento, como o valor instrumental supremo da política ilustrada. O Estado deveria, por isso, assumir o seu controle, definindo diretrizes e controlando ações. (FONSECA: 2006, p.40)

Pombal utilizou a educação como mecanismo para modernizar a sociedade nos moldes europeus, servindo aos interesses do estado, garantindo a centralização política e o fortalecimento de Portugal.

A História enquanto disciplina escolar foi constituída durante o Brasil pós-independência sob o predomínio do pensamento liberal francês com destaque para o Colégio Pedro II introduzindo o ensino de História aos seus alunos inicialmente em 1838. O Colégio Pedro II apesar de ser público, estabelecia um sistema rigoroso de admissão, e o pagamento dos professores era de responsabilidade dos alunos, dessa maneira o colégio foi destinado a formação da elite.

O governo imperial estabelecia ainda os programas de ensino do colégio. Todos eles seguiam os ideais do Império de gerir um projeto para uma

nação identificada com o homem branco europeu e cristão. Para desenvolver o trabalho de construir uma História do Brasil, os intelectuais historiadores do IHGB e do Colégio Pedro II utilizaram a concepção de História que se constituía naquele momento. A escrita era fundamentada em uma história universal, ligada às tradições iluministas de cunho científico. Esta modalidade atendia à necessidade de pesquisar o passado colonial e de valorizar a realidade brasileira sem deixar de incluir o país na civilização ocidental. (SANTOS, 2010, p. 82)

No contexto da República as preocupações educacionais tinham por objetivo garantir a uniformidade. A fragmentação da unidade nacional precisava ser evitada, assim como a criação de uma identidade nacional era necessária para garantir a ordem, o progresso e a civilização, essa unidade se devia a proposta de uma identidade comum aos brasileiros como bem coloca Stephanou (1998):

Procurou-se garantir a criação, homogênea, de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa (predomínio de discursos que produzem uma leitura conciliadora) como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções. (Stephanou, 1998, p. 26)

A proposta da criação de uma identidade brasileira, citada acima, se deu com a ação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em criar a História do Brasil tornou legítima *A História geral do Brasil* de Adolfo Varnhagen, cujo privilegia em sua produção a colonização portuguesa e a religião católica, fomentando a identidade nacional embasada nos discursos positivistas compostos pela exaltação dos grandes sujeitos históricos e seus grandes feitos, Reis (2000) ressalta:

Eis a História de que o Brasil recém-independente precisava, ou seja, de que as elites brasileiras precisavam para levar adiante a nova nação, nos 1840-60. Uma História que realizasse um elogio do Brasil, dos seus heróis portugueses do passado distante e recente, que expressasse uma confiança incondicional em seus descendentes. Uma história que não falasse de tensões, separações, contradições, exclusões, conflitos, rebeliões, insatisfações, pois uma história assim levaria o Brasil à guerra civil e à fragmentação; isto é, abortaria o Brasil que lutava para se constituir como poderosa nação. (Reis, 200, p. 28)

Essa proposta historiográfica foi perpetuada durante longos anos; reproduzindo verdades absolutas, cronologicamente enfatizando a figura dos grandes sujeitos Históricos

bem como os acontecimentos oficiais; puramente engajada em disseminar uma identidade comum a todos os brasileiros.

O governo Vargas na década de 30 adotou uma política educacional que aliava a ideologia do regime com a instituição escolar estando ela a serviço do estado. Em 1942 especificamente com a *reforma Gustavo Capanema* se intensificou o ensino patriótico fundamentado nas noções de pátria, família, nação. A disciplina de História durante o governo Vargas, nas décadas de 30 e 40, se configurou por privilegiar os grandes fatos e heróis, enfatizando a memória nacional, principalmente através do sentimento cívico, enfatizado nas palavras de Fonseca,

As concepções unitaristas e nacionalistas da educação, presentes desde o século XIX, foram acentuadas pelas reformas Francisco Campos, de 1931, e Gustavo Capanema, de 1942, que elegeram o estudo da História como instrumento central na educação política, e a disciplina História do Brasil como fundamental na formação moral e patriótica. Essa educação encontraria nos livros didáticos importantes instrumentos e junto às festas cívicas, constituíram eficaz arsenal pedagógico. (FONSECA, 2006, p.73).

