

DILEMAS EM ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Leonardo Silva Oliveira

Estudante do Curso de História - FACIP/UFU

e-mail: leonardoliveir@hotmail.com

Iago de Paula Barbosa

Estudante do Curso de História - FACIP/UFU

e-mail: iagodepaulabarbosa@gmail.com

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Professor do Curso de História - FACIP/UFU

e-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Resumo:

O presente trabalho configura-se num relato de experiência sobre a execução de uma sequência de ensino em história no ensino fundamental em uma escola pública de Ituiutaba, realizado na disciplina Estágio Supervisionado II sob orientação do professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, no curso de graduação em História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU) – campus pontal. Uma das propostas de reflexão da disciplina foi a importância de se trabalhar com conceitos no ensino de história. Portanto, formulamos uma sequência de ensino em cima disto para aplicá-la na regência de estágio. A professora da escola nos cedeu três aulas que seriam sobre o Iluminismo. Através da temática elaboramos uma sequência que trabalhasse os “Direitos Humanos” através do Iluminismo, tentando realizar um diálogo com o presente, levando em consideração que esta discussão ainda é muito importante para a contemporaneidade. A sequência foi dividida em três aulas, nas quais trabalharíamos o Iluminismo de forma geral, enquanto um movimento, na primeira aula; os principais filósofos e suas ideias na segunda e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) na terceira aula, fazendo uma ponte entre as ideias difundidas pelo Iluminismo e a consolidação delas em uma carta que supostamente daria direitos a todos somente por serem humanos. O que visávamos refletir é que, apesar de se terem consolidado no papel os direitos de cada um de nós, ainda precisamos avançar muito na efetivação destes. Neste trabalho proposto, analisamos o espaço escolar, a função do ensino de história através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Currículo Básico Comum (CBC) e a aplicação da sequência de ensino, pensando a mesma através de nossas percepções, tentando avaliar e compreender o que pode ter funcionado, o que não funcionou, bem como os resultados que os alunos nos deram através da atividade final.

Palavras-chave: Ensino de História; Iluminismo; Direitos Humanos; Sequência de ensino.

Introdução

É recorrente o discurso que a disciplina Estágio Supervisionado possibilita a compreensão da relação entre teoria e a prática. A partir dessa afirmação questionamos: como o Estágio Supervisionado pode contribuir nesta relação? Como se efetiva o ensino de História nas escolas públicas de Ituiutaba, MG? Quais os desafios e possibilidades do efetivo exercício das regências nas escolas campo de estágio?

No caso específico do Estágio Supervisionado II do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU, realizado no segundo semestre de 2012, a carga horária foi de 90 horas, sendo 60 horas práticas e 30 horas teóricas. Todo o estágio foi desenvolvido em escolas públicas, municipais ou estaduais, nos anos finais do ensino fundamental. O objetivo geral consistiu em promover a relação teoria e prática na formação dos professores de História sensibilizando os jovens estudantes de que o saber histórico escolar diferencia-se significativamente em sua natureza e organização daquilo que constitui os princípios observados na ciência de referência. O programa foi dividido em quatro unidades: 1) Ensino de História, consciência histórica e formação cidadã; 2) Formação de professor, Currículo e práticas do ensino de história no ensino fundamental; 3) O Livro Didático a apropriação das diferentes fontes e linguagens no ensino de História; 4) A experiência da observação, da pesquisa e das regências nas escolas-campo de estágio: a formação da identidade docente.

O presente trabalho pretende refletir sobre a importância de se ensinar e aprender História trabalhando com conceitos. O espaço privilegiado de reflexão se efetivou por meio da elaboração e aplicação de uma sequência de ensino, realizada com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Antonio de Souza Martins.

O cenário da investigação: o espaço escolar e os sujeitos da investigação

A escola na qual desenvolvemos as atividades foi a escola Estadual Antonio de Souza Martins (Polivalente). A escola se localiza na rua dezoito, no bairro Setor Sul. A escola funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno, tendo no período matutino 16 turmas, no vespertino 12 e no noturno 10 turmas, totalizando trinta e oito

turmas no total. A escola apresenta três modalidades de ensino distintas: o ensino médio, oferecido no período matutino e noturno; o ensino fundamental ofertado apenas no vespertino e a Educação para Jovens e Adultos (EJA), ofertado apenas no noturno.

