



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE LOURDES LEONCIO MACEDO

**MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: VOZES DE DOCENTES E
DISCENTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PALMAS - TOCANTINS**

MARIA DE LOURDES LEONCIO MACEDO

**MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: VOZES DE DOCENTES E
DISCENTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PALMAS - TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação - Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Tocantins, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jocyléia Santana dos
Santos.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e
Práticas Educativas.

Palmas - TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M141m MACEDO, Maria de Lourdes Leoncio .
Memórias do ensino de história: vozes de docentes e discentes das
escolas estaduais de Palmas - Tocantins. / Maria de Lourdes Leoncio
MACEDO. – Palmas, TO, 2018.
152 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
Educação, 2018.
Orientadora : Jocyléa Santana dos SANTOS
Coorientadora : Daniela Patrícia Abo MALDONADO
1. Educação. 2. Ensino de História. 3. História ensinada. 4. História Oral. I.
Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Fundação Universidade Federal do Tocantins
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação

ATA Nº 37

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezesseis dias do mês de março de 2018, realizou-se na sala 3 bloco H, no Campus Universitário de Palmas/UFT, às oito horas e trinta minutos, a defesa de dissertação de mestrado do(a) aluno(a) **Maria de Lourdes Leôncio Macedo** regularmente matriculado(a) no Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, com o título **"Memórias do ensino de História: vozes docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas - Tocantins"**, perante a Banca Examinadora como segue: Profa. **Dra Jocyléia Santana dos Santos** (Orientadora), Profa. **Dra Tania Suely Azevedo Brasileiro** (PPGE/UFOPA), Profa. **Dra. Temis Gomes Parente** (PGDR/UFT), Profa **Dra Daniela Patrícia Ado Maldonado** (PNPD/CAPES/UFT). Após a exposição do seu trabalho, o(a) aluno(a) foi argüido(a) pelos componentes da Banca. O (A) Senhor(a) Presidente, Profa. Dra. Jocyléia Santana dos Santos, solicitou que o (a) aluno (a) se retirasse para que a Banca procedesse ao julgamento. O (A) aluno (a) foi **aprovado (a)**, sendo-lhe atribuído o **grau de Mestre em Educação** desde que cumpridas às exigências descritas pela Banca em um prazo de 90 dias. Além das exigências, o(a) aluno (a) deverá entregar dois exemplares impressos e encadernados em capa dura e quatro exemplares em formato digital em CD-ROM com capa, em arquivo único em PDF da versão definitiva da dissertação, assim como a cópia do artigo final e o comprovante de sua submissão para uma revista Qualis A ou B da área de Educação à Coordenação do Programa de Mestrado em Educação. Esses exemplares deverão estar devidamente corrigidos, segundo as sugestões da banca examinadora, e encaminhados com o atesto do(a) orientador(a). O (A) Senhor(a) Presidente deu a sessão por encerrada e nada mais havendo a constar, lavra a presente ata que segue assinada por todos os membros da Comissão.

Dra Jocyléia Santana dos Santos (Orientadora) _____

Dra Tânia Suely Azevedo Brasileiro (PPGE/UFOPA) _____

Dra Temis Gomes Parente (PGDR/UFT) _____

Dra. Daniela Patrícia Ado Maldonado (PNPD/CAPES/UFT) _____

Dedico aos professores, aos estudantes do estado do Tocantins e ao meu neto,
Laércio Nora Ribeiro Neto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Criador de todas as coisas, pela oportunidade da vida nesse planeta e pelos irmãos espirituais que me auxiliam no percurso terreno.

Agradeço aos meus pais, pelo incentivo na continuidade dos estudos, pelas cobranças quando criança, por olhar meus cadernos, mesmo não sabendo o que lá estava escrito, por cobrar pontualidade, seriedade e postura ética na condução de minha vida.

Agradeço aos meus filhos, minhas filhas enteadas, nora e o netinho, bem como os demais familiares, pelo apoio e incentivo, mesmo estando geograficamente distantes, mas o que une as pessoas são os laços de amor, onde quer que estejam.

Agradeço ao meu querido Mário pelo carinho, dedicação, apoio e incentivo na concretude deste trabalho.

Agradeço aos professores da pós-graduação que, por meio de sua capacidade técnica, pedagógica e pesquisadora, despertaram em mim o desejo de ampliar cada vez mais os conhecimentos acadêmicos.

Agradeço aos professores e estudantes participantes da pesquisa, bem como aos diretores e demais servidores das respectivas unidades de ensino, que abriram as portas das escolas e dispensaram o atendimento necessário para a coleta de dados.

Agradeço aos colegas acadêmicos do Mestrado em Educação/UFT, pelas trocas de experiências, sugestões e apoio no decorrer dessa formação e, em especial, às mestrandas Lígia Parrião, Seila Pugas, Ana Cláudia Martins e Nayjla Lane Gonçalves pela parceria.

Agradeço por ter conhecido a Universidade da Maturidade e o trabalho que é realizado naquele espaço, por meio da troca de experiência com os velhos; o mestrado em educação oportunizou-me esse ganho, que não é só acadêmico, mas para sempre.

Agradeço as doutoras membros da banca pelo aceite em participar da avaliação desta dissertação, bem como pela leitura crítica e sugestões para o enriquecimento do estudo.

Agradeço, em especial, à professora Dra. Tânia Brasileiro pela delicadeza em ler e corrigir o meu trabalho, com observações fundamentais para apresentá-lo.

Agradeço à professora Dra. Isabel Auler (*in memoriam*), pelo convívio neste espaço educativo.

Agradeço ao governo do estado do Tocantins, na pessoa da atual Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esporte, a senhora Wanessa Zavarese Sechim, pela oportunidade do aperfeiçoamento profissional.

Agradeço à co-orientadora Daniela Patrícia Ado Maldonado, pelas cobranças, análises, discussões e apoio orientativo na produção intelectual desta dissertação, mostrando-se uma pessoa de espírito elevado e nobre, que orienta de forma leve, profissional e humana.

Por fim, agradeço à pessoa que Deus colocou na minha trajetória acadêmica, minha orientadora, a professora Dr^a. Jocyléia Santana dos Santos, profissional que me oportunizou aprendizado, prática de pesquisa, orientações e direcionamento no caminho certo. Nela identifiquei uma mulher especial, dinâmica, cristã, historiadora e pesquisadora, a quem deixo meus mais fraternos e sinceros agradecimentos.

“O ensino de história deve levar o estudante a ter um pensamento crítico, desenvolvendo a capacidade de descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer análises comparativas e identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais ou passados, numa visão global e local”.

(Circe Bittencourt).

“Um evento destaca-se sobre um mundo de uniformidade; é uma diferença, algo que não poderíamos conhecer *à priori*: a história é filha da memória. Os homens nascem, comem, morrem, mas só a história podem nos informar sobre suas guerras e seus impérios; [...] eles são cruéis e banais, nem totalmente bons, nem totalmente maus; mas a história nos dirá se, [...] como percebiam e classificavam as cores”

(Paul Marie Veyne).

RESUMO

O objetivo deste estudo centra-se em narrar as memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental, nas vozes de docentes e discentes, em seis escolas estaduais da cidade de Palmas, estado do Tocantins. As memórias são narradas a partir das categorias: professores que atuam no 9º ano do ensino fundamental, graduados e que ministram a disciplina de história; e estudantes matriculados no 9º ano. O questionamento que norteia este estudo é: como ocorre o ensino de história em escolas públicas estaduais de Palmas. Para responder a este questionamento o estudo traz como objetivos específicos, apresentar as diferentes concepções sobre o ensino de história e a história ensinada; analisar os documentos norteadores do ensino de história, e apresentar as narrativas de professores e estudantes sobre o ensino de história. A metodologia utilizada foi à história oral temática, com entrevistas semiestruturadas, cujas narrativas de professores e estudantes fundamentam-se na vivência da sala de aula. O referencial teórico está estruturado com base no “olhar” de diversos autores sobre o ensino de história. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, pesquisa documental e de campo. Participaram da pesquisa 28 (vinte e oito) sujeitos, sendo 07 (sete) professores do ensino de história e 21 (vinte e um) estudantes do 9º ano de seis escolas da rede estadual de Palmas, Tocantins. Apresenta-se o projeto político pedagógico e os planejamentos dos professores como documentos basilares da análise, além da discussão sobre o uso do livro didático na disciplina de história. Os resultados obtidos apontam para providências do ponto de vista estrutural das escolas, da aquisição de equipamentos pedagógicos e tecnológicos, assim como da formação de gestores. A análise documental revelou que o projeto político pedagógico das escolas apresenta ações e projetos pontuais, onde a maior concentração está nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, onde o ensino de história está, praticamente, invisível. Observa-se que o referencial curricular do ensino de história, vem sendo utilizado de forma inadequada pelos professores, visto não serem orientados para sua utilização no planejamento para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Pelos relatos, os estudantes identificam-se com a disciplina de história, a maioria sente-se sujeito da história ensinada nas escolas e sugere melhorias no ensino. Nas narrativas, os professores afirmam que os estudantes do 9º ano têm dificuldades no domínio da leitura e da escrita, uma questão a ser pesquisada, pois os estudantes entrevistados apresentam uma boa oralidade. Além de formação continuada para os professores de história, percebe-se a necessidade de formação para os coordenadores pedagógicos, visto serem estes os orientadores da prática de ensino dos profissionais de história. Por meio das narrativas de professores e estudantes pode-se afirmar que suas memórias e vivências trazem compreensão e “novos olhares” sobre o ensino de história nas escolas públicas da rede estadual, pesquisadas em Palmas-TO.

Palavras-chave: Ensino de História. História Ensinada. História Oral. Memórias.

ABSTRACT

The objective of this study is to narrate the memories of history teaching in the 9th year of elementary school, in the voices of teachers and students, in six state schools in the city of Palmas, state of Tocantins. The memoirs are narrated from the categories: teachers who work in the 9th grade of elementary school, graduates and who teach the subject of History; and students enrolled in the 9th grade. The question that guides this study is: how is the History teaching in state public schools in Palmas. To answer this questioning the study has as specific objectives, to present the different conceptions about the teaching of History and the History taught; analyze the guiding documents of History teaching, and present the narratives of teachers and students about the teaching of History. The methodology used was the thematic oral history, with semi-structured interviews, whose narratives of teachers and students are based on the experience of the classroom. The theoretical framework is structured based on the "look" of several authors on the teaching of history. This is a qualitative research, with bibliographical review, documentary and field research. Twenty-eight subjects participated in the study, of which seven (7) History teaching teachers and 21 (twenty-one) 9th grade students from six schools in the state of Palmas, Tocantins. It presents the pedagogical political project and the teachers' plans as basic documents of the analysis, besides the discussion about the use of the didactic book in the History discipline. The results obtained point to measures from the structural point of view of schools, the acquisition of pedagogical and technological equipment, as well as the training of managers. The documentary analysis revealed that the political pedagogical project of the schools presents specific actions and projects, where the greatest concentration is in the subjects of Portuguese Language and Math, where the teaching of History is practically invisible. It is observed that the curricular reference of History teaching has been used inadequately by teachers, since they are not oriented to its use in planning for the development of students' skills and abilities. Through the reports, students identify with the discipline of History, most feel subject to history taught in schools and suggests improvements in teaching. In the narratives, the teachers affirm that the students of the 9th grade have difficulties in the field of reading and writing, a question to be researched, since the students interviewed present a good orality. In addition to continuing education for teachers of History, we see the need for training for pedagogical coordinators, since they are the guiding principles of the teaching practice of History professionals. Through the narratives of teachers and students it can be affirmed that their memories and experiences bring understanding and "new looks" about the teaching of History in the public schools of the state network, researched in Palmas - TO.

Keywords: Teaching History. History Taught. Oral History. Memoirs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAMDN	Colégio Estadual Dom Alano Mery Du Noday
CEDAC	Centro de Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CGTIAA	Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
EEGTIVU	Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Vila União
EEVS	Escola Estadual Vale do Sol
EMC	Educação Moral e Cívica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HO	História Oral
HOT	História Oral Temática
IPES	Instituto Presbiteriano Educacional e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCEF	Referencial Curricular do Ensino Fundamental
SEDUC	Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Tocantins
SGE	Sistema de Gerenciamento Escolar
UFT	Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Indicadores de compreensão dos elementos históricos.....	46
Quadro 02 - Demonstrativo do ensino no Brasil.....	47
Quadro 03 - Os elementos didáticos pedagógicos.....	48
Quadro 04 - Caracterização dos professores participantes.....	60
Quadro 05 - Caracterização dos estudantes participantes.....	61
Quadro 06 – Objetivos do ensino de história.....	63
Quadro 07 - Caracterização das escolas pesquisadas.....	72
Quadro 08 - Resposta dos professores pesquisados no estudo.....	98
Quadro 09 - Resposta dos estudantes pesquisados.....	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ENSINO DE HISTÓRIA CONSTRUÍDO POR MÚLTIPLOS OLHARES	19
2.1 Percurso histórico do ensino de história no Brasil	20
2.2 O ensino de história	27
2.3 A história ensinada	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	50
3.1 História oral e memória, elos da construção histórica	50
3.2 Locus da pesquisa	57
3.3 Caminhos da pesquisa	58
3.4 Sujeitos da pesquisa	59
4 O FAZER PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PALMAS: UM ESTUDO DOCUMENTAL	62
4.1 Referencial curricular do Tocantins	62
4.2 Projeto político pedagógico	62
4.3 O planejamento escolar	68
4.4 O livro didático nas escolas de Palmas-TO	69
4.5 Conhecendo as escolas e o fazer pedagógico no ensino de história	71
4.5.1 Escola Estadual Vale do Sol	72
4.5.2 Instituto Presbiteriano Educacional e Social	74
4.5.3 Centro de Atenção à Criança Girassol de Tempo Integral-CAIC	75
4.5.4 Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos	76
4.5.5 Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Vila União	78
4.5.6 Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday	79
4.6 Refletindo sobre o fazer pedagógico	80
5 AS NARRATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE PALMAS-TO	82
5.1 O ensino de história na perspectiva de docentes	83

5.1.1 O significado do ensino de história na opinião dos docentes.....	83
5.1.2 O planejamento da prática pedagógica.....	84
5.1.3 O método de ensino e a metodologia do professor para o ensino da disciplina de história	88
5.1.4 O ensino e a aprendizagem na disciplina de história no tocantins	91
5.1.5 Escolas públicas da rede estadual de ensino	94
5.1.6 Ser professor.....	96
5.2 O ensino de história na perspectiva dos discentes	98
5.2.1 Os estudantes e suas vivências com o ensino de história	99
5.2.2 O ensino de história em sua vida.....	104
5.2.3 O fazer pedagógico do professor na visão o estudante	106
5.2.4 As melhorias no ensino e na escola.....	109
5.2.5 Ser feliz na escola.....	113
5.3 Fragmentos da história ensinada em Palmas-TO.....	116
6 CONSIDERAÇÕES	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A - Relação dos entrevistados do estudo.....	139
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada	142
APÊNDICE C - Modelo do formulário de registro	144
APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores	145
APÊNDICE E - Modelo do Termo de Assentimento dos Estudantes	147
APÊNDICE F - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais dos estudantes	149
APÊNDICE G - Modelo do Termo de aprovação da degravação	151
ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética.....	152

1 INTRODUÇÃO

Em suas análises sobre a pesquisa, Marc Bloch (1997), afirma ser ela um espetáculo da investigação, que tem pontos positivos e negativos no percurso e jamais enfastia. O ato de pesquisar é um espetáculo, pactua-se com as colocações do autor, visto ser a pesquisa um campo vasto de novos descobrimentos, abrem-se novos “olhares” para o objeto, descortinam-se novas oportunidades. Mesmo a produção sendo algo solitário, cruzam-se inúmeros posicionamentos, ideias, vozes, depoimentos, gestos.

No trajeto da pesquisa, muitas vezes a caminhada é marcada por avanços, recuos e reformulações, contudo, o desejo da concretude do objetivo é a alavanca para não desanimar diante das vicissitudes da jornada. Neste sentido, a pesquisa torna-se sedutora, pois está imbricada à prática profissional e pessoal de quem pesquisa. O palco principal do espetáculo que motiva esta pesquisa é a formação profissional e o percurso na escola pública.

Sou oriunda da escola pública, meus primeiros passos na educação formal foram na Escola Dom Pedro II, situada no município de Copacabana, estado do Paraná. Meus pais não tiveram formação acadêmica, minha mãe estudou o Mobral¹, conhecendo poucas letras e meu pai desenhava seu nome. Meus pais sempre cobraram meus deveres escolares, olhavam meus cadernos e participavam das atividades na escola. Estudei do ensino fundamental à universidade em instituições educacionais públicas e não estudaria se fosse de outra forma. Na Universidade Estadual de Maringá cursei a graduação em história e considero que fui uma estudante mediana, pois já estava casada e com filhos que exigiam atenção.

Em minha graduação, dois tipos de professores me chamavam a atenção, um dinâmico e criativo e o outro preso às práticas ancestrais. Refiro-me às práticas ancestrais, porque o professor utilizava um único caderno de planejamento, amarelado pelo tempo, com a mesma metodologia de ensino. Era de praxe passar um questionário de 30 a 40 perguntas, que era o mesmo para todas as turmas, a cada semestre. Este não seria o modelo de professor de história que eu me tornaria no futuro. Plasmava seguir o percurso do outro professor de história: dinâmico, criativo e inovador. O professor a que me refiro, demonstrava ser feliz, satisfeito com o trabalho; era historicamente crítico, nos chamava pelo nome, ouvia nossas dores e aflições; cobrava a efetividade no processo de ensino e aprendizagem. Sempre trazia algo novo, sejam livros, textos ou filmes para serem explorados dentro do ensino e da

¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (**MOBRAL**) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos.

pesquisa; valorava a vivência e a história dos acadêmicos. Enquanto professora de história, busco me encaixar neste perfil, primando pela criatividade com aulas dinâmicas e alegres.

Nesses mais de 20 anos de experiência em escola pública no Tocantins, atuei em muitos espaços no sistema educacional, mas não há um que seja mais frutífero, saboroso do que a sala de aula. Ali a educação acontece, o educador pensa, planeja e coloca em prática seu conhecimento e vê na percepção do aluno, o resultado. Às vezes, não se colhe frutos sadios e doces da semente pedagógica. Há entraves que podem estar na metodologia do trabalho, na estrutura, seja ela física ou do sistema educacional, nas relações entre as pessoas, nos profissionais, nos gestores, nos pais, professores e estudantes, mesmo assim, o que se colhe, pouco ou muito, o resultado é efetivo.

Na busca de resultados efetivos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de história, bem como, na percepção dos “olhares” de professores e estudantes para esta temática, é onde se origina a proposta da pesquisa no ensino de história. O estudo, além de oportunizar a produção acadêmica no mestrado em educação, responderá direta e indiretamente, a anseios, desejos, angústias e alegrias de minha prática de ensino na sala de aula e, quiçá, de muitos educadores.

Na tratativa da pesquisa, Miranda (2007) descreve que ao propor uma pesquisa, ao descrever, explicar, analisar, projeta-se representações, bem como, propõe-se tentativas de entendimento da realidade em referência. Neste sentido, o objetivo do estudo é narrar as memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental, nas vozes de docentes e discentes, em seis escolas estaduais da cidade de Palmas, estado do Tocantins. São objetivos específicos: apresentar as diferentes concepções sobre o ensino de história e a história ensinada; analisar os documentos norteadores do ensino de história; apresentar as narrativas de professores e estudantes sobre o ensino de história.

No sentido de destacar a relevância do ensino de história, Bittencourt (2009, p.14) assevera que “o desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”.

Durante a pesquisa, utilizou-se a metodologia em história oral temática que, sendo ela “uma janela que deixa entrar o ar puro do tempo presente” (MERY, 1996), subsidiou as discussões dos autores: Prins (1992), Nora (1993), Meihy (1996, 2006), Portelli (1997, 2000), Ferreira, Fernandes e Alberti (2000), Thomson (2000), Joutard (2000), Alberti (2004, 2005), Cruz (2005), Woreman (2006), De Sordi (2007), Franco e Venera (2007), Ricoeur (2007, 2010) e Alves (2014). Uma diversidade de autores, com suas perspectivas e “olhares”, são

trazidos para o debate, tanto no ensino de história quanto na história oral, bem como outras temáticas que permeiam o estudo, como o planejamento, o projeto político pedagógico e o livro didático. A pesquisa justifica-se na medida em que se busca responder ao questionamento sobre como ocorre o ensino de história nas escolas e quais são suas contribuições. Neste sentido, dialogar com professores e estudantes, conviver no espaço escolar em que se desenvolve a vivência com o objeto de pesquisa, é despertar um “novo olhar”, um novo conhecimento.

Assim, entrevistou-se 21(vinte e um) estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 07(sete) professores, totalizando 28 sujeitos. Esse estudo embasa-se nos depoimentos dos professores e estudantes que, de maneira geral, abordam o ensino de história, e também nos autores que sustentam as discussões sobre o tema, a saber: Carr, (1982), Le Goff (1990), Burke (1992), Nadaí (1993), Fonseca (1993, 2003, 2008), Benjamin (1994), Nikitiuk (1996), Veyne (1998), D’alessio (1998), Rusen (2001), Cabrini (2004), Gusmão (2004), Schmidt e Cainelli (2004), Guimarães (2005), Neto (2005), Borges (2007), Karnal (2008), Bittencourt (2008, 2009, 2011), Zamboni (2007, 2010), Prinsky (2010), Fonseca (2011), Beserra (2011), Schmidt (2008, 2012), Santana e Medeiros (2013), Silva (2010, 2013), Sarraff (2016) e Caetano (2016).

A dissertação está organizada em seis seções de modo a atender aos objetivos da pesquisa. Na primeira seção encontra-se a introdução, na sessão seguinte as discussões sobre o ensino de história, bem como a história ensinada. Traz também, a reflexão sobre o ensino de história, trazendo todo o percurso histórico da disciplina de história no Brasil.

Na terceira seção apresenta-se a metodologia utilizada no estudo, história oral temática, assim como os aspectos conceituais e metodológicos do estudo, onde estão inseridos também: o percurso e o *lócus* da pesquisa, instrumentos e sujeitos, objetivando apontar como se desenvolve a pesquisa em história oral e os demais elementos que circundam o objeto de estudo, o ensino de história.

Na quarta seção aborda-se sobre os documentos pesquisados, que compreendem os instrumentos norteadores do ensino de história e que orienta o fazer pedagógico dos professores de história. Estes são apresentados com base em autores que discutem esta temática, como: Gadotti (1997), Veiga (1995, 2001, 2002) e Vasconcelos (2002, 2006) dentre outros. Estão nesta seção, as discussões sobre o projeto político pedagógico, o referencial curricular do ensino fundamental, o planejamento e o livro didático. Neste espaço também se situa a caracterização das escolas e a apresentação da análise das ações que constam no projeto político pedagógico, com foco no ensino de história.

Na quinta seção encontram-se as narrativas do ensino de história, onde a história oral traz as memórias das vivências na sala de aula, fundamentadas nos depoimentos de professores e estudantes. As discussões, tanto dos professores quanto dos estudantes apresentam-se por categorias, da seguinte forma: formação acadêmica; ensino de história; planejamento; metodologia de ensino; melhorias no ensino e na aprendizagem; escolas públicas e ser professor. As discussões destacadas pelos estudantes versam sobre: vivências com o ensino de história; o ensino de história em sua vida; o ensino e o fazer do professor; as melhorias no ensino e na escola; ser feliz na escola.

Na seção seis, finalizando o estudo, fazem-se considerações que retomam os objetivos da pesquisa e aponta-se, não o fechamento das cortinas no palco das descobertas, mas novos enredos para novas pesquisas que surgem no processo do espetáculo. Segundo Marc Bloch (1997), esse espetáculo que apresentou o ensino de história em escolas públicas da rede estadual de ensino, dá início à produção de um novo roteiro, uma vez que lança as problemáticas e propõe indicadores de melhorias para a prática do ensino de história em escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA CONSTRUÍDO POR MÚLTIPLOS OLHARES

“Trabalho o ensino de história, na tentativa de fazer com que o aluno compreenda, enxergue que ele é o agente social e político nessa história ensinada na escola”.
(LUZ OLIVEIRA, 2016)

Para apresentar o ensino de história e sua relevância na sociedade contemporânea, toma-se por base os conceitos de alguns autores da área e o referencial histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o fim de suscitar discussões sobre a referida disciplina e também sobre sua importância para a educação atual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram início em 1995, uma proposta governamental com o intuito de promover a contextualização do ensino, segundo o Ministério da Educação – MEC (1995), realizado por meio de consultas públicas com educadores e instituições educacionais, que deram suas contribuições. O documento, na primeira versão consolidada, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação no ano de 1997, em comemoração ao dia do Professor. No ano seguinte, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries, que hoje atende ao 9º ano do ensino fundamental. Os parâmetros não são definidos como currículo, mas um subsídio de apoio ao professor e à escola.

Com a finalidade de ampliar os conhecimentos, serão citados vários autores que apresentam diversos olhares, trazendo para a discussão do ensino de história a compreensão da temática, não só por meio dos que divergem entre si, mas também por meio de autores que convergem em pensamentos, teorias, métodos e análises. O ensino de história possui vastas perspectivas, como vastas podem ser as concepções dos autores citados neste estudo e apresentá-los nessa discussão, com suas particularidades, valores, análises, formação, visão de mundo e análise teórica não diminui nem empobrece o trabalho, ao contrário, abrem-se novas possibilidades de interpretação e conhecimentos.

Na perspectiva de por em discussão o ensino de história, outros olhares e interpretações também poderão ser influenciados para uma nova prática. Para Borges (1993), a história unida à Filosofia surge como uma forma de explicação. No século VI antes de Cristo, a explicação da “história” nas sociedades primitivas, desponta como mito. Nesse caso o mito é uma forma de pensamento primitivo. Heródoto, considerado o Pai da História, é o primeiro a utilizá-la como investigação. Do mesmo modo que Heródoto, Carr (1982, p.60) afirma que “o historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana”.

Neste sentido, as condições de existência humana é um dos fatores do fazer histórico, afirma Fonseca (2003, p.89) “o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior das lutas políticas e culturais”. Ensinar, afirma a autora, é oferecer a alguém oportunidade de análise, reflexão, uma mudança progressiva de pensamento e ações por meio do aprendizado. Para Fonseca (2003), o ensino de história tem papel formativo, ou seja, quando o professor ensina história ele deve propor ao estudante caminhos para a semeadura das questões por onde ele vai construir suas análises, provocar outras questões e consequentemente o aprendizado.

No que concerne à construção de novo aprendizado e ampliação da reflexão, os referidos autores, mesmo em perspectivas opostas, legitimam a demonstração do possível diálogo, para cuja compreensão tratar-se-á do percurso histórico do ensino de história no Brasil na próxima subseção.

2.1 Percurso histórico do ensino de história no Brasil

O ensino de história é um construto que trabalha as discussões em torno da aprendizagem, possibilitando um levantamento da prática de ensino atual, apoiado por diversos autores que discutem o ensino de história. Desta forma, surge a necessidade de conhecer a educação no Brasil, resgatando aspectos relevantes de discussões sobre o ensino de história.

Desde o período colonial, a participação e influência da educação jesuítica no Brasil foram muito fortes. A educação indígena, segundo Fonseca (2011) tomou outro formato com a chegada dos Jesuítas em 1549, com o Padre Manoel da Nóbrega. Responsáveis por catequizar os índios, os jesuítas, por muito tempo, impuseram um modelo de educação formal. Não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia, trouxeram também os métodos pedagógicos, absolutos durante 210 anos, de 1549 até 1759. Segundo Fonseca, as diretrizes educacionais tratava sobre o *Ratio Studiorum*:

O *Ratio* – conjunto de normas e orientações pedagógicas públicas e distribuídas por toda parte – definia, prioritariamente, procedimentos, e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs. O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia, e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito (FONSECA, 2011, p.39)

O contato dos estudantes com a história era por meio dos historiadores da antiguidade greco-romana; ainda nesse período a história não era constituída como disciplina. Fonseca

(2011) afirma que ela tinha função instrumental, seguindo as normas jesuíticas. Esta educação, segundo Romanelli (2001), era para um grupo social dominante, os filhos primogênitos e as mulheres estavam excluídos da educação jesuítica. Os primogênitos, filhos dos grandes proprietários, iriam conduzir os negócios da família e as mulheres não precisavam estudar, segundo a visão de uma sociedade latifundiária e escravocrata. Romanelli (2001, p.34) aponta como eram trabalhados os conteúdos desta escola excludente:

[...] pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Se aos Jesuítas de então faltava o gosto pela ciência, sobrava-lhes, todavia um estranhado amor às letras, cujo ensino era a maior preocupação. [...] desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, ideais de homem culto.

A escola na colônia, reproduzia a educação da metrópole europeia que, de certa forma, conservaria a sociedade educada, compreendendo-se que aquela formação não perturbaria a ordem estabelecida, visto que não haveria mudança de pensamento, ou análise crítica da sociedade vigente. Romanelli (2001, p.34) afirma que “O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida na colônia.”

Mas, uma nova ruptura marca a história da educação no Brasil, a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (RIBEIRO, 2003). Se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. No entanto, tal ruptura rendeu problemas e dificuldades para o sistema educacional, como o atraso de 13 anos para que o Estado conseguisse vislumbrar nova organização educacional. Romanelli (2001, p.36) aborda a situação:

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade de ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Villela (2003), destaca que a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos dominando a educação, oportunizou à colônia um processo de *laicização* da instrução com o envio dos professores régios. A presença do Príncipe Regente D. João VI na colônia, a partir de 1808, trouxe mudanças ao quadro educacional, quando foram criados os primeiros cursos superiores. Romanelli (2001, p.38) afirma que “[...] dentre as escolas superiores, distinguiram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, esta, mais tarde transformada em Escola Militar e Escola Central de Aplicação, formando Engenheiros Cívicos”. Desta forma, a atenção voltou-se para ensino superior, sem uma ligação direta com as escolas primária e secundária.

As primeiras escolas do magistério, as Escolas Normais em nível de 2º grau, à época frequentadas apenas por rapazes, foram criadas em vários estados do Brasil, a partir de 1830, havendo mudanças após a Proclamação da República em 1889 (ROMANELLI, 2001).

Entre as mudanças ocorridas, destaca-se a obrigatoriedade da disciplina de história, surgida com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, cujo modelo foi inspirado no programa educacional francês. Segundo os PCNs (1998), o ensino de história caracteriza-se por dois momentos: na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar; e a partir das décadas 30 a 40 do século XX, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. No entanto, predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico, destinado à formação de cidadãos proprietários e escravistas. A história foi abarcada no currículo junto às línguas modernas, das ciências naturais e da matemática, dividindo o espaço com a história sagrada. Nas salas de aulas surgiam divergências nas abordagens e na importância da igreja, do ponto de vista histórico, a partir da formação dos professores (laicos ou religiosos), da mesma forma como o fato de as escolas serem públicas ou de ordem religiosa. Nadai (1993) traz uma fala do ministro e secretário de estado da justiça do império, Bernardo Pereira Vasconcelos, afirmando em seu discurso de 25 de março de 1838 que:

Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós, as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo Francês. Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, as bases do ensino centrou-se nas traduções dos compêndios franceses – para o ensino de História Universal o compêndio de Derozoir; para a História Antiga o de Caiz; e para a História Romana o de Derozoir e Dumont (NADAI, 1993, p.146).

Nesse mesmo programa educacional, acrescentou-se a história do Brasil, seguindo o modelo da história sagrada, com uma pequena mudança: as narrativas dos santos foram substituídas por narrativas de heróis, considerados construtores da nação, especialmente religiosos e governantes. Seria um estado nacional laico articulado com a Igreja Católica. Desta forma, “os conteúdos culminavam com os grandes eventos, da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação” (PCNs, 1998, p.20).

Em 1837, conforme relata Fonseca (2011), foi criado também, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), cujos membros foram responsáveis por criar manuais e orientações de conteúdos a serem trabalhados nas escolas públicas. A primeira proposta de História do Brasil teve grande repercussão e destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Valorizava a ideia de miscigenação racial,

no entanto, defendia a hierarquização que indicava a superioridade da raça branca. Também privilegiava o estado como o principal agente da história brasileira, enfatizando façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos Jesuítas na catequese e as relações entre a igreja e o estado. A história era relatada como verdade indiscutível e estruturada de forma linear, determinando a vida social.

A literatura destaca (BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2011; PCNs, 1998) que o final do século XIX foi marcado por embates pelas reformulações curriculares. Uns defendiam o currículo humanístico, com ênfase nas disciplinas literárias, tidas como formadores do espírito. Outros desejavam um currículo científico, técnico e prático, adequado à modernização do país. Tanto no currículo humanístico como no currículo científico, a história era entendida como disciplina escolar, com uma visão formadora de nacionalidade.

Ainda neste contexto, consta nos PCNs (1998) que a história universal foi substituída pela história da civilização, havendo um afastamento entre o laico e o sagrado. O estado, sem a interferência da igreja, permaneceu como o principal agente histórico, visto como adutor da sociedade ao estágio da civilização. A história nacional identificava-se com a história pátria, sendo a missão, juntamente com a história da civilização, integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da história. Desta forma, ainda hoje há alguns mitos da história brasileira presentes no ensino de história, tais como, os bandeirantes Raposo Tavares e Borba Gato, militares como Duque de Caxias e mártires como Tiradentes.

O civismo absorveu a moral religiosa e os conteúdos da história pátria deveriam ser expandidos para fora da sala de aula. Foram criados as práticas e rituais cívicos, como os desfiles e datas comemorativas, celebrando culto aos símbolos da pátria. O estudante receberia uma formação moral cristã e consciência patriótica, resultando em “ordem e progresso” (PCNs, 1998; BITTENCOURT, 2009).

Nas primeiras décadas do século XX, conforme Bittencourt (2009), mesmo com grandes discursos, pouco se fez para melhorar a qualidade da escola pública. Nessas discussões surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, logo reprimidas pelo governo republicano, como as escolas anarquistas com currículo e métodos próprios, em que a história identificava-se com os principais momentos de lutas sociais, a exemplo da Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição dentre outros. Segundo Bittencourt

(2009), com base em André Chervel (1990) as disciplinas escolares passaram, nesse século, a ter a referida denominação, especificamente, a partir de 1910.

Seguindo as reflexões de Bittencourt (2009) e Romanelli (2001), o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, juntamente com a Reforma Francisco Campos, ampliou o controle do estado sobre o ensino. Desta forma, a história geral e a história do Brasil foram integradas a uma única área, história da civilização. A formação do estado brasileiro era foco principal no ensino de história do Brasil. O ensino da história era um instrumento de patriotismo e de unidade étnica, administrativa, territorial e cultural. Como forma de validar o discurso da democracia racial, o ensino de história mostrava o africano como sereno diante do trabalho escravo; focava o indígena de uma forma romântica, não apontando as diferenças entre as culturas. Os portugueses eram mostrados como aqueles que simplesmente ocuparam um território vazio, não citava a destruição provocada pelo choque entre as culturas.

O movimento escolanovista surge com força nos anos 30 e propõe abordagens e atividades diferenciadas que foram adotadas por professores e escolas que inovaram métodos e conteúdos. Segundo Ribeiro (2003, p.111), “a ideia defendida pelos educadores escolanovistas, a responsabilidade pública em educação, os levavam a ver ‘com bons olhos’ o fato de os poderes públicos assumirem mais efetivamente a responsabilidade educacional”.

Conforme Nadai (1993), as primeiras iniciativas concretas de melhoria, em especial do ensino da disciplina de história, ocorreram com a implantação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor do ensino secundário, em 1934. Com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) houve vários cientistas estrangeiros que se preocupavam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas, superando a fase de autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente (NADAI, 1993; SILVA; FERREIRA, 2011). Em história e geografia a grande contribuição foi de cientistas franceses, sendo eles:

Fernand Braudel, Emile G. Leornad, Lucien Febvre, Emile Coonaert, Jean Maugué, Pierre Monbaig, Claude Lévi-Strauss, Paul Arbousse Bastide, Pierre Defontaines, Jean Gagé, Paul Vanorden Shaw colaboraram para a delimitação nos campos das ciências sociais, da história e da geografia, e dos seus métodos e objetos (NADAI, 1993, p.154).

Novas reformas ocorreram no ensino secundário a partir de 1942, dirigidas pelo ministro Gustavo Capanema. A Lei Orgânica do Ensino Secundário definiu três cursos: o primário e o ginasial com quatro anos de escolaridade cada um; e o científico com três anos de curso (NADAI, 1993; BITTENCOURT, 2009).

Neste período, conforme consta nos PCNs (1998), o Estado Novo utilizava a história para enfatizar o ensino patriótico. A carga horária da disciplina de história, no ginásio, aumentou consideravelmente; história geral e história do Brasil passaram a ser áreas distintas, saindo privilegiada a história do Brasil. A interpretação que o Estado Novo fez dos métodos escolanovistas, enfatizou a comemoração de heróis nas atividades cívicas. Com o fim da ditadura de Vargas, a disciplina de história tornou-se a formação da cidadania para a paz. A União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, passou a intervir na produção e elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares. Assim, a história começa a discutir um conteúdo humanístico e pacifista, com foco no estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades e dos avanços tecnológicos, científicos e culturais.

Nas décadas de 50 e 60 o ensino de história volta-se para as temáticas econômicas, uma vez que prevalece a produção agrícola exportadora e a valorização da indústria. Conforme os PCNs (1998), a vida econômica era marcada pela apresentação norte-americana como referência da vida econômica brasileira, sendo determinante a história da América, predominando a história dos Estados Unidos.

Na visão de Nadai (1993), o conceito de história que flui dos programas e dos currículos degenera a qualidade da representação do real, reelaborada após anos, décadas, séculos depois do acontecido e que, tal forma de ensino determinada desde a sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial, na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites.

No entanto, a década de 60 foi assinalada por uma gradativa modificação no ensino de história, a exemplo da formação de professores em cursos de graduação em história. A partir de então, surge a formação didática chamada História Nova, que destaca transformações econômicas e tumultos entre as classes sociais, sob a influência da historiografia marxista (PCNs, 1998). Em 1961, outras modificações surgem, dentre as quais estão a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 4.024 (1961), com a qual suprime-se a prescrição de um currículo fixo e rígido para todo o território brasileiro, sendo anexadas, em alguns estabelecimentos de ensino, áreas optativas ao currículo, atendendo ao regionalismo. Nadai (1993) assevera que, com o golpe militar de 1964, houve golpe também nas diferentes instâncias do ensino, quando escolas foram fechadas, professores e alunos foram presos e responderam a processos-crimes, uma forma repressiva de demonstrar o poder. Com o crescimento da indústria neste período, as disciplinas história e geografia tiveram suas cargas horárias restringidas, avançando os estudos sociais.

Ainda em 1964 ocorre um crescimento de cursos de Licenciatura Curta; em 1970, algumas faculdades formavam professores licenciados em estudos sociais, com foco na formação para o desempenho de atividades escolares (PCNs, 1998). Estes avanços provocaram certo afastamento entre universidades e escolas, dificultando o diálogo entre ensino e pesquisa.

Com a criação da Lei 5.692/71 ressalta-se a educação moral e cívica (EMC) e a organização social e política brasileira (OSPB), onde a disciplina de estudos sociais abarca os conteúdos de história e geografia. Há então uma estagnação do ensino, pois o agente histórico das mudanças continua sendo o estado, e “no estudo de noções e conceitos gerais das Ciências Humanas levou ao esvaziamento da dimensão histórica do ensino” (PCNs, 1998, p.26), tonando-se sinônimo das conquistas tecnológicas. As transformações trazem consigo a baixa qualidade do ensino:

As transformações ocorridas durante o governo militar não se limitam aos currículos e métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau afetaram significativamente o aproveitamento do público escolar. A medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria paradoxal deterioração na qualidade do ensino público (BRASIL, PCNs, 1998, p.26).