Na implantação da ditadura militar nos anos 60 é evidenciado, sobretudo, o regime autoritário que afetou, com grande ênfase, a formação de professores e o ensino nas escolas. Houve a criação das licenciaturas curtas que formaria profissionais com baixa qualificação, além de minimizar História e Geografia incorporadas na nova disciplina *Estudos Sociais*, juntamente com *Organização Social e Política Brasileira (OSPB)* e *Educação Moral e Cívica*, com tendência a formar cidadãos acríticos, alienados, conformados, fortalecendo a unidade nacional, o patriotismo, a moral e principalmente a obediência aos governos militares.

No fim dos anos 70 e início dos anos 80 o enfraquecimento da ditadura militar teve por consequência o começo da redemocratização do país implicando mudanças nos setores, tanto político e econômico, quanto social brasileiro. Essas mudanças geraram reformulações nos currículos, nos estados brasileiros de Minas Gerais e São Paulo que divergiam entre si.

O currículo mineiro era perceptível às tendências marxistas de Marx e Engels, baseadas no conceito de materialismo histórico a distribuição dos bens de produção determinaria as condições socioeconômicas e culturais da sociedade. Este currículo era

configurado sob a idéia de luta de classes meio pelo qual se dão as transformações históricas.

O currículo de São Paulo, como explicita Fonseca, “propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaços para as classes menos favorecidas como sujeitos da História.” (FONSECA, 2006, p. 60).

Essas discussões e novas abordagens de ensino ocorreram devido à produção historiográfica renovadora que pôs o ensino de História, bem como metodologias/práticas de ensino e a escola, em debates que acarretaram mudanças nos currículos, demonstrando o resgate ao papel crítico da História. Essas ações são conseqüências da revolução historiográfica das mentalidades, que permitiu novos olhares do historiador acerca do conceito de fonte histórica; encerrando o império da fonte escrita, possibilitando a análise de imagens, filmes, relatos orais, arquitetura e também concentrando as pesquisas nos aspectos da vida social, Barros (2004) comenta:

De certo modo, os historiadores das mentalidades constituíram uma vanguarda da tendência da Nova História em se tornar uma espécie de “história em migalhas” (...) Foram eles que primeiro exploraram certos temas que – a princípio recebidos pelos demais historiadores como estranhos ou exóticos – logo encontrariam um curioso lugar editorial entre uma multidão de outros campos temáticos que posteriormente marcariam – através de uma miríade de novas especialidades relativas aos ‘domínios’ históricos – a tendência à fragmentação das antigas ambições braudelianas de realizar uma história total’. (BARROS, 2004, p.38)

Esta passagem ilustra a fragmentação da História totalizadora, preocupação desde a primeira geração da *Escola dos Annales*, demonstrando a complexidade do conhecimento histórico, diferentemente das propostas do ensino de História que até então era fundamentado nas noções de verdades absolutas, na qual o Historiador/professor seria passivo descrevendo meramente grandes acontecimentos, reproduzindo os fatos de uma História imutável para o alunado.

Esta pequena discussão quanto à renovação historiográfica é pertinente na medida em que norteia este trabalho, baseado em percepções adquiridas na docência, onde se pode perceber a permanência de práticas de ensino tradicional ainda presentes nas salas de aulas. Práticas essas, que intervêm consideravelmente não somente na aprendizagem dos alunos, quanto no desinteresse dos mesmos às aulas de História.

Teorias tradicionais e currículo de História

Os conteúdos dos currículos de História têm caracterizado o ensino desta disciplina ao longo dos anos. Tendenciosa tem sido a forma de ensinar, conforme já citado neste estudo, e a efetivação do ensino de História no Brasil, na medida em que forças se apropriam dos conteúdos inclusos e excluídos no currículo em favor de diferentes ideologias e objetivos.