Quanto ao projeto político pedagógico da escola, este se encontra em fase de reformulação, o que não consideramos negativo, pois tivemos a oportunidade de acompanhar como se deu este processo dentro do quadro estrutural da escola. Percebemos acompanhando uma das reuniões de reelaboração do PPP, no caso, a primeira reunião. Nesta reunião pudemos perceber como os professores, não só de história, mas de um âmbito geral, se percebem enquanto agentes produtores e interventores no currículo prescrito da escola além de notarmos também conflitos internos e externos da escola, como discordância sobre as políticas da direção e entre certos professores, como também certa “hostilidade” em relação ao setor administrativo de determinadas escolas nos arredores, para com a escola Polivalente.

No que diz respeito à reelaboração dos objetivos da disciplina de história no PPP, notamos que os professores se baseiam muito nos preceitos dos PCNs e do CBC, e tem uma visão na qual a disciplina de história deve propiciar ao aluno o respeito e o conhecimento de seu meio. Sendo que para tais profissionais as disciplinas de humanas como um todo, devem partir sempre do meio onde o aluno esta inserido, sempre valorizando a realidade e os conceitos já formulados na compreensão dos alunos.

Analizamos também os espaços físicos da escola, por meio de observações da própria estrutura construída, e das plantas arquitetônicas da construção da escola, e posteriormente de sua reforma. No entanto, para discutirmos o espaço físico da Escola Estadual Antonio Souza Martins – Polivalente, precisamos recorrer inicialmente ao contexto em que foi produzido inicialmente seu projeto arquitetônico, e a função que se exigia de tal arquitetura.

O projeto das escolas polivalentes, inicialmente atendia a um acordo entre o Ministério da educação e Cultura (MEC) e A Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Internacional (USAID). Tais escolas foram implementadas no período do regime militar e atendiam a uma demanda de profissionalização e capacitação de uma mão de obra barata e minimamente capacitada. O projeto das escolas Polivalente apresentava toda uma arquitetura padrão, sendo esta adaptada apenas a geografia do seu terreno, onde a mesma era implementada.

Quanto ao espaço da escola, algo que muito nos chamou atenção na estruturação dos corredores entre as salas, é o caráter de “transparência” que a escola e as salas de aula possuem. Diferentemente de outras escolas, o polivalente possui um alambrado gradeado, o que permite a um espectador externo total visibilidade do interior da escola, e em certos locais até mesmo de dentro das salas.

Os corredores internos também não são diferentes, as janelas apresentam uma visibilidade grande e integral das salas de aula, permitindo que um expectador do corredor ou de outra sala paralela possa identificas com clareza o que se realiza dentro das salas de aula.

Esta característica nos remontou duas situações que podiam ser motivacionais desta arquitetura: a primeira seria a de uma fiscalização da direção, ou da supervisão sobre o trabalho dos professores, em vista que a escola foi implantada no período do regime militar; a segunda suposição pode dizer respeito a uma conservação da ordem interna da escola por meio de um constante sentimento de “vigilância” dos professores, diretores e funcionários sob os alunos. Sendo assim, a arquitetura, permite que o aluno ali inserido se encontre constantemente em um ambiente sem privacidade, onde mesmo em momentos no qual mesmo se encontra sozinho, ou apenas entre alunos, estaria suscetível a ser observado, seja pelos professores ou pela direção, ou até mesmo pelas pessoas que se locomovem fora da escola.

Acreditamos que se há algo explícito que esta característica ensina, é a da constante observação, ou seja, que o sujeito aluno deve estar sempre de acordo com as normas daquele local, caso o contrário, seria punido, e o mesmo não poderia escapar a esta punição em vista que o ambiente onde ele se encontra é um ambiente aberto, explícito, transparente onde não há possibilidades de que ele se esconda.

A sequência de ensino que aplicamos, se deu no 8º ano A. A mesma utiliza como livro didático nos oitavos anos o livro: *Historia Sociedade & Cidadania* de autoria de Alfredo Boulos Jr. Sendo que por nossas observações e a ausência do livro no cotidiano escolar dos alunos, a professora não utiliza o livro com frequência, ou apenas o utiliza em momentos esporádicos, sendo que os alunos o trazem apenas quando solicitado pela professora, para a resolução de exercícios baseados no que está escrito no livro.

A professora privilegia a aula expositiva, também utilizando o recurso do quadro. Notamos, em um primeiro momento de diálogo com a professora, que a mesma

avalia as turmas de forma bastante negativa, e se sente desmotivada no exercício de sua função de professora. Até mesmo outra professora que estava junta no momento do diálogo nos proferiu o mesmo discurso: o de que dar aula não compensa mais, que as turmas são horríveis, nos orientando a escaparmos disso enquanto ainda é tempo e somos novos.