Observa-se, desta forma, a queda na qualidade de ensino ofertado aos estudantes, ou seja, diminuíram as exigências para o ingresso, conseqüentemente, a qualidade da educação pública piorou; muitas vagas e pouca exigência na formação do estudante. Conforme argumenta Fonseca (1993), Nadai (1993) e Fonseca (2011), o ensino de história vivenciou muitas mudanças e contradições, um grande número de professores continuou a ter formação específica nos cursos de história, com habilitação para lecionar EMC e OSPB, amparados pelo Decreto nº 68.065/71. No entanto, os historiadores lutam pela extinção da referida habilitação em estudos sociais. Unidos à Associação dos Historiadores e Geógrafos na década de 80, conseguem a volta da disciplina de história e geografia e a extinção dos cursos de licenciatura em estudos sociais. O currículo real impeliu mudanças no currículo formal, abrindo espaço para discutir novas possibilidades de ensino. Inicia-se, assim, um diálogo mais expressivo entre pesquisadores e docentes do ensino médio e é quando começa a expansão dos cursos de especialização em história (FONSECA, 1993; BITTENCOURT, 2009).

A partir das décadas de 80 e 90, o ensino de história apresenta uma nova realidade; os professores se tornam mais interessados e questionam quanto à possibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade (NADAI 1993; PCNs 1998), bem como se devem iniciar o ensino pela história do Brasil ou pela história geral. Alguns professores optam

por uma ordenação sequencial e processual, que intercale os conteúdos num processo contínuo da antiguidade até os dias atuais. Nesta sequência de mudanças surgem propostas curriculares por eixos temáticos, os métodos tradicionais de ensino – memorização e reprodução – passam a ser questionados, os livros didáticos difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, são criticados nos seus conteúdos e nas atividades propostas, uma vez que os conteúdos estão carregados de ideologias e os exercícios sem nenhum raciocínio (NADAÍ, 1993; NIKITIUK, 1996; BITTENCOURT, 2009).

Conhecer os caminhos do ensino de história pode promover um maior amadurecimento nas alterações acerca dos currículos e seus objetivos. Bittencourt (2009), Sousa e Pires (2010) reforçam que o ensino de história abre, ainda, ao historiador e ou professor, a probabilidade de perceber que o ensino acadêmico influencia o escolar e vice-versa, e que havendo maior consciência disso e diálogo, os dois campos do conhecimento são beneficiados com professores mais qualificados e ensino de qualidade nas escolas. Com este diálogo, permanece o papel da história em difundir e consolidar identidades no tempo sejam elas étnicas, culturais, religiosas, de classe, grupos, de estado ou nação. Na mesma perspectiva, recriam-se as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social em benefício do papel da história na formação social e intelectual dos indivíduos, de forma que eles possam construir uma sociedade mais igualitária e democrática, aspectos que seguem em discussão na próxima seção.

2.2 O ensino de história

Com o aparecimento das teorias, percebem-se grandes contribuições no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Segundo Moreira (1999), a teoria behaviorista, que tem como precursor John B. Watson, discute a abordagem comportamentalista, que consiste na análise do processo de aprendizagem, desconsiderando os aspectos internos que ocorrem na mente do agente social, centrando-se no comportamento observável, ou seja, estímulo e resposta. O cognitivismo propõe analisar o ato de conhecer como o homem amplia seu conhecimento acerca do mundo. A investida cognitivista, apesar de ter surgido quase no mesmo período que o behaviorismo, teve grande ebulição nos anos 90, resgatando estudos teóricos da Psicologia Cognitiva, como aqueles ampliados por Piaget e Vigotsky. A abordagem humanista prioriza como base da aprendizagem a autorrealização do aprendiz, que valoriza tanto o aspecto cognitivo quanto o motor e afetivo. A teoria humanista orienta-se acreditando que o estudante possui capacidade para desenvolver a aprendizagem e deve o

professor envolvê-lo no processo. Carl Rogers, enquanto teórico que se destacou nessa teoria, concebe que a motivação dos sujeitos da aprendizagem está condicionada à coerência dos conteúdos com suas expectativas.

Além de dar encaminhamento ao processo cognitivo de aprendizagem, Moreira (1999) afirma que as teorias de ensino e seus pensadores relevam a forma de conceber o ensino e a aprendizagem desenvolvida pelos professores, que tendo ou não consciência e conhecimento prático das teorias, aplicam algumas ou várias delas em determinados momentos na prática pedagógica. Neste sentido, importa salientar a relevância da instrumentalização teórica do profissional da educação, garantindo-lhe suporte para as tomadas de decisões frente ao processo de ensino nas escolas, haja vista os questionamentos de grande parte dos historiadores e pesquisadores quanto ao por que ensinar história.

De acordo com Abud (2005), a história enquanto palco de conhecimento sistematizado desenvolve-se no século XIX, quase ao mesmo tempo em que se ampliam as escolas secundárias, que adentram o conhecimento histórico como disciplina escolar. Nesse sentido, o ensino de história tem como perspectivas orientadoras as teorias do exercício histórico, que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos jovens estudantes, cuja formação é o escopo maior do ensino de história. Entendida a história como uma disciplina nova, a ela cabendo tarefas em que a principal é a empírica - a investigação do ensino de história, sob o ponto de vista da história vivida e experimentada no seu devir de todos os dias; a história não experimentada, nem vivida, mas transmitida, cientificamente ou não; história apresentada pela Ciência Histórica, está sendo considerada como disciplina específica. Para Abud (2005) a história é uma ciência que apoiada em outras, traz para o ensino um caráter reflexivo e formativo do ensino.

O ensino de história traz reflexão e conhecimento formativo para os estudantes, cria uma identidade social e endereça para a análise política, a participação democrática, discute a cidadania, neste sentido, o ensino de história carrega significado de vida (FONSECA 1993; NIKITIUK 1996; ROCHA 1996; VASCONCELOS 2007; BITTENCOURT 2009). Ensinar ou estudar história é formar cidadãos conscientes de seu tempo. Nessa perspectiva, Nikitiuk (1996) reflete sobre a história e o ensino de forma poética, traz autores, reflexões e poesia para o ensino de história na sua forma de discorrer sobre a história. Na interpretação da autora, a história é o ambiente do outro que se tenciona e resiste o sempre inesperado. Acrescenta também que o professor tem o papel fundamental de abrir as janelas desses saberes históricos, destacando:

Ensinar História é caminhar numa linha do tempo,
Com durações e cortes diversos.
Ensinar história é estruturar identidades.
Ensinar História é também produzir conhecimento.
Ensinar História é processo de alteridade.
Ensinar História é aprender com o plural e o singular.
Ensinar História é conceber absolutos e relativos (NIKITIUK, 1993, p.21)

Para a autora, ensinar história não é algo fácil, mas ao mesmo tempo algo muito prazeroso, pois a história tem identidade e memória, e traz a reflexão de pertencimento ao estudante quanto ao seu lugar no mundo. Para ela, a história são saberes em construção, rupturas, sonhos, vestígios, buscas, história escrita, história narrada, história coletiva, história de vida, história são horizontes a serem descortinados.

Rocha (1996, p.53) sustenta que o ensino de história, “deverá ser capaz, se estiver em sintonia com o seu tempo, de construir para que o aluno possa ler o seu entorno social qualificando-se para uma política consciente e para o mundo do trabalho”. Segundo o autor, o papel do professor é de fundamental importância, na medida em que deve levar o estudante a refletir sobre a história e sua vivência enquanto cidadão do mundo. Ele afirma que para um ensino consciente, o professor deve ter conhecimento técnico, conhecendo bem os conteúdos, como diferentes e adequadas metodologias para o que se pretende ensinar. Desta forma, o ensino de história é um processo que admite diferentes enfoques, conclusões provisórias e relativas (ROCHA, 1996).

Na concepção de Fonseca (2003), o ensino de história é basicamente educativo e formativo, tendo importância na vida social de homens e mulheres na construção da democracia e da cidadania. Para Fonseca (2003, p.34), “o saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas”. Estas colocações são de grande importância, pois revelam o fazer educativo do professor na prática pedagógica do ensino de história, trazendo os conteúdos trabalhados nas aulas, como algo próximo do estudante, contextualizando, dando significado aos fatos históricos. Neste sentido, após a implantação dos PCNs houve uma diversidade de formas de ensinar e aprender história, consolidando “uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas” (FONSECA, 2003, p.36), nas redes de ensino no Brasil.

Quanto a Franco e Venera (2007), o ensino de história “atuaria no ‘estado de infância’, pois, através dele, o sujeito fica em um constante movimento de significação dos acontecimentos em sua volta.” Neste sentido, as autoras acordam que os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes do Ensino de História trazem para o ensino de história a formação de um cidadão crítico e autônomo, capaz de construir argumentos e dar significado às experiências vividas. E estando o estudante no “estado de infância” tudo para ele é motivo de descoberta, do vivido, do inesperado. Desse modo, é importante dar significado para os conteúdos dentro do ensino de história.

Já Vasconcelos (2007) afirma que ensinar história é fazer com que os conteúdos sejam significativos para a vida do aluno, devendo instigar os estudantes a compreender o passado, comparando-o com o presente, de forma a entender melhor a si e a sociedade em que está inserido. Segundo o autor, o documento que mais aproxima a referida visão de ensino exposta por ele são os Parâmetros Curriculares do Ensino de História (1998), em que os alunos deverão:

identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicitações para algumas questões do presente e do passado; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (VASCONCELOS, 2007, p.66).

A abordagem de Vasconcelos (2007) sugere a fuga do ensino tradicional, e quando destaca os Parâmetros Curriculares da área, apoia-se numa perspectiva de renovação total, tanto no processo de ensino quanto da aprendizagem. Os PCNs (1998) e Vasconcelos (2007) seguem na mesma vertente de pensamento em relação ao trabalho com as fontes. Destaca o autor que “como o uso do documento é importante na pesquisa histórica, no ensino de história sua utilização é igualmente imprescindível” (VASCONCELOS, 2007, p.68). Ele discute documentos que ampliam a melhoria do ensino e a aprendizagem em história, sendo eles: documentos oficiais, cartas, textos jornalísticos e literários, imagens, depoimentos orais. No entanto, na prática pedagógica, os estudantes sempre questionam: Porque ensinar história?

Segundo Bittencourt (2009), é uma preocupação dos educadores e dos alunos buscarem responder ao questionamento: “Porque estudar a história?” Por um determinado período a história serviu para “legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista” (BITTENCOURT, 2009, p.121) Neste sentido, a autora afirma ser de suma importância que o ensino de história continue contribuindo para a formação da identidade, sem o enfoque de tramar uma identidade nacional, e conclui dizendo que o objetivo central do ensino de história na contemporaneidade está relacionado à:

sua contribuição na construção de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser construídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial. A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da história tem se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político* (BITTENCOURT, 2009, p.121).

Indubitavelmente, a formação de um cidadão crítico é a grande necessidade na formação educacional e social da atualidade, seria o fazer da escola, não cabendo somente à disciplina de História. Nesta perspectiva, Bittencourt (2009, p.122) destaca a função primordial no ensino de história, ou seja, levar o estudante a ter um pensamento crítico, “desenvolvendo a capacidade de descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer análises comparativas e identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais ou passados, numa visão global e local”. A autora explicita sobre o desenvolvimento das capacidades desse indivíduo formado pelo ensino de história:

Ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino (BITTENCOURT, 2009, p.124).

A autora defende a ideia da necessidade de suplantar paradigmas, visto que o estudante vive hoje numa sociedade complexa, às voltas com a brutalidade, desemprego, fraudes, prejuízos de vários matizes e, ensinar neste contexto está cada vez mais indigesto. É importante lembrar que esse estudante faz uso diário das informações disponíveis nos meios de comunicação, informações tais que o ensino de história necessita transformar em conhecimentos, auxiliando os estudantes na compreensão e análise crítica, social, política e

econômica, contribuindo, desta forma, para a autonomia de pensamento e posturas políticas cidadãos.

As colocações de Bittencourt (2009) coadunam com os pensamentos de Junior (2013), no sentido de que o ensino de história deve contribuir com os estudantes para compreenderem as relações com tempos e espaços diferentes e que, por meio do ensino, eles possam perceber as transformações, as rupturas, as estabilidades e as sequências ao longo do tempo. Defende ainda a relevância de o ensino não limitar a reprodução, mas ajustar a produção de conhecimentos e inúmeras interpretações.

Como foi relatado anteriormente, o ensino de história no Brasil vem passando por reformulações desde o período colonial até a atualidade. Santana e Medeiros (2013, p.69) afirmam que “o ensino de História deve dar ao aluno condições de refletir sobre os acontecimentos do presente, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos políticos, econômicos e culturais”. As pesquisadoras concordam com Bittencourt no que se refere à formação crítica do estudante e acrescentam que os conteúdos do ensino de história trazem grande distanciamento da vivência do aluno, afirmando que “os alunos necessitam e pedem uma história mais próxima de seu presente, com a realidade mais concreta que está próxima dele” (SANTANA; MEDEIROS, 2013, p.70). Neste aspecto, há convergência de pontos de vista também com Schmidt e Cainelli (2004, p.50), quando estas afirmam que “ensinar história é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive”.

A relevância do tema em questão e o interesse em trazer a atualidade das pesquisas, apontam para a busca de um levantamento do período compreendido entre 2012 a 2016, no banco de dissertações e teses da CAPES, e no portal de periódicos da CAPES, bem como foram revisitadas outras pesquisas com a temática “ensino de história”, nos últimos cinco anos. Encontrou-se 53 trabalhos entre artigos, dissertações, teses e livros, a partir dos seguintes descritores: Ensino de História, Ensino de História do 9º (nono) ano, Ensino, História, Ensino de História no Ensino Fundamental. No ano de 2012 publicou-se 06 trabalhos com esta temática; em 2013 foram 19; em 2014 encontra-se 08 trabalhos; em 2015 somam 12 trabalhos e em 2016 apenas 07 trabalhos.

Desenvolveu-se a pesquisa a partir da leitura dos trabalhos publicados com foco na temática, atendendo o recorte temporal descrito. Neste sentido, as produções apontam para o ensino de história não apenas no ensino fundamental, mas na educação básica como um todo, quando discute-se os descritores pesquisados no ensino superior. A maioria das pesquisas consultadas cita os mesmos autores destacados nesta dissertação, apresentados como base

teórica em torno do ensino de história. As pesquisas e temas consultados contribuem para novas reflexões no fazer pedagógico do ensino de história.

A pesquisa realizada por Schmidt (2012) com o objetivo de identificar elementos constitutivos do processo de construção da trajetória do ensino de história, traz a referência do conceito de código disciplinar da história e toma por base, pesquisas realizadas com manuais didáticos. Neste sentido, a autora fortalece a argumentação nas questões de transposição didática e afirma que a disciplina de história está imbricada das questões sociais, culturais e filosóficas que envolvem o professor e os estudantes, bem como, da localidade em que estão inseridos. Este pensamento fortalece a necessidade de formação continuada nas escolas, uma assertiva vivenciada nas escolas pesquisadas.

As propostas curriculares têm sido discutidas por diversos autores, dentre eles Gonzalez (2012), que traz uma pesquisa realizada na rede pública do estado de São Paulo, em que a produção objetiva analisar o material enviado para a disciplina de história, no ensino fundamental e médio, na tentativa de perceber se há inovações ou apenas continuidades no ensino desta disciplina na rede estadual paulista. A pesquisa conclui que o ensino de história está mais próximo do tradicional, mas também amplia a capacidade de leitura e escrita dos estudantes:

a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo converge para uma política neoliberal, caracterizada pela centralização e determinação da Secretaria de Educação do que deve ser ensinado. Nesta perspectiva de uniformização e padronização do ensino, o currículo de História tem se aproximado muito mais de um ensino de História tradicional, focado nos acontecimentos da História Ocidental e objetivando principalmente o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita do aluno (GONZALEZ, 2012, p.36).

Mesmo com inúmeras discussões, muitas escolas e educadores ainda persistem no ensino tradicional. No entanto, a pesquisa desenvolvida por Abud (2010) traz nuances de novas metodologias de ensino, como o uso metodológico da música no ensino de história, sendo um instrumento forte, uma estratégia que envolve de melodia o ensino e a aprendizagem, trazendo para a musicalidade análises históricas de cada período, de cada letra. A música é utilizada pelo professor, considerando que os estudantes dialogam com a experiência musical, seja na análise da letra comparando com a sua vivência atual, ou nos temas tratados pela música (ABUD, 2010). São necessários alguns cuidados para trabalhar com a música em sala de aula; os estudantes devem refletir sobre a melodia, o ritmo, a obra musical e a letra. Dialogar com o compositor traz uma análise criteriosa ao documento (CANO; OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012).

O estudo identificado no banco de dados da CAPES, Junior e Rodrigues (2013) mostram uma especificidade dos trabalhos voltados para novas metodologias de ensino e trazem “novos olhares” para o ensino de história. Com esses “novos olhares” Júnior e Rodrigues (2013) apresentam uma pesquisa realizada no estado de Minas Gerais, utilizando as histórias em quadrinhos - HQs, que podem auxiliar na compreensão de aspectos da vida social de comunidades de diferentes tempos e espaços, contribuindo, assim, para o processo de ensinar e aprender história. O estudo utilizou-se da observação participante nas aulas de história, entrevista com professores e revisão de bibliografia. Nesse sentido, Guimarães (2005) reafirmada por Bittencourt (2009), aponta a importância de novas metodologias no ensino e na pesquisa de história, destacando alguns recursos como o uso da internet, de imagens, obras de ficção, imprensa, filmes, programas de TV, histórias em quadrinhos e outros diferentes gêneros textuais, no desenvolvimento de vários temas.

No entanto, o uso e a aplicação destas metodologias necessitam de conhecimento das diversas linguagens, uma vez que “por meio dos quadrinhos, os alunos podem abandonar a passiva observação e se verem como construtores históricos, sujeitos que interferem e opinam no e sobre o lugar que vivem” (JÚNIOR; RODRIGUES, 2013, p.81). O uso das HQs nas aulas de história oportuniza ao estudante relacionar tempo e espaço, verificar mudanças, permanências, rupturas, auxilia na produção de conhecimentos históricos.

Os conhecimentos históricos são trazidos para o ambiente virtual, proposta metodológica pesquisada por Dumbra e Arruda (2013), que buscam refletir sobre a relação entre a criança e a tecnologia em interconexão com o ambiente virtual. No sentido de discutir a referida relação, utilizam como objeto a virtualização do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB). Os autores analisam limites e possibilidades educativas da estrutura virtual do Museu Histórico Abílio Barreto, para a construção de saberes históricos pelos estudantes; mediam construção do conhecimento histórico, compreendendo o não vivenciado pelos estudantes na correlação com o presente, por meio do museu.

Nesta perspectiva, o ensino de história e o uso democrático da internet ampliam as possibilidades do aprendizado em história. Os autores destacam que “a incorporação do Museu Virtual se faz importante, pois, apesar da visita virtual não substituir a visita presencial, ela possibilita experiências de manipulação e exposição dos objetos que aproximam os visitantes dos espaços museais” (DUMBRA; ARRUDA, 2013, p.134). Para eles, os museus virtuais ou físicos são espaços potenciais de experiências enriquecedoras, possibilitando ampliar a visão do estudante na perspectiva da aprendizagem.

A utilização da rede de comunicação virtual no ensino e aprendizagem traz uma gama de possibilidades, mas garante a formação de um aluno crítico? Na busca desta resposta, Velasco (2013), em sua dissertação de mestrado, objetiva identificar, a partir dos discursos de professores de história (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II) que lecionam em escolas públicas, como estão sendo produzidos, negociados e disputados os sentidos de “trabalhar com a realidade do aluno” e “formar o cidadão crítico” no currículo da disciplina de história, tendo como viés a relação destes significantes com o conhecimento escolar. A pesquisa ocorre em escolas municipais do Rio de Janeiro, em Piraí, com doze professores. No estudo, o autor conclui que:

o saber histórico escolar ocupa provisoriamente um papel distanciado / marginalizado dentro das cadeias de equivalência que procuram se articular em torno do ponto nodal de “qualidade de educação”. Já os bordões da “realidade do aluno” e da “formação do cidadão crítico” emergiram muito associados entre si e àquele ponto nodal, constituindo-se, assim, em “momentos” dessa cadeia enquanto o conhecimento escolar pode ser definido, apropriando-me da terminologia laclauniana, de “elemento”, sendo posicionado como um elemento ora subalternizado ora antagônico dentro das disputas discursivas que mobilizam sentidos de “qualidade” e “não qualidade” para o Currículo e o Ensino de História (VELASCO, 2013, p.187).

Velasco (2013) discute, também, a necessidade de um currículo com conteúdos significativos, de uma educação de qualidade voltada para a sua essência e de fazer mudanças no conhecimento histórico escolar.

A cada dia a tecnologia ocupa mais espaço na vida das pessoas. Silva e Figueiredo (2013), seguindo esta linha de reflexão, trazem uma discussão que examina a aplicação de recursos audiovisuais e tecnológicos em suas distintas possibilidades na prática pedagógica do ensino de história no ensino fundamental e médio, com ênfase para a internet, a iconografia (fotos), os filmes, os mapas, os museus, os arquivos, a música e a literatura de cordel. O estudo discute cada um dos recursos e suas possibilidades de produção histórica, oportunizando reflexão e uso pelos professores, com foco nos diversos conteúdos. No entanto, os autores destacam que os recursos devem ir além da utilização ilustrativa, mas “deve estar atrelado ao interesse em promover reflexões sobre o processo de construção do conhecimento histórico e, também para dinamizar o ensino de história mediante o estímulo à participação dos discentes” (SILVA; FIGUEIREDO, 2013, p.116).

A pesquisa descrita a seguir diverge das demais por tratar-se do ensino de história em sala de aula inclusiva; ela toca quem lê, pela especificidade da pesquisa e aprendizado dos alunos pelo método. As autoras Hickmann, Zen e Xavier (2014) analisam uma experiência metodológica no ensino de história, a partir de um processo de intervenção compartilhada,

desenvolvida numa Escola Municipal de Porto Alegre, RS. A intervenção compartilhada ocorre entre uma professora pedagoga e uma professora historiadora. As pesquisadoras descrevem que, “as aprendizagens, tanto dos alunos com necessidades educativas especiais quanto dos demais da turma, não ocorreram apenas na dimensão da socialização, mas também no âmbito do cognitivo” (HICKMANN; ZEN; XAVIER, 2014, p.19). Desta forma, professoras e estudantes com suas diferenças, criam formas de ensinar e aprender de maneira compartilhada.

Alves (2014) apresenta uma visão do ensino de história que aborda outros aspectos, destacando-o como fator agregador do mercado de trabalho. Para o autor “trazer a localidade para dentro da sala de aula é potencializar a formação de cidadãos conscientes, é favorecer a competência histórica, é garantirmos uma função social e individual para a História” (ALVES, 2014, p.65) e, para o qual o ensino por competências terá mais sucesso na formação de cidadãos conscientes de seu papel social.

Pode-se considerar um estudante crítico aquele que conhece o local onde vive e o currículo da escola pertencente a este local vivido. Neste sentido, Maia (2015, p.271) defende: “o currículo, ao organizar os saberes que serão ensinados com objetivo de orientar projetos de sociedade, interferindo na construção de identidades, é também um lugar que produz relações de poder, um território de contestação”. Ainda do ponto de vista de Maia (2015), um currículo em ação, uma vez que o currículo orienta planejamentos, define obrigações, norteia processos avaliativos, mesmo que estes sejam complexos de apropriação entre professores e alunos. Na prática, professores e estudantes, a partir das apropriações do currículo, interferem neste universo, construindo um currículo em “ação”.

Neste contexto, o termo *ação* significa tudo que é feito, executado, e os laboratórios de história pertencem a esta ação prática. Os laboratórios de História-Lhiste² são discutidos pelos autores Lia, Costa, Giacomoni, Cagliari e Pereira (2015), que tratam da fundação, atuação e benefícios para a formação de professores de história, bem como o papel do Lhiste na formação continuada de professores da educação básica. A obra descreve os cursos e oficinas trabalhados pelo laboratório de história, que atua no Rio Grande do Sul desde 2013. Nela consta que “o Lhiste busca colher experiências e construir parcerias com outros laboratórios no Rio Grande do Sul e no país” (LIA, et al, 2015, p.175). Neste contexto, Fonseca e Couto (2008), alicerçam o trabalho dos laboratórios de história, uma vez que para eles, uma das funções do Lhiste é levar o professor a “pensar em espaços interculturais que possam ressignificar as dimensões

² Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS-LISTHE

da teoria e da prática – bem como o ensino alicerçado à pesquisa” (FONSECA, COUTO, 2008, p.124).

Pensar o ensino de história, conhecer a vivência de outros professores em outros estados, oportuniza ampliar a visão educacional e rever alguns procedimentos. Assim, Caetano (2016) traz contribuições por meio da dissertação produzida no estado de São Paulo em escolas da rede pública de ensino. O estudo discute a aplicação dos cadernos para o ensino de história, no período de 2009 a 2015. O autor conclui que ensinar história no estado de São Paulo perpassa por “um ideal de governo que prioriza o resultado, deixando de lado seus caminhos, decorre por políticas públicas para educação que busca uma unificação curricular que promova cortes de despesas, [...] e menor responsabilidade do governo estadual em alguns setores” (CAETANO, 2016, p.122).

No sentido de pensar o ensino de história, discutir o uso da tecnologia no ensino de história, os games, as HQs na educação, remete pensar no fator tempo histórico. Sarraff (2016) faz menção à Reinhart Koselleck e Jorn Rusen, que discutem o tempo histórico, sob cuja perspectiva compreenderá melhor nossa posição no universo. Para este autor, com base nas reflexões de Koselleck e Rusen, os professores podem refletir sobre a prática no ensino de história, pensando de forma pragmática os objetos de estudos, relacionando-os às questões presentes, bem como, às expectativas para o futuro.

Vive-se a era tecnológica. Inserir os mecanismos tecnológicos na prática de ensino pode contribuir para se chegar a um caminho prazeroso e com muitos ganhos. É o que traz a pesquisa realizada por Martins e colaboradores (2016). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa focada na análise do jogo eletrônico *The Legend of Zelda: Ocarina of the time*, utilizado como recurso educativo digital, enfoca a análise do conteúdo imagético do *game*, a partir de pressupostos da semiótica, a análise do discurso e da relação entre história e literatura. Com isso, apresenta-se elementos do imaginário medieval presentes no jogo eletrônico a ser utilizado nas aulas de história. O estudo mostra que os games podem contribuir para uma intervenção psicopedagógica na abordagem sobre medievalismo no ensino fundamental.

Para concluir as discussões em torno das pesquisas nos últimos cinco anos, Giacomoni (2016) traz a discussão em torno ensino de história e as narrativas numa pesquisa de doutorado realizada no Rio Grande do Sul, que tem por finalidade compreender as estratégias que os professores utilizam nas aulas de história. Segundo Giacomoni (2016, p.185), “a narrativa pode então ser considerada como operação capital da consciência histórica onde, por meio da constituição narrativa, a experiência do passado ganha sentido, transformando passado

em história”. Assim, por meio da fala dos estudantes, conclui a pesquisa que o bom professor é aquele que, ao mesmo tempo possui habilidade de explicar bem e que estabelece uma relação afetiva, próxima e bem humorada com os estudantes.

Contudo, dentro do estado da arte sobre o objeto estudado, realizado neste trabalho, percebe-se tentativas em orientar os professores para a utilização de novas metodologias e novos recursos, a fim de contribuir para formação de cidadãos críticos.

Nessa linha de reflexão, os autores apresentados nessa seção demonstram o caminhar do ensino de história, reflexão esta que pode trazer um novo “olhar” para estudantes e profissionais. De maneira geral, o ensino de história propõe formar um estudante crítico, solidário, analítico, cidadão identificado com o seu país, estado, cidade, bairro e sociedade atual e inclusiva, com foco na diversidade cultural, étnica, e tecnológica, mas, sobretudo, permeada pela relação afetiva entre professores e estudantes.

Ressalta Bittencourt (2009) que o ensino de história não deve ser apenas uma reprodução, mas que oportunize ao estudante interpretações diversas, novos conhecimentos, comparações e contextualização da história lida, discutida, estudada e vivenciada. Na visão de autores que discutem o ensino de história no Brasil por meio da produção acadêmica da história ensinada, segue-se para a próxima subseção.

2.3 A história ensinada

Professores, pesquisadores e estudantes têm discutido o ensino de história no Brasil com o objetivo de melhorar a prática pedagógica em sala de aula. Segundo Souza e Pires (2010), durante o período colonial no Brasil a educação era de responsabilidade da Igreja, restrita e ligada às ideias religiosas, como já anunciada anteriormente. A história ensinada baseava-se na história bíblica ou historiográfica, tornando-a uma “matéria encarregada de ajudar na catequese e na formação de uma moral católica” (SOUZA; PIRES, 2010, p.01). A história como disciplina escolar no século XIX, surge com a produção dos manuais escolares. Segundo Alves e Centeno (2009), o Colégio Pedro II, fundado em 02 de dezembro de 1837, torna-se referência na produção e uso dos manuais. O primeiro manual utilizado no referido colégio, *Resumo de história do Brasil até 1828*, resultou de uma tradução com dados ampliados, sendo utilizado pelo Colégio Pedro II a partir de 1841, com autorização do ministro do Império Antônio Carlos de Andrada. Logo após, publica-se o *Compêndio da história do Brasil*, escrito pelo general José Ignácio de Abreu Lima.

Conforme afirmam Alves e Centeno (2009), inicialmente esse livro não fora pensado como recurso pedagógico, no entanto, no mesmo ano outra publicação leva em consideração a questão pedagógica da obra, sendo utilizada pelo Colégio Pedro II e aprovada a continuidade da sua utilização nos anos de 1856, 1858 e 1862.

O historiador Joaquim Manoel de Macedo, médico, poeta, romancista e historiador, atuando como professor de história no Colégio Pedro II, produziu o manual *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*. Este material corresponde ao atendimento das atividades pedagógicas no ensino de história. Em seguida, publicou-se o manual intitulado *Pequena história do Brasil por perguntas e resposta*, escrito por Joaquim Manoel de Lacerda. O referido manual é editado no período da República. De maneira geral, estes manuais eram extensos, sem nenhuma gravura e descreviam detalhadamente os fatos discutidos, variando de 206 a 519 páginas (ALVES; CENTENO, 2009). Com pequenas mudanças no contexto da obra de Manoel Lacerda, em 1942 lançou-se nova edição ilustrada com gravuras e atualizada por um professor. Considerado o manual de maior longevidade e propagação, o mesmo continha também menor número de páginas, no máximo de 160, que divide a história do Brasil em seis períodos. Em 1929 foram criados os livros didáticos que, em grande parte das escolas da rede pública de ensino, é o principal material de apoio para o ensino de história.

Segundo consta no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),³ o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1929. Em 1938, por meio do Decreto Lei nº 1.006, de 30/12/38, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com as determinações legais de política de legislação, produção, circulação e controle. O Programa passa por diversas reformulações e adequações e as escolas públicas, atualmente, recebem o Livro Didático (LD) a cada dois anos, cuja escolha dos títulos é feita pelos professores nas escolas. Estima-se que o PNLD de 2017 atenderá alunos e professores da segunda fase do ensino fundamental.

Faz-se necessário destacar a lei que regula a educação no Brasil, a lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada pela primeira vez em 1961.. A LDBEN, que fez 20 anos de sua promulgação, define e regula a educação no Brasil sempre com bases nos princípios da Constituição Federal vigente, pois de 1922 até 1988 foram promulgadas nove Constituições no Brasil. Atualmente, esta lei sofre alterações por meio da Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016. Em relação ao ensino fundamental

³ <<http://www.fnde.gov.br/institucional>> acesso em 15 maio 2018.

do 6º ao 9º ano, modalidade de ensino a que se refere este estudo, especificamente o 9º ano na disciplina de história, a MP não traz prejuízos, no entanto, preocupa o que dispõe o artigo 61: IV, onde se afirma que os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, não se faz obrigatória a formação em História para ministrar aulas desta disciplina.

A história ensinada é apoiada por um referencial que orienta os professores para ministrarem os conteúdos de cada série/ciclo/ano. Neste sentido, apontar as leis, e no caso do Brasil, os livros didáticos ofertados às escolas públicas, torna-se parte fundamental para entender a história ensinada, considerando condicionantes e referenciais para a sua execução. Segundo Miranda (2007, p.76), nos anos 90 as discussões a respeito da história ensinada atribuíram “uma grande ênfase nos movimentos de revitalização e valorização da memória e das histórias local, graças à vitalidade dos estudos da chamada história cultural”.

Do mesmo modo, a história ensinada tem história da história ensinada, leis, materiais pedagógicos, escolas, estudantes e os professores. Mas, o que o professor precisa dominar dentro de sua formação, para realmente conseguir realizar o processo de ensino, para que ocorra a aprendizagem e o sucesso do aluno na escola? Miranda (2007) afirma que a formação do professor na área de atuação é de suma importância para que ele possa dominar o saber histórico. Assim, o professor em sua prática pedagógica movimenta inúmeros saberes, chamado por Tardif (2012) de saberes docentes. Esses saberes seriam os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os curriculares e os da experiência. Tardif (2012) considera que o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia.

Desta forma, o professor que domina os saberes docentes, conhece sua área de atuação, os conteúdos e referencial que irá orientá-lo na prática das metodologias de ensino, podem ensinar com sucesso. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p.30) “é na sala de aula que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos”. Realmente, se o professor domina os saberes docentes, há uma produção de espetáculo de aprendizagem e de ensino na sala de aula. Sendo assim, o professor de história auxilia o estudante a instrumentalizar-se para aprender a pensar historicamente (BITTENCOURT, 2009).

Conforme destaca Schmidt e Cainelli (2004), a sala de aula é o espaço onde se realiza a relação de interlocução entre professor e aluno; é também, local onde desembocam as tensões dessa relação, bem como, o fazer da teoria e da prática dentro do processo de ensino. Ao citar o termo “sala de aula”, Masetto (2003, p.85) define “a aula é o espaço e o

tempo no qual e durante o qual os sujeitos do processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações [...]”. Sendo assim, na aula o professor deve desenvolver o papel de mediador da aprendizagem, deve valorizar os estudantes como sujeitos do processo de crescimento e aprendizagem, deve trocar e discutir experiências, dar segurança aos estudantes neste espaço de criação, estar aberto para as críticas e as análises, saber ouvir e saber falar, compreendendo que ambos fazem parte dessa construção em ensinar e aprender. É desta forma que se evidencia a transposição didática dentro da sala de aula.

E para que esta transposição didática seja eficiente e, conseqüentemente ocorra a articulação dos elementos constitutivos do saber histórico com o fazer pedagógico, exige-se não só o conhecimento, mas a aplicação das técnicas de ensino, dos recursos didáticos, assim como a escolha das estratégias de ensino adequadas para cada conteúdo a ser abordado (SCHMIDT; CAINELLI, 2004; MIRANDA, 2007; BITTENCOURT, 2009). “O objetivo é fazer o conhecimento histórico ser ensinado de tal forma a dar condições ao estudante de participar do processo do fazer, do contar e do narrar à história” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 32).

Para atingir este objetivo quanto ao melhor método de ensinar história, as autoras sugerem três situações:

- Recusar, exaustivamente, a erudição em prol de uma recomposição didática fundamentada na escolha de saberes e do saber-fazer essenciais, de documentos esclarecedores e de problemáticas pertinentes;
- Colocar o aluno, o mais possível, em situações em que ele seja participante da construção de seus saberes, pois o professor, hoje, não mais dá aula à classe, mas baseado nela e com ela;
- Transmitir, compaixão e competência, o interesse por uma matéria indispensável à formação de um cidadão esclarecido (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 34).

As situações listadas acima são relevantes no processo de ensino e aprendizagem do ensino de história, pois, a partir da solução de determinados problemas, é possível despertar o interesse do estudante pela busca de respostas para a problemática. O professor, enquanto orientador desse estudo, dessa busca, coloca o estudante num patamar de pesquisador, valorando seu papel de estudante. Sem dúvida nenhuma história é uma ciência que deve formar um cidadão consciente de seu papel na sociedade (NADAÍ, 1993; MIRANDA, 2007; ZAMBONI, 2007; BITTENCOURT, 2009; SILVA, 2013).

Sob esta ótica, Miranda (2007) e Bittencourt (2009) afirmam que o historiador professor deve reinterpretar a história à luz de diferentes evidências, pensando historicamente, facilitando a aprendizagem da história ensinada. No sentido de facilitar o aprendizado,

Schmidt e Cainelli (2004, p.52) assinalam que “para a construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aqueles difundidos pelos meios de comunicação”. Para estas autoras, o fato de se perguntar “Por que”? “Como?” e “Onde”? não significa construir problemáticas, mas a indispensável edificação de hipóteses, fazendo o estudante ir mais longe, desvelar segredos que envolvem o passado e restaurar, por meio do saber histórico e das fontes documentais, a relação entre o seu presente e o passado. Cabe ao educador contextualizar a problemática, relacioná-la com a situação vivida pelo estudante e com o conhecimento histórico já produzido, fundando possibilidades de entendimento do passado (THEODORO, 2008; BITTENCOURT, 2009). Para que esse entendimento seja facilitado, diversos autores (SCHMDIT; CAINELLI, 2004; PINSKY; PINSKY, 2008; BEZERRA, 2008; BITTENCOURT, 2009) apontam para o trabalho do professor na construção dos conceitos históricos.

Para tanto, vale ressaltar a importância de se levar em consideração o conhecimento que o estudante traz e as representações sociais do mundo em que vive. A partir do conhecimento adquirido pelo estudante, com as discussões do professor, novas análises serão efetivadas, construindo-se outros conhecimentos. “Os conceitos podem ser considerados possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias” (SCHMDIT; CAINELLI, 2004, p. 62).

No entanto, para que tais conceitos se efetivem dentro do ensino de história, o professor poderá empregar alguns critérios apresentados por Schmidt e Cainelli (2004, p.63), tais como:

- 1- Selecionar uma quantidade ampla de conceitos extraídos do conteúdo a ser ensinado e do material didático; 2- Escolher conceitos que possuam caráter o mais universal possível para poderem ser usados em circunstâncias e contextos históricos diversos; 3- Valer-se de tratamento didático que facilite a aprendizagem do aluno.

No sentido de ampliar o entendimento da utilização dos conceitos, as autoras citam exemplos de conceitos universais inseridos no ensino de História: monarquia, república, constituição, dentre outros. Objetivando melhorar a compreensão da utilização dos conceitos no ensino de história, Schmidt e Cainelli (2004) utilizam as ideias de Trepát (1995) para listar uma sequência de conceitos que facilitam e auxiliam o processo de ensino. Tais aplicações de conceitos históricos servem para qualquer modalidade de ensino:

- identificar os conceitos em fontes primárias e/ou secundárias. Orientar a organização dos conceitos com base em algum critério de classificação. Identificar conceitos em fontes diferentes, e compará-los observando as semelhanças e as diferenças.

Comunicar os conceitos em diferentes contextos, como frases, parágrafos, dissertações, temas e narrativas históricas (TREPAT, 1995 apud SCHMDIT; CAINELLI, 2004, p.66).

Ainda na perspectiva das referidas autoras, trabalhar com os conceitos facilitam o ensino e a aprendizagem de história. Outra questão a ser tratada são as temporalidades históricas; Schmdit; Cainelli (2004), Bezerra (2008) e Bittencourt (2009) também afirmam que a linha do tempo dá melhores resultados na aprendizagem e que a história está dividida em quatro grandes blocos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea; situar o estudante no tempo histórico, tende a facilitar o entendimento do fato histórico estudado. Segundo Rusen (2001), o ser humano possui uma intencionalidade no seu fazer, o que pressupõe um senso de orientação que neste sentido, a consciência acerca dos acontecimentos é necessária para a orientação, saber em que tempo ocorreu tal fato e a relação com esse tempo, traz uma consciência histórica.