Os objetos que formam o currículo refletem relações de poder e interesse sendo responsáveis pela formação de subjetividades específicas de acordo com o que se quer, para que e como ensinar. É relevante observar a relação entre as teorias sobre currículo para percebemos como tem sido o currículo de História, o conhecimento que tem sido produzido em sala de aula e principalmente as impressões que são concebidas aos alunos do ensino fundamental II, conforme enfatiza Moraes (2009, p. 202):

As aulas de História assumem importante papel na medida em que dizem, por exemplo, o que é “ser brasileiro”, o que é “ser negro”, “europeu”, “indígena” ou “mulher”, e ajudam, assim a definir quem cada um é, de onde veio e, algumas vezes, até o que pode vir a ser. (MORAIS, 2009, p. 202)

A *Didactica magna* de Comenius no século XVII expressa inquietações sobre o que e como ensinar, voltando-se para aprendizagem respeitando os estágios de desenvolvimento da criança, o cuidado entre a relação educador e educando e a interdisciplinaridade no ambiente escolar.

As teorias tradicionais de currículo compreendem uma área especializada de estudo voltada para as questões organizacionais da educação mais especificamente a educação ocidental moderna. Fazemos referência à emergência das teorias tradicionais sobre o currículo que no contexto da escolarização de massas, urbanização e industrialização estadunidense condicionou estudos sobre a organização do currículo. *The Curriculum* de Bobbitt influenciou essas teorias com o modelo tecnicista escolar que segundo Silva (2004, p.23):

Propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los

de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2004, p. 23.)

Percebe-se uma evidencia na proposta tecnicista de acordo com a necessidade econômica estadunidense em formar cidadãos preparados para exercer determinadas funções onde não seja necessário maior desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Dewey em contraposição a teoria de Bobbitt escreveu em 1902 o livro *The Child and the curriculum* propondo o modelo de currículo progressista onde as experiências dos jovens são levadas em conta, tendo como objetivo, primordial, formar cidadãos para o exercício da cidadania, independente da formação para o trabalho. Embora a perspectiva de Dewey seja um tanto renovadora, o tecnicismo de Bobbitt foi levando em conta, pois se adequou melhor ao contexto histórico da época.

As teorias críticas surgidas em 1960 nesses efervescentes anos propiciaram discussões sobre currículo, destacando a teoria de Althusser sobre educação e ideologia onde afirmava que currículo é poder. Althusser (1970) no livro *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* traz a tona os aparelhos ideológicos, que seriam escola e currículo aliados ao sistema econômico capitalista, ressaltando a dependência destes aparelhos para garantir a permanência da sociedade capitalista. Althusser (1970) reconhecia enquanto aparelhos ideológicos de estado, religião, mídia, família, sobretudo a escola enquanto aparelho central ideológico, haja vista que dispunha de espaço, tempo e numerosos indivíduos sobre posse. A ideologia do estado seria disseminada diretamente através das matérias Humanísticas (conhecimentos humanos e sociais) e indiretamente pelas exatas e biológicas. Althusser (1970) ainda afirmou que a escola atuava de forma discriminatória exaltando o controle dos “grupos dominantes” e oprimindo os “grupos dominados” dedicando-os a submissão e obediência.

Dois autores teorizaram acerca da aprendizagem através das relações sociais vivenciadas na escola, são eles Bowles e Gintis (1976), que em seu livro *A escola capitalista na América*, conceituaram sobre como ocorria a transmissão da ideologia capitalista no âmbito escolar, ocorrendo da seguinte forma: o indivíduo era moldado no espaço escolar quando assimilavam as questões de pontualidade, assiduidade incorporando no psíquico do aluno a obediência as ordens para que na vida adulta estivessem prontos para o mercado de trabalho. “A escola contribuiu para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as

relações sociais do local de trabalho. (SILVA, 2004, p. 33)”. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) difundiram o conceito de capital cultural institucionalizado na escola, “Sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família. (SILVA, 2004, p. 36)”.