Este é um discurso bastante recorrente entre algumas professoras de história da escola, porém essa opinião não é consensual entre todas as docentes. No entanto, talvez pelo fato de trabalhar com alunos mais jovens, a professora vê seus alunos de maneira negativa. Ela também apresenta uma dificuldade em entender as especificidades das turmas em que da aula, julgando todas em um nível homogêneo de dificuldade, que para ela é gerada principalmente pela indisciplina.

Quantos aos alunos, se levarmos em conta a camada de alunos que compõem a escola polivalente, notaremos uma diversidade bem grande de origens de tais sujeitos. A escola por estar inserida em uma área central, acolhe um grupo de alunos oriundos principalmente do centro da cidade, alunos estes que apresentam um nível econômico medianamente elevado. No entanto, escola também atrai alunos vindos de bairros como Setor Sul, Independência, etc., Que são bairros mais periféricos, diversificando assim as camadas que compõem a escola. Nos critérios étnicos raciais, percebemos na turma em que atuamos, que havia um grande número de alunos negros e pardos, mas prevalecia uma maioria branca.

O ensino de História: desafios e possibilidades

Após as considerações sobre a escola onde atuamos, partimos para as indagações: que é o ensino de História? Para que serve? São questões que nos afligem em diversos momentos, como aspirantes a docentes, ou enquanto alunos, seja do curso de graduação em história ou no ensino básico.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o ensino de História possui uma tradição de estar ligado a formação de identidades. Para a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt a ligação entre ensino de história e identidades vem desde sua “fundação” no século XIX. A autora sugere novas perspectivas para o século XXI, na qual se reconstrua, por meio do ensino de história, a identidade nacional baseada na diversidade e não na homogeneidade¹.

Retornando aos PCNs, o documento afirma que “[...] é preciso considerar essa tradição no ensino de História” e “[...] simultaneamente, repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea”².

Levando em consideração que a sociedade atual é marcada por migrações, inovações tecnológicas, mudanças rápidas, deve-se repensar o conceito estático de identidade. Isso é muito importante na medida em que ensina o aluno a refletir sobre seus valores e práticas cotidianas e, ao mesmo tempo, relacioná-los com problemáticas locais, regionais ou até nacionais e mundiais.

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de *diferença*, *semelhança*, *transformação* e *permanência*. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do eu, do outro e do nós no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e discontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços³. (Grifos nossos)

Ou seja, devido às mudanças ocorridas em nossa sociedade, o ensino de História também as acompanha, mudando sua finalidade. Atualmente, é mais necessário trabalhar, como nos orienta os PCNs, as noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. À medida que o aluno passa a criar essas noções, ele começa a se perceber diferente e ao “outro” também. Um dos objetivos centrais é fomentar a alteridade no aluno, a capacidade de enxergar o outro, entendê-lo e respeitá-lo; a capacidade de entender os processos de constituição das diferenças, das semelhanças, bem como compreender que nos processos históricos existem rupturas e permanências.

Isso contribui para a formação da noção de cidadania. Segundo os PCNs,

para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos - local, regional, nacional e internacional - que

projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas⁴.

Em outras palavras, a história se torna útil para a vida dos alunos quando os ensina a conviver em sociedade, a entender as lutas de determinados grupos, como o poder é constituído, bem como qual é o seu papel enquanto cidadão consciente e crítico da realidade na qual se insere. O conceito de cidadão não é mais aquele que vota, aquele que consome e que segue seus direitos, ele foi ampliado.

[...] a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade⁵.

Percebemos então, que ser cidadão no século XXI se relaciona mais a um aprofundamento da democracia, a uma discussão e reflexão em torno das diferenças e diversidades, a luta pelos direitos iguais, a uma participação ativa na sociedade. Para que isso ocorra, a disciplina história é pensada como um campo privilegiado destas reflexões no ambiente escolar. De acordo com os PCNs, então, o conceito de cidadania é fundamental para o ensino de história.