Os homens têm que dar conta de mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer. Nesse momento, tais mudanças tornam-se conscientes como experiências perante as quais o homem tem de formular intenções para poder agir nelas e por causa delas. O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimente como mudança de si mesmo e do seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse discurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir (RUSSEN, 2001, p.58).

Situar o estudante no tempo histórico pode ampliar o aprendizado trazendo o conteúdo mais próximo do estudante, ou seja, do local onde vive. O ensino da história local pode ser um facilitador de problematização que, com base em distintos sujeitos, pode favorecer o recobrimento de experimentos individuais e coletivos do estudante, cooperando para a constituição da consciência histórica (SCHMDIT; CAINELLI 2004; MIRANDA, 2007; BITTENCOURT 2009).

Schmidt e Cainelli (2004) compreendem que a história oral tem por objetivo fazer com que o estudante sinta-se parte do processo histórico. Fazer parte da história ensinada em sala de aula é de suma importância para compreender o ensino de história como relevante para a vida do estudante. Nesse sentido, a história oral traz possibilidades, uma vez que o estudante busca na história local, coletiva e individual, a relação histórica imbricada na sua existência social. “O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local” (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

Dentro do ensino de história, Pinsky e Pinsky (2008) fazem uma análise em relação aos professores/historiadores que alegam não terem tempo para ministrar todo o conteúdo,

concentrando-se no passado mais próximo em detrimento do remoto. Os autores questionam ainda a respeito da responsabilidade do professor, cujo papel é o de estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno. Portanto, todo o conteúdo deve ser trabalhado, lançando-se mão de metodologias adequadas. Acrescentam Pinsky e Pinsky (2008) que o professor de história não deve ficar preso à modos de produção, mas mostrar ao estudante as grandes possibilidades de produção, aprendizagem, criatividade e transformação que ele possui para transformar-se em sujeito histórico, a partir do conhecimento, valorizando os esforços dos antepassados.

Para Bittencourt (2009), a opção pela seleção de conteúdos decorre da concordância na incoerência de ensino de toda a história da humanidade; a seleção é uma atividade difícil, tanto para os elaboradores das propostas, quanto para os professores, que, ao mesmo tempo em que desejam mudanças, são resistentes a elas. “A seleção de conteúdos constitui a base de domínio do saber disciplinar dos professores” (BITTENCOURT, 2009, p.138). O saber da disciplina deve ser formado por meio do conhecimento do historiador, pela proposta pedagógica da escola e pelo que se quer formar em termos de consciência social e política dos alunos.

Um fator relevante na opinião de Pinsky e Pinsky (2008) diz respeito ao domínio da leitura pelos estudantes, importante processo no ensino e aprendizagem em qualquer área do conhecimento, sobretudo em história, visto que “o pensamento crítico não se sustenta sem leitura, [...] só se debatem ideias se antes as temos.” (PINSKY; PINSKY, 2008, p.35). Nesta sequência, Ruiz (2008, p.78), propõe um novo método de ensino de história por meio da literatura: “poderíamos encontrar uma nova fonte de análise e de trabalho a partir da literatura”. Segundo o autor, diferentes modelos históricos podem ser desenvolvidos a partir de um documento ou texto literário clássico, como por exemplo, *História, mestra da vida*, de Tucídides, ou *A vida e as estranhas aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe.

Nessa perspectiva, Silva (2010) traz para o ensino de história o trabalho com as biografias, que pode ser desenvolvido em qualquer modalidade de ensino. A biografia se torna um elemento favorável ao professor de história. Segundo a autora, “a palavra biografia significa, em várias línguas ocidentais, a escrita de uma história de vida, já empregada na Antiguidade Clássica, à obra de Plutarco sobre a vida de Alexandre, o Grande” (SILVA, 2010, p.13). Ela afirma que o relato de vida de uma pessoa dialoga com diferentes áreas do saber, da história ao jornalismo, passando pela literatura e psicologia, portanto, campo vasto de atuação no ensino de história.

Para ampliar as ilustrações acerca do ensino de história, Pinsky (2010) traz a discussão para o trabalho de gênero: “fornecer ao estudante elementos para um ‘olhar de gênero’, ou seja, fazer com que eles percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações” (PINSKY, 2010, p.29). A autora destaca a importância dos estudantes irem percebendo no ensino de história o “ser homem” e “ser mulher” que vem se transformando ao longo da história, despertando a criticidade em relação às regras sociais e fatos tidos como absolutos.

Ramos (2010) apresenta a alimentação como elemento importante, uma vez que o ensino de história, à luz dos costumes alimentares, traz o grande benefício de permitir um contato direto com o fato comum a qualquer educando, independente de sua classe social, que lhe permite comparar, analisar, descobrir a alimentação em cada período histórico e trazer para sua realidade conteúdos significativos.

Os autores descritos nessa subseção demonstram as inúmeras possibilidades da história ensinada na escola, desde os conteúdos até as metodologias sugeridas. Assim, faz-se necessário tratar da avaliação do ensino de história e como isso pode ocorrer na escola. Segundo Schmdit e Cainelli (2004), o processo avaliativo não pode ter um fim em si mesmo, mas pode ser um meio de identificar as fragilidades do ensino e da aprendizagem dos alunos. Na compreensão das autoras, a avaliação deve ser somativa, formativa e diagnóstica. Formativa porque tem a finalidade de dar um *feedback* ao professor e aos estudantes sobre as mudanças em relação ao conhecimento adquirido; somativa, a partir de um diagnóstico do estudante ao final de um período (ano letivo, bimestre); e a diagnóstica, que deve identificar o que o estudante já domina, oportunizando uma visão geral do planejamento dos conteúdos seguintes. “O ato de ensinar pressupõe uma intenção consciente do professor, no sentido de ajudar o aluno a adquirir conhecimentos, conceitos, ideias e habilidades” (SCHMDIT; CAINELLI, 2004, p.148). As autoras destacam que a avaliação no ensino de história não tem promovido mudanças significativas, e assinalam:

Tradicionalmente, o ensino de história tem proposto formas de avaliação que enfatizam a memorização e a apreensão passiva, pelo aluno, de ideias, conceitos e habilidades propostas pelo professor. A forma mais conhecida dessa avaliação é o questionário e o seu equivalente instrumento de avaliar, as provas escritas e orais. As inovações introduzidas pela adoção de sistemáticas de avaliação que envolvem trabalhos em equipe ou pesquisas não têm provocado, de modo geral, alterações nos pressupostos da avaliação em História (SCHMDIT; CAINELLI, 2004, p.149).

As autoras destacam ainda a permanência avaliativa na forma tradicional, explicitando o conteúdo, e aplicando um questionário, entretanto, a avaliação necessita ser condizente com a prática de ensino.

O quadro 01, abaixo, apresenta elementos indicadores para o professor identificar numa avaliação, a compreensão histórica dos estudantes.

Quadro 01- Indicadores de compreensão dos elementos históricos

ELEMENTOS HISTÓRICOS	INDICADORES DE COMPREENSÃO DO ALUNO
Cronologia	Tem experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século. É capaz de estabelecer sequência de datas e períodos; determinar sequência de objetos e imagens; relacionar acontecimentos com uma cronologia.
Testemunhos	É capaz de compreender tipos de testemunhos que o historiador utiliza. Distingue fontes primárias de fontes secundárias. É consciente da necessidade de ser crítico na análise de documento. Tem consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegar a uma explicação do passado.
Linguagem	Compreende o significado de determinadas palavras num contexto histórico.
Semelhança e Diferença	Estabelece comparações simples entre passado e presente com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sociais.
Continuidade e Mudança	Entende que a história é tanto um estudo da continuidade como da mudança. Compreende que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas.
Identificação	É capaz de se identificar com pessoas que viveram no passado e cujas opiniões, atitudes, cultura e perspectiva temporal são diferentes das suas.

Fonte: Schmidt e Cainelli, (2004, p.150/151)

O quadro acima apresenta, de forma operacional, indicadores em que o professor poderá levantar numa avaliação, a compreensão do estudante quanto aos elementos históricos. Refletindo que a avaliação é uma “estrada de mão dupla”, devendo servir para redimensionar a prática de ensino, o professor poderá refletir e encontrar novos caminhos no processo de ensino da disciplina de história.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, referentes ao quarto ciclo que corresponde ao nono ano do ensino fundamental, destacam os seguintes critérios de avaliação a serem desenvolvidos pelos estudantes:

- Dimensionar, em diferentes temporalidades, as formas de organização política nacional e internacionais;
- Reconhecer diferenças e semelhanças entre os confrontos, as lutas sociais e políticas, as guerras e as revoluções, do presente e do passado;
- Reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações com a História mundial nos últimos séculos;
- Reconhecer algumas diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre ideias e práticas envolvidas na questão da cidadania, construídas e vividas no presente e no passado;
- Reconhecer a diversidade de documentos históricos;

- Organizar ideias articulando-as oralmente, por escrito e por outras formas de comunicação.

Bittencourt (2009, p.242) afirma que “a reformulação dos métodos de avaliação, retoma a reflexão sobre o significado do “erro” e assume maior significação ao englobar uma visão crítica (e não punitiva) do trabalho do professor e do aluno”. As colocações da autora e a forma de avaliar conseguem alcançar os critérios estabelecidos pelos PCNs de história.

As transformações vivenciadas pelo ensino de história no Brasil, segundo Schmidt e Cainelli, (2004), demonstram o ensino tradicional, o ensino dos estudos sociais e a história ensinada atualmente. O quadro comparativo a seguir apresenta um resumo de todo esse processo e ressalta a história ensinada hoje.

Quadro 02 - Demonstrativo do Ensino no Brasil

	Ensino Tradicional	Ensino de Estudos Sociais	Tendências atuais
Visão da Ciência	Preocupação com os estudos dos fatos, neutralidade do historiador e da explicação histórica. Ênfase na história dos fatos políticos e na história como produto de ação de indivíduos, de heróis. História considerada como ciência que estuda exclusivamente o passado.	Interdisciplinaridade das ciências sociais (história, Geografia, Antropologia e Sociologia). Predomínio do ensino de estudos sociais. Estudo das sociedades no transcorrer do tempo como objetivo do ensino.	História como história de todos os homens, e não somente de heróis. Inclusão de novas contribuições historiográficas: história econômica, cultural e social. Análise do fato histórico substituída por outras possibilidades, como análise do processo histórico e das experiências dos sujeitos da história. Incorporação dos novos temas e objetos da história, como a história das mulheres, a das crianças e a dos movimentos sociais.
Função do ensino	Estudo das origens, da genealogia das nações. Objetivo de formar o cidadão par a pátria e construir identidades nacionais. Estudos dos legados, principalmente daqueles da civilização europeia. Compreensão da nação brasileira como fruto da integração entre três raças: branca, índia e negra.	Integração do educando em um meio cada vez mais amplo. Estudo da história do presente, evitando o estudo do passado pelo passado. Formação de cidadãos para a sociedade em desenvolvimento, democrática e industrial.	Contribuição para a construção da cidadania. Desenvolvimento de raciocínios historicamente corretos. Aquisição de capacidade de análise da relação presente-passado. Apreensão da pluralidade de memórias, e não somente da memória nacional. Preocupação com as finalidades do ensino da História no mundo contemporâneo.

Fonte: Schmidt e Cainelli, (2004, p.16).

Quadro 03 - Os elementos didáticos pedagógicos

	Ensino Tradicional	Ensino de Estudos Sociais	Tendências atuais
Relação Professor X Aluno	Professor como transmissor do saber histórico verdadeiro, pronto e acabado. Aluno como receptor passivo do conhecimento histórico transmitido pelo professor.	Aluno como centro do ensino. Professor como facilitador da aprendizagem. Relação baseada na vigilância do aluno pelo professor.	Importância do domínio do conteúdo específico pelo professor, que deve ser comprometido com o aluno e mediador entre este e o conhecimento histórico. Professor como responsável pela intermediação entre o aluno e o percurso para produção do conhecimento histórico. Aluno como sujeito de seu próprio conhecimento.
Conteúdo	Organizado de forma linear, cronológica baseada principalmente na periodização política e baseada em fontes escritas. História narrativa e descritiva. Conteúdos selecionados com base em visões “oficiais” da história. Valorização das datas comemorativas.	Fragilização do conteúdo específico da história. Valorização da aprendizagem baseada no desenvolvimento de atividades. Livros didáticos em que predominam ilustrações. Simplificação do conhecimento histórico. Currículos organizados em “círculos concêntricos”: família, escola, bairro, cidade, país e mundo.	Recuperação da historicidade do conhecimento histórico. Conteúdo histórico como produto do saber-fazer específico. Novas possibilidades de organização curricular para o ensino de história, como a história temática e o ensino por conceitos. Valorização do conteúdo e de visões plurais e críticas da história.
Método	Formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. Conteúdos e métodos sem o objetivo de desenvolver a criticidade. Predomínio do “ponto” (texto sobre determinado conteúdo), questionário, teste de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas.	Baseado no ensino por atividades. Ênfase na pesquisa e no trabalho em grupos.	Têm como referência a própria ciência. Recuperação do método da História em sala de aula. Preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido e prática social. Valorização do uso de documento histórico em sala de aula. Incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino da História.
Avaliação	Avaliação centrada no professor. Avaliação de resultados, do produto da aprendizagem, baseada na memorização de informações transmitidas pelo professor. Avaliação classificatória.	Baseada em objetivos previamente propostos. Avaliação do processo, e não do conteúdo.	Diagnóstica, processual, formativa. Busca o crescimento do aluno, e não sua classificação e exclusão.

Fonte: Schmidt e Cainelli, (2004, p.17).

Os quadros 02 e 03 descrevem a evolução do ensino de história no Brasil, o ensino tradicional, o ensino de estudos sociais, e as tendências atuais no ensino de história. Estes devem servir de reflexão para os professores, uma vez que o ensino tradicional traz uma história linear, preconceituosa, numa visão oficial da história, método de ensino sem ligação direta com a vida do estudante e avaliação centrada no professor. Nesse sentido, o professor deve refletir em sua prática de ensino e sua visão de historiador, se a prática ainda estiver centrada no primeiro indicador dos quadros 2 e 3, faz-se necessária profunda reflexão.

Em analogia ao ensino de estudos sociais, servem de observação os indicadores listados, uma vez que há neste período a de prevalência do ensino dos estudos sociais em detrimento do ensino de história, para cuja prática espera-se não haja retorno.

Quanto às tendências atuais no ensino de história, os quadros apresentam a visão e a interpretação atual dos historiadores, havendo ainda exceções na prática de ensino de professores na atualidade. É importante dentro desta visão da ciência, a incorporação de novos temas no ensino de história: mulheres, crianças, movimentos sociais, gênero, dentre outros. Evoluíram na mesma proporção a função do ensino, a apreensão da pluralidade de memória, a construção da cidadania e a evolução de raciocínio historicamente corretos.

A relação professor e estudante expressa no quadro 03 traz uma concepção “nova” e desafiadora: professor mediador e aluno sujeito de seu próprio conhecimento, que oportuniza autonomia para o estudante. Na mesma perspectiva, apresenta-se a discussão sobre os conteúdos, que como a história temática e o ensino por conceitos, são trabalhados por vários pesquisadores, valorizando a história oral e a história de vida.

Já com respeito ao método, há uma preocupação com a transposição didática, valorando o uso de documentos históricos e incorporando as novas linguagens, próprias da modernidade vivenciada por professores e estudantes. A avaliação deve caminhar junto com os demais itens discutidos, devendo ser diagnóstica, processual e formativa.

O ensino de História é um processo dinâmico, da mesma forma a sua prática na sala de aula; as colocações das autoras denotam como deve ser desenvolvida a história ensinada nas escolas. Mesmo havendo uma convergência de conceituação entre os autores abordados sobre a história ensinada nas escolas, este tema e as narrativas dos professores e estudantes serão discutidos na quinta seção deste estudo. Mas para discutir o ensino de história e a história ensinada, há que se conhecer o percurso da pesquisa, os passos que o historiador e os partícipes tomaram.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

“A história oral é uma janela que deixa ventilar o ar puro do tempo presente”.
(MEIHY, 2006)

Esta seção tem por objetivo destacar os caminhos trilhados para a realização da pesquisa, ilustrando o aprendizado a partir da escolha do objeto, caminhos necessários, especialmente, quando se busca o desenvolvimento da pesquisa por meio do método da história oral temática.

Na reflexão de Vasconcelos (2007), a história é a base de todo conhecimento que a humanidade produz. Com a história, conhece-se, respondem-se dúvidas, solucionam-se problemas, busca-se a raiz de determinadas vivências, descortinam-se possibilidades, traz à tona verdades estancadas. Burke (1992, p.11) quando afirma que “tudo tem uma história”, trata da sua visão histórica em consonância com o cientista J. B. S. Haldane, o qual diz que tudo tem um passado, podendo este ser reconstruído. Pode-se também entender as causas e os efeitos de situações vivenciadas hoje, por meio da análise histórica de fatos anteriores. Para Burke (1992), o passado pode ser aceito como uma construção cultural, portanto, sujeito às modificações próprias do tempo e espaço vividos. E no percurso da história, encontra-se a história oral, em que a transmissão de conhecimento por meio da oralidade é uma prática humana. Ao retratar a riqueza da história oral, Joutard (2000, p.32) proclama uma expressão de Jorge Amado: “não me acho um escritor tão bom assim, mas sou um excelente tradutor da linguagem oral do povo da Bahia”. Ele expressa a beleza das histórias vividas, repassadas, recontadas que, sem a história oral, isso não seria possível.

3.1 História oral e memória, elos da construção histórica

A origem da palavra ORAL⁴ vem do latim *os/oris*, que significa “relativo ou pertencente à boca”. Thompson (2006, p.17) destaca que, os famosos poemas de Homero, antes de serem escritos, foram transmitidos durante 600 anos somente no “boca a boca”. Mas afinal de contas, história oral é uma disciplina, uma técnica, uma metodologia ou é um método? O referido autor afirma que são questionamentos frequentes acerca do assunto, mas que para ele é uma ampla abordagem. Na visão de Thompson “a habilidade fundamental na

⁴ FERREIRA, Marina Bird; ANJOS, Margarida dos. (Coord.). **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p.1102.

história oral é aprender a escutar. [...] história oral é um campo interdisciplinar” (THOMPSON, 2006, p.20).

Para Montysuma (2006), a história oral torna o trabalho de campo dinâmico, singular, uma vez que envolve, com muita proximidade, o pesquisador e a pessoa que se dispõe a prestar o relato, e tal relação fortalece o buscar nas memórias do entrevistado e traz a essência do depoimento para a pesquisa científica.

A história oral para Meihy (2006) é um recurso de transformação e não apenas um acesso à informação, e dessa forma ela vai além de um método de pesquisa, ela transforma, revigora, oportuniza novo olhar, nova compreensão (MEIHY, 2006). É uma janela que deixa ventilar o ar puro do tempo presente e que sem ele não se pode pensar a sociedade e os projetos de melhoria de vida coletiva, com base em saber rigoroso e comprometido. As colocações do autor demonstram que a memória fortalece o tempo presente, uma vez que o entrevistado traz o seu conhecimento do passado para as soluções do presente, ou para o conhecimento específico de determinadas situações, ampliando as possibilidades de atuação da história oral.

Esta ampliação de possibilidades é destacada por Cruz (2005) quando este compreende a história oral como uma metodologia que se dedica a estabelecer técnicas e procedimentos de coletas, registros e guarda, controle e estudo das fontes orais. A história oral não amordaça e não coloca numa forma, ela amplia as possibilidades, abre portas e janelas para diversas interpretações das histórias vividas, seja no individual ou no coletivo. “A história oral se apresenta como uma forma do fazer histórico” (CRUZ, 2005, p.2).

Na concepção de Alberti (2004), a história oral é um método privilegiado de investigação, não é um fim em si mesmo, e sim um meio de conhecimento. Numa linguagem popular, não basta sair gravando entrevistas para produzir história oral, ela necessita de rigor e de ética no tratamento, reforça dizendo que a utilização da história oral pressupõe um projeto de pesquisa, com questões, problemas a serem discutidos. “A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado” (ALBERTI, 2004, p.29).

Vários autores (ALBERTI, 2004; GUSMÃO, 2004; CRUZ, 2005; THOMPSON, 2006; MEIHY, 2006; MONTYSUMA, 2006; SANTOS, 2015) concordam que a história oral é um método e uma metodologia de pesquisa que pode ampliar e valorar, bem como, dar consistência ao objeto pesquisado. De maneira geral, expande o olhar e o entendimento do pesquisador em torno do objeto; traz para o campo da pesquisa uma relação estreita do pesquisador com o sujeito entrevistado, por meio da memória.

A entrevista realizada com o professor Dr. Antônio Torres Montenegro, publicada na Revista Observatório, destaca o percurso da história oral no Brasil e ele destaca os ganhos em se trabalhar com a metodologia:

Entre os aspectos que caracterizam mais propriamente esta fonte documental, destaco: primeiro a dimensão de uma fonte em que o pesquisador participa de sua elaboração, já que essa é construída por meio de entrevistas; segundo, uma fonte produzida sempre a partir do momento presente, em que o rememorar não prescinde das incontáveis ressignificações das experiências vivenciadas no cotidiano. Estes dois aspectos, entre outros, remetem à múltiplas questões que devem exigir dos historiadores uma maior atenção metodológica (CAVALCANTE; SOARES, 2016, p.07).

Com o intuito de exemplificar a história oral, faz-se necessário explicitar o trabalho de Santos (2015), que discute sobre esta temática e demonstra como manusear uma pesquisa utilizando o método história oral temática. A obra “A Sedução da Imagem: a televisão no limiar do Tocantins” (SANTOS, 2015) é uma referência que pode orientar a apresentação de uma pesquisa com a técnica mencionada, onde a autora busca na memória dos entrevistados, a vivência com os meios de comunicação no norte de Goiás. A memória é o instrumento utilizado pelo entrevistado em torno das questões sobre o objeto e se torna propriedade de preservação de vivências.

Para Portelli (1997), a memória não é apenas um depósito de lembranças do passado, mas um processo dinâmico de criação de significados (PORTELLI, 1997). Dessa forma, a memória é fator de relevância no uso do método da história oral, quando o entrevistado busca no arcabouço da memória fatos, dados, indicadores que demonstram as vivências, conhecimentos e experiências com o objeto estudado, elucidando informações. Neste sentido, Chourio López (2012) relata:

A memória é uma lembrança ativa do pensamento humano, uma experiência vivida em um presente imediato, que deixa pegadas de acordo ao grau de intensidade da própria ação. Esta forma parte de um conjunto de emoções e sentimentos sujeitos às práticas prolongadas que se convertem em acervo cultural. E neste sentido, a memória está ligada ao presente, quer dizer: a um passado que persiste na lembrança e permanece vivo em razão da oralidade (CHOURIO LÓPES, 2012, p.183).

A história oral para Chourio López (2012) retrata as emoções e os sentimentos dos envolvidos com o objeto de pesquisa, revivendo o passado no presente; a recordação permanece viva na memória, segundo o autor.

Há controvérsias entre determinados autores em torno da memória na aplicação do método da história oral. Segundo eles, se há falhas no depoimento dos entrevistados, devidos aos esquecimentos, o método pode estar comprometido. Nesse sentido, Barbosa (2009, p.236), apoiado nas ideias do inglês Robin George Collingwood (1981) anuncia que “a ideia de Collingwood sobre o método de pesquisa histórica sempre deve ser tratado por fontes que

provam o fato e fontes escritas”. Coolingwood (1981) acredita que um testemunho oral, não pode ser considerado como conhecimento histórico. Refletindo o mesmo pensamento, Prins (1992) afirma que os historiadores tradicionais buscam qualidades em suas fontes que os depoimentos orais não possuem. Os autores contestam o uso da história oral, contrapõem que a história oficial escrita é carregada de autoridade e privilégios em relação à história oral.

Contrapondo os autores citados anteriormente, a Le Goff (1996) afirma que a história pode ser feita com documentos escritos e não escritos, ou seja, com tudo que a capacidade do historiador lhe permitir utilizar para produzir o seu mel, a história dos homens. Nesse sentido, pode-se também, havendo os documentos escritos da história, dependendo do fato, utilizar os testemunhos orais para confrontar a história escrita.

No entanto, os autores que utilizam e produzem pesquisas com a temática história oral, afirmam que ela é mais uma possibilidade de interpretação dos fatos. Para Alberti (2004, p.10) “se o emprego da história oral significa voltar à atenção para as versões dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido” e afirma ainda que, os entrevistados precisam estar vivos, em boas condições de saúde e disponíveis para prestar depoimentos.

Diante dos posicionamentos favoráveis e contrários à prática da técnica ou método história oral e considerando cada pensamento, percebe-se a relevância da história oral para validar, estudar e comprovar sua eficácia enquanto método, técnica ou disciplina, que abre possibilidades de abalar as estruturas da história tradicional, trazendo novas vertentes, novas discussões históricas. As colocações de Thomson (2000, p.52-53) são oportunas, quando afirmam:

Durante os anos 70, historiadores orais em distintas partes do mundo começaram a questionar a ênfase nas “distorções” da memória, e a encarar “as peculiaridades da história oral” como um ponto forte, em vez de fraqueza. Uma das mudanças mais significativas nos últimos 25 anos de história oral foi o reconhecimento de que a, assim chamada não confiabilidade da memória pode ser um recurso, em vez de um problema para a interpretação e a reconstrução histórica. (...) o que realmente importa é que a memória não é um depósito passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados.

Nesse sentido, Thomson (2000) e Portelli (1997) destacam que pessoas entrevistadas por eles lembraram erradamente de determinadas situações, mostrando que a questão da memória e a história oral ultrapassam os limites do conhecimento e, certamente, muito ainda há que se discutir e explorar. “Os que contestam a fonte oral travam combates ultrapassados” afirma Joutard (2000, p.33), segundo o qual, todo indivíduo é autor da história e é necessário fazer respeitar e entender fatores essenciais da história oral, como “Ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita

não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono”. Desta forma, afirma Joutard (2000), a diversidade é uma oportunidade de crescimento e aprendizado; transformar a memória dos excluídos em história é uma homenagem a todos eles.

Contudo, para Portelli (2000), a memória não é apenas uma preservação da informação, é um sinal de luta dos processos em andamento e acredita-se na história oral pois esta, pesquisa a memória de indivíduos.

Objetivando melhor ilustração, Pierre Nora (1993) retrata a história e a memória, mesmo considerando que uma opõe à outra. “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; A história é uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam;” (NORA, 1993, p.9).

Ainda neste sentido, Nora (1993) corrobora afirmando que a memória é vida, é vivência, é forte, pois foi sentida pelas pessoas naquele tempo, naquela situação específica e está permeada de lembranças, evolução e também esquecimento, no entanto, sempre revitalizadas. Assim, o autor traz reflexões que apontam para a importância da memória e a sua evolução, acompanhando a atualidade, a memória evolui, enquanto a história sem a memória pode estagnar. Nora (1993, p. 9) acrescenta ainda que “a história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”.

Diante de todos os argumentos destacados, percebe-se a importância da memória na história oral, valorada e discutida por inúmeros autores, cujo instrumento a ser validado é o entrevistado que rememora as situações vivenciadas em torno do objeto.

A história oral como método de pesquisa possui várias ramificações: história oral de vida, história oral temática, tradição oral ou a história oral testemunhal. Segundo Meihy (1996), história oral de vida refere-se à narrativa da trajetória de vida de uma pessoa; história oral temática é aquela que tem um tema central e as entrevistas se endereçam a esse tema; tradição oral é uma prática que deriva dos contatos com grupos onde as tradições, míticas, receitas de culinária e medicinal acabam por carregar uma memória que tem certa antiguidade; história oral testemunhal mistura a história de vida com traços de um trauma, cada uma delas possui um procedimento correlato e em algumas chamadas as entrevistas são em aberto, em outras compreendem um roteiro.

Então, a presente pesquisa, desenvolvida com a temática do ensino de história, tem sua ramificação na história oral temática. Santos e Araújo (2007, p.195) avultam que “como fonte principal de investigação, envolve um conjunto de entrevistas, que funciona como amostragem significativa, expressiva, pela qual, elementos essenciais do universo em análise

devem estar presentes.” Para desenvolver o método em um trabalho de pesquisa, destaca-se um conjunto de procedimentos como: elaboração de um projeto de pesquisa, aprovação do mesmo por meio do conselho de ética, conhecimento empírico em torno do objeto, elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado, realização de entrevistas gravadas, de gravação das entrevistas, aprovação da entrevista gravada pelo entrevistado e análise dos relatos (fontes orais) para elaboração do trabalho de pesquisa.

Alberti (2004) destaca algumas recomendações importantes para a realização da pesquisa em história oral, na qual o conhecimento prévio do objeto de estudo é fundamental para elaborar questionamentos e lançar novos olhares sobre este objeto; destaca ainda que, ao produzir uma pesquisa, o pesquisador deve refletir quais serão os entrevistados, o tipo de entrevista a ser produzida, quantas pessoas devem ser ouvidas, quais as fontes secundárias e que documentação buscar e deve conhecer melhor o tema, definindo o recorte temporal para o estudo.

Desta forma, conhecer o objeto de estudo antes da elaboração dos questionamentos é fator primordial, considerando a segurança para o pesquisador e a oportunidade de novas análises em torno das respostas do entrevistado. No entanto, quanto à quantidade de entrevistados a serem selecionados, Alberti (2004, p.31) diz que “a escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiados pelos objetivos da pesquisa”. Ela enfatiza também que a seleção dos entrevistados deve levar em conta suas vivências com o objeto da pesquisa, levando-os a prover depoimentos significativos. O pesquisador deve impregnar-se da função de um detetive, analisar todas as possibilidades em relação aos entrevistados, de modo que eles possam ofertar o maior número de informações acerca do objeto de estudo.

Segundo Alberti (2005, p.9), “o trabalho com história oral envolve um ‘antes’, um ‘durante’ e um ‘depois’ da realização da entrevista”. O método da história oral não é simples como aparenta, antes necessita de reflexão e análise, buscar detalhes e conhecimentos sobre o objeto, preparar o roteiro de entrevista de acordo com os objetivos do estudo. E durante a execução da pesquisa muitas análises e reformulações podem ocorrer, uma vez que estar *in loco* da pesquisa, envolvidos com os personagens ligados ao objeto, é algo que transpõe as possibilidades de conhecimentos descritas até então. E o depois das gravações, a análise, a leitura e o reviver da narração dos entrevistados, passam a ser um novo aprendizado, uma nova experiência.

A tentativa de trazer o maior número de fontes orais para o trabalho leva, naturalmente, ao questionamento quanto à quantidade mínima e máxima de entrevistados dentro de uma pesquisa, sobre o que Alberti (2004) responde que a pesquisa em história oral

deve seguir critérios qualitativos e não quantitativos, sendo analisados a partir dos objetivos da pesquisa. A autora destaca aspectos importantes como o de comparar as diferentes versões dos entrevistados sobre o passado, contrapondo o que as fontes dizem sobre o assunto, afirmando que quanto mais entrevistas puderem ser realizadas, mais consistente será o material sobre o qual o pesquisador irá analisar.

Ao elucidar tais questões em torno da quantidade de entrevistados, muitas outras podem surgir, como por exemplo, se as entrevistas precisam ser todas transcritas, gravadas? “As entrevistas gravadas possuem melhores condições de serem aprovadas pelos entrevistados, oportunizando uma análise criteriosa por parte de cada um, após ler o que foi dito” (MEIHY, 1996; ALBERTI, 2004, 2005; CRUZ, 2005; MONTESYMA, 2006). Da mesma forma, a gravação facilita a utilização dos dados por parte do pesquisador. Fortalecendo as colocações acima, em torno das transcrições, Cruz (2005, p.10,11) destaca que “o confronto dos textos escritos permitem analisar o conteúdo do discurso e a seleção de palavras, enquanto a escuta oral, pela sua brevidade, não permite penetrar o significado das palavras gravadas”.

Os autores da história oral abordam também sobre o uso do caderno de campo/registro que normalmente é utilizado durante a entrevista e esclarecem que neste documento devem constar observações em torno dos entrevistados e do *local* da pesquisa, que poderão auxiliar na produção da escrita do trabalho. Geralmente, tais anotações não aparecem nos relatos dos entrevistados. Mas como destaca Cruz (2005), o caderno traz situações, falas, gestos que resgatam posturas, olhares, interpretações não descritas na entrevista.

Mediante as explicitações em torno do método, faz-se necessário destacar que as falas dos entrevistados, os documentos analisados, a gravação são elementos que requerem do historiador uma reflexão apurada, de forma a não incorrer em equívocos que venham interferir no resultado do trabalho. Cavalcante e Soares (2016, p.02) reforçam a posição do professor Dr. Antonio Torres Montenegro em entrevista, quando este destaca que “há que considerar, ainda, a relação que se estabelece entre entrevistado e entrevistador, os aspectos éticos, em que o controle – ou a última palavra – sobre o texto da entrevista a ser divulgado é sempre daquele que concede a entrevista”.

Mediante a assertiva acima mencionada, Alberti (2004, p.14) vem corroborar explicitando que “é da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro; [...] e por isso dá vida as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes.” Segundo De Sordi (2007, p.9), a história oral tem sido amplamente utilizada, em especial no judiciário, uma vez que, “o que interessa num

depoimento oral não é a precisão dos fatos ou a narrativa verídica dos eventos, mas a representação que o indivíduo fez desses eventos, a afetividade do indivíduo na sua relação com o entorno social, suas opiniões, suas impressões, suas vivências”. Na interpretação de Nora (1993), a memória é a vida e esta, em constante evolução, aberta à dialética da lembrança ou do esquecimento, vulnerável a usos e manipulações. A memória se alimenta de lembranças globais, particulares ou simbólicas, sensível a cenas, censuras ou projeções. Nesse sentido, ao contar a história de vida do indivíduo, ele também conta a história de uma instituição, de uma época, de uma comunidade.

A história oral, enquanto método significa dar voz aos excluídos sociais, trazer, por meio da memória, a situação vivida no passado ao presente, estar na atualidade com os atores que viveram, vivem e revivem o objeto de estudo. No sentido de dar voz aos excluídos nas escolas, os professores e estudantes foram ouvidos.

3.2 *Lócus da pesquisa*

O objeto do presente estudo, o ensino de história, foi pesquisado em diferentes espaços escolares. A pesquisa foi realizada em seis escolas situadas em Palmas - Tocantins, que são: Centro de Atenção à Criança, Escola Estadual Vale do Sol, Escola Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, Instituto Presbiteriano Educacional e Social, Escola Girassol de Tempo Integral Vila União e o Colégio Estadual Dom Alano Mary Du Noday.

Os critérios para seleção das escolas assentam-se na oferta do 9º ano do ensino fundamental, podendo ofertar, também, o ensino regular ou de tempo integral, localizadas em diferentes regiões. Sendo assim, as escolas selecionadas estão situadas na região norte, sul e centro do município de Palmas, com o intuito de encontrar um leque de nuances do ensino de história nas escolas da rede estadual de Palmas.

A Escola Estadual Vale do Sol e o Instituto Presbiteriano Educacional e Social - IPES atendem do 4º ao 9º ano do ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino. As unidades de ensino Centro de Atenção à Criança (CAIC), Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos e a Escola Vila União atendem em tempo integral; os estudantes iniciam suas atividades às oito horas e terminam às dezesseis horas e trinta minutos, totalizando oito horas e trinta minutos de atendimento diário; nesse intervalo de tempo, os estudantes recebem café da manhã, almoço e lanche da tarde.

O Colégio Dom Alano Mary Du Noday atende ensino fundamental do 6º ao 9º e ensino médio nos três turnos.

As escolas pesquisadas fazem a gestão dos recursos financeiros por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, em que a Associação de Pais Mestres e Alunos gerenciam tais recursos.

Todas as escolas utilizam livro didático do PNLD, utilizam o Referencial Curricular do ensino fundamental para o planejamento das aulas do ensino de história. As escolas inseridas na pesquisa fazem uso do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE)⁵, uma ferramenta de dados eletrônicos, onde os professores lançam o planejamento, os conteúdos trabalhados a cada bimestre, registram a frequência e lançam as notas dos alunos. Os coordenadores pedagógicos das unidades de ensino fazem o monitoramento das unidades escolares pelo SGE, que também é uma ferramenta de gestão educacional. Todas as escolas da rede estadual de ensino são cadastradas nessa plataforma e monitoradas pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

3.3 Caminhos da pesquisa

O objetivo do estudo é o de narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental, nas vozes de docentes e discentes em seis escolas da rede estadual de ensino em Palmas, Tocantins. Com a análise das narrativas das memórias de professores e estudantes acerca do ensino de história, buscou-se identificar nuances do ensino de história ensinada nas escolas públicas⁶ de Palmas, por meio de entrevista semiestruturada, na tentativa de compreender o fazer do dia a dia da sala de aula, bem como de conhecer os documentos que regulam o ensino de história no ensino fundamental. A metodologia da história oral temática concede vez e voz aos professores e estudantes, valorando a reconstrução do ensino de história vivido por estes atores.

Dentro do método história oral temática, a pesquisa é de natureza aplicada e, do ponto de vista dos objetivos, é exploratória. A pesquisa exploratória possui um planejamento flexível sob diversos aspectos, incorporando-se ao método.

⁵ Sistema de gerenciamento eletrônico - <http://sge.seduc.to.gov.br/sgeseduc/sge/> - acessam o sistema apenas servidores da rede estadual, com senha e login.

⁶ Em 2016 as escolas da pesquisa participaram do movimento de greve, que teve início em 09/08/2016 e terminou em 14/11/2016.

Do ponto de vista técnico, realiza-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo; na pesquisa documental faz-se uso dos documentos primários (aqueles que ainda não receberam o tratamento) e também o projeto político pedagógico, livro didático, plano de aula e os referenciais orientadores do ensino de história na escola. Do ponto de vista da forma de abordagem, a pesquisa qualitativa segue a abordagem de Prodanov (2013), quando afirma que o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo, necessitando de um trabalho intensivo de campo. Na coleta de dados, além das análises dos documentos entrevistou-se 07(sete) professores e 21(vinte e um) estudantes do 9º (nono) ano do ensino fundamental.

O projeto de pesquisa é, então, submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal do Tocantins por meio da Plataforma Brasil sendo aprovado pelo Parecer nº 2.442484. A Secretaria Estadual de Educação não somente autoriza a pesquisa, como também permite aos diretores das referidas unidades escolares desenvolvê-la. Os professores, os estudantes e seus pais consentem assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, respectivamente (apêndice).

A metodologia da história oral temática subsidia o percurso desta pesquisa na elaboração do projeto, seleção dos sujeitos, autorizações, diálogo com os possíveis entrevistados, esclarecimentos sobre a pesquisa, agendamento com os pesquisados, utilização de roteiro da entrevista, gravação, aprovação da entrevista e assinatura do termo de aprovação pelo entrevistado. Só após todos estes cuidados éticos, utiliza-se os dados coletados (MEIHY, 1996; PORTELLI, 1997; ALBERTI, 2004, 2005; CRUZ, 2005; MONTYSUMA, 2006).