Assim a escola leva em conta os aspectos culturais de um determinado grupo social não com finalidade de excluir os alunos que não fazem parte dele mais para impor uma cultura dita como “certa”, conseqüentemente desvalorizando aqueles sujeitos que não se encaixam neste aspecto cultural que Bourdieu e Passeron consideram dominante.

A partir dessa pequena abordagem acerca de algumas teorias curriculares, a questão que levantamos é como as várias teorias são apropriadas para o campo de ensino. Pensando assim observamos que a elaboração dos currículos de história tem privilegiado noções de tempo cronológico, linear, resgate do passado enquanto imutável, cujas práticas de ensino são baseadas nas memorizações e repetições. Dessa maneira, Stephanou (1998, p.20) problematizou alguns aspectos do currículo de História:

O conhecimento obtido do passado é concebido como conteúdo isento, pronto, acabado, que é preciso apenas “passar” para as novas gerações. Os discursos históricos assumem o estatuto de verdade, traduzindo-se em informações acumuladas, cabendo à escola transmiti-las. (STEPHANOU, 1998, p.20)

O ensino de História está intimamente ligado aos conteúdos selecionados para o currículo desta disciplina, a prática de ensino e as vivências na sala de aula. Esses três pressupostos têm influenciado na formação das subjetividades dos alunos, que cada vez mais, estão se distanciando da História enquanto ciência. Os alunos não vêem razão para estudar o passado, não recordam dos temas discutidos em sala de aula, pois não os relacionam com o presente. Os baixos rendimentos nas aulas de História demonstram como o conteúdo esta cada vez mais distante da realidade do aluno. Em suma, há um notável desestímulo do alunado pela História. Ainda são demasiadamente utilizadas em sala de aula práticas de memorização, monólogos, reprodução tendo como resultado aulas enfadonhas, desinteressantes, ensino acrítico que favorecem a continuidade do ciclo tradicional no ensino de História.

Reconhecimento de tradicionalismos e suas conseqüências no ensino

A problemática em relação ao desinteresse dos alunos as aulas de História é complexa quando pensamos que há vários condicionantes favorecendo esta situação que envolve a instituição escolar como um todo. Deter-nos-emos a discutir sobre a presença de práticas de ensino tradicionais, a postura do professor em relação a História enquanto disciplina e as concepções a respeito da disposição dos alunos relativas as aulas de História.

A associação da História enquanto matéria "decorativa" é evidente por entre os corredores das escolas nos bate papos dos alunos. É comum ouvir comentários concernentes a "estudar para a prova na véspera" "decorar o assunto da prova" até mesmo as reclamações referentes às questões subjetivas, produção de texto, pedir para um aluno comentar, opinar, debater, pode ser o início de uma guerra entre aluno e professor. O que parece é que os alunos estão acostumados a uma forma de aula padrão, expositiva, sem que o professor "dê muito trabalho" correspondendo à lógica da política na qual o professor necessita de notas, os alunos respondem as atividades para fornecer notas com o único objetivo de passar de ano; a conseqüência disso é o término dos estudos primários sem adquirir a bagagem crítica que o professor de História pode proporcionar, além da perpetuação do estigma sobre a História enquanto matéria "chata e inútil". Stephanou relata essa lacuna entre alunos e as aulas de história:

Teremos realmente esquecido aquilo que aprendemos nessas aulas? Por que então titubeamos em elencar marcas comuns quando interrogados sobre nossas lembranças? Talvez tenhamos esquecido os nomes, datas, feitos épicos, narrativas, mas, efetivamente, muito aprendemos nessas aulas. O passado normalizou nossas lembranças (...) (STEPHANOU, 1998, p. 16).