O CBC (Conteúdo Básico Comum) de História do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, em consonância com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também ressalta a importância da noção de cidadania para a disciplina. O eixo integrador da proposta é o tema “História e Cidadania” no Brasil. Levando isso em consideração, o CBC nos dá a seguinte proposta de seleção dos conteúdos:

A escolha da questão-problema ou eixo norteador da proposta partiu de um problema contemporâneo que pode ser traduzido na pergunta: Quais foram os processos históricos de construção da cidadania e da democracia, considerando as características que essas apresentam hoje na sociedade brasileira? O entendimento equilibrado dos dilemas e dos desafios hoje vividos pela sociedade brasileira depende, em grande medida, da compreensão, dos obstáculos enfrentados para a construção de uma sociedade democrática e cidadã no passado . Depende ainda, do entendimento das conquistas até agora logradas e dos caminhos ainda por trilhar. A percepção dessa dialética temporal é crucial para se entender que o hoje não é uma mera extensão do ontem

e, tampouco, o amanhã será a seqüência linear da atualidade. Porém, não há como negar que, em certa medida, o presente prolonga, re-edita e re-cria, em diversos níveis, experiências já afastadas no tempo. Em geral, somos levados a contemplar apenas as experiências recentemente vividas. Tendemos a esquecer que nossas vidas trazem fragmentos das vidas de outros tempos e, sem que o saibamos, estamos, aqui e ali, a lhes dar continuidade. A compreensão desse emaranhado de questões é um dos requisitos básicos para que os jovens entendam a si mesmos e, sobretudo, aprendam a respeitar e a conviver com as diferenças, sejam elas de que ordem for⁶.

A citação nos ajuda a entender o papel que é atribuído ao ensino de História no ensino fundamental de acordo com os documentos oficiais. A proposta é que os alunos reflitam sobre esses problemas partindo da realidade local e regional, para então partir para a realidade nacional e global. Os objetivos para o ensino de história do segundo segmento do Ensino Fundamental são os seguintes:

Problematizar visões e representações preconceituosas; desenvolver noções de historicidade das ações dos homens, da realidade social e dos processos históricos; entender que o conhecimento histórico é constituído de várias visões e interpretações; formar alunos que estejam aptos a participar de debates da atualidade, seja no Brasil ou no mundo; propiciar o desenvolvimento da atitude de respeito e compreensão perante a diversidade sociocultural presente no mundo atual; contribuir para que o aluno compreenda problemas e questões do presente e suas relações com os processos históricos; desenvolver habilidades necessárias para o estudo de fontes históricas; habilidades de leitura; estimular as atitudes de resolução de problemas comuns, reconhecendo o direito de todos se manifestarem com suas ideias e incentivar a reflexão sobre valores individuais, valores de grupos e valores de outros tempos e espaços diferentes.

A partir destes documentos que dão diretrizes para a educação, percebemos que a importância da história se dá enquanto formadora da noção de cidadania, não como algo estático ou dado, mas sim como algo a ser construído, reivindicado, questionado. Como Selva Guimarães afirma, todas essas competências a serem ressaltadas no ensino de História também servem para que se desconstrua a ideologia do progresso. Não é mais possível colocar diferentes dimensões da experiência humana numa linha retilínea que aponta inexoravelmente para o futuro, onde só existe progresso, desenvolvimento e melhorias. “O ensino de história por meio de temas e problemas possibilita o

rompimento com essa fusão de temporalidades, redimensionando as relações passado/presente/futuro”⁷.

A autora acrescenta que o ensino de História, no atual contexto, é a busca pelo fim da exclusão. Um ensino comprometido com a análise crítica da sociedade e da diversidade de experiências humanas “pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz”⁸.

Levando tais questões em consideração, ao termos de elaborar uma sequência de ensino⁹ sobre a temática do Iluminismo para o oitavo ano, dividida em três aulas, pensamos em propor um gancho com o presente. Como efetuar este gancho? Por saber que o pensamento dos iluministas no século XVIII, juntamente com os acontecimentos da Revolução Francesa, levaram a elaboração dos *Direitos do Homem e do Cidadão* em 1789, pensamos em trazer essa discussão dos direitos iguais a todos os cidadãos para o presente. Sabemos que esta declaração do final do século XVIII, apesar de avançar nas discussões entre o direito natural e o direito divino, não foram efetivados totalmente na prática. Ainda assim nem todos eram cidadãos, a Europa continuou colonizando países da América, Ásia e África – estes dois últimos por mais longos anos -, a escravidão existiu oficialmente até 1888, tendo acabado o tráfico negreiro oficialmente também em 1850. Estes são apenas alguns aspectos, existem diversos outros.