O roteiro da entrevista semiestruturada (apêndice), possibilita a ampliação de questões em torno do ensino de história, da aprendizagem e da prática de professores e estudantes. A pesquisa explora o “chão da fábrica”, ou seja, a sala de aula e suas peculiaridades no ensino de história, com base nos referenciais teóricos e análise da realidade vivida pelos sujeitos. Aplica-se a análise qualitativa do estudo, a qual apresenta-se por categorias, descritas na última seção desta dissertação.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, docentes e discentes, pertencem a seis escolas públicas da rede estadual de ensino de Palmas. Os professores são graduados, sendo seis na área de

história e um em geografia; todos têm idade acima de 40 anos e apenas um não é concursado pela Secretaria Estadual de Educação Juventude e Cultura (SEDUC) (ver quadro abaixo):

Quadro 04- Caracterização dos professores pesquisados

Nº	Professores	Idade	Sexo	Graduação	Outra graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação na docência?	Qto tempo Trabalha na U.E?
01	OLIVEIRA	46 anos	Feminino	História	Direito	História da África	26 anos	18 anos
02	RIBEIRO	44 anos	Feminino	Geografia	Normal Superior	Pedagogia Escolar e Psicopedagogia	17 anos	02 anos
03	BARBOSA	48 anos	Feminino	História	Não	História da África	24 anos	06 anos
04	CAETANO	45 anos	Masculino	História	Não	Não	01 ano	06 meses
05	SILVA	43 anos	Masculino	História	Arte	Pós em Docência do E. Superior	21 anos	06 anos
06	RIBEIRO	50 anos	Feminino	História	Não	História da África	28 anos	24 anos
07	SANTOS	41 anos	Masculino	História	Pedagogia	Mestre em educação	06 anos	02 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora, dados coletados por meio de entrevista e PPP, 2016/2017.

Os dados acima apresentados, extraídos das questões de caracterização dos sujeitos na entrevista evidenciam que dentre os sete professores entrevistados, três são do gênero masculino, não havendo uma especificidade majoritária de mulheres na atuação docente no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A idade dos professores chama a atenção, bem como o tempo de trabalho, pois quatro destes profissionais aguardam a aposentadoria próxima e uma professora aposentou-se no primeiro semestre de 2017. Dos professores entrevistados, apenas um possui pouca experiência na prática docente no ensino de história. Todos os professores são graduados e, dos entrevistados, quatro possuem outra graduação, sendo um graduado em geografia, com experiência de aulas de história no 9º (nono) ano do ensino fundamental na escola Augusto dos Anjos. Apenas um dos professores não possui especialização *lato sensu* e um possui formação *stricto sensu*.

Dentre os estudantes entrevistados há treze do gênero feminino e oito do gênero masculino. Os alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental têm de 14 a 17 anos de idade. Nesse sentido, nota-se a distorção idade-série, uma vez que os estudantes que cursam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano deveriam ter de 11 a 14 anos, concluindo o ensino médio com, no máximo, 18 anos (ver dados no quadro 05 a seguir).

Quadro 05 - Caracterização dos estudantes pesquisados

Nº	Estudantes	Idade	Sexo	Tempo de estudo na Escola	Definiu onde irá cursar EM?	Mora com quem?	Profissão que deseja:	Reside no bairro da escola?
01	LOPES	15	M	03 anos	Sim	Mãe	Não definiu	Sim
02	ALMEIDA	14	M	08 anos ½	Sim	Pais	Não definiu	Sim
03	LIMA	15	F	01 ano	Sim	Mãe	Não definiu	Sim
04	OLIVEIRA	17	F	02 anos	Não	Mãe	Não definiu	Sim
05	NOVAIS	15	F	02 anos	Sim	Pais	Não definiu	Não
06	NETO	15	M	04 anos	Sim	Pais	Não definiu	Sim
07	FERNANDES	16	M	04 anos	Sim	Mãe	Não definiu	Sim
08	CASTRO	16	F	01 ano	Não	Pais	Agronomia	Sim
09	ROSÁRIO	14	M	03 anos	Sim	Pais	Arquiteto	Sim
10	COELHO	15	F	08 anos	Sim	Mãe	Não definiu	Não
11	OLIVEIRA	15	F	09 anos	Sim	Pais	Não definiu	Sim
12	CARVALHO	14	F	07 anos	Sim	Pais	Não definiu	Não
13	DUARTES	15	F	06 anos	Sim	Pais	Não definiu	Sim
14	MARQUES	15	F	07 anos	Sim	Tios	Professora	Sim
15	VALE	14	M	05 anos	Não	Pais	Não definiu	Não
16	C.OLIVEIRA	14	M	04 anos	Sim	Pais	Não definiu	Sim
17	MATOS	15	F	05 anos	Sim	Pais	Não definiu	Sim
18	NOGUEIRO	15	F	09 anos	Sim	Avós	Não definiu	Sim
19	MORAES	14	F	06 anos	Sim	Pais	Não definiu	Sim
20	RODRIGUES	14	F	03 anos	Sim	Pais	Não definiu	Sim
21	SOUZA	14	M	05 anos	Não	Pais	Não definiu	Sim

Fonte: Criado pela pesquisadora, dados coletados por meio de entrevista, 2016/2017.

A maioria dos estudantes pesquisados possui uma relação permanente com a escola, visto que estudam nela há mais de três anos; seis deles cursaram o ensino fundamental na mesma escola, solidificando as relações da família com a escola, e do jovem com escola, professores e colegas. Muitos desses jovens residem no bairro onde estuda, um aspecto favorável à escola no atendimento ao estudante e às famílias. Grande parte dos estudantes tem definido onde cursará o ensino médio; apenas três delinearam a profissão, no entanto, a estudante que definiu a profissão de professora de história, ao observar as dificuldades vivenciadas pelos profissionais da escola onde estuda, mostrou-se reflexiva sobre a escolha; os demais ainda têm dúvidas, o que é natural.

A seção a seguir, trabalha os instrumentos norteadores da prática pedagógica do ensino de história, onde se pode observar a importância dos respectivos documentos no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

4 O FAZER PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PALMAS: UM ESTUDO DOCUMENTAL

“Pensar no ensino de História é ter como referência, portanto, a dinâmica epistemológica da história e da educação, não como unidades autônomas, mas na interrelação criadora e singular que deriva da fusão entre esses dois campos”
(ZAMBONI, LUCINI, MIRANDA, 2013)

No processo de ensinar e aprender, a prática pedagógica é um elemento essencial, visto ser ela, o elo entre o estudante, os conteúdos e o professor que realiza a intermediação desta prática e nela imprime valores, sentimentos, desejos e objetivos. O fazer pedagógico do ensino de história nas escolas públicas do estado do Tocantins orienta-se por documentos e instrumentos legais, de forma que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) subsidiam a institucionalização dos referidos instrumentos, preservando a autonomia das escolas e dos professores em seu uso e construção.

Nesta seção a discussão versa em torno dos documentos orientadores da prática pedagógica, com foco no ensino de história, quais sejam: Referencial Curricular pertinente à modalidade de ensino em Palmas/TO, Projeto Político Pedagógico de cada instituição educativa, Planejamento Pedagógico e Livro Didático, que não é considerado como um instrumento que orienta a prática, mas serve como suporte para o ensino de história nas salas de aula das escolas públicas estaduais.

4.1 O Referencial Curricular do Tocantins

Segundo Ferreira (2010) o termo referencial significa o conjunto de elementos que formam um sistema de referência e o termo curricular tem o sentido de currículo que é o conjunto das disciplinas de um curso, ou de uma modalidade de ensino, série ou ano. Tal documento, um dos orientadores da prática pedagógica no ensino de história, tem foco no desenvolvimento de competências e habilidades no processo de ensino.

O referencial curricular⁷ do ensino fundamental do estado do Tocantins, organizado em 2009 pela Secretaria Estadual de Educação, tem como partícipes os professores universitários e professores da educação básica da rede pública de ensino, de todas as áreas do conhecimento, bem como, coordenadores pedagógicos, técnicos administrativos e gestores

⁷ O documento necessita de uma revisão por parte da SEDUC, pois foi construído em 2009, muitos professores novos trabalhando com o documento sem nenhuma formação. O documento necessita ser reformulado atendendo as adaptações atuais, percebem-se novas concepções pedagógicas em outra modalidade de ensino da mesma rede e que o Referencial não atende.

escolares. Consta na introdução do referido documento, que este está em conformidade com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a Legislação Estadual, tendo como referência teórica os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de “explicitar uma concepção teórica e metodológica sobre o processo educativo que orienta o sistema educacional de ensino, sendo um referencial de apoio na elaboração do projeto político pedagógico de cada unidade de ensino” (TOCANTINS, 2009, p.17).

Conforme consta no referencial curricular, o estudo de história no Tocantins abrangerá três aspectos fundamentais (TOCANTINS, 2009, p.142):

- a noção de identidade, que deve estar incluída no processo histórico capaz de situar a relação entre o particular e o geral, esclarecendo ao indivíduo o seu papel, sua responsabilidade social e cultural para com a comunidade e para o mundo;
- a construção de noções de diferenças e semelhanças, por acreditar-se que é a partir dessa apropriação que o aluno compreenderá a posição do “eu” em relação ao “outro” que vive em local diferente e tem suas diversidades, as quais serão conhecidas e compreendidas por serem respeitadas;
- e, por último a compreensão do “nós” que se distingue do que consideramos os “outros”, vividos em outros tempos: a visão que tinha em relação ao mundo, como trabalhavam, quais os seus costumes e o que produziam.[...] Este “outro” deixou para “nós” uma História e a responsabilidade de realizar mudanças num mundo específico.

O referencial curricular do ensino fundamental analisado apresenta inúmeros questionamentos a respeito das abordagens do currículo, aponta itens significativos para o ensino de história, como orientar uma educação histórica na escola e qual o papel desse currículo para a formação da consciência história do aluno. Na tentativa de responder as questões, o referencial sugere nove objetivos a serem alcançados no ensino de história.

Quadro 06 – Objetivos do ensino de história

Qtd	Objetivos
01	Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços, entendendo que o processo histórico é resultado da ação participativa de cada indivíduo e, ou grupos sociais;
02	Situar o processo de transformações históricas e contextualizá-las em uma multiplicidade de tempos;
03	Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
04	Compreender a realidade do mundo em que vive, estabelecendo nexos entre a diversidade de problemas, nas esferas políticos-institucionais e organizações civis onde possa referendar possibilidades de atuação na solução dos problemas;
05	Conhecer e utilizar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
06	Reconhecer a disciplina História como um veículo formador de um ser humano analítico, investigador e crítico para a construção de uma sociedade mais justa;
07	Valorizar o patrimônio sócio cultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
08	Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.
09	Reconhecer o trabalho da mulher e das relações de gênero no processo social, cultural e econômico no contexto micro e macro de diferentes sociedades em diferentes tempos e lugares.

Fonte: Construído pelo autor com base no Referencial Curricular (2009).

O referencial curricular do ensino de história está organizado por eixos norteadores, cujo eixo central, **Sociedade e Cultura**, interliga quatro outros eixos, sendo: **Relações Sociais, Memória, Imaginário e Ideologia**. O documento explicita uma forma objetiva de se trabalhar por eixos e nele “abre-se um leque de possibilidades de se excluir da sala de aula a prática de ensino de uma história linear, descontextualizada, sem significados no cotidiano dos alunos e mesmo dos professores” (TOCANTINS, 2009, p.143). Tais colocações foram destacadas por Benjamin (1994, p.224), quando afirma que “o conhecimento histórico é construído pelo historiador do tempo presente. Assim, o tema possibilita a comparação entre diferentes realidades sociais situadas em diferentes tempos históricos”.

O documento apresenta uma planilha que orienta o planejamento das aulas de história, com a identificação do ano e do bimestre; expõe os eixos, as competências, habilidades e os conteúdos mínimos a serem trabalhados pelo professor. Para melhor compreensão, cita-se como exemplo o 4º bimestre do 9º ano, com cujo **conteúdo** sobre a história do Tocantins pretende-se desenvolver a **competência**: ser capaz de reconhecer e compreender as diferentes culturas existentes nos grupos sociais, suas crenças e credences, seus mitos e a importância das lendas e tradições para a construção da cidadania de um povo, bem como, as **habilidades**: identificar as transformações sociais e econômicas nas famílias tocaninenses; conhecer a história de criação do estado do Tocantins e sua contribuição para o progresso da região; compreender a influência dos mitos e lendas nas crenças das sociedades contemporâneas em prol da cidadania.

No que concerne à avaliação, o referencial orienta para que se avalie a aprendizagem por meio do Conselho de Classe, observando-se os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, pois “são objetos de aprendizagem presentes em todas as atividades e contribuem para o desenvolvimento da capacidade dos alunos, para uma participação ativa e transformadora” (TOCANTINS, 2009, p.32).

Como o próprio nome sugere, o referencial curricular é apenas um documento que norteia a prática pedagógica, cabendo, não só ao professor utilizar esta ferramenta como instrumento de reflexão e apoio para seu planejamento.

O documento segue o conceito proposto pelo pensamento do pesquisador Philippe Perrenoud (2000), com referência ao desenvolvimento de competências e habilidades. Em relação a essa proposta, Caetano (2016), em dissertação intitulada “O que dizem os professores sobre a disciplina de história: os cadernos didáticos no programa São Paulo faz escola (2009 – 2015)”, tece críticas em relação ao programa desenvolvido na rede pública de ensino do estado de São Paulo, em especial aos cadernos de atividades que contemplam em

seu referencial curricular, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. A este respeito ele lista em sua pesquisa, alguns percalços, que também podem ser encontrados no estado do Tocantins, com relação ao uso, à condução pedagógica e ao gerenciamento do referencial pelas escolas públicas, sendo eles: o referencial facilita o planejamento (copia e cola), falta de apoio pedagógico na condução e execução do trabalho pedagógico, imposição em listar competências e habilidades, (sem reflexão sobre elas e a não oferta de formação continuada), salas de aula numerosas na maioria das escolas, dentre outros problemas (Diário de Campo, 2016).

4.2 Projeto Político Pedagógico

Para fundamentar as discussões em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o aporte teórico baseia-se em Gadotti (1997), Veiga (1995, 2001, 2002), Luck (2002), e Vasconcelos (2002, 2006). O ensino ocorre quando os envolvidos são proativos no processo, para o que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96 determina que as escolas adotem uma gestão democrática e participativa, onde aconteça uma efetiva participação na solução dos problemas, assim como nas decisões a serem tomadas e que influenciem diretamente na escola.

A LDB, em seu artigo 12 destaca as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dentre elas está a de “elaborar e executar a sua proposta pedagógica” (BRASIL,1996), que pode ser interpretada como o PPP da escola. O artigo 13 da referida lei descreve a responsabilidade dos docentes na elaboração da referida proposta e o cumprimento de seu plano de trabalho. Desta forma, evidencia-se o papel do professor de história na elaboração deste plano, uma vez que indicará ações dentro da sua prática em sala de aula.

O artigo 14 da mesma lei aponta que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996). Aí está reafirmada a participação dos professores na construção do Projeto Político Pedagógico, que fortalecerá, também, os planejamentos das aulas, uma vez que conhece a realidade da escola, onde a escola está e onde deseja chegar, propiciando a autonomia da prática pedagógica.

Ao se falar em PPP, compreende-se uma sociedade democrática, uma vez que este projeto precisa ser construído e executado a partir do envolvimento de todos os segmentos sociais que compõem a escola. Segundo Luck (2002), a participação democrática na gestão

escolar é a grande conquista na construção de um PPP voltado para as necessidades daquela escola específica, e destaca:

A participação democrática, no contexto da gestão escolar, deve estar pautada no conhecimento, de cada profissional que compõe a instituição escolar direta e indiretamente, dos papéis que cada um desempenha ou deveria desempenhar na escola, como a elaboração dos projetos e a construção dos documentos internos da escola, especialmente o Projeto Político Pedagógico (LUCK, 2002, p. 62).

Portanto, a participação de todos na construção do PPP é de fundamental importância, tanto na visão de pesquisadores que tratam da gestão escolar, quanto de autores que tratam sobre o projeto especificamente. Neste mesmo sentido, Gadotti (1997) afirma que a participação influi diretamente na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino. Conforme o autor, “todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida” (GADOTTI, 1997, p.16).

Compartilhando a visão de gestão democrática, apresenta-se o conceito de Projeto Político Pedagógico, que segundo Vasconcellos (1956, p.17), “é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada.” Nesse sentido, Vasconcellos (1956) afirma que o PPP é um documento de todo o fazer da escola, onde deve conter todos os processos pedagógicos, e de gestão da escola, além da participação de todos os envolvidos, e nunca entendê-lo como um documento pronto e acabado; ele vai se aperfeiçoando com o passar dos anos e com os processos avaliativos do mesmo. Nessa mesma perspectiva Veiga (2002, p.7), acrescenta sobre o papel do PPP como forma de organização do fazer pedagógico:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Para Veiga o PPP indica uma direção à escola, na busca de solução para as dificuldades a serem resolvidas, tenham elas cunho político, pedagógico, gestão ou técnico. Sendo assim, o professor de história precisa ser agente ativo no processo de construção do documento e pautar seu fazer pedagógico a partir dele. Veiga (1995, p.43) afirma que o Projeto Político Pedagógico:

é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1995).

Contudo, mesmo devendo servir aos interesses majoritários, ou seja, atender a todos os segmentos que integram a escola percebe-se uma gestão sempre vinculada à entidade mantenedora da Escola, neste caso da escola pública, atrelada ao Estado. Ainda assim, o envolvimento no processo de construção do documento dará certa autonomia à comunidade escolar.

Pode-se dizer que o PPP é espinha dorsal da escola e nesse sentido o CEDAC⁸ tece considerações em seu manual orientador para educadores:

O PPP também ajuda na organização do trabalho pedagógico da escola, ao apontar não apenas o que fazer, mas como fazer para que cada um e todos os alunos avancem em suas aprendizagens, contribuindo para a vida social da instituição, superando conflitos e agregando valores humanizadores a todas as relações (CEDAC, 2016, p.7).

Mediante as colocações do CEDAC (2016), o papel do PPP é escrever, guiar, estabelecer ações, metas, estratégias e aspirações da vida social da unidade escolar. Deve ter como marco fundamental, a participação popular, o ser multicultural, a singularidade e respeitar as multiplicidades humanas que convivem na escola. De maneira geral, os documentos das escolas, incluindo o PPP, apontam para o desejo de formar alunos críticos. Para que este desejo se torne realidade, há que se considerar a participação significativa desse segmento com suas contribuições na criação de normas escolares, nos processos avaliativos como gestão escolar nas suas diversas dimensões, conselhos de classe e outros.

Todas as escolas envolvidas na pesquisa de campo, Escola Estadual Vale do Sol, Instituto Presbiteriano Educacional, Centro de Atenção a Criança e Escola Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Vila União e Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, possuem o PPP estruturado conforme descrevem os autores (VEIGA, 1995, 2001; VASCONCELLOS, 2006; CEDAC, 2016;): contextualização história da escola e da comunidade; caracterização da comunidade escolar; diagnóstico com base nos indicadores educacionais; missão, visão, princípio e valores da escola; fundamentação teórica e bases legais; plano de ação e avaliação.

⁸ Centro de Ação Comunitária, é uma organização sem fins lucrativos que discute, produz e publica temas educacionais.

Reafirmando a posição de Vasconcellos (2006), a avaliação do projeto é um ponto relevante e fundamentalmente necessário para a conquista dos objetivos traçados e redefinição dos rumos a serem tomados e mesmo que se perceba que pouco se evoluiu nesse processo, há que se considerar que o projeto não visa resolver todos os problemas, mas promover a tomada de consciência haja vista a longa caminhada. “Valorizar os passos possíveis que foram dados. [...] é uma mediação que ajuda organizar e expressar o desejado e o vivido, tomar consciência da distância entre ambos” (VASCONCELLOS, 2006, p.49).

De maneira geral, percebe-se que as escolas possuem autonomia para a construção do projeto político pedagógico, sem considerá-lo uma obrigação. Outro ponto de reflexão é que o fazer da ação deste documento seja percebido na secretaria da escola, na merenda escolar, na biblioteca, na gestão da escola e em especial, no processo de ensino e aprendizagem também da disciplina de história, que o planejamento aponte os indicadores do PPP da escola e que este planejamento seja vivenciado por todos os participantes do ensino e aprendizagem. Sobre planejamento é do que trata a subseção a seguir.

4.3 O planejamento escolar

O ato de planejar pode ser comparado a uma situação de viagem; em sua organização são necessários alguns questionamentos: qual o destino? como chegar? qual o meio de transporte que será usado? o que levar na bagagem? qual a temperatura do local? qual a vestimenta mais adequada? quais os costumes do local? que língua é falada naquele lugar? qual o objetivo da viagem? quanto será gasto? e tantos outros questionamentos. Neste mesmo patamar de reflexão, encontra-se o planejamento pedagógico. É necessário saber sobre os alunos, que conteúdos serão ministrados, quais os procedimentos que serão utilizados, qual o objetivo de aprendizagem, quais materiais pedagógicos e tecnológicos poderão ser usados, dentre outros.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento é uma forma de organizar as ações docentes, mas é também um período de pesquisa e reflexão, intimamente ligado à avaliação. Tais ações necessitam estar ligadas ao projeto político pedagógico da escola. O docente planeja a aula e, concomitante a isto, realiza a avaliação, uma vez que a aula necessita caminhar no mesmo nível de complexidade da avaliação. Em relação ao planejar, “o professor sempre deve ter em mente que os conteúdos são meios para atingir os objetivos, pois eles não são fins. Portanto, a orientação da ação de planejamento e execução deve estar fundamentada nos objetivos e não nos conteúdos” (MENGOLLA; SANT’ANNA, 2008, p.65).

Libâneo (1994) aponta para três tipos de planejamento: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O plano da escola refere-se ao projeto político pedagógico, que orienta o fazer da escola em todos os seus processos, em especial a prática da sala de aula; o plano de ensino seria um plano por unidade, onde concentra ações da coordenação, da gestão e dos professores, ou seja, dos planos de ensino especificamente; e o plano de aula que é a organização do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter específico (história, geografia, matemática); este plano deve buscar sua base nas orientações contidas no PPP da Escola.

Na opinião de Vasconcellos (2002, p.36), planejar significa querer mudar algo, acreditar na mudança, ver a necessidade da mediação teórico-metodológica. “É claro que se tudo vai bem, se nada há para modificar na escola, para quê introduzir esse tal de plano?”. Na visão deste autor, o que dá a vida à escola é o planejamento e acreditar somente no papel do planejamento seria uma ilusão, e acrescenta: “São as pessoas, os sujeitos que historicamente assumem a construção de uma prática transformadora” (VASCONCELLOS, 2002, p.37), planejar é o ponto de partida para a mudança no processo de ensino.

Thomazi e Asinelli (2009) apresentam uma pesquisa realizada em Minas Gerais, em que discutem a questão do planejamento e analisam três grupos de professores; um grupo que planeja de forma individual (totalmente sozinhas); outros independentes (recebe orientação, mas se negam a seguir) e outro grupo que planeja de forma coletiva (conta com a orientação e supervisão da escola). A conclusão a que se chegou com a pesquisa é que “o grupo que planeja coletivamente parece ter maior facilidade para interiorizar o que foi elaborado e construído coletivamente” (THOMAZI; ASINELLI, 2009, p.193). Desta forma, o planejar torna-se prazeroso e profícuo no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa sinalizam também que a construção coletiva do planejamento pode fortalecer a prática do professor, trazendo mais segurança no desenvolvimento dos conteúdos, conteúdos a serem discutidos, também, na temática do livro didático.

4.4 O livro didático nas escolas de Palmas-TO

O livro didático (LD) inicia seu percurso no Brasil por meio do Decreto-Lei 1006, em 1938 (ROMANATTO, 2017). Inicialmente atendia ao ensino fundamental e, a partir de 2005 passa a atender ao ensino médio. O LD, distribuído em todas as regiões brasileiras, atende a maioria das disciplinas do ensino fundamental. Segundo Munakata (2016, p.135) “o livro didático não traz apenas indícios da cultura material presente nas escolas. Como objeto, coisa,

ele é também uma prótese do esquema corporal”. Gérard e Roegiers (1998, p.19) definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Em geral, um livro didático apresenta os conteúdos pertinentes a um determinado ano/série, normalmente contemplados dentro do referencial curricular, a exemplo LD do ensino de história do 9º ano do ensino fundamental.

Atualmente, as editoras produzem livros didáticos para todo o Brasil, porém, diante de peculiaridades regionais, certas regiões não são contempladas. Para minimizar tal situação, a proposta de integração deverá ser apreciada no PPP, com o devido respaldo na LDBEN. Neste sentido, o professor integrado com a coordenação pedagógica pode buscar materiais teóricos para venham suprir as falhas do LD no que diz respeito às questões históricas regionais.

A escola deve enxergar o LD como oportunidade de discussão e de entrelaçar ações complementares dentro do PPP. Conhecer o livro didático é algo importante e inerente ao professor, ao coordenador pedagógico, que juntos poderão orientar os conteúdos não contemplados no LD e que serão trabalhados com os alunos, atendendo ao Referencial Curricular, ao mesmo tempo em que, considera a formação do educando. Ainda que bastante qualificados (lembrando que todos passam pelo processo de homogeneização imposto pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), estes livros são poderosos artefatos culturais (FONSECA, 2008).

A LDB garante a oferta do livro didático nas escolas públicas que ofertam o ensino fundamental; Verceze e Silvino (2008, p.85) afirmam que “o livro didático constitui material necessário para o processo ensino-aprendizagem e [...] deve servir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático”. Há escolas em que o LD é o único instrumento pedagógico disponível para o ensino, seja qual for a situação educacional vivenciada.

As escolas que fazem parte desta pesquisa de campo utilizam o LD para o ensino de história. O livro didático em seu conteúdo é dividido por capítulos, trazendo os fatos históricos de maneira a informar aos estudantes as discussões mínimas sobre cada período. Apresentam imagens, descrições, apontam documentos históricos e atividades. Sugerem outras pesquisas, apresentam filmes e vídeos que podem ampliar o conhecimento do estudante.

Dentre as escolas pesquisadas, três utilizavam o Projeto Teláris: História séculos XX e XXI - 9º ano, da editora Ática - PNLD: 2014, 2015, 2016. Autores: Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. O Teláris é composto de nove capítulos: A república Oligárquica; A Grande Guerra e a Revolução Russa; A segunda Guerra Mundial; Brasil: modernização e

conflito; A guerra fria e a expansão do Socialismo; O Brasil sob a ditadura militar; O fim da Guerra fria e os conflitos no oriente; A África e Ásia: a conquista da Independência; O Brasil sob a Ditadura Militar; O fim da guerra fria e os conflitos no Oriente Médio; O mundo globalizado e o Brasil do Século XXI.

As outras três escolas utilizavam: Projeto Radix Raiz do conhecimento, História -9º ano, editora Scipione, PNLD: 2014, 2015, 2016. Autor: Cláudio Vicentino. O Projeto Radix é composto de quinze capítulos: Introdução ao estudo do século XX e início do século XXI; Brasil: a construção da República; Primeiros anos da República e a participação popular; A Primeira Guerra Mundial; A revolução Russa e a URSS; A Crise e Totalitarismo; Brasil: a crise da República Oligárquica; Vargas equilibra-se no poder; A Segunda Guerra Mundial e a Queda de Vargas; A Guerra Fria: o mundo dividido; Brasil: da Democracia à Ditadura; América Latina: em busca da soberania; A Descolonização da Ásia e da África; O fim do bloco Soviético e da Guerra Fria; Uma nova ordem internacional; Brasil: tempos de redemocratização e globalização. Além destes conteúdos previstos no LD, o professor precisa planejar as discussões a respeito da história do Tocantins, prevista no Referencial Curricular.

A seguir a subseção apresenta as escolas e suas especificidades, assim como os atendimentos pedagógicos realizados em cada uma das unidades de ensino.

4.5 Conhecendo as escolas e o fazer pedagógico no ensino de história

A partir da apresentação dos instrumentos expostos anteriormente, que dão direcionamento ao fazer pedagógico nas unidades de ensino, com o intuito de conhecer o trabalho das escolas no ensino de história, apresenta-se as discussões e análises da prática pedagógica a partir do PPP de cada unidade de ensino, observando-se a missão, os objetivos e o plano de ação, assim como a utilização do referencial curricular e o planejamento do professor de história, concomitante ao uso do livro didático.

Quadro 07 - Caracterização das escolas pesquisadas

Unidades de Ensino-U.E.	U.E. em Palmas-TO	Atendimento	Total de alunos/2016	Qtde funcionários	Total de ações do PPP	Ações do PPP com foco em História*	Necessidades de melhorias para a escola**
Escola Vale Sol	Região Sul	4º ao 9º Regular-Mat/Vesp.	536	46	47	01	Salas climatizadas
IPES	Região Central	4º ao 9º Regular-Mat/Vesp.	550	50	36	02	Estrut. física e rec.tecnológicos
Colégio A. dos Anjos	Região Norte	4º ao 9º E.F. Tempo Integral	193	53	41	02	Merenda/quadr a coberta
CAIC	Região Sul	5º ao 9º E.F. Tempo Integral	316	78	66	Zero	Terminar a reforma/salas climatizadas
Colégio D. Alano	Região Central	6º ao 9º e E.M. 3 turnos	794	78	45	02	Estrutura física adequadas.
Escola Vila União	Região Norte	5º ao 9º e Integral	370	70	32	03	Espaço físico
06	03 regiões		2.759	375	267	10	

Nota: *As ações computadas para a disciplina de história foram apenas as que atendem o 9º ano do Ensino Fundamental. **Dados completados com os estudantes das escolas na entrevista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, dados coletados no PPP e por meio da entrevista semiestrutura nas escolas pesquisadas (2016/2017).

São instrumentos norteadores da prática do ensino de história nas escolas públicas da rede estadual de ensino: o referencial curricular do ensino fundamental, o PPP, o planejamento pedagógico e o livro didático enquanto apoio pedagógico, que refletem o fazer pedagógico do ensino de história. O PPP traz suas particularidades que devem atender às necessidades da comunidade; o planejamento deve apresentar a perspectiva da escola e a prática do professor. Integrados entre si e em certos momentos autônomos, estes documentos apontam as características de cada unidade de ensino, demonstrando o fazer da prática do professor de história e a visão educacional de cada espaço escolar.

4.5.1 Escola Estadual Vale do Sol

A unidade de ensino situa-se numa região periférica da cidade de Palmas, criada pelo decreto lei 515 de 09/03/93 e atende uma clientela considerada de baixa renda, conforme diagnóstico realizado pela escola. Segundo informação da secretaria da unidade de ensino, em 2016 atendeu-se um total de 536 alunos do ensino fundamental, do 4º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino, com o auxílio de 46 funcionários. A escola oferta merenda escolar.

Conforme consta no seu PPP, a missão da unidade escolar é “ensinar nossos alunos a aprender a conhecer, aprender a viver, aprender a fazer e aprender a ser, contribuindo para formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de vencer os desafios da era do conhecimento” (PALMAS, PPP-EEVS, 2016, p.26). A missão esclarece o propósito da

escola, o motivo pelo qual ela existe, porém, ao mesmo tempo é contraditória em relação ao Grêmio Estudantil, que se configura como importante instância colegiada e deliberativa, inclusive na formação de representantes da e na comunidade escolar:

O Grêmio Estudantil Cláudio de Castro foi fundado em 20 de fevereiro de 1998, se encontrando desativado atualmente, pelo motivo de não termos mais Ensino Médio na U.E. Buscando a participação do Protagonismo Juvenil, com a participação de adolescentes e crianças como representante de sala, monitoramento de ações dos projetos e momentos de recreação (PALMAS, PPP-EEVS, 2016, p.16).

Na missão definida pela escola, pretende-se contribuir com a formação crítica dos estudantes, além dos três pilares educacionais na formação do cidadão, no entanto, demonstra que o estudante do ensino fundamental não tem competência para a propositura de um Grêmio Estudantil. É na base que deve ser formada a consciência crítica do estudante, que desde cedo crianças e jovens devem participar da vida política, aprendendo a defender seus direitos e respeitar os direitos dos outros, bem como cumprir seus deveres, se apropriando do conceito de representação e do que significa representar seus colegas, primeiro dentro da escola e se estendendo para a vida social mais ampla. Neste sentido, a escola precisa cumprir o seu papel social, oportunizando a participação coletiva, envolvendo os alunos nos processos decisórios da gestão escolar.

Sobre o objetivo geral da Escola Estadual Vale do Sol, assim se encontra descrito:

Viabilizar um trabalho que sirva de base norteadora no desenvolvimento das ações, em todas as dimensões educacionais, possibilitando a comunidade escolar a participarem ativamente da educação dos filhos, contextualizando situações sociais, políticas e culturais, oferecendo aos educandos a aprendizagem necessária, assumindo um papel ativo na transformação da sociedade (PALMAS-PPP-EEVS, 2016, p.22).

Observa-se a amplitude do objetivo geral, na intenção de atender todas as dimensões educacionais, assim como o envolvimento dos pais na educação dos filhos, que se desdobra nos objetivos específicos: 01) melhorar a efetividade no processo de aprendizagem (22 ações); 02) dinamizar a prática educacional (10 ações); 03) dinamizar a gestão escolar melhorando a participação da família na vida Escolar dos filhos (15 ações). Dentre as 47 ações estabelecidas no projeto, 13 ações referem-se ao objetivo específico e 01 atende ao ensino de história, que refere-se à realização de um seminário sobre a consciência negra, envolvendo todos os alunos e professores.

O professor de história da referida escola, realiza seu planejamento mensal, utilizando o referencial curricular do estado do Tocantins, lista os conteúdos, as competências e as habilidades. Entretanto, observa-se que o professor prioriza a utilização sequencial do LD na sala de aula, deixando de aderir à proposta contida no Referencial para o desenvolvimento de

competências e habilidades dos alunos. O planejamento segue criteriosamente o referencial em sua apresentação, visto que este deve ser postado na plataforma Sistema de Gerenciamento Educacional (SGE), da Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC). Para ter acesso ao sistema, cada professor cria uma senha de acesso e posta notas, presenças e faltas; nos planejamentos os professores elencam competências, habilidades, conteúdos e metodologia do trabalho pedagógico. Este é o diário eletrônico dentro da plataforma, onde consta todos os dados da escola.

4.5.2 Instituto Presbiteriano Educacional e Social

A Unidade de Ensino Instituto Presbiteriano Educacional e Social Rev. Robert H. Camenisch (IPES) situa-se na região central de Palmas. Em 2016 a escola registra 550 estudantes do ensino fundamental do 4º ao 9º ano em dois turnos, sendo matutino e vespertino, com oferta de merenda escolar e 50 funcionário.

A escola tem por missão, “garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, assegurando-lhe ensino de qualidade, sucesso escolar, formação crítica e preparo para agir na transformação da sociedade” (PPP-IPES, 2016, p.20). Quanto ao acesso, este é garantido pelas leis de amparo à educação e exige cumprimento por parte da escola pública. Em relação à qualidade do ensino, há que se repensar a gestão em suas variadas dimensões, haja vista os indicadores de reprovação, a falta de materiais básicos como carteiras, livros e espaços adequados para a biblioteca, situações que interferem diretamente no atendimento com qualidade e não contribuem para a permanência do aluno na escola.

A escola define como objetivo geral:

proporcionar ao aluno a Educação Integral, dentro dos princípios cristãos; desenvolver harmonicamente suas potencialidades, estimular seu desenvolvimento espiritual, físico, emocional, social e cognitivo para que o mesmo seja capaz de construir seu próprio conhecimento (PALMAS, PPP-IPES, 2016, p.20).

Como é possível observar, o objetivo geral e a missão seguem na mesma direção, ou seja, é imprescindível uma análise crítica, um repensar sobre as reais possibilidades para se alcançar o objetivo. Uma gestão eficaz, integrada e coletiva pode contribuir consideravelmente na resolução desta situação.

O PPP estabelece quatro objetivos estratégicos, cada um com as respectivas ações: 1) Aprimorar a gestão pedagógica (15 ações); 2) Promover maior participação nas atividades da escola (10 ações); 3) Viabilizar a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem (04 ações); 4) Dinamizar o processo da gestão (07 ações). Dos quatro, um é voltado para o

processo de ensino e aprendizagem. O PPP compreende 36 ações, dentre as quais duas estão voltadas ao ensino de História, sendo: uma Mostra Científica e Cultural promovida pelo 7º ano e que tratou dos Povos Indígenas e Cultura Afro-Brasileira, e o 9º ano que falou das eleições, em apenas uma ação.

Em relação ao planejamento pedagógico, a escola faz um enfoque específico no PPP, explicitando como faz o monitoramento do planejamento:

As práticas de planejamento das aulas pelos professores são realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com a proposta curricular da escola e com base nos avanços e necessidades individuais dos alunos.[...] Os professores de 6º ao 9º contam com o acompanhamento sistemático e rigoroso do coordenador pedagógico que atende às séries finais, semanal, conforme o horário de hora-atividade proposta e encontros mensais para discussões e planejamento coletivo (PALMAS, PPP-IPES, 2016, p.22).

Esta escola também faz uso da plataforma SGE, o espaço de gerenciamento da escola, sobre o qual menciona-se no item anterior. O referencial curricular do ensino fundamental é utilizado pelo professor como documento de orientação para planejar por competências e habilidades, como descritas anteriormente sobre este documento orientador da prática do ensino de história. E por fim, o LD, apoio diário para o ensino de história, embora a professora faça uso de outros recursos e os alunos usem o LD para atividade de estudo em casa.

4.5.3 Centro de Atenção a Criança Girassol de Tempo Integral (CAIC)

Esta unidade de ensino localiza-se no bairro Novo Horizonte, região Sul da capital Palmas, com autorização e credenciamento para o funcionamento do Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano – Portaria Seduc nº 7.687 de 19/10/2007. A escola atende em tempo integral, das 8h às 16h30min e neste período de tempo os alunos recebem café da manhã, almoço e lanche da tarde. Em 2016 a escola registra atendimento a 316 alunos e conta com a colaboração de 78 funcionários com oferta de aulas da base comum e aulas da parte diversifica.

Cinco anos após sua criação, percebeu-se a necessidade de ampliar o espaço físico da escola, a fim de atender à demanda estudantil. Porém, uma reforma iniciada em 2012 e inacabada até hoje, vem provocando prejuízos ao longo dos anos, tendo em vista sua condição de tempo integral. Os espaços onde os alunos são atendidos na atualidade são inadequados e até improvisados, a exemplo da biblioteca, banheiros, depósito de merenda, almoxarifado dentre outros (PALMAS, PPP-CAIC, 2016, p.42).

Considerando que a missão da escola é “promover uma educação integral e humanizadora, com conhecimento científico, ético, tecnológico e ambientalmente sustentável” (PALMAS, PPP-CAIC, 2016, p.27), nas condições em que se encontra, submersa em inúmeras dificuldades físicas, tecnológicas e estruturais, torna-se impossível cumprir o propósito desta missão, visto ser ela considerada o propósito da escola, o porquê de sua existência, concordando com Veiga (2001).

Consta no PPP (2016), que o planejamento é coletivo, com duração de quatro horas, “entre os professores do núcleo comum e os da parte diversificada e equipe gestora, onde são discutidos os projetos e realizado o planejamento, de modo que uma disciplina contribua efetivamente para a outra” (PALMAS, PPP-CAIC, 2016, p.33). O PPP desta unidade de ensino apresenta três objetivos gerais: proporcionar ao educando um ensino de excelência, respeitando as diferenças e fortalecendo a inclusão; fortalecer o envolvimento de pais e comunidade na unidade escolar; fortalecer a liderança escolar. O plano de ação do PPP contempla três objetivos estratégicos: 01) proporcionar ao educando um ensino de excelência, respeitar as diferenças, fortalecer a inclusão e elevar o desempenho acadêmico (45 ações); 02) incentivar a participação dos pais na comunidade escolar e desenvolver a capacidade artística dos alunos (12 ações); 03) assegurar uma gestão democrática e participativa (09 ações), num total de 66 ações. O diferencial neste PPP é que após o plano de ação geral da escola, são apresentados os planos de ações setoriais: coordenação pedagógica e orientação, biblioteca, merenda escolar e formação continuada. As ações possuem foco em língua portuguesa e matemática e não apresenta ação específica para o ensino de história.

O planejamento da disciplina de história ocorre às quartas-feiras, todos os professores fazem uso do SGE para a publicação de seu planejamento, utilizam o referencial curricular do ensino fundamental como documento orientador, seguem as mesmas orientações das demais escolas e estabelecem como objetivo, que os alunos desenvolvam competências e habilidades, a partir dos conteúdos trabalhados. O LD é o recurso mais utilizado nas aulas, visto que a escola passa por diversas dificuldades e não há possibilidade de oferta de outros recursos pedagógicos e tecnológicos.