Essa passagem nos faz perceber que a produção de conhecimento efetivada pela História dos grandes nomes, acontecimentos e datas é falha tendo em vista que os alunos tendem a esquecer as aulas com monólogos. Alves, em *Ensinar a Alegria (2000)* caracteriza algumas impressões de sua época enquanto aluno que é análoga com o presente escolar vivido por nós no exercício da prática docente:

(...) Entre as nossas maiores alegrias estava a notícia de que o professor estava doente e não poderia dar a aula. E até mesmo uma dor de barriga ou um resfriado era motivo de alegria, quando a doença nos dava uma desculpa aceitável para não ir à escola. Não me espanto, portanto, que tenha aprendido tão pouco na escola. O que aprendi foi fora dela e contra ela. (ALVES, 2000, p. 17)

Fazendo uma ponte entre esse relato com o que observamos durante a docência é comum grande parte dos alunos preferirem o intervalo entre as aulas, as aulas vagas ou qualquer coisa que os afaste da sala de aula. Quando questionados sobre a importância de estudar História alguns responderam que “é chato estudar coisas velhas”, “não vejo importância no passado”, “os conteúdos não tem função no dia-a-dia” nos levando a perceber que esses questionamentos refletem a ausência de debates e pesquisas nas salas de aula.

Existe outro agravante no ensino de História que é a figura do professor “detentor” do saber, ou o “dono da verdade”. Observamos que existe um estereótipo relativo à figura do professor de História, pois os alunos costumeiramente acham que o professor tudo sabe e isso é reflexo de como não se tem levado em conta os conhecimentos prévios dos alunos. O professor que é autoritário, metódico e sistemático, que não se dispõe a refletir, analisar nem questionar, contribui para que os alunos se afastem das aulas de História por não encontrar sentido em estudar conteúdos “inúteis”.

Evasão, baixos rendimentos, desinteresse, falta de estímulo é uma realidade nas salas de aula observadas. O distanciamento entre os alunos e a História é uma constante que resulta de uma série de atitudes tomadas pelos professores que insistem em trabalhar tradicionalmente a História.

Reconhecendo práticas de ensino tradicionais de História podemos observar que há uma sequência de aspectos entre os quais destacamos primeiramente a memorização. Práticas de ensino tradicionais são baseadas na memorização do conteúdo do livro didático para depois ser cobrado na avaliação, sendo que não há problematização referente a este conteúdo, assim, não há estímulo ao pensamento crítico dos alunos.

Outro aspecto recorrente da prática de ensino tradicional é a exaltação dos grandes acontecimentos ou fatos históricos, proposta de uma História factual na qual se destaca alguns acontecimentos ditos “notáveis” entre os conteúdos, como por exemplo, na História

do Brasil: a independência, a abolição da escravatura, minimizando os temas multiculturais, os sujeitos históricos como mulheres, operários, homossexuais, negros, homogeneizando a pluralidade dos sujeitos históricos e seus conflitos.

O saber sistematizado constitui outra faceta tradicional. Sistematizar implica transmitir, sem questionamento, objeções e discussões, fazendo com que o saber esteja cada vez mais próximo a informação a qual você recebe sem controverter. Não acreditamos que repassar conhecimentos prontos instigue os alunos a participar nas aulas de História, tendo em vista que conteúdos imutáveis não permitem problematizações.

A Prática de ensino baseada no tradicionalismo tem distanciado os alunos das aulas de História. É de fundamental importância que haja intervenções em favor de propostas metodológicas que emancipem os alunos para que estes possam compreender a sociedade em que estão inseridos, como também se posicionar diante dela e isto só será possível através da produção do saber ancorado na crítica e na reflexão.

Emancipar ou docilizar: uma perspectiva metodológica

Os estudos sobre poder, sobretudo poder disciplinar de Michel Foucault permitiu um olhar diferenciado em relação a como as práticas tradicionais no ensino de História tem contribuído para a formação de sujeitos passivos diante da sociedade em que vivemos. Buscamos a partir dos discursos Foucaultianos referidos acima compreender o contexto em que os saberes são concebidos no âmbito escolar.