Portanto, como sabíamos que esta discussão ainda está presente e é importante, trouxemos a Carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, elaborada após as atrocidades da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Após esta publicação os direitos humanos foram efetivados? Não. Porém, ao trazer essa discussão para a sala de aula, pretendíamos introduzir aos alunos os direitos humanos, a leitura de um documento histórico.

Para colocar tal desafio em prática, estruturamos a sequência de ensino da seguinte maneira: 1 - um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos sobre inovações tecnológicas; 2 – breve exposição do Iluminismo e seus conceitos fundamentais – emancipação, liberdade e autonomia e leitura de um texto introdutório; 3 – discussão da biografia de alguns dos principais filósofos do movimento (Diderot, John Locke e Montesquieu); 4 – leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos e 5 – atividade de reflexão e síntese sobre os direitos humanos.

O levantamento prévio sobre inovações tecnológicas foi pensado junto ao professor da disciplina por imaginarmos que no oitavo ano nem todos deveriam ter sido

introduzidos ainda ao iluminismo. Portanto, por meio da ideia de “inovações tecnológicas” – algo próximo aos alunos - introduziríamos a discussão da ideia do novo, do progresso, forjada no iluminismo e tentaríamos efetuar uma crítica se essas inovações eram para todos, quem foram os grupos beneficiados com essas mudanças.

A partir do que os alunos dissessem, iríamos introduzir o tema, apresentando os conceitos principais numa breve exposição, depois a leitura e discussão de um pequeno texto sobre o tema.

Após tratar da temática numa perspectiva mais geral, propomos, na segunda aula, discutir a biografia de três filósofos visando entender que o movimento não era homogêneo. Existiam ideias em comum entre diversos filósofos, mas também ideias divergentes.

Na última aula, realizamos a leitura do texto sobre direitos humanos e propomos a atividade de reflexão e síntese dos alunos pensaria a importância dos direitos humanos, se era necessário que se adicionasse mais algum, bem como haveria um fechamento da discussão, situando porque tratamos das inovações tecnológicas para introduzir o tema, tentando efetuar uma discussão crítica.

A aplicação da sequência de ensino e os resultados

Consideramos que não conseguimos obter êxito total em todos nossos objetivos no momento de aplicação da seqüência. Em muito acreditamos que se deveu principalmente a ausência da professora titular de história em sala de aula, e em outros aspectos por uma indisciplina e um desinteresse por parte dos alunos, gerados principalmente por um ambiente escolar que dá margem a este tipo de comportamento, além de um contato pequeno que tivemos com a turma devido a pouca abertura da professora.

Sendo assim, impedidos de realizarmos um trabalho mais intenso. Acreditamos que em um diagnóstico apurado da aplicação da seqüência, o que mais foi negativo foi o fato de não conseguirmos estabelecer uma ligação entre os conhecimentos prévios e o debate inicial com o restante da exposição, e o fato do documento escolhido no caso *A Declaração dos direitos Humanos*, apesar de se inserir bem na discussão, e de ter até certo ponto despertado o interesse dos alunos, não se articulou de maneira proveitosa

com o conceito de Iluminismo, e com os ideais filosóficos do período em que localizamos nosso recorte.

Percebemos que esta falha se deve principalmente ao fato da elaboração do questionário que acompanhou a carta, o mesmo se focou unicamente na análise e no debate sobre o documento em questão, mais não buscou relacionar o documento ao debate com os conceitos apresentados anteriormente. Notamos também que no momento final da sequência, não tivemos a oportunidade de fechar de forma integrada os conceitos e encerrar o trabalho de forma coerente. Houve a tentativa, porém apenas alguns alunos prestaram atenção. A acústica da sala impediu que os alunos ouvissem, pois havia muito barulho atrapalhando. Desta maneira a sequência ficou sem um fechamento devido que poderia dar uma maior finalidade e objetivação naquilo que foi trabalhado.

No entanto, não vemos que a sequência se perdeu por completo, no sentido de propor um debate mínimo com os alunos e perceber a composição de ideias diferentes dos alunos da sala em questão. Percebemos que apesar de vários erros gramaticais, e várias discordâncias, os alunos se interessaram pela atividade diagnóstica da sequência, e buscaram ler o documento que apresentamos a eles. Isto não se deu de forma homogênea, tendo alguns alunos optado por não se integrarem a atividade.