4.5.4 Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos

Esta Escola foi criada pela Lei Nº2.440 de 12 de maio de 2011, situa-se na região norte de Palmas, atende em tempo integral com aulas das 7h45min às 16h30min e treinamento das 16h30min às 18h00min. A escola carrega a nomenclatura “colégio” em seu nome porque foi criada para atender o ensino fundamental e ensino médio, porém não obteve êxito nessa

empreitada.

Em 2016 a escola registra atendimento de 193 alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, contando com 53 funcionários. Esta unidade de ensino atende alunos, cujas famílias possuem uma situação socioeconômica que merece considerações, inclusive com registro no PPP: “Essa comunidade convive com amostras de violência, conflito de gangues, tráfico de drogas, além da própria desestruturação familiar, crianças que convivem com violência familiar, abandono, rejeição e principalmente descaso” (PALMAS, PPP-CEGTIAA, 2016, p.24).

A referida citação, além de apontar as dificuldades sociais que interferem no processo de ensino e aprendizagem, aponta também para uma das possíveis causas de não haver clientela para o ensino médio, considerando que esta modalidade seria ofertada no período noturno. Por ser uma escola de tempo integral, que oferta café da manhã, almoço e lanche da tarde, e, levando-se em conta as condições econômicas das famílias do bairro, era de se esperar maior quantidade de alunos. Considerando a função social da escola, fica um questionamento: o que falta à escola para efetivar o que estabeleceu em seus objetivos a formação cidadã e a gestão participativa, de forma a garantir o acesso e a permanência do aluno na escola?

Para isto, é indispensável socializar o saber sistematizado[...] fazendo que este saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam. A interligação e a apropriação desses saberes pelos estudantes e pela comunidade local representam, certamente, um elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade (BRASIL, 2004, p.19-20).

A missão da escola é “garantir o acesso e permanência com sucesso ao ensino de qualidade, sendo este fundamentado em valores como transparência, compromisso, respeito mútuo, criatividade, participação e parceria” (PALMAS, PPP-CEGTIAA, 2016, p.24). A unidade de ensino não apresenta objetivo geral, apenas os objetivos estratégicos: 1) elevar o desempenho acadêmico dos alunos (21 ações); 2) assegurar um ensino de qualidade e garantir a formação cidadã (06 ações); 3) melhorar a gestão participativa de processos da unidade escolar (14 ações). Das 41 ações que compõem o PPP (2016), duas delas contemplam o ensino de história: projeto Conhecendo o Tocantins, que foca também sobre consciência negra, e a V Mostra Cultural que trabalha com danças regionais, música e teatro. É importante ressaltar que a escola apresenta como anexo do PPP, todos os projetos a serem executados.

Em relação ao planejamento pedagógico, a escola destaca a dificuldade em organizar momentos por área de conhecimento, visto que a escola atende em tempo integral e os

planejamentos ocorrerem nas horas-atividades dos professores, como está destacado no PPP “o planejamento geral ocorre esporadicamente” (PALMAS, PPP-CEGTIAA, 2016, p.34).

A prática pedagógica, em especial do ensino de história, é orientada pelo referencial curricular do ensino fundamental, que oportuniza desenvolver um planejamento por competências e habilidades. A professora de história, como os demais, lançam os planejamentos no SGE. Fechando o ciclo do planejar, em sala de aula utiliza-se como apoio o livro didático de história para ministrar suas aulas.

4.5.5 Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Vila União

A unidade de ensino situa-se na região norte de Palmas, criada em 1993, com funcionamento pela Resolução 080/94 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins. A escola atende estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e oferta o Curso de Administração, integrado ao ensino médio. Funciona em tempo integral, com um total de 370 estudantes, dos quais 260 são do 6º ao 9º ano; a escola conta com o trabalho de 70 funcionários e proporciona café da manhã, almoço e lanche aos estudantes.

Segundo consta no PPP (2016, p.14) a missão da unidade de ensino é “construir uma educação de qualidade numa proposta de ensino integral, visando cultivar os valores sociais e possibilitar ao aluno o acesso ao saber sistematizado”. O objetivo geral é “Dinamizar o processo educativo articulando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, de modo a assegurar sua permanência na escola e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão e reprovação” (PALMAS, PPP-EGTIVU, 2016, p.17). Seus objetivos específicos são: 01) elevar o nível de desempenho acadêmico dos alunos (18 ações); 02) fortalecer a integração entre a escola e comunidade, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico social e cultural (06 ações); 03) promover o desenvolvimento de competências profissionais, voltado para realização dos objetivos educacionais e melhoria do desempenho acadêmico (03 ações); 04) gerenciar a aplicação dos recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos (05 ações); A Escola de Tempo Integral (ETI) Vila União apresenta um total de 32 ações, dentre estas, 03 ações atendem ao ensino de história, bem como, outras disciplinas, pois são projetos interdisciplinares, como projeto quilombolas, comunidade indígena e atividade comemorativa à Independência do Brasil.

Diferente das escolas que atendem em tempo regular, a escola de tempo integral possui dias e horários determinados para os planejamentos, conseguem se organizar por área

de conhecimento, visando o planejamento coletivo dos professores. Estes planejam utilizando o referencial curricular do ensino fundamental atende às competências e habilidades nos planejamentos e postam no SGE.

4.5.6 Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday

A unidade de ensino situa-seno centro de Palmas, criada pela Lei nº 311/9,1 de 30 de outubro de 1991. Atende o ensino fundamental do 5º ao 9º ano e ensino médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno (PALMAS, PPP-CEDAMDN, 2016, p.02). Em 2016 matriculou-se 794 alunos, destes, 139 são estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º; conta com o trabalho de 78 funcionários. Como está descrito no PPP, a missão da escola é “promover a formação integral e humanizada, ofertando um ambiente escolar favorável à busca permanente do conhecimento, contribuindo na formação de cidadãos críticos, capazes de agir e interagir significativamente na sociedade” (PALMAS, PPP-CEDAMDN, 2016, p.18). Mesmo sendo um dos objetivos da escola, formar cidadãos críticos tem se tornado uma frase de efeito nas unidades de ensino, e o “formar com criticidade” é pouco perceptível nas suas ações. Consta no PPP que “duas ações de destaque serão o carro chefe do Grêmio Estudantil no ano de 2016: projeto da Rádio Escolar e Formatura das 3ª series do Ensino Médio”, entretanto não há detalhamento da ação em relação à programação da rádio, que formação e qual a relação dos estudantes com as questões sociais, econômicas, políticas e educacionais.

A unidade de ensino define como objetivo geral:

Garantir ao educando situações pedagógicas propícias para a construção do conhecimento, mediando o acesso a informação, a interação e a produção de significados, através de um processo dialógico, ético e participativo, respeitando a diversidade, realidade local e possibilitando o prosseguimento dos estudos (PALMAS, PPP-CEDAMDN, 2016, p.19).

Observa-se que no objetivo geral se integram todas as necessidades de formação dos estudantes, numa visão de futuro da escola. E para detalhar o que se deseja alcançar, define como objetivos específicos: 01) melhorar o processo de ensino e aprendizagem (26 ações); 0) aprimorar a gestão democrática, assegurando a participação da comunidade escolar e da família (17 ações); 03) desenvolver estratégias para minimizar a evasão escolar (02 ações). Das 45 ações, duas atendem o ensino de história e os estudantes do 9º ano do ensino fundamental são responsáveis pelas ações da Semana da Consciência Negra, e do projeto Cinema Educa, cujos filmes abordam sobre história.

Todos os professores, incluindo o de história, planejam utilizando-se o referencial curricular do ensino fundamental, listam competências e habilidades e utilizam o LD e outros materiais pedagógicos e tecnológicos. Segue a mesma orientação das demais escolas, planejando e postando o material no SGE.

4.6 Refletindo sobre o fazer pedagógico

As unidades de ensino e os instrumentos orientadores da prática pedagógica destacados nesta seção mostraram o papel de cada um deles na prática pedagógica do ensino de história e a visão das respectivas escolas, a partir do instrumento que deve ser a “espinha dorsal” do planejamento, o PPP.

No entanto, volta-se às colocações de Vasconcellos (2006) quando este afirma que o PPP deve expressar e organizar o vivido, pensar e planejar novos sonhos. De maneira geral, não é o que ocorre no fazer das escolas, ou seja, o projeto pensado, estabelecido, pouco tem da vivência na comunidade escolar, cujo descompasso recai mais visivelmente na disciplina de história. Os professores cumprem seu papel de educador, educam satisfatoriamente e o fazem mediante inúmeras dificuldades, no entanto, o PPP não visualiza a disciplina, ou a disciplina não interpretou a importância do documento na prática efetiva do processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que nas seis escolas estudadas há um total de 267 ações planejadas no PPP, das quais somente 10 ações possuem foco na disciplina de história para alunos do 9º ano do ensino fundamental, que representa 3,74% de todas as ações executadas no ensino de história na capital do Tocantins.

Mediante as explicações, sugere-se que as escolas e a gestão educacional da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins estudem, analisem e discutam com os profissionais da educação estadual, a concepção e a real importância da construção e desenvolvimento deste documento para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, em muitos casos, o PPP é visto apenas como uma exigência burocrática. O processo de construção do PPP deve se configurar no cenário da gestão escolar como uma perspectiva de aperfeiçoamento do processo pedagógico, no entanto, executam-se ações pontuais e não ações que envolvem os estudantes no desenvolvimento da missão que as escolas propõem, formar cidadãos críticos.

É o que ocorre com o planejamento dos professores que, embora tomem por base o Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Tocantins, feito para publicar no sistema, visto que se constitui exigência da Secretaria da Educação, quando deveria ter a

intenção de desenvolver, de fato, as habilidades e competências dos alunos. Os professores se apegam ao livro didático como tábua de salvação, seguindo-o sequencialmente, ainda que este esteja fora de contexto e não atenda às necessidades dos estudantes e não seja capaz de contribuir para uma aprendizagem significativa. (SGE, 2016).

Desta forma, faz-se necessário um repensar sobre a aplicação do Referencial na prática pedagógica, para que ele não seja um “pano de fundo” no planejamento do professor, que deve melhorar sua prática investindo em conhecimentos e habilidades para desenvolver uma boa aula, despertando o interesse dos alunos, a partir das experiências que trazem da sua vivência cotidiana para dentro da sala de aula. Estes saberes precisam ser ressignificados e transformados em atitudes, melhorando a vida social, não apenas dos alunos, mas da comunidade onde ele vive.

Com base nesta análise, pode-se dizer que em cada unidade de ensino há uma necessidade precípua de formação continuada para toda a comunidade escolar, envolvendo os professores, mas em especial os professores de história, considerando que o planejamento engloba as ações da escola como um todo. A partir deste ponto de vista, vendo-se a escola como segmento de gestão democrática, percebe-se a necessidade de participação de todos no processo de reflexão e construção dos instrumentos que norteiam a gestão escolar em suas mais diversas dimensões, a fim de alcançar o ensino com a qualidade desejada. Além disso, é importante ressaltar que a pedagogia das competências na formação dos professores, possui a tendência de entender que a escola tem que formar estudantes para o mercado de trabalho, fazendo oposição ao verdadeiro papel da escola que é o de formar cidadãos críticos, capazes de analisar e mudar o mundo (DELORS, 1999; HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009).

A partir desta perspectiva, a próxima seção traz as narrativas de professores e estudantes que participaram da pesquisa, discutindo sobre o ensino de história no 9º ano do ensino fundamental.

5 AS NARRATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE PALMAS-TO

*“Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
mas foram os reis que transportaram as pedras?”
(BERTOLD BRECHT, 2012)*

Ao narrar uma história, uma notícia, um romance, o narrador impregna de verdades suas narrativas, e nesse narrar, percebe-se as nuances de quem narra e sua interpretação dos fatos, sua análise e visão de mundo. Assim se fez e se faz a história, com homens e mulheres sendo narradores e agentes dos acontecimentos e dos fatos históricos. A presente pesquisa tem a finalidade de narrar às vivências dos professores e estudantes na prática do ensino de história. Segundo Ricoeur (2010), o historiador assume que narra, articulando coerentemente com as representações históricas, figuras e argumentos retóricos e enunciados científicos, percebe-se que essa articulação faz da historiografia, uma intensa intervenção.

Nesse sentido, Benjamin (1994, p. 201) descreve que as narrativas devem ter “uma relação íntima com o vivido, inscrevendo o próprio narrador em íntima relação experiencial com os seus interlocutores”. As narrativas do ensino de história, descritas por professores e estudantes, pretendem trazer as experiências e as vivências em uma relação direta com o objeto em estudo, o ensino de história.

Silva (2010) em busca de respostas em torno do ensino de história questiona: “o que fazem os professores de história quando ensinam história?”; “quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhemos para fazermos as mediações entre o passado e o presente vivido por nós?”; “como nos relacionamos com o passado quando ensinamos hoje, história às crianças e aos jovens brasileiros?”. A pesquisa não ousa traçar orientações e posturas didáticas metodológicas, mas poderá levantar alguns questionamentos apontados pelo autor.

Nesta seção, apresenta-se os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes de seis escolas da rede estadual de Palmas, Tocantins, abordadas por temáticas. A seção divide-se em duas subseções: o ensino de história na perspectiva de professores e o ensino de história na perspectiva de estudantes. Faz-se necessário esclarecer que as entrevistas dos participantes do estudo estão em posse da pesquisadora, gravadas em CD/ROM, bem como degavadas e encadernadas. Vale ressaltar que as falas dos entrevistados permanecem inalteradas, feitas apenas adequações gramaticais na transcrição. Destaca-se que, os professores relatam sobre as dificuldades dos estudantes em

leitura e escrita, no entanto, percebe-se um nível satisfatório de oralidade dos estudantes, quando a maioria apresenta boa argumentação em suas falas.

5.1 O ensino de história na perspectiva dos docentes

Nessa subseção serão apresentadas as diferentes concepções sobre o ensino de história, seu planejamento, a metodologia do professor, aprendizagens e melhoria no ensino de história, a sua escola e ser professor. As vivências pertinentes aos educadores que atuam no “chão da fábrica do conhecimento”, a escola, trouxeram o “olhar” sobre o ensino de história na escola pública do Tocantins.

5.1.1 O significado do ensino de história na opinião dos docentes

A visão dos docentes das escolas pesquisadas, em relação ao valor e ao objetivo do ensino de história para a vida dos estudantes é convergente, uma vez que afirmam ser importante o ensino de história para a formação crítica do cidadão. Diversos autores destacam a formação cidadã como um dos objetivos do ensino de história, bem como a construção de identidades (FONSECA, 1993; NADAÍ, 1993; NIKITIUK, 1993; CABRINI, 1994; BITTENCOURT, 2009; SILVA, 2010).

Sob este aspecto, a docente Luz Oliveira (2016) assim se expressa: “compreendo que, tendo o conhecimento ofertado pela disciplina de história, o aluno terá uma visão mais ampla do seu cotidiano. Ele terá também um olhar mais crítico”. Santos (2017) afirma que “o ensino de história tem o papel de conscientizar os alunos a respeito de seus direitos e deveres, tornarem-se críticos e formar cidadãos capazes de olhar para o futuro”. O professor Caetano (2017) concorda que a disciplina de história tem significados para a vida dos alunos, pois, segundo ele, “a história é uma disciplina que consegue caminhar com todas as ciências”, por isso, traz significados dentro do estudo das demais áreas do conhecimento. No processo de ensino de história, a professora que é graduada em geografia, afirma que passou a gostar da disciplina: “eu vejo como de suma importância e vou confessar, não tinha atração pela história, mas hoje, na sala de aula eu vejo a importância que têm, embora eu não veja tanto interesse por parte dos alunos” (RIBEIRO, 2016).

A professora Oliveira (2017) afirma que a história “é mestra da vida. A história nos leva a fazer uma reflexão do que ocorreu no passado e trazer isto para o presente”. Na opinião

de Silva (2017), “a história é uma forma de atualizar os alunos, conhecer as suas raízes, sua história, saber como seus pais e antepassados viveram, a história é uma formação de vida”. No relato de Barbosa (2017), ele afirma que “por meio das aulas de história, o aluno tende a tornar-se mais crítico, pois analisa a sociedade em que vive”.

Nesse sentido, as colocações de Fonseca (2011, p.21) são abarcadas pelos professores de história em suas falas, quando a autora afirma que “a história, campo de conhecimento” é uma disciplina que traz uma bagagem, apontando para os estudantes sua posição no mundo. Zamboni (2010) traz também reflexões sobre o ensino de história, contidas nos relatos dos professores, afirmando que este oportuniza a formação da consciência histórica construído nas relações humanas, nas questões da vida cotidiana, na dimensão temporal, repleta de sensibilidade e emoção. Também são citadas as contribuições que o ensino de história podem trazer para a construção da identidade e do pensamento crítico do aluno, coadunando com o pensamento de Bittencourt (2009, p.121), quando diz que o ensino de história “relaciona-se à sua contribuição na constituição das identidades”, promovendo a formação de “um cidadão crítico”.

Pode-se dizer que as narrativas dos professores trazem elementos importantes, também encontrados na literatura acerca do objetivo do ensino de história, como a aquisição de consciência histórica, a construção do pensamento crítico e reflexivo, a compreensão sobre o tempo histórico, a concepção do estudante no mundo e a importante formação de identidade.

5.1.2 O planejamento da prática pedagógica

Como já citado na seção anterior, a SEDUC possui um sistema de monitoramento das escolas, o SGE, utilizando-se da plataforma *moodle*, onde o professor lança os dados de seu planejamento pedagógico. No estudo empírico, questionou-se aos professores quanto à realização dos planejamentos e quais documentos orientadores foram utilizados para planejar sua prática pedagógica.

Os professores participantes da pesquisa apontaram o referencial curricular do ensino fundamental do estado do Tocantins como o documento orientador da prática pedagógica. Esse documento foi construído pelos professores da rede pública de ensino em 2009, necessitando, portanto, de uma atualização.

Os professores que atuam em escolas em tempo integral têm dias específicos para o planejamento, enquanto os professores de escolas de ensino regular, geralmente planejam de acordo com as horas-atividade, o que dificulta o acompanhamento e assessoramento dos

coordenadores pedagógicos. Os professores das escolas em tempo integral desenvolvem o planejamento por área de conhecimento; os das escolas regulares fazem um planejamento individual, dentro da possibilidade, mas acompanhado pelo coordenador pedagógico. Todos os professores publicam o planejamento na plataforma, listando competências, habilidades e conteúdos mínimos. Destaca a professora Barbosa (2017):

Não tem como irmos para a sala de aula sem um planejamento. Você planeja e aquele planejamento não se desenvolve naquele dia, vai depender do decorrer da sala de aula. Muitas vezes o aluno chega com um comentário ou uma dúvida e é necessário discutir aquele ponto. E para atender tal necessidade você precisa mudar todo o planejado. Mas por isto que ele é flexível. Primeiro eu faço todo o levantamento do conteúdo anual, e após vou realizando o planejamento bimestralmente. O SGE, às vezes, não funciona e não consegue postar o planejamento (BARBOSA, 2017).

A professora Barbosa (2017) assinala sobre o planejamento e discute sua flexibilidade, realiza o levantamento anual de conteúdos e o planejamento bimestral. A professora também suscita uma crítica ao funcionamento do SGE, que apresenta muitas dificuldades, dentre as quais a baixa capacidade das redes de internet da escola, sendo um ponto comum na opinião dos professores participantes da pesquisa. Outra crítica apontada pela professora refere-se à necessidade de, em dados momentos, mudar ou adequar o que foi planejado, de modo a atender aos estudantes. No entanto, o que pode ser visto nos planejamentos postados no sistema é uma linearidade nos documentos produzidos e que não se evidencia o atendimento às questões suscitadas pelos estudantes. Possivelmente isso acontece nas salas de aulas, mas o documento postado não revela esta flexibilidade, essa adaptação do próprio processo.

Nesse sentido, o planejamento deve ressignificar a prática pedagógica, como afirma Vasconcelos (2002, p.35) “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada; [...] o real ser comandado pelo ideal”. De maneira geral, os professores concordam com a necessidade de planejar, afinados com o ponto de vista de Vasconcelos (2002, p.38) que conclui: “planejar ajuda concretizar aquilo que se almeja” e “o que planejamos, podemos, em certa medida, interferir na realidade”.

A professora Ribeiro (2016) afirma não ter um monitoramento sistemático da escola em relação ao planejamento e retrata a importância do livro didático na escola para os alunos da rede pública de ensino.

O coordenador senta com a gente quando é chamado, ou quando ele sente a necessidade e nos procura para repassar algo que ele prima que seja repassado no planejamento. É um planejamento bem aberto. Eu planejo as aulas de acordo com o currículo, mas no desenvolver das aulas, dependendo o assunto que surja, eu acabo

atendendo aquilo, eu sigo o livro didático, pois é o único material que os meninos têm, em especial lá, que é uma escola carente de material pedagógico e tecnológico (RIBEIRO, 2016).

O livro didático configura-se um instrumento imprescindível na prática pedagógica de professores e alunos, entretanto, outros materiais também podem e devem ser utilizados, como descreve a professora Barbosa, corroborando a fala da colega:

Usamos o referencial curricular do ensino fundamental do estado do Tocantins, estruturado pela Seduc em 2009. E dentro do referencial vou adaptando de acordo com a necessidade. Utilizo o livro didático e outros materiais que colete na internet. Utilizo também outros livros didáticos, quando vejo um texto mais interessante do que o livro adotado, eu o utilizo (BARBOSA, 2017).

A professora reafirma a utilização do Referencial como orientador do planejamento, buscando outros recursos de apoio para enriquecer o currículo desenvolvido. Porém, se comparar os planejamentos das escolas pesquisadas, postados no sistema, em alguns documentos observa-se apenas o cumprimento da obrigatoriedade (nesta pesquisa não foi realizada a confrontação do planejado com o executado, visto não ser este o objetivo da pesquisa). Mesmo sem uma análise criteriosa, faz-se necessário refletir sobre o papel do planejamento, discutir sua importância, a forma como é aplicado e qual o seu papel; em igual situação, encontra-se o Referencial. Caetano (2017) descreve: “o planejamento que faço, sigo a proposta curricular”; Para o professor Santos (2017) afirma: “utilizamos o referencial curricular do ensino fundamental, um documento construído com a participação dos professores, que sugere conteúdos mínimos, competências e habilidades, é proposta, pode ser modificado conforme a necessidade dos alunos”; a professora Oliveira (2017) relata: “utilizamos o referencial curricular do estado do Tocantins, o livro didático, sites e outros livros de história”.

Segundo Silva (2017) importa ao professor ter outros referenciais teóricos para o planejamento; ele cita Hobsbawn e Le Goff, e acrescenta: “o referencial curricular é um elemento norteador para ser seguido”; Reafirma ainda a utilização de sites e conteúdos pedagógicos disponíveis na rede de internet para o planejamento pedagógico; a professora Luz Oliveira (2016) também faz uso da rede de comunicação, na busca de conteúdos para o seu planejamento e acrescenta: “dentro do referencial vou adaptando de acordo com a necessidade e utilizo também o livro didático” (LUZ OLIVEIRA, 2017).

Conclui-se que, embora o Referencial Curricular do ensino fundamental esteja sendo utilizado pelos professores há oito anos, eles demonstram certa insatisfação quanto à ausência de formação específica, de forma a preparar os professores para a utilização adequada e

coerente deste instrumento orientador. Nem todos os professores seguem o livro didático, mas buscam no referencial curricular os elementos do planejamento; outros utilizam o referencial como orientador e o livro didático como apoio.

Em relação aos documentos orientadores do planejamento, o PPP foi considerado um documento de elevada importância dentro da escola. Ao se questionar se o PPP influencia na prática pedagógica no ensino de história, os professores respondem: “Eu acredito que sim. Ele é o carro chefe da escola e os projetos estão lá para serem desenvolvidos” (BARBOSA, 2017). Silva (2017) opina: “eu acho que ele ajuda, mas eu considero o PPP pouco ousado”. Santos (2017) concorda e afirma: “sim, as ações dele fazem com que tenhamos mais facilidade em trabalhar e mais envolvimento dos alunos”. A professora Ribeiro (2016) aponta a obrigatoriedade: “ele acaba influenciando, porque você tem que trabalhar aquilo ali, então você procura adaptar [...] Querendo ou não, você faz as ações que estão listadas no projeto, às vezes nem se lembrava dela”. Luz Oliveira (2016) completa: “nós trabalhamos no intuito de alcançar o que se propõe no PPP e que o aluno atinja bons resultados na escola”. Caetano (2017) possui pouca experiência na elaboração do Projeto Político Pedagógico, e conclui: “será minha primeira experiência na construção do Projeto Político Pedagógico”. Oliveira (2017) afirma que o PPP influencia na prática pedagógica: “na medida em que executamos as ações, realizamos ações do Projeto, a exemplo dos conteúdos sobre os índios e a cultura negra, quando realizamos a culminância do projeto”.

Os depoimentos dos professores trazem uma preocupação em relação à interpretação do papel do PPP na prática efetiva da sala de aula. Nesse sentido, Vasconcellos (2002) afirma ser impossível mudar a prática da sala de aula sem estar vinculada à uma proposta coletiva da escola, sem ter uma análise da realidade, uma concepção de currículo, planejamento e avaliação. Estas concepções encontram-se no PPP que orienta o fazer da escola, desde a entrada dos estudantes até a merenda a ser servida.

Desta forma, o PPP precisa nortear a prática pedagógica do professor e da escola (GADOTTI, 1997; VEIGA, 2001, 2002; VASCONCELOS, 2002, 2006). Nas escolas onde há divergência de postura teórica e/ou metodológica entre os professores, provavelmente o PPP como outros instrumentos, cumpre apenas uma pró-forma, como observado na seção anterior.

Para Libâneo (2008), o papel do PPP é definir prioridades, mudar a prática da escola e a sua realidade, propiciar aprendizagens mais eficazes, sólidas e duradouras para os alunos. Nesse sentido, o planejamento deve ser coletivo, participativo e a prática da sala de aula tem que responder aos objetivos do documento, pensado, planejado e executado por todos.

Uma pesquisa realizada por Robaert e Corte (2015), em escolas da educação básica no Rio Grande do Sul, apresenta indicadores muito próximos dos identificados nas escolas estaduais de Palmas, no ano de 2016. Ou seja, o PPP ainda é um documento para cumprir uma exigência. Mas, explicita a necessidade de atenção ao documento, imprimindo a ele a real aplicação, a partir de uma postura reflexiva e comprometida com o fazer pedagógico da escola, envolvendo a gestão escolar como um todo, a fim de que as orientações, ações, objetivos e missão dialoguem em uníssono. Nessa vertente, o pensamento dos autores corrobora com a diretriz de mudança de postura, pois o Projeto Político Pedagógico deve levantar as necessidades da escola e de seus atores, propondo-se as ações a serem realizadas. O PPP norteia também o planejamento pedagógico da sala de aula em todas as áreas do conhecimento. Com base na análise dos documentos das seis escolas pesquisadas e as entrevistas realizadas, constata-se que as ações do PPP das escolas ainda são pontuais, os projetos são por disciplinas ou áreas de conhecimento e necessitam de uma análise mais criteriosa na elaboração, monitoramento e avaliação de resultados.

Os professores de história das seis escolas pesquisadas realizam sistematicamente o planejamento da disciplina, postam os dados no SGE, planejam listando as competências e habilidades e realizam as avaliações da disciplina, no entanto, o PPP não norteia o fazer dentro da sala de aula e da disciplina de história na escola, conforme se pode verificar nos dados analisados.

A partir da realidade observada, recomenda-se a formação continuada com a temática Projeto Político Pedagógico nas escolas da rede estadual, bem como orientação e monitoramento mais adequados para o desenvolvimento do projeto. Ao cruzar as orientações dos autores que tratam da temática, após conhecer o papel do PPP na escola e analisar os documentos das unidades de ensino, depois de ouvir os depoimentos dos professores, observa-se que nas escolas da rede estadual de ensino de Palmas, o PPP ainda não cumpre seu verdadeiro papel orientador da prática do ensino de história e da gestão escolar.

5.1.3 O método de ensino e a metodologia do professor para o ensino da disciplina de história

Aos professores pesquisados questionou-se quanto ao método de ensino utilizado para a disciplina de história e qual a metodologia aplicada nas aulas de história. Dos sete professores da rede estadual de ensino entrevistados, apenas um faz referência ao método de ensino sociointeracionista, explicitando a respeito; os demais não mencionaram ou destacaram o método, no entanto, revelaram, por meio das falas, o desenvolvimento de atividades pedagógicas que trazem indícios da prática sociointeracionista.

A maioria deles, quando questionada sobre métodos de ensino, responde como ministra suas aulas, a metodologia utilizada nas aulas de história, mesmo que ela represente a utilização do método nas atividades desenvolvidas. Esses professores não explicitam o que é proposto como método no Referencial Curricular do ensino de história, ainda que no documento a abordagem “fundamenta-se na teoria sociointeracionista, defendida por Vygotsky, na qual o homem desenvolve ou constrói seu conhecimento através da interação dialética com o seu meio sócio-histórico-cultural” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009, p.21).

Com a finalidade de ampliar as explicitações contidas no Referencial sobre o método, Fossile (2010) descreve que a aprendizagem se amplia por meio do intercâmbio entre o aluno e o meio. Para que essa interação aconteça é preciso que o professor: observe o que estimula o estudante à aprendizagem; que cada conhecimento adquirido, serve de base para o próximo conhecimento; selecione atividades correspondentes à cognição do estudante; incentive a criança à interação social na busca de novos conhecimentos e incentive o uso da linguagem.

Bittencourt (2009) também faz referência às reflexões de Piaget e Vygotsky na aprendizagem por conceitos. Essa aprendizagem é apontada no Referencial Curricular do estado do Tocantins e discutida por Bittencourt (2009), segundo a qual, para Piaget (1979) “há distinção entre os conceitos espontâneos, ou os do censo comum, e os conceitos científicos, demonstrando sua interferência mútua”. Já para Vygotsky (1984), “recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica”, ele entende que “pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que significa o entendimento das palavras” (BITTENCOURT, 2009, p.187).

Tais colocações são pressupostos do método de Vygotsky e estão descritas nas falas dos professores.

Utilizo muito os mapas e multimídias, filmes ou documentários dos assuntos trabalhados em sala de aula faço aula campo e utilizo a biblioteca. Os alunos precisam sair do ensino fundamental um pesquisador, precisamos instigar isso (SANTOS, 2017).

Utilizei o livro didático, textos, vídeos, seminários, trabalhos de pesquisa. Realizamos um seminário sobre a Guerra Fria, por meio do seminário eu fiz avaliação individual e também do grupo. É mais uma forma de motivar os alunos, eles se organizam nos grupos, dividem as atividades, montar o material (CAETANO, 2017).

Nesse sentido, os professores trabalham na perspectiva pensada por Vygotsky, na medida em que se utilizam de atividades diversificadas em sua prática, buscam trazer os alunos para a realidade que o cerca, contextualizando o ensino de história.

Desenvolvimento de projetos é muito bom, dá trabalho, mas o resultado é muito bom. Eu sempre procuro utilizar o aparelho de *datashow* nas aulas. Eu sempre trago um vídeo aula, um documentário para ampliar o conhecimento do aluno (BARBOSA, 2017).

Eu procuro trabalhar de forma que não fique tão cansativo, o ensino de história. Faço uma socialização do conteúdo, às vezes peço para eles lerem o texto em casa e quando chega à sala abrimos para o debate. Também utilizo documentários para enriquecer o conteúdo, nesta semana estamos trabalhando o neoliberalismo, e utilizei dois documentários: a história das coisas, e as corporações (LUZ OLIVEIRA, 2016).

Faz-se necessário destacar que os professores não conseguem diversificar todos os dias que adentram à sala de aula, visto serem os materiais pedagógicos e tecnológicos insuficientes nas escolas, como também exposto nesta seção adiante por Oliveira (2017) e Santos (2017)⁹, pelos professores entrevistados, uma das razões por que utilizam o livro didático e aplicam atividades diversificadas em algumas situações.

Aula expositiva, pesquisa, trabalhos em grupo, seminários, gincanas, utilizo vídeos e músicas nas aulas (OLIVEIRA, 2017).

O encaminhamento da aula deve partir de algo que faça parte do dia a dia do aluno, para o conteúdo de história. Busco primeiro que os alunos entendam a importância, dentro do contexto histórico e trago a discussão do conteúdo histórico. Muitas das questões que estão vivenciando hoje são resquícios do passado. Nós temos data show, caixa de som, sala de multimídias, biblioteca, a escola passou uma lista para indicação de livros para aquisição. A escola proporciona, é pouco, mas tem. (SILVA, 2017)

Desta forma, não foi pesquisada a periodicidade do uso de *datashow* e do laboratório de informática ou outros materiais utilizados para as aulas, mas é notável que numa escola com mais de 15 turmas, tendo apenas um aparelho de *datashow* em condições de funcionamento, será pouco utilizado pelos professores de história a cada bimestre¹⁰. É claro que a utilização de recursos tecnológicos e ou pedagógicos não caracteriza uma educação contextualizada ou inovadora. Faz-se necessário uma mudança de postura (BITENCOURT, 2009; ZAMBONI, 2010; FONSECA, 2011), uma quebra de paradigma, bem como a formação continuada de professores.

Pode-se observar nas falas dos professores, o esforço que estes fazem no sentido de atuarem como propõe o referencial, mesmo em alguns momentos não destacando o conhecimento específico sobre o método de ensino traçado pelo referido documento, orientador da prática.

⁹ Conferir páginas 93 e 95.

¹⁰ Observações contidas no Caderno de Campo (2017)

Nas falas dos professores pode-se observar a utilização de outros recursos além do livro didático, a busca no envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas no ensino de história, a contextualização, sugestões de leituras, utilização de outras mídias, novas estratégias de ensino e instrumentos de avaliação. A seguir ilustra-se com a fala da professora Ribeiro.

Eu me acho um pouco tradicional. Eu gosto muito do método renovado, mas quando vamos para a prática e com a clientela que tenho na escola, a gente esquece e acha fortalecimento no método tradicional. Eu levo um vídeo ou passo um conteúdo para pesquisar na internet, e a maioria dos alunos tem internet no celular, mas só usam para as redes sociais, eu já cansei, não vou mais planejar nada neste foco (RIBEIRO, 2016).

Contrapondo tais itens, observam-se as dificuldades que os alunos têm em leitura, a utilização do celular em sala de aula para fins não pedagógicos. Nesse caso, a gestão pedagógica da escola poderia resolver a problemática com a aplicação de regras claras e construídas coletivamente. A professora Ribeiro (2016) aponta o insucesso ao sair do método tradicional, atribuindo-o à indisciplina e ao desinteresse dos alunos; cabe aqui uma ação conjunta entre pais, professores e coordenadores pedagógicos para a solução do problema. Bittencourt (2009, p.225) afirma que “um dos vilões do ensino de história parece ser o método tradicional, termo usual entre os docentes e os pesquisadores do ensino, criticado desde o fim do século XIX, aquele que conduz o aluno a aprender de cor os conteúdos”.

No intuito de responder ao questionamento da entrevista, pode-se afirmar que a maioria dos professores trabalha com o que propõe o referencial curricular do ensino fundamental na disciplina de história, ou seja, com o sociointeracionismo. Levantando-se todos esses aspectos que remetem às dificuldades apontadas pelos professores, ressalta-se a relevância da revisão do referencial, assim como o atendimento a outros itens que esta discussão levanta, tais como formação continuada e recursos pedagógicos e tecnológicos para o uso dos professores nas aulas de história, enriquecendo o currículo e o fazer pedagógico.

5.1.4 O ensino e a aprendizagem na disciplina de história no Tocantins

Os professores são unânimes quanto à participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem e defendem a ideia de oferta de formação continuada para os professores. O professor Caetano (2017) centra a melhoria do ensino de história na formação em serviço para o professor, e destaca: “penso que o professor deveria ter um tempo maior para estar se especializando”. A questão pontuada pelos professores converge com as discussões de Silva e Vieira (2013, p.7), ao reforçarem que “requerem que os profissionais que lidam com o ensino de história estejam em constante atualização e aperfeiçoamento”. As autoras também afirmam

que a formação continuada dos professores está intimamente ligada aos conhecimentos e práticas por eles mobilizados e listam alguns fatores que dificultam a formação continuada de professores:

1) a ausência de uma carreira docente vinculada a uma unidade escolar; 2) o currículo da educação básica, que prevê cargas-horárias bastante assimétricas entre as disciplinas; 3) as deficiências oriundas dos cursos de formação inicial (licenciaturas), que nem sempre formam professores aptos a promoverem sua própria formação continuada e nem a desenvolverem projetos que possibilitem a melhoria dos seus processos de trabalho (SILVA ; VIEIRA, 2013, p.8).

Todos os itens listados pelas autoras são pertinentes e perceptíveis dentro das escolas, entretanto falta uma tomada de decisão frente à essa problemática. Segundo Monteiro (2005), a formação continuada do professor precisa discutir a mobilização dos saberes disciplinares, que oportuniza autonomia dentro da mediação didática. Trivelato (2015) afirma que do ponto de vista das redes de ensino, a formação continuada ofertada regularmente e que se incorpore à rotina dos professores, pode garantir melhoria no ensino ofertado aos alunos.

O professor Silva (2017) aponta diversos itens que podem contribuir para a melhoria do ensino de história, com foco nos conteúdos significativos para os alunos, e diz: “precisamos ter professores motivados, esta motivação passa por inúmeros fatores: suporte pedagógico, materiais, uma melhor distribuição da matriz curricular, há muitos conteúdo sem significado, precisa de um estudo mais aprofundado neste item”.

Na tentativa de ampliar a reflexão do professor Silva (2017) e introduzir as discussões de Silva e Vieira (2013) sobre o ensino de história, acredita-se sejam elas pertinentes e respaldam as colocações dos professores:

No Tocantins, como em outras localidades do Brasil, os cargos de gestão (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores) geralmente são cargos de confiança nomeados pelo governo. Isso leva uma fragilidade da atuação dos profissionais da escola e uma inconsistência de projetos, haja vista que, por mais bem intencionados e competentes que sejam, estão sempre sujeitos aos interesses e alianças políticas (SILVA; VIEIRA, 2013, p.8).

Além do mais, não há oferta de formação para os profissionais que atuam na coordenação pedagógica¹¹, um grande “gargalo” na educação pública do Estado. Para atender eficazmente as demandas dos professores, os coordenadores precisam de preparo, instrumentalizando-se, principalmente por meio de formações. Percebe-se que o coordenador é sobrecarregado pelas questões burocráticas do sistema, deixando a desejar no atendimento sistemático aos professores em suas ações pedagógicas. A formação poderia dar sustentação

¹¹ Informações obtidas por meio das entrevistas e análises dos PPPs das U.E.

no fazer do coordenador que seria o de coordenar, apoiar, subsidiar o professor em seu planejamento e prática em sala de aula.

Assim, Schmidt (2008, p.55) reforça a necessidade de um coordenador preparado para o assessoramento do professor de história, uma vez que “a sua formação não restringe a um curso de história, engloba ainda áreas das ciências humanas, filosofia, ciências sociais e outras”. A autora traz a transposição didática como recurso a ser explorado tanto pelo professor de história, quanto pelo coordenador em seu assessoramento. Schmidt (2008) destaca que a transposição didática relacionada às tecnologias e suas inovações, é uma questão relevante no processo de ensino de história, em especial, para a formação de professores.