Entretanto é necessário destacar que na perspectiva de Foucault (1979) em *Microfísica do poder* que o poder não é uma coisa que se pode apropriar, é uma prática na qual existem técnicas e aspectos que tem efeito de dominação, sendo assim o poder está em todos os lugares, permeia a sociedade como uma prática que incide sobre os sujeitos. Para Foucault:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1979, p. 183)

Em *Vigiar e Punir* (2004) Foucault ressalta através de seu estudo sobre o surgimento das prisões que o poder é efetivado em diferentes instituições tais como hospitais e prisões, por meio de tecnologias de poder como vigilância e controle disciplinar. Há relações de poder nas instituições escolares, sobretudo entre professor e aluno onde mecanismos de poder moldam os sujeitos através do adestramento dos corpos, vigilância, controle do tempo e da obediência a organizações de hierarquia; embora Foucault não tenha dedicado sua pesquisa a escola, é notória a semelhança destas características com as práticas pedagógicas tradicionais efetuadas nas escolas. O objetivo destas tecnologias era minimizar e normalizar as potencialidades dos sujeitos.

Uma vez que o poder é praticável, as tecnologias específicas como a disciplina e a vigilância, se constituem como meios para se exercer o poder. Observando a instituição escolar é evidente a presença dessas tecnologias de poder especificamente na sala de aula, observamos que a disciplina é efetiva nesse espaço. Os professores estabelecem hierarquias a serem obedecidas pelos alunos em vários aspectos: na fala, nas cadeiras enfileiradas, nos horários a serem cumpridos.

Essa presença é refletida na sala de aula no que diz respeito aos tradicionalismos no ensino, não está se levando em conta o conhecimento do aluno, a autonomia é inexistente e alguns professores ainda representam figuras que exercem o poder. Sobre como a História deve ser tratada Foucault (1979) propõe:

A História será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra a sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar. (FOUCAULT, 1979, p. 27-28).

Professores são agentes do poder, quando cumprem as normas da sociedade disciplinar, as práticas tradicionais são reflexo disso. Os professores de História que garantem a permanência das tecnologias de poder em suas aulas substituindo às lutas, conflitos, a diversidade, a interdisciplinaridade, a autonomia que a pesquisa permite, por discursos totalizantes, unitários, absolutos e práticas de ensino baseadas na

disciplinarização, tornam os alunos dóceis, incapazes de questionar o meio social que estão inseridos.

O papel do professor é contribuir para a formação da aprendizagem com base na perspectiva crítica, conhecendo as diferentes noções de tempo discutidas pela historiografia, respeitando e reconhecendo as diferenças culturais, econômicas, sociais, religiosas e de gênero que cercam a sociedade brasileira, criando condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica como também se tornem sujeitos prontos para exercer a cidadania.

Destacamos a inviabilidade do método tradicional que homogeneíza, generaliza e minimiza o aluno, pois a sala de aula não deve ser ambiente redutor se é constituída por sujeitos heterogêneos. Fonseca (2003) defende que “a transformação do ensino de História é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. (FONSECA, 2003. p.)

Conceber uma proposta metodológica para o ensino de História que emancipe os alunos implica que o professor leve em consideração o conhecimento do aluno, enquanto sujeitos produtores de saber, instigando seu aluno a exercer o senso crítico, sabendo se colocar perante os conteúdos lançados a estudo podendo questionar, debater de maneira autônoma, assim analisa Fonseca (2003):

Requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. (FONSECA, 2003, pg. 38)

O ensino de história que emancipa acarreta a troca de experiência, valoriza a opinião do aluno, levanta hipóteses, promove a interdisciplinaridade, incentiva a leitura, desenvolve o raciocínio, motiva a pesquisa, amplia as fontes históricas, motiva o uso de recursos didáticos variados, fomenta a produção da escrita do aluno, provoca a autonomia na produção do conhecimento, mas principalmente questiona, reflete, encontra problemas, reconhece que não existe verdades únicas. Para Cabrini (2005):

Não é somente a tarefa de despertar o senso crítico do aluno através do conteúdo dito tradicional. Não é também uma questão de se rever esse conteúdo tradicional dito tradicional do processo evolutivo europocêntrico, propondo-lhe uma nova periodização, mais explicativa.