Notamos, por meio dos questionários que muitos dos alunos souberam relacionar debates atuais, que não estão presentes no documento analisado, com os artigos da carta. Tais observações se deu no que tange ao debate em torno da homossexualidade, tema bastante presente na mídia atualmente, e nos próprios debates sobre direitos humanos, que em momento nenhum foi mencionado em sala. Também notamos que estes alunos buscaram se encontrar dentro do quadro representativo que estes direitos abrangem, colocando questões do seu cotidiano como remuneração para os alunos, ou o fim de leis que proíbem que menores de idade transitem nas ruas após a meia noite.

Dos 17 grupos de alunos que responderam o questionário, 7 grupos colocaram ser necessário acréscimos na carta de direitos do humanos, os outros 10 ou não souberam responder, ou acharam que o documento já estava completo e acabado, pois contemplou tudo que era necessário. Percebemos então, usando Jörn Rüsen¹⁰ como referência, que os alunos manifestam consciências históricas diferentes. Alguns acreditam que artigos novos possam ser adicionados, manifestando uma consciência

genética, de que as épocas mudam e novas demandas surgem. Outros já acreditam que já está ótimo, manifestando uma consciência histórica tradicional.

É interessante notarmos o quanto as respostas variam, e em alguns momentos, soam até mesmo totalmente destoantes uma das outras. Como por exemplo, um grupo acrescentou o seguinte artigo; “*Que toda criança deveria ficar na rua de tarde.*”, enquanto que outra dupla de alunos colocou: “*Sim, não deixar nossas crianças na rua do jeito que está hoje, temos que mudar no futuro.*” Isto denota o quanto este conceito de “infância” é trabalhado nas representações e na construção identitária desses alunos. No primeiro exemplo os alunos se reconhecem como tal, e isso se legitima quando reivindicam direitos que atinjam o seu cotidiano. Já no segundo caso, isso não é tão explícito, e o grupo que opta por se referir “as crianças” dá as mesma um tom de alteridade, do outro, daquele que “eu não sou”.

Considerações finais

Levando em consideração tudo o que foi apresentado e discutido, concluímos que a importância do uso de conceitos é fundamental na sala de aula. Isso se configura em um meio para que a história faça sentido para os alunos, formulando conceitos que partam da realidade deles, dialogando o saber do professor e o dos alunos de modo a formar um conhecimento novo.

A disciplina Estágio Supervisionado II teve papel fundamental para que tivéssemos tais percepções. Por mais que tenham sido apenas três aulas ministradas, tivemos a oportunidade de entrar em contato com a realidade escolar e suas angústias e dificuldades.

Uma das questões centrais que percebemos é que a relação professor-aluno é fundamental para o aprendizado. Pois a sala que era totalmente indisciplinada com a professora – por haver uma má relação entre os alunos e a mesma – na terceira aula já se encontrava um pouco melhor conosco. Ainda havia indisciplinada, o que atrapalhava a dinâmica das atividades, porém a relação já estava melhor. Entendemos que se deve ao fato de termos tentado conquistá-los desde o momento inicial da regência.

Notamos que o ensino de história para aqueles alunos encontrava-se um pouco defasado, o que acaba por não despertar interesse nos mesmos, já que os conteúdos passam a não fazer sentido na vida dos alunos.

Acreditamos que o principal desafio ao ir a campo seja estabelecer uma relação com os alunos, para que os mesmos levem sua aula a sério e faça sentido para eles. Entendemos que tentar “controlar” a sala por meio de hostilidade não é o melhor caminho, pois a indisciplina dos alunos pode ser fruto de milhares de questões externas a sala de aula.

NOTAS

¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, M; ROSA, A e GONZÁLES, M. F. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 33-50.

² BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998, p. 34

³ Idem, p. 34-35.

⁴ Idem, p. 36-37

⁵ Idem, p. 37.

⁶ MINAS GERAIS. CBC **História: proposta curricular**. Ensino fundamental e médio, pp. 17-18.

⁷ GUIMARÃES, Selva.. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003, p. 95.

⁸ Idem, p. 96.

⁹ Denominamos de sequência de ensino uma organização coerente dos conteúdos que permitam o aluno uma melhor compreensão dos conteúdos e conceitos abordados. A sequência de ensino está estruturada em 4 momentos: problematização; desenvolvimento da narrativa; aplicação de novos conhecimentos; reflexão/síntese.

¹⁰ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 51-78.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, M; ROSA, A e GONZÁLES, M. F. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, 33-50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998, 108 p.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003, p. 95.

MINAS GERAIS. CBC **História: proposta curricular**. Ensino fundamental e médio. (http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf)

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 51-78.