As escolas e os profissionais devem buscar meios de sanar as problemáticas que os envolvem, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, o professor Santos (2017) assegura que “os indicadores das provas externas da escola são muito bons, demonstrando que os professores são bons e dedicados. Nós temos problemas de indisciplina que devem ser resolvidos com a ajuda dos pais, e esta indisciplina atrapalha toda a escola”. Ribeiro (2016) desabafa: “vejo que a família não tem cumprido sua obrigação na formação dos filhos, os pais não querem ir à escola acompanhar seus filhos e quando a escola os chama, acham ruim”. Barbosa (2017) coaduna com os pensamentos de Ribeiro, afirmando que a educação “do 1º ao 9º ano é a base, que os pais precisam acompanhar, pois a maioria dos problemas que ocorrem na escola com as crianças, sempre está ligada a desestrutura familiar, falta da presença dos pais na vida educacional dos filhos”.

No sentido de minimizar ou combater a indisciplina, novamente o coordenador pedagógico e a gestão da escola devem unir-se à prática efetiva do professor e da escola, bem como, ao objetivo de abranger os pais no processo de aprendizagem dos filhos. Schmidt (2008) descreve as tensões vivenciadas na sala de aula, abarcando professores e alunos:

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (SCHMIDT, 2008, p. 57).

Realmente as tensões ocorrem dentro da sala de aula, só a união e o trabalho coeso e participativo, envolvendo todos os atores educativos, podem minimizar a questão da indisciplina na escola, trazendo melhoria para o processo de ensino e aprendizagem.

A professora Oliveira (2017) sugere para a melhoria do ensino de história: “estrutura adequada nas escolas, laboratório de história; com o laboratório, os alunos entenderiam que a história não é só um assunto do passado”. A colocação da professora vem ao encontro dos estudos realizados pelos autores Lia e colaboradores (2015), afirmando que os laboratórios de ensino de história oportunizam a produção de material didático pedagógico, ofertam consultorias e são espaços abertos à comunidade, são núcleos de pesquisas que preparam os acadêmicos de história (LIA; COSTA; GIOCOMONI; CAGLIARI; PEREIRA, 2015).

Os laboratórios podem servir de suporte para a formação de professores de história, e a produção de material de apoio para a prática em sala de aula da educação básica (OLIVEIRA 2017).

No entanto, há ações exitosas realizadas em escolas da rede pública no Tocantins, pode-se destacar uma prática realizada na educação básica, em Gurupi, Tocantins. A Escola Estadual Presidente Costa e Silva desenvolveu, por vários anos, as salas ambientes, um dos pontos significativos para a escola ganhar o prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar/2010¹². Menezes e Santos (2001), esclarecem que o objetivo é fazer com que os estudantes manipulem o maior número de recursos materiais e pedagógicos mesmo com a permanência dos professores nas salas; os alunos alternam as salas conforme os horários. Tal organização torna as aulas mais ricas e amplia o tempo de aula, uma vez que os materiais estão dentro das salas e disponíveis a qualquer tempo, da mesma forma requer maior planejamento das ações pedagógicas. A sala ambiente na escola é uma estratégia interessante e pedagogicamente eficaz, mas são necessários recursos financeiros e parcerias para garantir a qualidade do trabalho. Segundo a professora Luz Oliveira (2016) “falta recursos tecnológicos na escola, fala-se tanto em tecnologia, mas ainda nos falta muito. Há computadores, mas não são modernos, são antigos, e quando estão com defeitos não tem recurso para o conserto”.

Os professores reivindicam não só melhorias técnicas para o processo de ensino e aprendizagem de história, mas maior envolvimento dos pais, da equipe pedagógica e também oferecimento de formação continuada pelo governo estadual.

5.1.5 Escolas públicas da rede estadual de ensino

No roteiro da entrevista foi solicitado aos professores para que expusessem sua opinião em relação às necessidades atuais das escolas da rede estadual de ensino: o que necessita ser melhorado, ampliado, fortalecido.

¹² Portal.mec.gov.br- acesso em 15/06/2017.

De modo geral, os professores voltaram os olhares para a questão arquitetônica das escolas, em especial as que atendem em tempo integral. Caetano (2017) lembra a questão do clima, dizendo: “o Tocantins é muito quente e sem climatização nas salas fica muito complicado, tanto para ensinar, quanto para aprender” (CAETANO, 2017). O clima em nosso estado pede salas de aula climatizadas e a falta disto é um fator negativo na oferta qualitativa de educação. Muitas escolas da rede estadual não possuem salas climatizadas, ou por falta de recurso ou porque a escola não está devidamente equipada com uma rede elétrica adequada, que comporte a utilização de grande número de aparelhos (dados coletados por meio de entrevista e análise do PPP).

Outro fator citado pelos professores refere-se à insuficiência dos recursos para manter uma escola funcionando em condições adequadas de atendimento. Ribeiro, (2016), desabafa: “o recurso é muito pouco, só quem está dentro da escola é que consegue ver a complexidade da escola”. Para ilustrar melhor a colocação, afirma Oliveira (2017): “hoje na escola ou realiza-se a aquisição de material de limpeza, ou pagamento da conta de energia, e assim por diante”. A falta de materiais pedagógicos e tecnológicos são fatores que necessitam de atenção.

Para Luz Oliveira (2016) “faltam recursos tecnológico nas escolas, melhorias na estrutura das escolas”. Segundo ela, que trabalhou na escola de ensino regular antes de tornar-se de tempo integral, sendo 24 anos na mesma escola, afirma com categoria: “uma escola em tempo integral com uma estrutura que não atende” e continua seu desabafo: “determinaram que passasse a atender em tempo integral, sem estrutura e nós temos que abraçar a ideia e trabalhar, sem condições de ofertar qualidade no atendimento” (LUZ OLIVEIRA, 2017). O professor Santos (2017) lamenta que na escola haja “falta investimentos em todos os sentidos”, ou seja, recursos tecnológicos, pedagógicos, estrutura física, investimentos no profissional, formação continuada”.

A oferta de formação continuada em serviço para os profissionais da educação, em especial o professor de história, tem sido uma reivindicação constante dos profissionais. As colocações de Silva (2017) deixam claras a falta de ações em torno deste atendimento, “muitas vezes temos que trabalhar quarenta horas e nos finais de semana fazer uma pós-graduação, isto não é investir na educação, o profissional precisa de tempo adequado para a formação”. Para fechar o rol das insatisfações, a professora Barbosa (2017), afirma que “na escola falta a valorização humana. [...] não adianta ter um laboratório e não funcionar, ter uma biblioteca que não tem atendimento”.

É do conhecimento de todos que a crise financeira e política pela qual passa o país atinge a todos, no entanto, se a educação é compromisso de todos, percebe-se nas escolas, em especial as pesquisadas, condições inadequadas de trabalho, insuficiência de materiais pedagógicos e tecnológicos, o que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo com tantas intempéries educacionais, Soares, Petarnella (2013, p.17) afirmam que a resiliência é “a capacidade das pessoas de se manterem íntegras, apesar das adversidades da vida”, e observa-se que o otimismo, a disponibilidade, a confiança de forma geral, estão sempre presentes na prática do professor, trazendo para a sua vida, além de desafios, fortalecimento e novas habilidades pedagógicas no ensino de história.

5.1.6 Ser professor

A etimologia da palavra “professor” tem origem do latim, *professus*¹³, que tem como significado pessoa que declara em público. Expressão utilizada para declarar que uma pessoa está apta a executar uma função. E nesta função de professor, dos sete professores entrevistados, apenas uma não se sente atualmente realizada, satisfeita e diz que orienta as filhas para buscarem outra profissão. Todos demonstraram em suas falas que o professor precisa ser valorado, e valoração não corresponde apenas às questões salariais, mas condições adequadas de trabalho, carga horária, formação continuada (PCCS¹⁴ do Servidor). Nesta subseção, os entrevistados, muitas vezes desejariam retratar outros sentimentos em relação a profissão, e por ser uma entrevista gravada, percebe-se um certo receio, pois ainda falta muitas melhorias para os professores que estão implícitos nas colocações dos entrevistados.

O professor Caetano atua na educação há um ano e tem se descoberto enquanto educador; ele fala com expressão de felicidade: “eu me sinto realizado e agradeço a Deus por isto” (CAETANO, 2017). Santos enxerga alegria na profissão no retorno do aprendiz e destaca: “eu me sinto realizado, pois quando nosso trabalho tem resultado, nos sentimos realizados” (SANTOS, 2017).

A professora Luz Oliveira (2016) é uma profissional resiliente, na medida em que afirma: “nem sempre você recebe do aluno aquilo que você esperava. Mesmo assim, continuo gostando da profissão de professora de história”.

¹³ Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, 2010.

¹⁴ Plano de Cargos Carreira e Salário do professor.

Novamente, aparece nas falas dos professores a necessidade do apoio do coordenador pedagógico, bem como de uma gestão escolar voltada para o ensino. Explica Silva (2017): “sinto-me realizado quando conseguimos o progresso de alguns alunos e nos sentimos frustrados quando desejamos fazer algo diferente e não há tal possibilidade”. O professor destaca na entrevista o desejo de realizar outros projetos pedagógicos dentro do ensino de história, no entanto, não encontra apoio para a execução.

A professora Ribeiro (2016) diz: “eu não me sinto totalmente realizada, às vezes me sinto muito chateada. Às vezes a gente lê algumas atividades dos alunos e fica feliz, pois, com raras exceções, a gente consegue algo” (RIBEIRO, 2016).

Os sentimentos da professora Ribeiro (2016), bem como sua vontade de acertar, estão ligados à identidade do professor discutida por Schmidt (2013), quando afirma que a identidade do professor oscila entre professor difusor do conhecimento e do professor dos saberes e fazeres, sabedor de que ensinar é fabricar artesanalmente os saberes, tornando ensináveis para uma turma, em um determinado tempo e espaço e que nem sempre terá o retorno planejado.

Ao questionar se a professora Barbosa (2017) sentia-se uma profissional realizada, esta expressa profundamente: “Nossa, que pergunta difícil! Eu seria se a nossa categoria fosse valorizada, respeitada”.

De Rossi (2010) aponta reflexões importantes sobre a prática do professor e destaca o poder dos educadores em transformar conhecimentos em novos saberes vividos. Nesse sentido, De Rossi (2010, p.241) afirma que “o educador, em certa medida, nem sempre percebe que há uma margem de decisão e de liberdade que repousam em sua possibilidade de controlar, de certa forma e de diversas maneiras, o equilíbrio entre as instâncias de onde provêm as restrições”. Oliveira (2017) relata com emoção sua pretensão futura: “gosto tanto, que vou escrever um livro, gosto de ser professor de história”.

De Rossi (2010) destaca que a educação é, também, onde definimos se amamos nossas crianças o suficiente para não bani-las de nosso mundo e abdicando ao seu próprio percurso e, tampouco, arrancar de suas mãos o ensejo de explorar alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, para o trabalho de reconstruir um mundo em comum.

Objetivando ilustrar as falas dos docentes, apresenta-se o quadro a seguir com as respostas sintetizadas por meio das entrevistas semiestruturadas:

Quadro 08 - Respostas dos professores entrevistados do estudo

Nome	Utiliza o livro didático	Participou da construção do PPP?	O PPP orienta a sua prática	Nº de ações planejadas no PPP.	Nº de ações que atende a disciplina de história	Utiliza o referencial curricular no planejamento?	Os alunos gostam da disc. de história.	Os alunos dominam a leitura e escrita	Sente-se valorizado	Graduação
Luz Oliveira	Sim	Sim	Sim	66	zero	Sim	Nem todos	Não	Não	História
Caetano	Sim	Não	Sim	47	01	Sim	Gostam	Não	Sim	História
Barbosa	Sim	Sim	Sim	36	01	Sim	Gostam	Não	Falta muito	História
Ribeiro	Sim	Sim	Sim	41	02	Sim	Não	Não	Não	Geografia
Santos	Sim	Sim	Sim	38	03	Sim	Gostam	Sim	Falta	História
Silva	Sim	Sim	Sim	38	03	Sim	Nem todos	Sim	Precisa melhorar	História
Oliveira	Sim	Sim	Sim	46	01	Sim	Gostam	Sim	Não	História

Fonte: Dados coletados por meio de entrevista semiestruturada. Elaborada pela pesquisadora, 07 professores entrevistados, Silva e Santos são da mesma unidade de ensino, 2016/2017.

A maioria dos professores entrevistados (05) relata que se sentem realizados na profissão, gosta do que faz, no entanto, percebe as necessidades de melhorias, tanto para os profissionais quanto para os estudantes. O quadro acima se destaca em dois grupos de análise, em que o primeiro, lista ações ligadas à prática e envolvimento dos professores no fazer pedagógico da disciplina de história, e o segundo as vozes dos professores quanto ao fazer pedagógico e de aprendizagem dos estudantes. Todos utilizam o Livro Didático, visto ser o material mais acessível tanto para os professores quanto aos estudantes. A maioria dos professores afirma ter participado da construção do Projeto Político Pedagógico, no entanto, as ações ligadas à disciplina de história são praticamente invisíveis no documento. E todos utilizam o Referencial Curricular no planejamento das aulas.

O quadro também destaca a opinião dos professores em relação a ações dos estudantes frente à disciplina de história, sendo questionado se os professores consideram que os estudantes gostam da disciplina de história, e os professores de maneira geral, consideram que os estudantes gostam e tem interesse na disciplina, no entanto, a maioria considera que os alunos não dominam a leitura e escrita, pelas dificuldades apresentadas nas avaliações e atividades em sala de aula. Os professores entrevistados consideram que faltam muitos elementos, seja da gestão da escola, da SEDUC e do governo para sentirem-se valorizados na profissão.

Nas entrevistas demonstram que se sentem acolhidos na escola onde trabalham, ampliando a realização profissional. Não abordam a questão dos salários, embora a melhoria seja de vital importância para os educadores de forma geral. As condições de trabalhos muitas vezes deixam a desejar, pois nem todas as escolas e salas de aulas possuem climatização, outro problema a ser destacado no Tocantins. Os professores possuem um percurso considerável de experiências em sala de aula, e possuem uma grande parcela de contribuição na vida de muitos jovens deste Estado, auxiliando em sua formação educacional e cidadã.

5.2 O ensino de história na perspectiva dos discentes

Ser estudante é abrir-se para absorver as informações e orientações, transformando-as em conhecimento. O estudante está envolto em inúmeros espaços de aprendizagem e a escola é um espaço formal onde se promove, fortalece, vivencia aprendizagens. A história oral, que ouve e dá voz aos seus partícipes, ouviu vinte e um estudantes do 9º ano do ensino fundamental de seis escolas públicas, situadas em Palmas, Tocantins. E com a curiosidade nata dos adolescentes, participaram deste desvelar do ensino por meio do “olhar” do estudante. Alguns parecem descontraídos e sentem-se bem na entrevista, falam, riem, divertem-se, outros parecem tímidos, falam apenas o necessário. No entanto, expressam sem medo o que pensam e o que sentem, bem como o que entendem e o que vivem em referência ao ensino de história. Buscou-se manter a originalidade da fala dos estudantes, realizando apenas adequações na transcrição, quanto à pontuação. A seguir, revela-se as vozes dos alunos pesquisados.

5.2.1 Os estudantes e suas vivências com o ensino de história

Seguindo o roteiro da entrevista, questionou-se aos estudantes se eles gostavam da disciplina de história, ao que a maioria afirmou ter afinidade com as disciplinas da área de humanas, sendo história a disciplina que se destacou no gosto dos entrevistados. Os estudantes Oliveira (2016) e Souza (2017) expressam, respectivamente, seus sentimentos em relação à disciplina e o atendimento pedagógico ofertado pelos educadores: “Gosto de história, a professora explica muito bem, a gente tem dificuldade de entender por causa da bagunça dos meninos, ela passa atividades, a professora ajuda quando tem alguém com

dificuldades”. “Sim é uma das disciplinas que mais gosto, a gente volta no passado e vivencia aquele tempo, em especial com o nosso professor Gonçalo”. Os estudantes trazem uma explicação sobre o motivo pelo qual acham a disciplina tão instigadora:

Mais ou menos. Mais porque tem alguns conteúdos que gosto; menos porque tem atividade demais (NOVAIS, 2016).

Gosto muito. É uma disciplina que considero fácil de entender (CASTRO, 2016).

História é a minha preferida. Eu gosto, pois posso saber da vivência dos meus antepassados (COELHO, 2017).

Sim, gosto um pouco de tudo (C.OLIVEIRA, 2017).

Gosto muito da disciplina de história (MATOS, 2017).

Sim, conhecemos a vida das pessoas e os fatos passados (NOGUEIRO, 2017).

Sim gosto. Estou um pouco contrariado, pois trocou de professor (VALE, 2017).

História é a segunda disciplina que mais gosto, a outra é matemática (ROSÁRIO, 2016).

Sim gosto. Eu queria ser professora de história (MARQUES, 2017).

Gosto muito é muito importante conhecer a História (MORAIS, 2017).

Sim, gosto da disciplina e dos conteúdos (RODRIGUES, 2017).

Gosto, mas para mim matemática é mais interessante que história (NETO, 2016).

Sim, é uma disciplina muito interessante, gosto muito de conhecer as culturas de outros povos, conhecer os nossos antepassados, eu aprendo muito com as aulas de história e com as pesquisas que o professor passa. Eu geralmente leio todo o conteúdo de história (DUARTES, 2017).

Gosto muito de história. O que eu acho mais interessante é que a gente aprende e descobre de onde surgiram as coisas. Descobrimos também onde foi iniciada aquilo, onde foi fabricava tal coisa. Porque o ser humano deixa vestígios da sua história por onde o homem passou, aí os historiadores fazem justamente isso, onde estão os vestígios de início daquilo, formando uma ideia do que aconteceu ali, como, quando, isso é muito interessante (LOPES, 2016).

Quando o estudante destaca que o homem deixa vestígios, pode-se concluir que o mesmo se vê como agente dessa história que ele e seus colegas estão também construindo (PINSKY; PINSKY, 2008). Nesse sentido, Schmidt (2008) afirma que na sala de aula realiza-se o espetáculo cheio de vida e de sobressaltos, sendo cada aula uma aula em especial, e acrescenta ainda que o professor de história é alguém que traz novidades do passado e da memória, possibilitando um novo conhecimento aos estudantes.

A realidade destacada por Schmidt (2008) é também relatada nas falas dos alunos, em seus apontamentos sobre o ensino de história. A estudante Lima (2016) afirma: “Sim,

gosto muito da disciplina de história. Ela faz a gente viajar no tempo em que a gente não viveu”. “Com a história podemos dizer que passamos a conhecer o mundo e as teorias. A história está em todas as disciplinas” (FERNANDES, 2016). Quando o estudante avulta que a história está em todas as disciplinas, pode ser compreendido também, como uma visão interdisciplinar em relação à abrangência de história. Bittencourt (2009) trata da questão da interdisciplinaridade no ensino de história, apontando que a história “possibilite ao aluno uma compreensão do mundo em sua complexidade e com suas articulações inerentes, entre a vida social e a natureza física, biológica, química, etc.” (BITTENCOURT, 2009, p.255).

O estudante Almeida (2016) expressa sua visão na relação professor e estudante, que segundo ele, influencia na aprendizagem, “aqueles professores mais gentis, amorosos são os professores que os alunos mais se interessam pela disciplina”; “eu tento ao máximo entender os conteúdos de história, não chego à perfeição na minha cabeça, mas tento esclarecer algumas dúvidas,” (ALMEIDA, 2016). A estudante Oliveira (2017) afirma que o ensino de história faz a diferença: “entender a história dos povos antigos nos faz entender melhor o futuro. É muito importante conhecer a vida dos nossos antepassados, é muito importante o estudo da história”. A estudante Carvalho (2016) destaca alguns motivos de interesse pela disciplina de história: “Bem, a disciplina de história é muito interessante, porque você conhece a cultura dos povos. [...] Conhece a história do passado e novos lugares, culturas e comidas típicas, é interessante”.

As vivências dos estudantes com o ensino de história oportunizam um olhar dinâmico para o ensino da disciplina. Um aspecto fundamental é a relação de afeto que o professor estabelece com os alunos, estendendo-se para uma relação de confiança. Quando o estudante afirma que o ensino de história faz com que ele entenda melhor o mundo, traz um fator de criticidade ao ensino dos conteúdos de história. Da mesma forma, desenvolve a capacidade de conhecer o passado dos antepassados, outros povos e culturas. De maneira geral, há um trabalho interdisciplinar sendo desenvolvido nas escolas dentro do ensino de história.

Um dos questionamentos contidos no roteiro da entrevista refere-se ao ensino de história, ou seja, se o estudante sente-se sujeito da história ensinada na sala de aula.

Eu sinto presente quando fala mais da história do Brasil, pois fez parte de nossa história. Na verdade a gente tenta imaginar como parte integrante (CARVALHO, 2017).

Sim, conhecemos a vida das pessoas e suas comunidades (NOGUEIRO, 2017).

Não sei, às vezes eu penso como seria se eu estivesse naquele acontecimento histórico (LOPES, 2016).

Sim, sinto-me parte deste momento vivido na história (MATOS, 2017).

Sim, faz parte de nossa vivência histórica (MARQUES, 2017).

Sim, pois nossos familiares e avós passaram por muitas coisas, a história aponta isto e hoje fazemos a história também (MORAIS, 2017).

Não, não compreendo assim (RODRIGUES, 2017).

Sim, a cada dia nós vamos construindo uma história, a nossa própria história. Por exemplo, a gente vê como era nos anos 80, e hoje mudou muita coisa. Daqui uns anos será a nossa história que será contada nos livros (LIMA, 2016).

A análise causal no ensino de história deve ser estudada. Segundo Schmidt (2008, p.60), “os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneiras simplistas. É necessário fazê-los entender que numerosas relações de pesos e características diferentes, interferem em sua realização”. Nesse sentido, há estudantes que desenvolvem uma visão mais crítica em relação ao ensino de história, e outros, simplesmente entendem que a disciplina é apenas uma disciplina a mais dentre as que eles devem estudar para concluir o ensino fundamental, conforme as colocações a seguir:

Às vezes me sinto vivendo a história, às vezes não (ALMEIDA, 2016).

Ah! Se o conteúdo trata sobre as guerras eu me coloco no lugar das pessoas, aí sinto o quanto eles sofreram, assim, né? (OLIVEIRA, 2016).

Não, é só para estudar a matéria e passar de ano (NOVAIS, 2016).

Não, para mim é só um conceito, uma disciplina (NETO, 2016).

Às vezes sim, às vezes acho que não (VALE, 2017).

Não, este conteúdo é só para aprender mesmo (C. OLIVEIRA).

Como se observa nas falas dos estudantes, nem sempre se tem resultados positivos no ensino de história. Entretanto, existem estudantes que descrevem essa interação com o conhecimento e o sentimento de pertencimento, sendo eles elementos importantes para a construção do pensamento crítico (CABRINI, 1994; ZAMBONI, 2007; BITTENCOURT, 2009; SILVA, 2010).

Sim, a gente sempre acha que está vivenciando aquela história, quando a gente lê, parece que estamos vivenciando aquilo lá (CASTRO, 2016).

Sim (SOUZA, 2017).

Sim, tivemos um seminário sobre a guerra fria, eu apresentei 10 invenções que surgiram no período, eu estudei o conteúdo e foi muito interessante, me senti sujeito, pois tem coisas que usamos hoje, criadas neste período, como a internet (FERNANDES, 2017).

Penso que sim, não sei explicar, mas sinto parte da história ensinada (ROSÁRIO, 2016).

Sim, faço parte da história de uma forma ou de outra (DUARTES, 2017).

Com certeza, ainda mais pelo enfoque que a professora dá aos fatos (COELHO, 2017).

Teve uma vez que estudamos sobre as diretas já, e quando cheguei em casa e contei minha mãe falou que participou e isto é importante para a gente conhecer, porque faz parte de nossa história. A história ensinada começa na sala de aula, mas está no mundo onde a gente está (OLIVEIRA, 2017).

Segundo Bittencourt (2009), a utilização dos conceitos no ensino de história é de suma importância, amplia as condições de entendimento do estudante acerca do tempo histórico estudado, envolvendo os alunos nos processos de aprendizagens. O estudante, mesmo não sabendo explicar com clareza, sente-se agente da história, “penso que me vejo sim, não sei explicar, mas me sinto parte” (ROSÁRIO, 2016).

Foram entrevistados vinte e um estudantes, e destes, apenas dois alunos não gostam da disciplina de história, preferem outras e destacam também a necessidade de muita leitura, sendo um fator primordial de desinteresse pela disciplina.

Em relação ao pertencimento à escola, uma aluna demonstra que precisa estudar ali por necessidade, mas não possui vínculo de afeto com a escola. Os demais estudam desde a primeira etapa do ensino fundamental, elogiam os professores, os demais funcionários e estão receosos de saírem da escola, pois irão para o ensino médio. Destaca-se a fala de uma estudante em relação à escola e o grau de valoração que dá à escola: “Foi muito importante para a minha infância e tudo que aprendi até hoje, aprendi lá. A escola é um lugar muito importante para mim, não é só um lugar de estudar, mas um lugar de interagir e fazer novos amigos, isto é importante” (CARVALHO, 2017).

De maneira geral, os estudantes possuem afinidade com o ensino da disciplina de história, consideram a disciplina importante para compreender o mundo e auxilia na compreensão de outras áreas do conhecimento. A maioria sente-se agente da história ensinada, sente-se parte dela. Nesse sentido, o ensino de história, por meio do trabalho dos professores, na maioria das escolas pesquisadas, apesar das dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, a história cumpre o seu papel. Segundo Fonseca (2003), é por intermédio do ensino de história que se objetiva a reconstrução da passagem de libertação do homem, de

súdito para cidadão, sendo estes os passos iniciais desta reconstrução, o ensino de história buscando eliminar barreiras em busca da paz.

5.2.2 O ensino de história em sua vida

É um questionamento comum dos estudantes: para que estudar história? Alguns autores que tratam do ensino de história e que abordam a referida questão, tais como Fonseca (1993), Bittencourt (2009) e Silva (2013), destacam a importância do ensino de história. Os estudantes participantes da pesquisa, que cursam o nono ano do ensino fundamental em escola públicas da cidade de Palmas, estado do Tocantins, demonstram sua importância a partir de sua interpretação.

Ao serem questionados sobre a importância do ensino de história na vida deles, os estudantes do CAIC afirmam que tem importância, pois “mostra como surgiram às coisas, a partir do conhecimento do homem” (LOPES, 2016); que “a nossa história também será contada” [...], “por exemplo, a situação da presidente Dilma, veremos nos livros o que vivenciamos sobre isto” (LIMA, 2016); “Penso que a história é uma das matérias mais importantes da grade escolar. Os conteúdos de história sempre caem nas provas”, o estudante Almeida (2016) atribui importância para a disciplina de história no sentido de adquirir base para provas externas.

Os estudantes do Colégio Augustos dos Anjos, não relacionam a história ensinada na escola com a sua vida fora da escola. A estudante Oliveira (2016) não vê ligação do conteúdo da disciplina de história com a sua vida, e considera: “acho que não serve, acho que é só para saber o conteúdo do nono ano. Não vejo ligação dos conteúdos de história na minha vida”. Da mesma forma, sua colega de turma, reforça: “só serve para a gente saber mesmo, pra passar de ano” (NOVAIS, 2016). No entanto, outro aluno da mesma escola e da mesma turma, salienta: “acho que sim, é conhecimento” (NETO, 2016).

Os estudantes da Escola Estadual Vale do Sol, de forma sucinta, apontam que o ensino de história no seu dia a dia é muito importante, e destacam: “Sim, tudo que ocorre na vida é história” (CASTRO, 2016); “é importante para meu conhecimento” (FERNANDES, 2017); “sim, a história está em tudo” (ROSÁRIO, 2016).

Na Escola IPES, os estudantes com uma visão mais ampliada do ensino assim se expressaram: “O conhecimento da disciplina me ajuda em tudo” (COELHO, 2017); “é preciso

conhecer a história de seu país e outras culturas. Você não irá conhecer outras coisas dentro e fora de seu país se você não estudasse outras culturas, outras religiões, e isto a gente conhece em história, eu penso que é muito importante” (CARVALHO, 2017); “sim, especialmente em história, serve para a vida toda” (OLIVEIRA, 2017).

Na Escola de Tempo Integral Vila União entrevistou-se dois professores e, de cada professor, três estudantes, totalizando seis estudantes dessa escola. Os estudantes possuem afinidade com a disciplina de história e destacam: “Sim compreendo os conteúdos, leio muito, penso que isto ajuda” (NOGUEIRO, 2017); a estudante Marques (2017) ressalta que desejou ser professora de História, mas vivenciando a falta de valoração dos profissionais, desistiu da profissão, mas a disciplina é uma de suas preferidas. Matos (2017) gosta da disciplina e sente-se parte da história estudada na escola. No entanto, Vale (2017) afirma que neste momento não tem gostado da disciplina de História, pois a professora Maria dos Santos aposentou e outro professor assumiu as aulas. O estudante C. Oliveira (2017) gosta de estudar história, mas entende que ainda não sabe utilizar todo o potencial que a disciplina oferece. E Duarte (2017) destaca: “eu aprendo muito com as aulas de história e com as pesquisas orientadas pelo professor”.

Os estudantes do Colégio Estadual Dom Alano Marie du Noday mostram-se unânimes ao afirmarem que a disciplina amplia sua visão para as outras áreas do conhecimento. “A disciplina é ótima, gosto dos conteúdos mais antigos” (MORAIS, 2017); “Gosto de tudo na disciplina de história, o período antigo é mais instigador” (SOUZA, 2017); “As aulas são muito boas e dinâmicas e o professor nunca falta às aulas” (RODRIGUES, 2017).

Os estudantes enxergam no ensino de história uma porta aberta para o mundo, no sentido de conhecer, aprender, entender as razões, a história para eles é um evento, como afirma Vayne (1998, p. 17) “eventos reais que tem o homem como ator”.

Dentre os vinte e um (21) estudantes entrevistados, apenas quatro (04) não percebem no ensino de história as possibilidades de aprendizado para a vida. Nesse sentido, destaca-se Vayne (1998) aprofundando sobre a história:

Um evento destaca-se sobre um mundo de uniformidade; é uma diferença, algo que não poderíamos conhecer *à priori*: a história é filha da memória. Os homens nascem, comem, morrem, mas só a história podem nos informar sobre suas guerras e seus impérios; eles são cruéis e banais, nem totalmente bons, nem totalmente maus; mas a história nos dirá se, numa determinada época preferiram ter maior lucro por um tempo mais dilatado a se aposentarem depois de terem feito fortuna, e como percebiam e classificavam as cores (VEYNE, 1998, p.19).

A beleza, simplicidade e profundidade das colocações de Veyne (1998) podem ser percebidas nas colocações dos estudantes quando apontam a importância do conhecimento e o ensino de história em suas vidas. Quase a totalidade dos estudantes considera que o ensino de história é importante, tanto para a vida estudantil quanto para o conhecimento de mundo. Enxerga a possibilidade de interatividade com outras disciplinas, pois ela está nas demais ciências. Ou seja, o ensino de história oportuniza novos “olhares” para o mundo.

5.2.3 O fazer pedagógico do professor na visão do estudante

A relação entre professor e estudante é de suma importância para que exista um ponto de equilíbrio no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, foi questionado aos estudantes sobre como o professor ensina história, com o objetivo de analisar a visão e interpretação do estudante quanto aos procedimentos didáticos do professor, sua relação com o processo de ensino e com os estudantes.

Os estudantes pesquisados evidenciaram as ações de uma professora nas atividades em sala de aula: “primeiro ela pergunta se fizemos as atividades da aula anterior, ela passa um novo conteúdo, explica e passa atividades do livro de história” (LOPES, 2016); “a professora gosta de conversar e envolver os alunos, assim todos se desenvolvem na sala” (LIMA, 2016). Nas falas dos estudantes, percebe-se a preocupação da professora em ofertar um ensino diferenciado, o bom relacionamento com os estudantes, o que faz diferença no processo de ensino, destaca Almeida:

A professora de história tenta ao máximo modificar as aulas, para que as aulas não fiquem naquele cotidiano, a tentativa é uma forma de buscar o interesse dos alunos. Quando a professora chega à sala, ela faz a correção de alguma atividade da aula anterior e dá sequência em novos conteúdos (ALMEIDA, 2016).

Nesta unidade de ensino, os entrevistados destacaram a indisciplina na sala de aula, atrapalhando o processo de ensino e de aprendizagem. Em relação às ações pedagógicas em sala de aula, os estudantes evidenciam: “a professora chega à sala, fala um ‘oi’ pra gente, explica o conteúdo, explica as atividades e os trabalhos a serem feitos” (OLIVEIRA, 2016); “a professora dá um bom dia pra gente, conversa, autoriza a ir ao banheiro e tomar água, para os alunos não quererem mais sair da sala, explica o conteúdo, realizamos as atividades no livro didático e dá visto” (NOVAIS, 2016). O estudante Neto reafirma as colocações das

colegas de sala, “cumprimenta os alunos, explica o conteúdo e realizamos as atividades no livro didático” (NETO, 2016).

Nas escolas pesquisadas, o livro didático é o apoio presente, atuante e constante, ou seja, sem ele ficaria muito complicado para o professor da rede estadual de ensino ministrar aulas de história. Em relação ao ensino de história, os estudantes afirmam: “o professor usa bastante o livro didático” (CASTRO, 2016); “o professor traz textos e na maioria das vezes utilizamos o livro didático” (FERNANDES, 2017); “o professor utiliza o livro didático para as aulas, explica o conteúdo no quadro, fazendo esquemas, anotamos e realizamos atividades do livro didático” (ROSÁRIO, 2016).

Ainda com foco no uso do livro didático da disciplina de história C. Oliveira (2017) destaca: “ele explica o conteúdo, coloca no quadro a página pra gente responder as atividades do livro didático. Ele usa o livro mesmo, e de vez em quando usa o *datashow*”. Nogueiro (2017) acrescenta que “ele brinca com a gente, e explica bem os conteúdos e desenvolve atividades do livro didático”. Já Matos (2017) diz: “coloca a data no quadro, cumprimenta os alunos. Pergunta como foi a nossa semana, inicia a explicação dos conteúdos e desenvolve as atividades”.

No período da coleta de dados em uma das escolas, uma professora aposentou-se,¹⁵ afastando-se da docência; os alunos dessa professora sentiram muito a sua falta, veja a fala da estudante: “Bem a nossa professora de história aposentou, e agora iremos ter aulas com outro professor. A professora explicava muito bem os conteúdos, dava exemplos para uma melhor compreensão e realizávamos atividades a respeito do conteúdo” (DUARTES, 2017); “A nossa professora aposentou, mas ela desenvolvia muito bem a aula, explicava o conteúdo do livro, passava pesquisas. Ela sempre envolveu os alunos para os questionamentos, ela sempre foi uma ótima professora” (MARQUES, 2017); “A professora é bem rigorosa, centrada nas aulas de história, não aceita que os alunos falem coisas fora do tema da aula, explica muito bem, usa o livro didático” (VALE, 2017).

Segundo Fonseca (2003), se o livro didático é um elemento tão enérgico e decisivo no ensino básico, quais as probabilidades de reinvenção das relações: professor-aluno-livro didático-conhecimento historiográfico? Segundo a autora, o livro didático deve ser utilizado na sala de aula, no entanto, “o uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula” (FONSECA, 2003, p.55).

¹⁵ Quando entrevistei a professora ela havia dado entrada na aposentadoria e aguardava resposta, quando entrevistei os alunos, a escola havia sido informada da aposentadoria da professora e os alunos iriam ter aulas com o novo professor.

Nesta unidade de ensino, um estudante fez um destaque que nenhum outro fez durante as entrevistas, mas pode ser recorrente a falta de professores às aulas. “Quando o professor chega à sala de aula ele corrige os cadernos, depois explica o conteúdo, utiliza o livro ou *slides*. Eu acho muito boas as aulas de história, ele explica muito bem o conteúdo, nunca falta às aulas” (RODRIGUES, 2017). A estudante Ana Alice afirma: “a aula é ótima, sempre podemos aprender mais. Ele chega à sala cumprimenta a todos e inicia a aula, explica e fazemos atividades” (MORAIS, 2017). Já, o estudante Janayton relata os detalhes da aula:

Bem, ele chega à sala de aula cumprimenta os alunos, dá um determinado tempo para os alunos entrarem, se não cumprirem, os alunos precisam ir à sala da orientadora para explicar o motivo de estar fora da sala de aula e pegar autorização, isto ajuda os alunos a criarem mais responsabilidade. Ele faz a chamada, corrige as atividades de todos os alunos. Explica o conteúdo e passa atividades e sempre traz *slides* e outros materiais para a sala. Ele utiliza filmes nas aulas, eu acho ótimo, pois amplia os nossos conhecimentos” (SOUZA, 2017).

Os estudantes destacam a quanto o professor deve buscar diversificar no processo de ensino; o professor pode utilizar o livro didático como um complemento. Conforme Fonseca (2003), o grande desafio dos professores é diversificar as fontes utilizadas no ensino de história. Os estudantes expressam sua opinião em relação ao ensino de história:

Eu gosto muito das aulas de história; a professora não fica só no livro, nem faz a gente copiar muito do quadro. Ela explica o conteúdo, coloca a gente pra fazer trabalhos, fazer teatro dentro dos conteúdos. Por exemplo, a gente pega a história do Brasil, e monta um teatro a partir do conteúdo (COELHO, 2017).

Minha professora de história gosta muito de interagir e socializar com os alunos, fazer aulas diferenciadas. Ela propõe muitos trabalhos, leva a gente para a sala de vídeo. Fazemos muitos trabalhos, ela sempre entusiasma a gente, nos motiva. Pega no pé quando precisa e se importa muito se o aluno está aprendendo (CARVALHO, 2017).

Ela chega à sala, geralmente pede silêncio, pois a sala é meio bagunçada, ela começa com a parte religiosa, faz um pai nosso e depois começa a aula. Ela explica o conteúdo e passa a página do livro didático para realizarmos as atividades. Enquanto vamos fazendo ela passa nas carteiras tirando as dúvidas e observando o desenvolvimento da atividade. Passa uns trabalhos durante as aulas e resumos para nós entendermos mais aquele capítulo (OLIVEIRA, 2017).

A partir das elucidações dos alunos sobre como o professor ensina história, percebe-se a preponderância na relação amistosa entre professores e estudantes. É evidente, também, o empenho dos professores em buscar alternativas para que o estudante compreenda e realize reflexões, a partir dos temas trabalhados em sala de aula, desenvolvendo habilidades e criticidade.

5.2.4 As melhorias no ensino e na escola

Seguindo os questionamentos do roteiro da entrevista semiestruturada, foram questionadas quais as melhorias que os estudantes poderiam sugerir para a escola e, também, no ensino de história. Poucos sugeriram mudanças para o ensino de história, no entanto, todos sugeriram reparação na escola como um todo. Em relação ao processo de ensino da disciplina de história os estudantes pontuam: “Quando o assunto é tratado de forma simples, tenho dificuldade para entender. Por exemplo, filmes me ajudam a entender melhor um conteúdo” (LOPES, 2016). “Penso que se tivéssemos mais debates sobre o conteúdo de história seria melhor, utilizar filmes históricos, utilizar as tecnologias no ensino” (LIMA, 2016). O estudante Almeida (2016) fala de forma enérgica, que “os governantes querem por cabresto em nós, colocar conteúdos que não tem interesse para os alunos. Tem que melhorar os conteúdos, rever eles, tem muitos que não tem importância pra gente”. Nesse sentido Bittencourt (2009) afirma que atualmente um dos dilemas do professor de história é saber selecionar conteúdos históricos apropriados e significativos, de forma a atender métodos e recursos didáticos.