Não se trata de substituir uma explicação ultrapassada, defasada, por uma melhor, mais “verdadeira”, com pretensões realistas. Não é, pois questão de substituir uma versão simplista por uma versão mais complexa e sofisticada. Também não se trata da substituição de um material didático por outro, que renove a linguagem e as técnicas, tornando-as mais adaptadas às realidades dos alunos. Em resumo, professor, não adianta você se tornar um professor “atualizado”, criativo, divertido e motivador. É lógico que tudo isso pode até ser visto como um avanço, mas a nosso ver nada disso resolve se se persistir na concepção de história que implica esse conteúdo. (CABRINI, 2005, pag. 41)

É preciso devolver aos alunos a vontade de conhecer a História, de dedicar-se na busca pelo saber, é necessário que haja prazer ao frequentar à sala de aula. Pensar o ensino de História em uma concepção crítica e defender uma metodologia crítica, reflexiva, autônoma em sala de aula, é tornar possíveis mudanças significativas no ensino de História: o aluno ciente do seu papel na sociedade, as aulas de história agradáveis e estimulantes, a formação crítica dos nossos alunos garantida.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

O interesse pelo objeto de estudo que norteou este trabalho se deu no cotidiano, através das observações durante o estágio bem como a partir das vivências em sala de aula enquanto docente. Ministrando as aulas observamos que nas séries do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II de uma escola particular no município de Alagoa Grande – PB havia por parte do alunado um grande desinteresse pelas aulas de História até mesmo uma resistência a figura do professor, estas percepções trouxeram inquietações sobre até onde as práticas tradicionais de ensino influenciaram nas subjetividades destes alunos criando o desestímulo a História enquanto disciplina e ciência. Dessa maneira interagindo cotidianamente com o objeto de pesquisa, priorizamos a observação direta ao comportamento dos alunos, a participação e a frequência as aulas.

Foi evidente durante o estudo do objeto que grande parte dos alunos tem uma idéia da disciplina de História chata, decoreba, até inútil, pois não vêem relação entre os conteúdos e o cotidiano deles, pensamos que estas impressões são resultado de práticas de ensino tradicionais que ainda estão presentes nas salas de aula principalmente durante a formação inicial destes alunos. Esta situação proporcionou o interesse pelo objeto de estudo no intuito de investigar as causas desse fenômeno não só para ampliar os conhecimentos nessa área, mas principalmente para aprimorar nossa prática pedagógica.

Acreditamos que a educação é o veículo para tornar os alunos sujeitos participantes e transformadores da sociedade em que vivem logo a História quando abordada de forma crítica, onde o fazer pedagógico torna possível a construção do conhecimento de forma autônoma, dinâmica, livre, prazerosa permite que os alunos entendam a realidade e tomem consciência de que são sujeitos atuantes no processo histórico.

A partir dessa premissa, desenvolvemos a pesquisa dividida em dois momentos. O primeiro momento se tratou da observação direta dos eventos diários escolares, do comportamento dos alunos em sala de aula e nas ações cotidianas escolares entre eles. No segundo momento buscamos levantar uma pesquisa bibliográfica sobre ensino de História e práticas pedagógicas para fundamentar teoricamente as idéias; foram leituras que envolveram livros, artigos científicos, matérias de revistas, monografias, publicações diversas.

Por fim selecionamos as fontes a serem analisadas, as propostas de autores que mais se adequam ao objeto de estudo. Preferimos as leituras que nos inspiraram a

argumentar por um fazer pedagógico que instigue os alunos a participar, interagir, questionar, produzir o seu próprio conhecimento; defendemos a prática de ensino que torna a experiência de ensinar e aprender prazerosa. Buscamos meios de ensino que aborde a História de maneira emancipadora que vise a autonomia, a pesquisa, a formação de sujeitos pensantes.

5 CONCLUSÃO

A análise das práticas cotidianas e metodológicas no ensino de História é um desafio uma vez que nos deparamos com impressões relativas à disciplina de História e a figura do professor, resultantes de práticas tradicionais cujas formaram um estigma a matéria por muitos anos baseada em memorizações, decorebas e monólogos de conteúdos desprovidos de relação com a atualidade e com o cotidiano dos alunos.