No geral, o que os estudantes dessa escola destacam como necessidade de melhoria centra-se na própria escola. Mas em relação ao ensino, apontam outros aspectos: “Precisa melhorar a bagunça dos meninos na sala, pra gente aprender mais” (OLIVEIRA, 2016). “Os professores são todos educados com a gente, não tem nada pra melhorar” (NOVAIS, 2016). “Se a gente pudesse conhecer outros lugares, tipo a praça dos girassóis, tem muita coisa lá que a professora podia falar pra nós, faz parte da nossa história” (NETO, 2016). A discussão levantada pelo estudante Neto aponta para a necessidade de a escola trabalhar com o desenvolvimento de projetos na disciplina de história, sendo ele uma possibilidade de ampliar o currículo do ensino de história, oportunizar visitação dos espaços públicos e museus de forma didático-pedagógica. A utilização de metodologias inovadoras no ensino de história, segundo a literatura, traz novas possibilidades de aprendizado (GUIMARÃES, 2005; BITTEENCOURT, 2009; JUNIOR; RODRIGUES, 2013; DUMBRA; ARRUDA, 2013; VELASCO, 2013).

Em tom de brincadeira o aluno diz “passar menos coisa pra escrever, a gente copia demais” (C. OLIVEIRA, 2017); seu colega de sala afirma: “da forma que ocorrem as aulas de história está muito bom” (NOGUEIRO, 2017). No entanto, Matos (2017) reafirma o que outros estudantes de outras escolas já trataram: “utilizar mais recursos tecnológicos e mais

leitura, o aluno que lê compreende melhor as outras disciplinas”. Os alunos são da mesma escola, mas com outro educador e os relatos se assemelham: “podemos ter atividades mais lúdicas, nem sempre tem o *datashow* disponível, nem o laboratório de informática” (DUARTES, 2017); sua colega acrescenta: “do jeito que a nossa professora dava as aulas de história estava ótimo, não sei dizer com o novo professor que irá assumir a vaga dela” (MARQUES, 2017); e o colega Rian destaca: “ter mais explicação e menos atividades” (VALE, 2017). Os estudantes Moraes e Souza consideram que não precisa melhorar nada nas aulas de história: “o professor é ótimo e as aulas são boas” (MORAIS, 2017), “na minha forma de entender as aulas, não precisa melhorar mais nada” (SOUZA, 2017).

Os estudantes desta unidade de ensino enxergam no trabalho em conjunto entre professor e estudante a possibilidade de mudança no ensino e na aprendizagem, e comentam: “Acho que o ensino de história está bom” (CASTRO, 2016). Já Fernandes (2016) pondera: “em minha opinião, a melhoria não é por parte só do professor, mas são os alunos que devem buscar cada vez mais o conhecimento. O professor dá uma ótima aula, mas nem todos os alunos prestam atenção, nem têm interesse em aprender”. O estudante Rosário (2016) vê a necessidade de uma maior cobrança por parte dos professores ao afirmar: “o professor deve exigir mais nos trabalhos dos alunos. No seminário, muita gente apresentou lendo, precisa exigir mais, assim o aluno se esforça mais. Precisa mais interação, para mim história tem muito de interação e discussão, isto precisa melhorar”.

Os estudantes entrevistados deram sugestões de melhoria para o ensino de história: “penso que deve fazer como a nossa professora faz, trazer pessoas para realizar palestras e trazer outros conhecimentos para o ensino de história, isto nos ajudou bastante, pois se aprende de uma forma lúdica” (COELHO, 2017). A estudante Carvalho (2017) faz sugestões sobre os conteúdos afirmando que “os conteúdos devem ser trabalhados em grupo, o conhecimento deve ser coletivo. Acho que se a escola fizesse mais passeios turísticos e educativos, os alunos aprenderiam mais, pois aprenderíamos o conteúdo na prática, seria mais interessante”. Vivemos na era tecnológica, no entanto, afirma a estudante Oliveira (2017): “ainda falta muito do uso da tecnologia no ensino de história. Rodrigues (2017) reforça a necessidade de atividades lúdicas dentro do ensino: “refiro a ter mais atividades diferentes da do livro didático, atividades lúdicas”. A professora utilizou muitos vídeos e isto faz a gente aprender mais”. Os estudantes descrevem as sugestões pedagógicas, sendo: visitar museus e praças, escrever menos no quadro, utilizar mais os recursos tecnológicos, mais atividades lúdicas, mais explicação e menos atividades no caderno ou no livro, mais cobrança por parte dos professores na apresentação de seminários, utilizar filmes nas aulas. Santana e Medeiros

(2013) destacam que a escola deve fazer uso de diversas tecnologias da comunicação, uma vez que a comunicação linear deve fazer parte do passado, vindo à tona toda articulação possível com novos meios de comunicação e aprendizado (JUNIOR; RODRIGUES, 2013; SILVA; FIGUEIREDO, 2013; MARTINS et al, 2016).

Em relação às proposituras em torno da melhoria das escolas, a maioria dos estudantes faz colocações e críticas: “a estrutura física da escola, o prédio precisa melhorar, dia de calor é difícil a gente se concentrar para estudar, melhorar o prédio e outros itens mais” (LOPES, 2016). Considerando que praticamente faz calor no Tocantins o ano todo, realmente, as estruturas das escolas não acompanham as necessidades climáticas, nem a modernidade social. Lima (2016) faz destaque às questões do uso da tecnologia para a melhoria do ensino:

Na escola faltam muitos aparelhos tecnológicos, por exemplo, o laboratório de informática mal cabe uma turma, a professora quer nos levar, mas nem sempre tem condições. A estrutura da escola não auxilia no desenvolvimento de um trabalho voltado para o uso da tecnologia. Os professores se preocupam, se esforçam, a coordenação da mesma forma, mas falta estrutura física melhor na escola” (LIMA, 2016).

Com as colocações de Almeida, percebe-se que o ensino de história tem buscado desenvolver um olhar crítico, quando o estudante expõe sua opinião sobre outros aspectos: “Precisa melhorar o apoio da equipe diretiva e da equipe de governo do Estado. Falta mais apoio do governo na escola. Mesmo com uma estrutura ruim, se o aluno fizer a sua parte ele cresce, supera até alunos de escolas particulares” (ALMEIDA, 2016). Fortalecendo a opinião de Almeida, Oliveira (2016) acrescenta: “não ter greve; no período de greve ficamos sem várias aulas e isto é muito ruim. Fica difícil ir para o ensino médio sem ter visto alguns conteúdos”. A estudante Carvalho (2017) tece críticas pertinentes e necessárias, pois percebe a problemática que envolve a educação, uma vez que o professor auxilia na formação de outros profissionais. Destaca ela:

Em muitos aspectos precisa haver esta melhoria. A estrutura física, a tecnologia, até a formação dos professores, eles são bons, só que a estrutura não ajuda. Precisa melhorar o lanche, o salário dos professores; No Brasil eles não são valorizados nem reconhecidos. Deveria ser a profissão mais reconhecida, pois ela é muito importante para a sociedade (CARVALHO, 2017).

Sempre há algo pra ser ampliado ou melhorado nas escolas e os estudantes, com raras exceções, percebem estas necessidades, como se pode verificar na fala desses alunos: “pra mim está tudo bom na escola” (NOVAIS, 2016); “pra mim está de boa” (C.OLIVEIRA, 2017); “a escola está boa deste jeito” (VALE, 2017); “em minha opinião está tudo muito bom”(MORAIS,2017); outro está de acordo e ressalta: “esta escola é muito boa, não tem nada

a ser melhorado” (ROSÁRIO, 2016); no entanto, há outras percepções: “precisa melhorar a sala de aula, cobrir a quadra, ter mais ventiladores, poder usar mais a internet” (NETO, 2016).

A greve ocorrida na educação tocantinense causou sérios problemas, a exemplo deste estudo iniciado nas escolas antes do período de greve e concluído após o retorno dos profissionais da educação ao trabalho nas unidades escolares, razão porque apresenta coletas de 2016 e 2017; isto pode ser constatado na fala da estudante: “não ter greve na escola; péssimo a greve e não ajudou em nada” (CASTRO, 2016).

Os estudantes destacaram também a participação efetiva dos alunos na melhoria da escola: “precisa mais disciplina, cobrar mais dos alunos” (NOGUEIRO, 2017); “os alunos precisam dedicar-se mais aos estudos” (MATOS, 2017); Souza (2017) fala com satisfação das ações da gestão da escola: “o que precisava ser feito o diretor fez, tirou os alunos dos corredores, antes num horário deste, todos estavam nos corredores e não nas salas de aula”. Sua fala demonstra também, o que os colegas anteriormente afirmam, ou seja, a falta de compromisso de uma parcela dos alunos com seus estudos e com a educação. No sentido de discutir a postura dos envolvidos com a educação, a estudante Bárbara destaca um item importante na vida da escola: “as pessoas, professores, alunos e funcionários precisam ter mais paciência, tolerância e amor para lidar uns com os outros” (RODRIGUES, 2017).

A estrutura física das escolas é uma questão abordada pela maioria: “melhorar a estrutura da escola” (FERNANDES, 2017); seu colega reafirma dizendo: “a estrutura da escola pode ser melhorada” (COELHO, 2017); “a escola precisa melhorar o uso da tecnologia no ensino” (OLIVEIRA, 2017). Em relação ao uso da tecnologia, praticamente todas as escolas possuem laboratório de informática, no entanto a capacidade da internet é baixa, o que dificulta a utilização. Não têm computadores suficientes para atender aos estudantes, e quando há escolas que possuem os aparelhos, a maioria deles está com defeitos ou estão obsoletos e, além disso, não há recurso financeiro para os devidos reparos ou novas aquisições.

Nesse sentido, as solicitações dos alunos são básicas e pertinentes: melhorar o lanche, salas de aulas mais agradáveis e arejadas, quadra coberta, utilização de recursos tecnológicos. O estudante não fala de ar condicionado, solicita ventiladores, são coisas mínimas que eles não precisariam pedir, o sistema deveria ofertar, são condições básicas para a aprendizagem, pois educação com qualidade é um direito de todos.

5.2.5 Ser feliz na escola

A felicidade é algo almejado por todos. Ao questionar se o estudante sente-se feliz na escola, reporta-se à sua vivência nesse espaço de formação e, por consequência, seu papel enquanto estudante, seu crescimento intelectual, seu pertencimento. Como afirma Santos, (2007, p.17) ser estudante “não o ser filosófico, mas o ser da transitoriedade estudantil, como ser que estuda e luta por ideias, pela efetivação de um sonho, [...]”, é um sonho vivenciado e desejado por todos os estudantes participantes dessa pesquisa, quando dizem querer uma escola melhor, uma educação que atenda à formação com qualidade e um deles, assim se expressa: “Mesmo com a estrutura precária eu gosto da escola” (LOPES, 2016).

Muitos talentos são descobertos na escola, a escola é espaço de criação e transformação e a aluna confirma isto: “sim, sinto feliz. Eu era muito tímida e as atividades desenvolvidas na escola fizeram com que me tornasse menos tímida. A escola auxiliou no meu desenvolvimento, aqui quando um aluno tem dificuldade, todos os professores se unem para ajudar” (LIMA, 2016). No sentido da união, o estudante destaca: “sim, aqui as pessoas são unidas. Os professores são todos educados com a gente, a alimentação é boa” (NOVAIS, 2016). Eles demonstram o amor pela escola e a felicidade por pertencerem a ela, quando expressam a vontade de continuar estudando naquela escola até a faculdade, se isso fosse possível: “sim, estudo aqui há quatro anos, se tivesse ensino médio, continuaria aqui” (NETO, 2016).

Se o ambiente proporciona satisfação à pessoa, resulta no desejo de permanecer nele e usufruir das conquistas: “sim sou feliz, a escola é boa” (CASTRO, 2016); “gosto da escola, tenho amigos” (FERNANDES, 2017), “sinto feliz, acolhido” (ROSÁRIO, 2016), “Sim, muito feliz. Inclusive vou sentir muita falta quando sair da escola” (COELHO, 2017); a colega reitera a amizade conquistada, “sim, aqui tenho meus amigos” (OLIVEIRA, 2017). A estudante Carvalho (2017) destaca o amor que sente pela escola, suas conquistas, e declara:

Sim, a gente faz parte da história da escola, estudo lá faz muito tempo. A escola me marcou muito, mesmo precisando de muitas melhoras físicas, ela faz parte de minha história como aluna, e a maioria dos amigos eu fiz lá. A escola é um lugar importante para mim, não é só um lugar de estudar, mas um lugar de interagir e fazer novos amigos. (CARVALHO, 2017).

Foram entrevistados vinte e um (21) estudantes do nono ano do ensino fundamental e destes, apenas dois, se tivessem opção, mudariam de escola; mesmo assim, sentem-se acolhidos pela escola e desabafam: “sim sou feliz, apesar de não ser de total satisfação para

mim. Eu vim estudar aqui quando a escola era destaque, e fui ficando, mas hoje mudou muito, meus pais que me puseram aqui” (ALMEIDA, 2016); outra estudante, afirma, “mais ou menos, é porque quando eu entrei teve umas brigas; os professores e a diretora são colaborativos com os alunos, o ruim é ser de tempo integral” (OLIVEIRA, 2016).

Pode-se perceber que os alunos possuem fortes vínculos pelos laços de amizade e companheirismo conquistados na escola: “sinto-me feliz aqui” (C. OLIVEIRA); “eu gosto da escola e dos amigos” (VALE, 2017); “muito feliz” (MORAIS); “me sinto acolhida” (NOGUEIRO, 2017); “esta é a minha escola” (MATOS, 2017); “sim, tenho amigos, aqui é bom” (RODRIGUES, 2017); “sim, todos me amparam, tenho amigos aqui” (DUARTES, 2017). Os estudantes Marques e Souza destacam: “sim gosto, teve um tempo que eu queria sair da escola, mas ao mesmo tempo, você cria laços, amor pelos professores e colegas” (SOUZA, 2017); “sempre me senti feliz aqui, mas ultimamente não estou feliz, mudaram as turmas e não nos explicaram direito a razão disto” (MARQUES, 2017).

Os alunos destacam a relação que possuem com a escola, mesmo percebendo as suas falhas. Na entrevista foi solicitado para que deixassem uma mensagem. Muitos deixaram o lembrete para que os colegas valorem suas escolas, os professores e a educação recebida; outros motivaram os professores a não desistirem da profissão de professor, como na fala de Moraes (2017): “sem os professores não teríamos outras profissões”. Evidencia-se na fala dos entrevistados que a rede estadual de ensino, a gestão das escolas e os professores e funcionários são acolhedores e buscam tornar o espaço da escola algo prazeroso para todos. Isto é algo que merece destaque na pesquisa, o bom acolhimento da escola da rede pública estadual de ensino. A seguir, ilustram-se as respostas dos estudantes pesquisados no quadro 09.

Quadro 09 - Respostas dos estudantes pesquisados

Unidades de ensino	Utiliza o Livro Didático?	Conhece o PPP da Escola?	Participou de reunião do PPP?	Realiza seminários, Visitação museu, feiras?	Qual disciplina mais gosta?	O que mais gosta na disciplina de história?	Avaliação?	O que pode melhorar no ensino de história?	O que precisa melhorar na escola?	Sente-se feliz nesta escola?
Caic-Centro de Atenção à Criança de Tempo Integral	Sim	Não	Não	Sim	História e LP.	As guerras, as descobertas.	Prova, Trabalhos, pesquisas.	Utilizar tecnologias no ensino	Estrutura Física	Sim
Escola Estadual Vale do Sol	Sim	Ouvir falar	Uma vez	Sim	História	As invenções, os fatos.	Provas, trabalhos, seminário.	Professor exigir mais dos alunos	Salas climatizadas	Sim
Instituto Presbiteriano Educacional e Social Ver. Robert H. Camenisch-IPES	Sim	Sim	Sim, quando era representante de turma.	Sim	História	Os nossos ancestrais, os fatos.	Provas, trabalhos, teatro, seminário.	Utilizar tecnologias no ensino	Estrutura física, uso das tecnologias.	Sim
Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos	Sim	Não	Não.	Não	História e Matemática	Os heróis, as novidades.	Provas, testes, trabalhos.	Diversificar as atividades	Merenda, quadra coberta.	Nem sempre
Escola Girassol de Tempo Integral Vila União	Sim	Não	Não	Sim	História	Os fatos, os acontecimentos	Provas, testes	Menos atividade	Estrutura física, banheiros, quadra	Sim
Colégio Estadual Dom Alano Marie du Noday	Sim	Não	Não	Sim	História e matemática	Novas culturas, povos	Trabalhos, provas	Atividades lúdicas	Está bom	Sim

Fonte: Dados coletados por meio de entrevista semiestruturada - 21 alunos entrevistados. Elaborado pela pesquisadora (2016/2017).

O quadro anterior é apresentado por unidades de ensino e objetiva sintetizar as respostas da maioria dos estudantes de cada escola. Faz-se necessário destacar que na Escola Girassol de Tempo Integral Vila União foram entrevistados seis estudantes, pois nesta escola, pelo número de alunos e turma do nono ano, tem dois professores de história modulados, e

nas demais unidades de ensino pesquisadas, comporta apenas um professor modulado no nono ano do ensino fundamental. Pode-se observar na tabela que os alunos gostam da disciplina de história (21); não conhecem (13) e não participaram da construção do projeto político pedagógico (17); todos possuem e usam o livro didático de história (21); a maioria das escolas (05) realiza projetos e feiras educativas (05) e algumas visitam outros espaços educativos; as avaliações do ensino de história seguem um padrão geral; os alunos destacam atividades lúdicas na melhoria do ensino de história e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); e finaliza com a visão dos estudantes acerca da melhoria da escola.

No relato dos estudantes entrevistados pode-se observar que o ensino de história, ministrado pelos professores das respectivas unidades de ensino, em certa medida, conseguiu alcançar alguns dos objetivos do ensino de história, tais como o de promover um pensamento crítico, enxergar a realidade social que o cerca, e desenvolver a cidadania perante a sua comunidade. Na próxima subseção trata-se da história ensinada

5.3 Fragmentos da história ensinada em Palmas-To

O método e a metodologia utilizados neste trabalho são o da história oral. Assim, os depoimentos serão tomados como parte integrante da verdade vivenciada pelos envolvidos, com o objeto da pesquisa, o ensino de história, levando-se em consideração os vários “olhares” dos autores que dialogam numa perspectiva de construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva, Gusmão (2004), tomando por referência as colocações de Halbwachs (1990), destaca que “a memória só poderá existir imersa na vida social e, à medida que o membro se distancia do grupo, suas lembranças tendem a desaparecer, pois a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à disposição” (GUSMÃO, 2004, p.31). Vale destacar que as entrevistas foram efetuadas durante o período letivo e as questões versam sobre o cotidiano da vida escolar dentro do ensino de história, memória presente na vida dos estudantes.

A pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (1993) traça os caminhos da história ensinada no Brasil, traz o apanhado histórico da evolução do ensino de história, discutida na primeira seção deste trabalho. Fonseca (1993) afirma:

As diferentes formas de encarar as mudanças na história ensinada revelam que estas diversas instâncias são partes de um processo geral e que se articulam e se entrelaçam no (re)construir da história. Nesse sentido, pode-se concluir, a partir mesmo de tais conflitos e disputas, que existe hoje uma diversidade de formas de pensar o ensino de história. As discussões das propostas curriculares, nos anos 80,

revelou ser inconcebível um “consenso” em torno de uma proposta de história para a escola fundamental, uma vez que envolve diferentes espaços do saber e interesses diversificados em termos de projetos teóricos e políticos. Revelou também os vínculos cada vez mais estreitos entre capital e produção de conhecimentos, sendo impossível hoje pensar a escola como mera reprodutora: ela é agente importante para a esfera de produção de capital e espaço de debates e tensões teóricas e políticas. Assim, a escola, onde se opera o ensino de história, é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder (FONSECA, 1993, p. 155).

Segundo Fonseca (1993), a escola é um espaço de saber e de poder que se processa dentro da história ensinada, neste sentido, as colocações de Fonseca na perspectiva de tratar da história ensinada, são referendadas por Bittencourt (2009), que traz uma descrição da história ensinada numa vertente de dar voz e vez ao educador e ao educando, tornando o ensino de história uma construção entre estes dois agentes, professor e estudante, numa escola e numa sociedade com traços peculiares do seu tempo e do seu espaço.

Nessa reflexão complexa, tomando como referência os documentos dos PCNs (1997), o saber histórico macro, interligado ao saber histórico escolar micro, busca compreender a delimitação de três conceitos fundamentais para a história ensinada, que são: “o fato histórico, o sujeito histórico e o tempo histórico” (BRASIL, 1997, p. 29), que devem ser trabalhados pelo professor, orientando os alunos nessa conceituação básica para o entendimento da história.

A história ensinada na escola perpassa pelos documentos orientadores da sua prática, no caso, o instrumento macro dentro da escola de autonomia de professores, pais e alunos, segundo Veiga (2001, 2002) e Vasconcellos (2006) é o projeto político pedagógico.

No caso do estudo desenvolvido, o PPP das escolas analisadas apresenta, de forma tímida, as perspectivas pedagógicas, respectivamente. No entanto, necessitaria um estudo mais aprofundado de entrelaçamento entre a proposta do PPP, a linha teórica definida no documento, assim como o monitoramento da prática efetiva do professor em sala de aula, para responder se os professores atuam e interpretam o que está proposto no projeto político pedagógico da escola, documento este, de cuja construção afirma terem participado.

Assim, pode-se inferir que neste estudo o PPP não tem sido orientador da prática efetiva do professor de história, o documento orienta a realização das ações que são de responsabilidade do professor de história ou da disciplina de história, ações ou projetos pontuais. No roteiro da entrevista foi inquirido ao professor se o Projeto Político Pedagógico influencia no ensino de história, ao que os professores destacam: “Sim, nós trabalhamos no intuito de alcançar o que se propõe o PPP e que o aluno atinja bons resultados na escola” (LUZ OLIVEIRA, 2016); “Ele acaba influenciando, porque você tem que trabalhar aquilo ali,

então você procura adaptar [...] Querendo ou não, você faz as ações que estão listadas no projeto, às vezes nem se lembrava dela” (RIBEIRO, 2016); “Acredito que sim. Ele é o carro chefe da escola e os projetos estão lá para serem desenvolvidos” (BARBOSA, 2017); “Sim, as ações do PPP fazem com que tenhamos mais facilidade em trabalhar e mais envolvimento dos alunos” (SANTOS, 2017); “Sim, na medida em que executamos as ações, influencia sim. [...] Tem a culminância do projeto” (OLIVEIRA, 2017); “Sim, eu acho que ele ajuda, mas o PPP poderia ser mais ousado. A sociedade evoluiu e o PPP e o Referencial ainda estão aquém das necessidades dos alunos e da sociedade” (SILVA, 2017).

Os relatos dos professores expressam sua interpretação e seu fazer no dia a dia da escola. Evidencia a necessidade de discutir com mais clareza o papel e a função deste documento “norteador” do processo de ensino na escola. O professor Caetano (2017) não expressou sua experiência com o PPP, uma vez que sua vivência na docência é de apenas um ano, porém afirma ele: “A diretora me convidou para, neste ano, participar da construção; será minha primeira experiência de construção do PPP” (CAETANO, 2017).

Com esta pesquisa busca-se levantar nuances da história ensinada na escola, percebidos na aplicação da pesquisa, nas visitas *in loco*, nas entrevistas, nas análises dos documentos. Desta forma, dos vinte e um (21) estudantes entrevistados, apenas um deles fala: “eu gosto dos heróis na história” (NETO, 2016), demonstrando que ainda há traços de um ensino de história voltado, segundo Bittencourt (2009, p.64), para “os feitos dos grandes homens”. No entanto, nas demais escolas pesquisadas, os estudantes em suas falas não enxergam o ensino de história no papel dos heróis, demonstrando de que seus professores posicionam-se conforme Bittencourt (2009, p.65) acrescenta na questão da história ensinada, um período em que havia a “homogeneização da cultura histórica, havendo historiadores e educadores que se opuseram a uma história exclusiva da elite branca [...]”. Desta forma, a história ensinada no ensino fundamental, em Palmas, evoluiu, pois a história ensinada tem uma visão totalitária de valoração da sociedade e não de heróis.

Outro fator de suma importância na história ensinada nas escolas da rede pública estadual de ensino do Tocantins é o referencial curricular, que mesmo sendo utilizado por mais de oito anos, percebe-se um vazio em sua compreensão e aplicabilidade. Os professores garantem que utilizam o documento para o planejamento e, de fato, os planejamentos apresentados pelos professores contemplam as orientações contidas no referencial, no entanto, não é percebido nas falas dos professores e no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir dos conteúdos de história. Em relação a este quesito, apenas um dentre os vinte e um estudantes entrevistados, aponta vestígios: “aqui na escola os professores falam

muito no desenvolvimento de habilidades, como será estudado e o que pretende desenvolver com aquele assunto” (LIMA, 2016). Entretanto, este fazer do ensino visando o desenvolvimento de competências e habilidades, não se pode dizer que ocorra no processo de avaliação, uma vez que não foi efetuada pesquisa específica neste campo. Neste sentido, percebe-se pelo depoimento dos alunos, a aplicação de instrumentos avaliativos no processo de ensino da disciplina de história.

Nas escolas pesquisadas, de modo geral, são considerados instrumentos de avaliação: provas, trabalhos, pesquisas, testes. Alguns professores citam a avaliação contínua, mas não é perceptível no processo, ficando visível nas falas dos estudantes, a avaliação como fim e não como meio.

Há, na maioria das escolas, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que atribuem notas para a participação dos alunos no desenvolvimento de ações dentro dos projetos. Geralmente, a escola garante no PPP a aplicação bimestral de avaliação, listando o peso dos respectivos instrumentos.

O referencial curricular, por sua vez, mostra-se contraditório às orientações sobre a avaliação da aprendizagem, tema para futuras pesquisas. No entanto, “a avaliação da aprendizagem, fundamentada em princípios sociointeracionistas, compreende o educando como um ser em constante processo de construção e transformação” (TOCANTINS, 2009, p.28). Vislumbrando uma das possibilidades de avaliação do processo de aprendizagem, a professora de história desenvolve um trabalho diferenciado no ensino de história, trazendo os conteúdos para serem representados por meio do teatro, realizando as inferências necessárias para a compreensão dos conteúdos. Assim, destaca a estudante: “ela explica o conteúdo, coloca a gente pra fazer trabalhos, fazer teatro dentro dos conteúdos, por exemplo, a gente pega a história do Brasil e monta um teatro a partir do conteúdo” (COELHO, 2017).

Bittencourt (2009) trabalha com sugestões para o ensino de história, com documentos não escritos em sala de aula e afirma que as expressões artísticas “merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções, sentimentos e transmitir informações” (BITTENCOURT, 2009, p.353). Neste caso, Bittencourt não destaca especificamente o uso do teatro, retrata o uso da música, cinema, museu, gravuras, fotografias, podendo-se incluir o teatro como uma possibilidade de metodologia de ensino, uma vez que os estudantes interagem, estudam o conteúdo, necessitando compreender para interpretar, se divertem, pois não há nada melhor do que aprender brincando, fala retratada por alunos durante a pesquisa.

Os professores de história nas escolas pesquisadas seguem um planejamento pedagógico, utilizam o livro didático, quando possível utilizam material e recursos diversificados para as aulas, uma vez que o material e recursos disponíveis nas escolas são insuficientes. Dos vinte e um alunos pesquisados, dezenove gostam da disciplina de história, possuem afinidade, compreendem a sua importância na vida cotidiana. Dentre os sete professores pesquisados, apenas um não se sente satisfeito na profissão de professor de história, cujo descontentamento situa-se no campo da não valorização da profissão de professor.

Conclui-se que, a história ensinada nas escolas públicas pode adquirir maior constância na formação crítica dos estudantes, se houver mais investimento na formação dos professores e ampliar a capacidade técnica das escolas na oferta de recursos e materiais. Os autores discutidos na pesquisa demonstram a necessidade de o professor utilizar os livros paradidáticos no processo de ensino da disciplina de história. Nas escolas pesquisadas os entrevistados, em nenhum momento trataram desta possibilidade, o que sugere a falta de investimento em materiais paradidáticos nas escolas públicas, inclusive para que os professores utilizem este recurso, podendo auxiliar em outra grande dificuldade apresentada pelos estudantes pesquisados, na leitura e na escrita. Os professores possuem vontade e disponibilidade em fazer a diferença na vida dos alunos, gostam do que fazem e fazem com dedicação.

No entanto, faz-se necessário ampliar a visão dos gestores na condução pedagógica da formação dos estudantes, a qual deve ser pensada de forma integral e não centrada nas disciplinas de português e matemática, visando resultados nas avaliações externas. O ensino de história e a disciplina de história devem ter foco no projeto político pedagógico das escolas, visto que o resultado da pesquisa mostra que suas ações são pontuais, quase em nível de ações comemorativas. A história forma cidadãos para o mundo, para cujo objetivo deve voltar-se as ações do PPP, de forma a enxergar o papel da disciplina, assim como a função da escola na formação cidadã.

6 CONSIDERAÇÕES

“O objeto de estudo da história, é por natureza, o homem”.
(Marc Bloch)

O tema ensino de história tem sido discutido por pesquisadores e acadêmicos e neste estudo intitula “memórias do ensino de história: vozes de docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas” e o objetivo geral foi o de narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental, por meio das vozes de professores e estudantes que atuam em seis escolas da rede estadual de ensino de Palmas - Tocantins.

Trazer para discussão o ensino de história remete à formação profissional, o ser professor da educação básica e atuar em escolas da rede pública de ensino. A pesquisa trouxe a problematização, como ocorre o ensino de história e a história ensinada? Concomitantes surgem as questões norteadoras: os professores que atuam no ensino fundamental na disciplina de história, são graduados na área de atuação, planejam com base no Projeto Político Pedagógico, participam de formação continuada na escola e conhecem os fundamentos e métodos do ensino de história? Os alunos do 9º ano do ensino fundamental dominam a leitura e a escrita, podendo aprender com qualidade os conceitos históricos da disciplina de história? Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de história nas turmas do 9º ano do ensino fundamental, que facilitam o aprendizado na disciplina de história?

Para conhecer sobre o ensino de história em escolas da rede pública estadual de ensino de Palmas, o estudo teve como foco o ensino ministrado em turmas do 9º ano do ensino fundamental em seis escolas da rede estadual de ensino. Todos os historiadores trazem a história da história, no entanto, Bittencourt (2009) destaca a disciplina escolar e discute o futuro da disciplina e seu papel na sociedade, afirmando que a disciplina de história foi e é permeada por conflitos na produção dos conteúdos e métodos. Além disso, a autora traz em sua obra as discussões em torno da história, do papel do professor e dos estudantes, bem como a complexidade e possibilidades dentro do ensino de história. Sendo o papel do professor o de orientar os estudantes na reflexão histórica e o papel do estudante o de análise e comparação dos fatos históricos, o ensino de história objetiva formar cidadãos críticos no seu tempo e espaço. Uma vez que a história é mestra de todas as outras ciências, traz a história da história e permeia todas as demais áreas do conhecimento, ocasiona experiência para entender e superar as dificuldades das sociedades futuras. Bittencourt (2009) acrescenta que o ensino de história deve dar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de descrever,

comparar, analisar, identificar semelhanças e diferenças entre o ontem e o hoje de uma sociedade moderna e globalizada.

A consciência histórica dos homens é formada pela história e segundo Fonseca (2003) traz formação de identidades, tanto individual quanto coletiva. As reflexões da autora permeiam esta pesquisa, uma vez que se acredita na formação de identidades por meio dos conhecimentos históricos e o mesmo liga-se à história oral, quando se traz o pessoal e o coletivo como partes integrantes da história vivida.

Na metodologia da história oral, segundo Portelli (1997), encontra-se a oportunidade de trazer a memória real, que verbalizada pelos entrevistados, faz vir à tona todo o conteúdo que constituirá o núcleo do trabalho de análise e reflexão teórico-metodológico. Neste sentido, Zamboni (2007) complementa a reflexão de Portelli (1997), alegando que, a junção da história oral com a memória dos entrevistados produz as narrativas e estas são permeadas pelo diálogo da história vivenciada pelos atores. O processo de interação entre memória e história oral é acrescido do ensino de história, o objeto desta pesquisa, sendo o de narrar por diversos autores, docentes e discentes. A história oral como método dá voz aos excluídos sociais, traz à tona, por meio da memória, as situações vivenciadas no passado ao presente. A história oral é uma janela em que adentra o “ar puro” revigorado do tempo atual.

Assim, realiza-se este estudo em seis escolas, onde foram efetuadas entrevistas com docentes e discentes do ensino fundamental, especificamente do nono ano. Neste percurso ocorre o período de greve dos professores da rede estadual de ensino, que inviabiliza a realização de todas as entrevistas no ano de 2016, sendo necessário concluir esta etapa em 2017. No entanto, o contato com as escolas, professores e estudantes dá-se de forma amistosa, os quais não medem esforços para os agendamentos das respectivas entrevistas. Então, as portas da escola se abrem para a pesquisa e prontamente disponibiliza documentos para análise, o projeto político pedagógico, o planejamento e o livro didático.

Durante a análise dos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas observa-se que ele não influencia diretamente na prática pedagógica do ensino de história, identificando-se que professores e estudantes apenas cumprem atividades elencadas no PPP, com ações pontuais interdisciplinares, ou seja, o PPP não norteia o planejamento pedagógico. Os professores realizam o planejamento, mencionam as competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de história, no entanto, há poucos indícios do ensino pautado em desenvolvimento de competências e habilidades, conforme orienta o referencial curricular do ensino fundamental do Estado. Este fato alude

que os professores listam no documento as competências e as habilidades, mas não utilizam o referencial curricular devidamente no processo de ensino.

Outro fator que merece atenção é a quantidade e a inconsistência das ações para atender a disciplina de história, sendo no total 267 as ações das seis unidades escolares, e destas, apenas 10 atendem ao ensino da disciplina de história, mostrando a invisibilidade desta disciplina no documento. É preciso reconhecer, que para além da exigência de se ter um projeto que norteie a gestão escolar, faz-se necessário compreender a relevância da história social da comunidade onde a escola está inserida, dos saberes que os estudantes trazem consigo, da história contada e da história vivida por um povo, uma sociedade, uma nação, para dar sentido e significado a toda uma trajetória de construção que será documentada. Observou-se também, a centralização de atendimento às disciplinas de língua portuguesa e matemática, visando resultados nas provas externas e avaliações do sistema estadual de educação, situação informada por estudantes durante as entrevistas e constatada na análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Os documentos norteadores do ensino de história necessitam de uma reflexão em conjunto entre gestão escolar e gestão pedagógica estadual, uma vez que a pesquisa aponta para a relevância de uma análise mais profunda acerca da utilização do Referencial Curricular pelos professores, para a necessidade de direcionamento e apoio pedagógico no planejamento, visto ser este realizado com base no livro didático em detrimento do referencial, em alguns casos utilizado apenas de transposição para o planejamento do professor. Os dados sugerem que o PPP aparece como pró-forma, uma vez que realizam-se ações pontuais e o documento ainda possui pouca influência no processo de ensino e aprendizagem, em especial, o ensino de história.

Em vista disso, pode-se considerar que os documentos orientadores da prática pedagógica do ensino de história existem, porém não são utilizados como deveriam ser, pois falta aos profissionais da escola o entendimento do que representa para a escola a construção destes documentos. Como consequência, percebe-se a inadequação do monitoramento referente ao processo de ensino e aprendizagem, tanto por parte das escolas como da gestão educacional da SEDUC.

Outro aspecto questionado refere-se à condição de leitura e escrita dos estudantes. Neste sentido, há um consenso quase geral entre os professores sobre a deficiência dos alunos na leitura e na escrita, variando de escola para escola, onde as dificuldades são mais ou menos acentuadas. No entanto, como a entrevista foi gravada, os alunos demonstram boa oralidade e

argumentação em suas colocações. E para que hajam avanços nos processos de aprendizagem, os professores reconhecem e concordam que os alunos precisam melhorar a leitura e a escrita.

Apesar deste quadro, a partir das análises das entrevistas dos estudantes e dos professores, pode-se concluir que os alunos têm afinidade e reconhecem a importância da disciplina de história na sua formação cidadã. Alguns falam de conteúdos significativos, sugerem metodologias que contribuam para o processo de ensino da disciplina e consideram o livro didático o grande apoio para o estudo de história.

A história ensinada nas escolas da rede estadual de Palmas é um estudo que foca a valorização do homem enquanto agente de sua história; percebe-se pelos depoimentos dos alunos que a disciplina de história auxilia na sua formação crítica, pois conseguem mensurar as necessidades do ensino, da escola e da educação, valoram o papel do professor, deixam mensagens de lutas por dias melhores e de busca por uma educação de qualidade.

De maneira geral, estudantes e professores apontam para a necessidade de melhoria das estruturas das escolas, em especial a climatização das salas de aulas, lembrando que o estado do Tocantins é o estado da federação com a mais elevada temperatura. Refletindo sobre esta reivindicação dos alunos, observa-se que na escola há espaços climatizados atendendo a um número mínimo de funcionários, no entanto, onde os alunos passam a maior parte do tempo supostamente em atividades de aprendizagem, a sala de aula, mal funcionam ventiladores, visto que na maioria das escolas pesquisadas eles estão instalados mas não funcionam.

Com as análises efetuadas a partir das memórias do ensino de história narradas por professores e estudantes, dos documentos, dos referenciais substantiados nesta pesquisa, conclui-se que os professores da disciplina de história das escolas da rede estadual de ensino, mesmo com inúmeros problemas que envolvem o processo, dizem sentirem-se realizados na profissão. No entanto, admitem a necessidade de formação continuada, com a finalidade de ampliar e melhorar a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, o atendimento aos estudantes. Eles destacam também, a insuficiência de recursos financeiros e de materiais tecnológicos e pedagógicos para a prática do ensino de história.

Considerando os dados e a documentação analisada, pode-se afirmar que os professores conhecem os fundamentos e os métodos do ensino de história, percebidos nos depoimentos dos professores, nas ações e relato dos estudantes e nos planejamentos com base no método sociointeracionista, descrito no referencial curricular.

Como mencionado anteriormente, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental têm dificuldades no domínio da leitura e da escrita. No entanto, os professores conduzem as aulas

de forma a tornar o ensino leve e profícuo, de maneira a facilitar o aprendizado, o que responde mais um dos questionamentos da pesquisa. Vale ressaltar sobre a questão da indisciplina em sala de aula apontada pelos estudantes entrevistados, que atrapalha o andamento das aulas e dificulta o aprendizado.

Para finalizar, conclui-se que a história ensinada deve trabalhar com conceitos, bem como seguir um caminho reflexivo como sugere por Nikitiuk (1996), que propõe estruturar identidades, produzir conhecimentos, caminhar na linha do tempo, refletir sobre uma educação democrática. O ensino de história deve ter cunho educativo e formativo, fazendo com que estudantes e professores reflitam sobre a cidadania.

O ensino de história, hoje, pode ser considerado um ensino caminhando para o progresso, não só no sentido de viver em uma sociedade moderna, mas porque tem buscado mudanças no seu perfil e na sua estrutura, relacionados ao campo historiográfico, à formação de professores, às políticas públicas e à organização nas escolas.

Nesta perspectiva de mudanças, há necessidade de ressignificação no aspecto da reflexão-ação na gestão pedagógica, que envolve educadores e pais. Em relação aos professores e funcionários, a reflexão-ação pode ocorrer a partir de formação continuada, nas temáticas de suas formações, permeada por uma gestão participativa.

Algumas melhorias foram apontadas pelos participantes, a exemplo da melhoria estrutural, pedagógica e tecnológica nas escolas públicas, formação para os coordenadores pedagógicos que acompanham e subsidiam os professores. No entanto, mesmo diante de tantas dificuldades levantadas durante a pesquisa, pode-se observar que os professores de história realizam um bom trabalho, ainda que sejam evidentes as necessidades por eles apontadas, são capazes de ampliar a capacidade de atuação dos estudantes. Conforme Cerri (2005), o historiador precisa pensar o ensino de história para além do presente e começar a pensar o ensino de história institucionalizado, como um fenômeno social de longa duração, levando os estudantes a sentirem-se agentes transformadores da história de sua vida, de seu bairro, sua cidade, seu estado, sua nação, cidadão transformador do mundo.

Diante dos argumentos da pesquisa, resgatando o problema inicial, destaca-se que as memórias dos docentes e discentes do nono ano do ensino fundamental, contribuem para a compreensão de como ocorre o ensino de história nas escolas da rede pública estadual de Palmas. Revendo os itens listados anteriormente, afirma-se que o ensino acontece dentro das possibilidades de cada unidade, que professores conhecem sua área de atuação, possui bom relacionamento com os alunos e, de maneira geral, buscam realizar um trabalho de qualidade.

Dos professores participantes da pesquisa, seis são graduados em história, um em geografia, a maioria possui pós-graduação e um é mestre em educação. Uma das questões levantadas foi se todos os professores eram graduados na área de atuação. Um professor graduado em geografia atende a área de humanas, atua fora da área de formação. Segundo a nova versão da LDB de 2016, o professor com formação em geografia pode dar aula de história sem nenhum prejuízo, no entanto, os dados da presente pesquisa apontam o contrário.

Tratar com todos os participantes da pesquisa, analisar os documentos das escolas, envolver-se com as vivências dos entrevistados, com a escola, buscando no método da história oral todo o arcabouço de informações necessárias para ampliar os laços dessa narrativa, fez deste um trabalho instigante e desafiador.

No sentido de traçar novos desafios, segundo relatado nas narrativas dos professores e estudantes, sugere-se pesquisas futuras, estudos quanto ao uso de recursos tecnológicos nas aulas de história; qualidade dos monitoramentos e assessoramentos dos coordenadores pedagógicos junto aos professores; utilização dos livros paradidáticos pelos professores da disciplina; o papel da biblioteca na melhoria do conhecimento histórico dos estudantes; o cinema no ensino de história; o atendimento especializado aos estudantes com necessidades especiais, estudo sobre a utilização do livro didático de história,

Nesse sentido, a pesquisa trouxe um novo “olhar” sobre a prática pedagógica do ensino de história, que mesmo com inúmeros desafios a transpor, observa-se qualidade no processo de ensino da disciplina. Haverá grande chance de ganhos no ensino desta disciplina se houver mais respeito aos estudantes, análise mais criteriosa sobre a gestão escolar em suas variadas dimensões, especialmente a gestão pedagógica, pela instância estadual, com possibilidades de outras pesquisas a partir deste “olhar” investigativo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia M. **Combates pelo ensino de história**. In: ARIAS, José Miguel Neto.(org). Dez anos de pesquisas em ensino de história. Londrina:AtritoArt, 2005.
- ABUD, Kátia M. **Ensino de História**. (Coleção Ideias em Ação) São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir e Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro:CPDOC, 2005.
- ALVES, Luiz A. M. **A história local como estratégia para o ensino de história**. Universidade de Porto. 2014. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8786>> Acesso em 05 jul.2017.
- ALVES, Gilberto L.; CENTENO, Carla V.A produção de manuais didáticos de história no Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 42, set/dez/2009.
- BARBOSA, Leandro M. Aspectos teórico-metodológicos da história e sua aplicabilidade na prática de ensino. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.36, p. 235-245, dez.2009.
- BENJAMIN,W. “Sobre o conceito de História” In: BENJAMIN,W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN,W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BESERRA, Roberto de O. **Temas do Ensino de História**: desafios docentes no desenvolvimento curricular. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- BEZERRA, Holien G. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In:KARNAL, Leandro.(org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5.ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- BORGES, Vavy P. **O que é História**. 2ª ed. São Paulo:Brasiliense, 1993.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto(Org.) **Tempo e História**. São Paulo:Companhia das Letras, Secretaria de Cultura, 1992.
- BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

BITTENCOURT, Circe. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> . Acesso em julho/2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, caderno 1, p.19-20, Brasília, 2004.

BRASIL, SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição Administrativa do Senado Federal. Brasília, 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. www2.camara.leg.br Acesso em 24/03/2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 24/03/2017.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes, São Paulo:UNESP, 1992.

CANDAU, Vera M.F. Diferenças Culturais, Cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011.

CABRINI, Conceição. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo:Brasiliense, 1994.

CABRINI, Conceição. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAETANO, José A. G. **O que dizem os professores sobre a disciplina de história: os cadernos didáticos no programa São Paulo faz escola (2009 – 2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Londrina,PR, 2016.

CANO, Márcio R. O; OLIVEIRA, et.al **A reflexão e a prática no ensino-história**. São Paulo: Blucher, 2012.

CARR, Edward H. **Que é História?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E.H. Carr na Universidade de Cambridge, Janeiro-março de 1961. Tradução Lúcia Maurício de Alverga.Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CASTANHO, Sérgio. **Ainda Avaliar?** Campinas: Papirus, 2000.

CAVALCANTI, Erinaldo V.; SOARES, Fagno da S. História oral entre reflexões e memórias: revisitando o percurso de Antônio Torres Montenegro de sua trilhas metodológicas do fazer historiográfico. **Revista Observatório**. v. 02, nº 02, p. 426-446, maio de 2016.

Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2126>> Acesso em 25 nov. 2017.

CEDAC, Comunidade Educativa. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CERRI, Luís F. **A didática da história para Jörn Rüsen**: uma ampliação do campo de pesquisa. Anpuh. XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005.

CHERVEL A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 02, n.02, 1990.

CHOURIO LÓPEZ, Dayanet. Historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia. Perspectivas. **Revista de historia, geografía, arte y cultura de la UNERMB**. v.05, n.17.Oct. 2012.

COELHO, Mauro C. **Moral da história**: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos.(Org). História que ensino é esse? Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

COLLINGWOOD, R. G. **A Ideia de História**. 5ª ed. Tradução Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

CRUZ, José V. da. **O uso metodológico da história oral**: um caminho para a pesquisa histórica. Aracaju:UNIT, 2005.

D’ALESSIO, Marcia M. **Reflexões sobre o saber histórico**. Pierre Vilar, Michel Vovelle, Madeleine Rebérioux. São Paulo:Fundação Editora da UNESP,1998.

DELORS, Jaques. (Coord.) **Os quatro pilares da educação**. In: Educação um tesouro a descobrir. UNESCO. MEC, São Paulo, Cortez, 1999.

DE ROSSI, Vera L. S.. **Rastreando políticas em Sonhos de Responsabilidade pelo Mundo**. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos; ZAMBONI, Ernesta. (Orgs). Potencialidades investigativas da educação. Goiânia: PUC, Goiás, 2010.

DE SORDI, Neide A. D. **Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal**. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2007.

DUMBRA, Camila N. P; ARRUDA, Eucídio P. Museus interativos: interfaces entre o virtual e o ensino de história. **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 120-136 - jan./jun. 2013.

ESTEBAN, Maria T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Coord. Marina Bird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5ª ed. Curitiba:Positivo, 2010.

FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tânia M.; ALBERTI, Verena. (Orgs.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC-Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FERREIRA, Marieta de M. Institucionalização e expansão da história oral: dez anos de IOHA. **História Oral**, v. 10, n. 1, p. 131-147, jan.-jun. 2007.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIGUEIRA, Leonildo J. **Educadores e educandos entre o lugar social e o sentido da História**: reflexões acerca dos desafios do ensino de História no século XXI. Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”, 11 a 14 de ago. 2014, UFSC, Florianópolis, 2014.

FONSECA, Selva G.. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática do ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva G.; COUTO, Regina Célia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Thais N. de L. e. **História & Ensino de História**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOSSILE, Dieysa K. **Construtivismo versus sócio-interacionismo**. ALPHA. Patos de Minas: UNIPAM, (11): 105-117, ago. 2010.

FRANCO, Alécia P.; VENERA, Raquel A. S. Memórias e o ensino de História hoje: um desafio nos deslizamentos dos sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n.2. Porto Alegre: ArtesMédicas, 2000.

GÉRARD, F.M; ROEGIERS, X. (1993) **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**. Bruxelas. De Boeck-Wesmail-tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998.

GIACOMONI, Marcello P. O professor que cativa: entre a narrativa da história e o cuidado de si. **OPIS**, Catalão, v.15, n. 1, p. 179-196, Mar. 2016.

GIL, Carmem Z. de V.; ALMEIDA, Doris. **A docência em História**: reflexões e propostas para ações. Rio Grande do Sul, Erechim: Edelbra, 2012.

GONZALEZ, Keila P. A nova proposta curricular do estado de São Paulo: inovações ou continuidades no ensino de história? **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.29-36, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

GUSMÃO, Emery M. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente**. São Paulo:UNESP, 2004.

HICKMANN, Roseli I.; ZEN, Maria I. D.; XAVIER, Maria L. M. de F. Intervenção compartilhada em uma sala de aula inclusiva: uma experiência metodológica no ensino de história. **Perspectiva**, vol.32, n.5, pp.999-1017, Abril, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLANDA, Francisca H. de O.; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete P.. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 1, nº 1, Janeiro de 2009. Disponível em: <www.armadacritica.ufc.br> Acesso em 03 set.2017.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral no século XXI. Tradução Paulo Martins Garchet. In: FERREIRA, Marieta de M.(org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC. Fundação Getúlio Vargas, 2000.

JÚNIOR, Astrogildo F. da S. O ensino de história em territórios rurais e urbanos. In: SILVA, Marcos. **História: Que ensino é esse?** Campinas-SP: Papyrus, 2013.

JÚNIOR, Astrogildo F. da S.; RODRIGUES, Fabiana C. de M. G. Histórias em quadrinhos e ensino de história: Olhares e práticas. Revista: **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 66-82 - jan./jun. 2013.

KARNAL, Leandro.(org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**.São Paulo: Contexto, 2008.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo:Ateliê, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] Campinas, SP, UNICAMP, 1996.

LIA, Cristine F.; COSTA, Jéssica P. da; GIACOMONI, Marcello P.; CAGLIARI, Maiara Cemin; PEREIRA, Priscila Nunes. Laboratórios de ensino de História: refletindo e construindo com os professores. **OPIS**, v.15, Catalão, Julio de 2015.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIMA, Maria da C. B.; CASTRO, Giselle F. de; ARAÚJO, Roberto M. X. de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.

LIMA, Tatiana P. P. de. **Entrelaçando saberes e práticas**: a história ensinada no 5º ano do ensino fundamental em Salvador-BA. Tese Doutorado. FAGED. aprovada em 29/02/2016, Salvador. BA, 2016.

LUCION, Cibele da S.; FROTA, Paulo R.; SILVA, Richard. Teorias da aprendizagem: contribuições para a prática docente em Ciências Naturais. **Linhas**. v.11, n.5, UDESC, 2015.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAIA, Tatyana. Os «outros» no ensino de história: a pluralidade cultural como representação da identidade nacional nos currículos escritos de história no Brasil. CEM: Cultura, v.10, n.6, **Espaço & Memória**, Janeiro de 2015.

MARTINS, D. M; JÚNIOR, J.B. Bottentuit; MARQUES, A.A; SILVA, N.M. A gamificação no ensino de história: o jogo “legend of zelda” na abordagem sobre medievalismo. **HOLOS**, vol.32(7), pp.299-321, 2016.

MARTINS, Marcos L. **História Regional**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2010.

MASETTO, M.T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária**: reflexões e sugestões práticas. Campinas: Papirus, 2001.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANNA, Ilza M. **Por que planejar?:** como planejar? currículo, área, aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais H. dos. **Verbetes sala ambiente**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sala-ambiente/>>. Acesso em: 09 de jul. 2017.

MEIHY, José C. S. B. **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MEIHY, José C. S. B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**. n.155, v.2 SP, 2006.

MEIHY, José C. S. B. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MIRANDA, Sonia R. **Sob o Signo da Memória**: Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo:UNESP; juiz de Fora:EDUFJF, 2007.

MONTYSUMA, Marcos F. F. Um encontro com as fontes em História Oral. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v.XXXII, n.1, p.117-125, junho 2006.

MONTEIRO, Ana M. F. C. Ensino de história: entre saberes e práticas. In: NETO, José Miguel Arias.(Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E. P. U, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**. Porto Alegre. v.10, nº50. Set.2016.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 13, nº 25/26, p. 143-162, set.1992 a ago. 1993.

NETO, José M. A. (Org.) **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina AtritoArt, 2005.

NIKITIUK, Sônia M. L. **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: A problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo, dezembro de 1993.

OLIVEIRA, Margarida M. D. de.(Org.) **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Zeli A. de. **Saberes e Práticas Avaliativas no Ensino de História: o impacto dos processos seletivos.**: Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia, MG 2006.

PALMAS, SEDUC. **Projeto Político Pedagógico: Centro de Atenção à Criança-CAIC**, Palmas, Tocantins, 2016.

PALMAS, SEDUC. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual Vale do Sol-EEVS**, Palmas, Tocantins, 2016.

PALMAS, SEDUC. **Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos-CEGTIAA**, Palmas, Tocantins, 2016.

PALMAS, SEDUC. **Projeto Político Pedagógico: Instituto Presbiteriano Educacional e Social-IPES**, Palmas, Tocantins, 2016.

PALMAS, SEDUC. **Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual Dom Alano Merie Du Noday-CEDAMDN**, Palmas, Tocantins, 2016.

PALMAS, SEDUC. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Vila União-EEGTIVU**, Palmas, Tocantins, 2016.

- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINSKY, Carla B. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PINSKY, Carla B. Gênero. In: PINSKY, Carla B. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Universidade FEEVALE. 2ª edição. Novo Hamburgo, RS, 2013.
- PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro, Revisão Técnica: Dea Ribeiro Fenelon. Projeto História, São Paulo, (14), fev. 1997.
- PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século xxi. Tradução Lucia Hippolito. In: FERREIRA, Marieta de M.(org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC. Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- PINSKY, C. B. (org). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter. (org.) **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes – São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- RAMOS, Fábio P. Alimentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.
- RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Autores associados 2003.
- RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: Intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2010.
- ROBAERT, Samuel; CORTE, Marilene G. D. O projeto político-pedagógico em sua construção e implantação compartilhada: o estudo de caso de uma comunidade escolar. Regae: **Revista Gestão Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, nº6, p.63-82, out/2015.
- ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

- ROMANATTO, Mauro C. **O Livro Didático**: alcances e limites. Disponível em <http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc> Acesso em 30 mar.2017.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Universidade Federal de Minas, Petrópolis:Vozes, 2001.
- ROMÃO, José E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo:Cortez, 1998.
- RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- RUSEN, J. **Razão Histórica**: Teoria da História, fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo; uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre:Artmed, 2000.
- SANTANA, Jocyléia; MEDEIROS, Maria B. Marcas de resiliência: entre sociabilidades, sensibilidades e ensino de história. In: SANTANA, Jocyléia; APOLINÁRIO, Juciene; ROCHA, Damião; ROLIM, Carmem (orgs). **Resiliências Educativas**. Goiânia: Ed. América, 2013.
- SANTOS, Jocyléia S. dos. **O sonho de uma geração**: o movimento estudantil Goiás e Tocantins. Goiânia: Ed. UCG, 2007.
- SANTOS, Jocyléia S. dos. **A sedução da imagem**: a televisão no limiar do Tocantins. Palmas, TO. EDUFT, 2015.
- SANTOS, Sônia J. dos; ARAÚJO, Osmar R. de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**. n. 6-jan./dez.2007.
- SARRAFF, Luíza Rafaela Bezerra. Tempo, tempo, tempo: reflexões sobre o tempo histórico e o ensino de história. **Revista Mosáico**, v. 06, set, 2016.
- SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SCHMIDT, Maria A. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação-RHE**. v.16, n.37, Porto Alegre, Maio/agosto de 2012.
- SILVA, Kalina V. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo:Contexto, 2010.
- SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SILVA, Marcos A. da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n.60, p. 13-33 – 2010.

SILVA, Marcos A. da. **História**: Que ensino é esse? Campinas-SP:Papirus, 2013.

SILVA, Camila G.; FIGUEIREDO, Vítor F. Os desafios da educação contemporânea: o ensino de história e o emprego das novas tecnologias. **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 99-119 - jan./jun. 2013.

SILVA, Norma L. da; VIEIRA, Martha V.(orgs) **Ensino de história e formação continuada: Teorias, Metodologias e Práticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SILVA, Norma L. da. Por uma nova formação continuada. In: SILVA, Norma Lucia da; VIEIRA, Martha Victor.(orgs) **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SOARES, Maria L. de A.; PETARNELLA, Leandro. Resiliência. In: In: **Resiliências Educativas**. SANTANA, Jocyléia; APOLINÁRIO, Juciene; ROCHA, Damião; ROLIM, Carmem (orgs). Goiânia: Ed. América, 2013.

SOUZA, Renato J. de; PIRES, Ricardo F. Os desafios do ensino de História no Brasil. **Revista Professores em Formação**, ISEC/ISED n. 1, 2º semestre de 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: 2012.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

THOMAZI, Áurea R. G.; ASINELLI, Thania M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**. Curitiba, n. 35, p. 181-195, Editora UFPR, 2009.

THOMPSON, Paul. Histórias de Vida como Patrimônio da Humanidade. In: WOREMAN, Karen. e PEREIRA, Jesus Vasquez. **História Falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. Tradução Paulo Martins Garchet. In: FERREIRA, Marieta de M. (org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC.Fundação Getúlio Vargas, 2000.

TOCANTINS, Palmas. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**, Palmas, 2009.

TOLEDO, Maria A. L. T. A disciplina de História no império brasileiro. **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005.

TREPAT, Cristófol A. **Procedimientos en História** – Un ponto de vista didáctico. Barcelona: Graó: Universidad de Barcelona, 1995.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. Formação de professores e exercício profissional. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; SIQUEIRA, Idméa Semeghini. (Orgs). **Da educação infantil ao ensino fundamental**: Formação docente, inovação e aprendizagem significativa. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino e aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico- elementos pedagógicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VASCONCELLOS, José A. **Metodologia do Ensino de História**. Curitiba: Ibplex, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. (Org) **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília. (Orgs) **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14a edição Papirus, 2002.

VELASCO, Diego Bruno. **“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”**: Que articulações possíveis no Currículo de História? Dissertação (Mestrado em Educação) Orientador Carmen Teresa Gabriel, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

VERCEZE, Rosa M^a. A. N.; SILVINO, Eliziane F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 83-102, jan./jun. 2008.

VEYNE, Paul M. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4^a ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982, 1992, 1995, 1998.

VIGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. Tradução do Inglês por José Cipolla Neto, Luiz Silveira, Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fonte, 1984.

VILLELA, Heloisa de O. S. **Do artesanato à profissão**: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>. Acesso em 21 de mai. 2017.

WOREMAN, Karen.; PEREIRA, Jesus V. **História Falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ZAMBONI, Ernesta. **O ensino de História e a construção da identidade**. História-Série Argumento. São Paulo: SEE/SP, 1993.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de história**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto de Valorização do Educador: ações políticas dos gestores educacionais no interior de Escolas Municipais da cidade de São Paulo-um estudo de caso. In: SANTOS, Jocyleia Santana; ZAMBONI, Ernesta. (orgs). **Potencialidades Investigativas da Educação**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos A. da. **História**: Que ensino é esse? Campinas-SP: Papirus, 2013.

APÊNDICE A - Relação dos entrevistados do estudo

Professores¹⁶

BARBOSA, Rosilene Ribeiro Gomes. Professora efetiva da rede estadual de ensino, sempre atuou como docente desde a educação infantil, graduada em História pela UFT/Porto Nacional. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

CAETANO, Marlon Ladeia. Professor temporário da rede estadual de ensino, atuava na profissão de cabeleireiro, graduação recente em História pela UFT/Porto Nacional. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

LUZ OLIVEIRA, Iraildes Alves. Sempre atuou como professora, graduada em História em história pela UNITINS, professora efetiva da rede estadual de ensino, e graduada em direito. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO, novembro de 2016.

OLIVEIRA, Maria dos Santos Ribeiro. Graduada em História pela UNITINS, com pós-graduação em História da África, professora efetiva de rede estadual de ensino, antes do término da pesquisa, aposentou. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Maio de 2017.

RIBEIRO, Maria Borges. Sempre atuou na profissão docente, graduada em Normal Superior pela UNITINS e Geografia pelo Parfor, efetiva na rede estadual de ensino, tem pós-graduação em psicopedagogia. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Dezembro de 2016.

SANTOS, Vilson Pereira dos. Graduado em história pela UFT, Pedagogia pela Universidade de São Marcos, Mestre em Educação pela Católica de Goiás, professor efetivo da rede estadual de ensino. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Abril de 2017.

SILVA, José Gonçalo Mendes da. Professor efetivo da rede estadual de ensino, e também atua na rede particular de ensino, graduado em História e em Artes pela UFT/TO. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Abril de 2017.

Estudantes¹⁷

ALMEIDA, Bruno C. G. de. Nascido em 05/05/2002, estuda no CAIC há 8 ano e meio, sua mãe Ana Lúcia Guedes Pereira assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Novembro de 2016.

¹⁶ Os registros das entrevistas em CD/ROM e a gravação, bem como os TCLEs e a declaração de aprovação da gravação, estão arquivados e de posse da pesquisadora.

¹⁷ Idem.

C. OLIVEIRA, Alex. Nascido em 31/08/2001, estuda na Escola E. Vila União há quatro anos, seu pai Sebastião Pereira de Souza assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

CARVALHO, Camila Gabriela dos Santos. Nascida em 02/05/2001, estuda no Instituto Presbiteriano Educacional – IPÊS há sete anos, sua mãe Simone Barbosa dos Santos Carvalho assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Janeiro de 2017.

CASTRO, Grasielle Ribeiro de. Nascida em 28/08/2000, estuda na Escola E. Vale do Sol há dois anos, sua mãe Glaucia Ribeiro dos Santos, assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Dezembro de 2016.

COELHO, Ana Vitória Freire. Nascida em 06/09/2001, estuda no Instituto Presbiteriano-IPÊS há oito anos, sua mãe Maria Adjanira Freire assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Janeiro de 2017.

DUARTES, Amanda Ribeiro. Nascida em 27/04/2002, estuda na Escola E. vila União há três anos, seu pai José Henrique B. Duarte assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

FERNANDES, Gabriel Oliveira Fernandes. Nascido em 19/09/2000, estuda na Escola E. Vale do Sol há quatro anos, sua mãe Maria de Jesus Oliveira Fernandes assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Dezembro de 2016.

LIMA, Kaynara Maria Gomes. Nascida em 23/11/2001, estuda no CAIC há 01 ano, sua mãe Jucyleide Gomes Lima assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Novembro de 2016.

LOPES, Lucas Cardoso. Nascido em 02/10/2001, estuda no CAIC há 03 anos, a mãe Vanuza Cardoso Lopes assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Novembro de 2016.

MARQUES, Beatriz. Nascida em 23/11/2002, estuda na Escola E. vila União há sete anos, sua mãe Maria Neseli Marques Matias assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

MATOS, Fernanda. Nascida em 29/06/2002 estuda há cinco anos na Escola E. Vila União, sua mãe Marinês C. Matos, assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

MORAIS, Ana Alice Nascimento. Nascida em 21/02/2003, estuda no Colégio Marie Du Noday há dois anos, sua mãe Cleudiane Nascimento Moraes assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

NETO, Ricardo Guida de Souza. Nascido em 21/07/2001, estuda no Colégio Augusto dos Anjos há quatro anos, sua mãe Lidiane Guida da Conceição Souza assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Dezembro de 2016.

NOGUEIRO, Gabriela de Assis. Nascida em 16/11/2002 estuda na Escola Vila União há nove anos, sua mãe Almerinda Ribeiro de Assis, assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

NOVAIS, Mayra da Silva. Nascida em 03/05/2001, estuda no Colégio Augusto dos Anjos há dois anos, sua mãe Maria Sandra da Silva assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Dezembro de 2016.

OLIVEIRA, Andressa Santana de Alcântara. Nascida em 25/03/1999, estuda no Colégio Augusto dos Anjos há dois anos, sua mãe Aracélia Santos de Alcântara assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Dezembro de 2016.

OLIVEIRA, Laura Rufo Soares de. nascida em 26/06/2002, estuda no Instituto Presbiteriano Educacional – IPÊS há nove anos, sua mãe Maria Lucilia de Souza Soares Oliveira assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Janeiro de 2017.

RODRIGUES, Bárbara Letícia Batista. Nascida em 06/03/2003, estuda no Colégio Marie Du Noday há um ano, sua mãe Quênia Aparecida Batista assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

SOUZA, Janyton Pereira de. Nascido em 01/05/2003, estuda no Colégio Dom Alano Marie Du Noday há sete anos, seu pai Janailton Sena de Souza assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

VALE, Rian Pedro Trindade do. Nascido em 07/06/2001, estuda na Escola E. Vila União há cinco anos, sua mãe Sueli T. Silva, assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Fevereiro de 2017.

ROSÁRIO, Guilherme da Silva. Nascido em 16/09/2002, estuda na Escola E. Vale do Sol há três anos, sua mãe Lucilene Jardim da Silva Rosário assinou o TCLE. **Entrevista concedida a Maria de Lourdes L. Macedo.** Palmas, TO. Dezembro de 2016.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores e estudantes de escolas públicas estaduais de Palmas/TO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÍTULO: Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas.

OBJETIVO GERAL: Narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental nas vozes de docentes e discentes em seis escolas estaduais da cidade de Palmas - TO.

ROTEIRO: QUESTÕES PARA OS PROFESSORES

1. Conhecendo o entrevistado:

1. Nome e formação acadêmica.
2. Sua formação acadêmica.
3. Possui especialização na área de formação:
4. Há quanto tempo trabalha nesta unidade de ensino?
5. O senhor(a) é concursado ou contratado?

2.O ensino de história e a prática pedagógica:

6. A importância do ensino de história para a vida dos alunos.
7. Descreva o planejamento das aulas de História:
8. Qual referencial e outros documentos utiliza que orientam a sua prática pedagógica e o seu planejamento? Descreva:
9. Construção do Projeto Político Pedagógico.
10. O Projeto Político Pedagógico influencia na sua prática em sala de aula?
11. Formação continuada na escola. Quem oferta a Formação Continuada? Quantas formações houveram neste ano?
12. Fale sobre sua prática e métodos de ensino utilizados nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental:
13. Quais materiais pedagógicos/tecnológicos o senhor (a) utiliza em suas aulas?
14. Em sua opinião os alunos gostam e participam das aulas de história? Realizam as atividades?
15. Os alunos do nono ano do E. Fundamental possuem domínio da leitura e escrita?
16. Como o senhor(a) trabalha a contextualização do ensino de história? Comente:

17. Ao trabalhar os conteúdos do ensino de história percebe que seu aluno entende-se como sujeito da história? Comente:
18. Como o senhor(a) desenvolve o processo avaliativo da disciplina de história?
19. Qual o Livro Didático de História adotado no nono ano? Todos receberam livros no início do ano letivo?
20. Como o senhor(a) avalia a qualidade do material e as linhas teóricas utilizadas nos conteúdos do Livro Didático?

3.O profissional e o desejo de melhoria:

21. O que o senhor(a) acha que falta dentro da escola pública hoje para que se desenvolva com consciência ética o ensino e a aprendizagem? Comente:
22. Você sente-se realizado profissionalmente como professor(a) do ensino de História? Comente:

ROTEIRO: QUESTÕES PARA OS ESTUDANTES

1.Conhecendo o estudante e sua relação com a disciplina de história:

1. Qual o seu nome completo e data de nascimento?
2. Há quanto tempo estuda nesta escola?
3. Você gosta da disciplina de História?
4. Você recebeu o Livro Didático de História?
5. Descreva como o professor(a) desenvolve as aulas de História:
6. O que você mais aprecia nas aulas de História/conteúdo?
7. Você sente-se sujeito da história ensinada na sala de aula?
8. No 9º ano qual a disciplina você acha mais interessante? Por quê?

2.O ensino de história e a prática do professor(a):

9. Quais os materiais pedagógicos ou tecnológicos o professor(a) utiliza para ministrar as aulas de história?
10. Você e seus colegas já realizaram trabalho de pesquisa? Seminários? Apresentação de trabalhos? Visitaram algum local histórico? Comente:
11. Você entende os conteúdos da disciplina de história? Para que eles servem na sua vida prática?
12. Como é realizada a avaliação dentro da disciplina de história:
13. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola? Participou de sua construção?

3. O ensino de escola e os desejos de melhoria:

14. Em sua opinião, que poderia ser feito para melhorar e você aprender mais nas aulas da disciplina de História? Comente:
15. Você sente-se feliz em estudar nesta escola? Comente:
16. A escola desenvolve projetos pedagógicos/gincanas?Comente:

APÊNDICE C - Modelo do Formulário de registro

Formulário de registro da entrevista

1. Entrevista Nº.: 01/ano 1.1 História de Vida (HV) (☐) 1.2 História Temática (HT) (☒) 1.3 Tema da pesquisa: Ensino de História 1.4 Projeto de pesquisa: MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas. 1.5 Responsável pelo projeto de pesquisa: Maria de Lourdes L. Macedo 1.6 Curso: Mestrado em Educação - UFT. 1.7 Orientadora: Dra. Jocyléia Santana dos Santos.
2. Dados Pessoais do entrevistado 2.1 Nome: 2.2 Assinou o TCLE: (☒)Sim (☐)Não 2.3 Data de Nascimento: 2.4 Sexo: Masculino (☐) Feminino (☒) 2.5 Trabalha na U.E. há quanto tempo/ ou estuda: 2.6 Endereço residencial : 2.7 Graduação:
3 Dados da Unidade de Ensino 3.1 Unidade de Ensino: 3.2 Nome do Diretor(a): 3.3 Endereço: 3.4 Modalidade de atendimento: 3.5 Número de alunos atendidos em 2016:
4 Dados do Conteúdo da Entrevista 4.1 Palavras-chave: 4.2 Resumo:
5 Dados Técnicos Entrevista 5.1 Data da entrevista: 5.2. Local: 5.3. Duração: 5.4. Nº de gravações: 5.5. Responsável pela pesquisa e elaboração do roteiro: Maria de Lourdes L. Macedo 5.6. Entrevistador (1): Maria de Lourdes L. Macedo 5.7. Responsável pela transcrição (se houver): Maria de Lourdes L. Macedo 5.8. Data da transcrição (se houver): 5.9. Responsável pela edição de texto (se houver): 5.10. Data de assinatura do TCLE/Assentimento: 5.11. Data da aprovação da transcrição: 5.12. Número de páginas:

Fonte: Criada pela pesquisadora, todas as entrevistas gravadas possuem este formulário de registro.

APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas-TO.**

Nome do voluntário (a) professor (a) do 9º ano do Ensino Fundamental:

Endereço: _____ Telefone: _____ E-mail: _____

Convido o senhor (a) professor (a) do 9º ano do Ensino Fundamental para participar como voluntário da pesquisa: **Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas-TO**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação – PPGE/UFT, que tem como orientadora a **Dra. Jocyléia Santana dos Santos**, professora da Universidade Federal do Tocantins e como pesquisadora a mestrande **Maria de Lourdes Leoncio Macedo**, acadêmica do PPGE/UFT/Campus de Palmas.

Objetivo – Narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental entrevistando professores e alunos de escolas da rede estadual de ensino de Palmas-TO.

Metodologia – Utiliza-se a História Oral Temática, pois esta se aproxima dos trabalhos acadêmicos, equiparando o uso da documentação oral ao das fontes escritas. A **coleta de dados** com os professores participantes da pesquisa será voluntária e se dará por meio de entrevistas gravadas em áudio acerca do ensino de história nas escolas da rede estadual de Palmas-TO.

Esclarecimento: Cabe esclarecer que o destino das informações coletadas será exclusivamente para fins científicos e acadêmicos.

Benefícios esperados – Os benefícios para o participante neste estudo é a contribuição com a pesquisa sobre o ensino de história em escolas da rede estadual de Palmas-TO, por meio do qual, a partir das memórias e vivências do seu filho na escola, pode-se conhecer o fazer pedagógico na disciplina de história.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa: A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O (A) entrevistado (a) terá acesso ao texto, resultado da

degravação das entrevistas, para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre seus relatos e caso queira retirar alguma parte do texto, ser-lhe-á concedido esse direito.

Obs.: _____

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) sobre o objetivo e procedimentos do trabalho acadêmico e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Palmas, TO ___/ ___/ ____

Assinatura do entrevistado

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE E - Modelo do Termo de Assentimento dos Estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas-TO.**

Nome do voluntário (a) estudante do 9º ano do Ensino Fundamental:

Endereço: _____ Telefone: _____ E-mail: _____

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa: **Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas-TO**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação – PPGE/UFT, que tem como orientadora a **Dra. Jocyléia Santana dos Santos**, professora da Universidade Federal do Tocantins e como pesquisadora a mestranda **Maria de Lourdes Leoncio Macedo**, acadêmica do PPGE/UFT/Campus de Palmas.

Objetivo – Narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental entrevistando professores e alunos de escolas da rede estadual de ensino de Palmas-TO.

Metodologia – Utiliza-se a História Oral Temática, pois esta se aproxima dos trabalhos acadêmicos, equiparando o uso da documentação oral ao das fontes escritas. A **coleta de dados** com os estudantes participantes da pesquisa será voluntária e se dará por meio de entrevistas gravadas em áudio acerca do ensino de história nas escolas da rede estadual de Palmas-TO.

Esclarecimento: Cabe esclarecer que o destino das informações coletadas será exclusivamente para fins científicos e acadêmicos. **Benefícios esperados** – Os benefícios para o participante neste estudo é a contribuição com a pesquisa sobre o ensino de história em escolas da rede estadual de Palmas-TO, por meio do qual, a partir de suas memórias, pode-se conhecer o fazer pedagógico no ensino de história.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa: A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (A) entrevistado (a) terá acesso ao texto, resultado da gravação das entrevistas, para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre seus relatos e caso queira retirar alguma parte do texto, ser-lhe-á concedido esse direito.

Obs.: _____

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) sobre o objetivo e procedimentos do trabalho acadêmico e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Palmas, TO ____/ ____/ ____

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE F - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais dos estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas-TO.**

Nome do pai/mãe ou responsável pelo estudante do 9º ano do Ensino Fundamental:

Endereço: _____ Telefone: _____ E-mail: _____

O seu filho (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa: **Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas-TO**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação – PPGE/UFT, que tem como orientadora a **Dra. Jocyléia Santana dos Santos**, professora da Universidade Federal do Tocantins e como pesquisadora a mestranda **Maria de Lourdes Leoncio Macedo**, acadêmica do PPGE/UFT/Campus de Palmas.

Objetivo – Narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental entrevistando professores e alunos de escolas da rede estadual de ensino de Palmas-TO.

Metodologia – Utiliza-se a História Oral Temática, pois esta se aproxima dos trabalhos acadêmicos, equiparando o uso da documentação oral ao das fontes escritas. A **coleta de dados** com os estudantes participantes da pesquisa será voluntária e se dará por meio de entrevistas gravadas em áudio acerca do ensino de história nas escolas da rede estadual de Palmas-TO.

Esclarecimento: Cabe esclarecer que o destino das informações coletadas será exclusivamente para fins científicos e acadêmicos.

Benefícios esperados – Os benefícios para o participante neste estudo é a contribuição com a pesquisa sobre o ensino de história em escolas da rede estadual de Palmas-TO, por meio do qual, a partir de suas memórias, pode-se conhecer o fazer pedagógico no ensino de história.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa: A participação de seu filho (a) é voluntária e a recusa ou desistência em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, sem nenhum prejuízo ao estudante. O (A) entrevistado (a) terá acesso ao texto, resultado da gravação das entrevistas, para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre seus relatos e caso queira retirar alguma parte do texto, ser-lhe-á concedido esse direito.

Obs.: _____

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) sobre o objetivo e procedimentos do trabalho acadêmico e concordo que meu filho (a) participe, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Palmas, TO ____/ ____/ ____

Assinatura do responsável pelo estudante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE G - Modelo do Termo de aprovação da gravação**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Memórias do ensino de história: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas.

TERMO DE APROVAÇÃO

Eu, _____,
(estudante/pai ou professor) da (Unidade de Ensino), li a entrevista concedida a pesquisadora, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação, Maria de Lourdes Leoncio Macedo, e aprovo a gravação efetuada, bem como o uso dos meus dados para a produção acadêmica.

Por ser verdade, assino o presente termo.

Palmas, (dia/mês/ano).

Assinatura do entrevistado

ANEXO A – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética – Plataforma Brasil**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas

Pesquisador: Maria de Lourdes Leoncio Macedo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80158017.2.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.442.484

Apresentação do Projeto:

Pela pesquisa objetiva-se narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do Ensino Fundamental. A opção pelo nono ano do Ensino Fundamental deu-se por ser a série final do Ensino Fundamental, supondo que os estudantes dominam a leitura e escrita, bases importantes ao aprendizado da história. A pesquisa será realizada em quatro escolas da rede pública estadual de ensino de Palmas que ofertem somente o Ensino Fundamental. Será utilizado o método da história oral temática, concomitante, as reflexões de autores sobre o ensino de história, e a análise documental dos referenciais que norteiam o trabalho pedagógico, a pesquisa de campo e as entrevistas, nas respectivas escolas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Narrar às memórias do ensino de história no 9º ano do ensino fundamental na perspectiva de docentes e discentes em quatro escolas estaduais da cidade de Palmas - TO.

Objetivo Secundário: Realizar o levantamento dos documentos referentes ao ensino de história nas escolas a serem pesquisadas (Projeto Político Pedagógico, Livro didático, Planos de aula). Entrevistar professores e estudantes do 9º ano do ensino fundamental sobre o ensino de história. Analisar as narrativas sobre o ensino de história segundo os autores que discutem esta temática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa são os previstos em uma entrevista, tais como: constrangimento, dificuldades de compreensão, estresse ou mal estar, porém, serão mínimos possíveis, contudo, caso existam desconfortos, a entrevista poderá ser interrompida em qualquer momento pelo participante, pois não há nada

que impeça que o procedimento seja suspenso, podendo ser encerrada a entrevista na coleta de dados. Caso o entrevistado manifeste-se contrário à publicação das informações fornecidas, pode optar por retirar completamente a sua participação, tendo em vista que, em momento algum, o (a) participante será obrigado (a) ou pressionado (a) a conceder entrevistas e relatar suas experiências, tendo a liberdade de ler os objetivos da pesquisa, o roteiro de entrevista antes de iniciar o processo de gravação em áudio.

Benefícios: Benefícios esperados: Caso o participante aceite, estará contribuindo para a ampliação dos estudos na área do ensino de história, bem como tornar como subsídios teóricos os conhecimentos no que cerne à prática no ensino de história, por meio das memórias de professores e estudantes. Os benefícios contribuirão principalmente, para a discussão do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história no ensino fundamental. Para isso, será utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Assentimento, como ferramenta oriunda do Comitê de Ética que nos auxiliará no processo de coleta de dados. Todos os documentos obrigatórios foram submetidos ao Comitê, devidamente assinados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância social, pois busca refletir o ensino de história em escolas do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1018232.pdf	15/12/2017 13:43:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.docx	15/12/2017 13:43:03	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Outros	Carta_CEP.pdf	14/12/2017 09:55:21	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_CLE_Pais.docx	14/12/2017 09:51:51	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.docx	14/12/2017 09:51:19	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_profs.docx	14/12/2017 09:50:27	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito

Declaração de Pesquisadores	carta_apres.pdf	24/10/2017 11:45:10	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Cronograma	Cronog_atualizado.pdf	23/10/2017 15:47:36	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Orçamento	finanaceiro.pdf	23/10/2017 15:46:46	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisa_fase_inicial.pdf	23/10/2017 15:46:24	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decl_orientador.pdf	23/10/2017 15:45:15	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	decl_SEDUC.pdf	23/10/2017 15:44:37	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	23/10/2017 15:41:47	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 15 de Dezembro de 2017.

Assinado por:
PEDRO YSMAEL
CORNEJO MUJICA
 (Coordenador)