A partir da análise de fontes vimos que há a possibilidade do professor de História em transformar seu fazer pedagógico tornando a disciplina atrativa, familiarizando os alunos com os conteúdos, para que os mesmos percebam que tudo ao nosso redor é História sendo ele agente produtor e modificador do processo Histórico.

No entanto é preciso atentar que há resistência as aulas de História, há impressões negativas sobre a matéria, há rejeição aos conteúdos propostos pelo professor, existe estereótipo quanto a figura do professor de História e essas impressões são resquícios da permanência dos tradicionalismos tanto na prática pedagógica quanto na figura do professor. Romper com a forma de ensinar que aprisiona é um desafio para os professores de história, tornar a aula de história dinâmica e autônoma a fim de emancipar os alunos fazendo-os perceber que a História está impregnada em tudo a sua volta e principalmente que eles exerçam seu papel interagindo, modificando, transformando ao meio social no qual estão inseridos.

Há muito que se discutir sobre práticas e metodologias de ensino; a discussão neste trabalho não é acabada, há questões que ainda precisam ser enriquecidas. O objeto deste trabalho foi melhorar minha prática de ensino atentando para as impressões dos alunos sobre a matéria como também contribuir para que outros professores adquiram outros olhares sobre como tem sido as aulas de História.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the permanence of traditional teaching practices in the teaching of history and to reflect about the type of pedagogy that stimulates the student. Characteristics of this theme has appeared on stage experience that intensified in practice as a teacher since the school routine realized there was a large part of the students from 8th to 9th in elementary school II a disinterest in history classes. From this premise we seek to identify which elements of traditional practice in the teaching of history are still present in the classroom and how to focus on students. We think that the practice of education that empowers, stimulate the critical formation encourage them to understand the stories in an autonomous manner is the way to transformation in the teaching of history.

KEYWORDS: History. Traditional. Teaching.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história/Durval Muniz de Albuquerque Júnior – Bauru, SP: Edusc, 2007. 256 p.; 21 cm – (coleção História)

ALVES. Rubem, 1993 - **A alegria de ensinar/** Rubem Alves - Campinas. SP: Papirus: Rubem Alves M.E., 2000.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens/José D' Assunção Barros. – Petrópolis, RJ: Vozes,2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos/Circe Maria Fernandes Bittencourt – São Paulo: Cortez, 2004 – (coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** História/Secretaria de educação fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998. 108 p.

CABRINI, Conceição... et al. - **O ensino de história:** revisão urgente. São Paulo: Educ, 2005.

CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural:** tentativa de reflexão ontológica/ Dulce Mára Critelli. – São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas / SELVA, Guimarães Fonseca, org.. - - Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FARIAS, Kelson Adriani. **O Professor de História e o Drama de Ensinar.** In: XX Simpósio Nacional de História. História e Fronteiras. Florianópolis: ANPUH, 1999. p. 36.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados/SELVA Guimarães Fonseca. - Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História/** Thais Nívia de Lima e Fonseca. -2. Ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder/**Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

História Ensinada: linguagens e abordagens em sala de aula/Martinho Guedes dos Santos Neto (org.). João Pessoa: Idéia, 2008. 197p.

História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas / Leandro Karnal (org.). – 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

Novos temas nas aulas de História/Carla Bassanezi Pinsky (organizadora). – São Paulo: Contexto, 2009 o texto é História integrada de Marcus Vinícius de Moraes.

PEREIRA, Mullet Nilton; Seffner, Fernando. **No lugar do outro.** Revista de História da Biblioteca Nacional. Brasil, n. 58 p. 80-83, jul. 2010.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. **Escola de Elite**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Brasil, n. 59 p. 80-83, Ago. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**/Tomás Tadeu da Silva. – 2. Ed., 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica. 2004. 156p.

STEPHANOU, Maria. **Rev. bras. Hist.** vol. 18 n. 36 São Paulo 1998.

Reis, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**/ José Carlos Reis. – 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.