

6.73.

Título:

A construção de materiais pedagógicos: ensino e pesquisa na formação do professor de História

Autor/a (es/as):

Miguel, Antonieta [Universidade do Estado da Bahia]

Mussi, Isamary Roberta César [Universidade do Estado da Bahia]

Resumo:

A ideia de formação de professores normalmente está associada a algo pronto e acabado, concluído por uma instituição superior para atender a uma demanda social ligada às necessidades da Educação. Pode-se considerar como decorrência desta visão dois aspectos importantes. Primeiro, a distância entre “se formar” e “estar preparado para” é bastante significativa em nossa sociedade; presencia-se cotidianamente a sensação de incapacidade que toma o recém-graduado quando se depara com a realidade escolar, desconhecida por ele, e que, em total desespero, se apoia na reprodução dos conteúdos do livro didático. Segundo, este perfil de formação considera a separação hierarquizada entre os saberes produzidos pela academia, lugar de produção do conhecimento e os saberes reproduzidos pelo professor em sala de aula. Historicamente, esta concepção de exclusividade à participação da ciência acadêmica no conhecimento escolar tem suas raízes na própria formação da disciplina História enquanto componente curricular. Como consequência desse distanciamento entre a formação e a profissão, observamos o desencanto e o desprestígio do professor recém-formado, além da construção entre os alunos da falsa ideia de separação entre ensino e pesquisa. A proposta desse trabalho constitui relatar uma experiência de produção de materiais didáticos para o ensino de História da África desenvolvido junto aos alunos do curso de Licenciatura em História. A reflexão norteadora do processo de criação buscou articular o conhecimento adquirido no espaço acadêmico com a aprendizagem dos alunos da Educação Básica em sala de aula, considerando os aspectos historiográficos, históricos e pedagógicos que envolvem a produção do conhecimento em História. Em equipe, os estudantes, construíram diversos recursos pedagógicos sobre a temática sugerida pelo componente curricular para diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio. Metodologicamente, foram definidos pelas equipes a série, o tema a ser tratado, os objetivos propostos, os conceitos, procedimentos e atitudes que envolveriam o produto didático e o formado desse material. Para isso, os conhecimentos pedagógicos sobre o uso de recursos no ensino de História (FERREIRA, 2003) e sobre o ensino

de História (FONSECA, 2000; BITTENCOURT, 1997 e FONSECA,1993;2003) balizaram as discussões e os caminhos percorridos pelos alunos. Este aparato teórico-metodológico permitiu aos alunos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e buscar outras possibilidades de intervenção pedagógica, principalmente diante de diversas publicações, a partir da dimensão cultural, que discutiam o emprego de recursos alternativos ao livro didático, tais como linguagens (poesia, romances, paródia, cordel), cinema, artes visuais, artes plásticas, música, entre outros. Os materiais pedagógicos foram tratados como veículos para a dinamização do ensino, na medida em que se relacionam com uma concepção dinâmica de história e com uma concepção dinâmica de conhecimento para fazer do ato educativo um processo ativo. Durante as orientações discutimos o planejamento e a construção dos materiais a partir da leitura específica dos temas escolhidos e da literatura sobre ensino. Os alunos elaboraram os seguintes recursos jogo de trilha: conhecendo a África; baralho dos Hauçás; ludo sobre reinos africanos; quebra-cabeça das civilizações africanas; romance infanto-juvenil; história em quadrinhos; revista para adolescentes; navio negreiro interativo entre outros. A realização do trabalho contribuiu para fortalecer a eficácia da aprendizagem já que as mensagens recebidas pelo aluno não eram somente verbais, mas abarcavam uma gama mais ampla: sons, cores, formas. Outro ponto importante foi a qualificação do percurso acadêmico-profissional dos estudantes, pois o vínculo ensino e pesquisa foi reforçado.

Palavras-chave:

Formação Docente, Material Pedagógico; Relação Ensino e Pesquisa.

“Uma pequena provocação.” Assim, esta proposta foi apresentada como estratégia de conclusão das disciplinas História da África I e História da África II, em reunião de exposição dos programas de semestre, para o corpo docente do curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia.

O que de provocativo uma proposta de construção de materiais didáticos pode ter num curso de licenciatura? Provavelmente, o leitor deste texto, deve se perguntar. A resposta não é tão simples e tem raízes na própria história da História e seu ensino em nosso país.

A problemática da formação docente: percurso de uma profissão

A realidade de muitos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras indica uma situação contraditória quanto à formação dos graduandos. Pesquisas (Cunha, 2008; Caime, 2006) indicam que a maioria dos recém-formados não se sente segura quanto à sua atuação profissional, ou seja, apesar de concluírem o curso universitário, não se sentem preparados para a profissão. Para Pain (apud Monteiro, 2007), a distância entre “se formar” e “estar preparado

para” é bastante significativa em nossa sociedade; presencia-se cotidianamente a sensação de incapacidade que toma o recém-graduado quando se depara com a realidade escolar, desconhecida por ele, e que, em total desespero, se apoia na reprodução dos conteúdos do livro didático. Este perfil de formação considera a separação hierarquizada entre os saberes produzidos pela academia, lugar de produção do conhecimento e os saberes reproduzidos pelo professor em sala de aula. Decorrem daí uma concepção em que teoria e prática são tratadas de maneira dicotômica; pesquisa e ensino, excludentes; e a Escola Básica um mero receptáculo do conhecimento acadêmico (Cainelli, 2000/2001; Fonseca, 1995; Mattos, 2006).

Retomando a provocação e explicitando melhor o problema, o desafio colocado aos colegas docentes consistia em articular as chamadas disciplinas específicas (História do Brasil, História da África, Teoria da História, entre outras), consideradas teóricas, com os componentes de ensino. No cotidiano acadêmico, o diálogo entre as áreas, na maioria das vezes, não ocorre e a trajetória do estudante acumula deficiências quanto à formação profissional. Segundo Cláudia Rodrigues (2010, p.66) esta situação denota uma

“(...) ambiguidade presente no processo de formação de professores de História, no Brasil, qual seja o marcante perfil de bacharelado em cursos que se propõem de licenciatura. Nesse sentido, procura-se discutir alguns dos dilemas enfrentados nestes cursos, a exemplo da tendência de alunos e professores privilegiarem as disciplinas específica da área de História, em detrimento das disciplinas da área pedagógica e da própria atividade de docência, vistas como aspecto menor – e até desgostado – da formação.”

As raízes desta postura remontam ao século XIX. Para Thais Fonseca (2006), a disciplina História foi introduzida no Brasil seguindo o modelo oficial francês. Data de 1838 a criação do Colégio Pedro II, primeira escola secundária do Brasil que oferece a disciplina História, e a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil que inicia a História acadêmica. Ambos tinham uma incumbência naquele contexto: contribuir para a formação de uma identidade nacional. Ao IHGB cabia a construção dos paradigmas da História do Brasil, ao Colégio transformá-los em programas de ensino. O Brasil passa a ser modelado como uma nação civilizada por ter em sua origem uma matriz europeia (continuidade com Portugal) e se distingue por seu Estado Imperial e sua elite branca. A única civilização dos trópicos.

O vínculo entre as duas instituições era orgânico, pois os associados do IHGB formavam o corpo docente do Pedro II durante o século XIX, além de serem os autores dos programas que seriam fundamentos para os exames nos estabelecimentos escolares do país. O programa de História do Colégio Pedro II apresentava a História do Brasil ou Pátria e a História da

Civilização ou Geral. Atendia, dessa forma, à concepção de um país pensado como continuação da civilização europeia ocidental e como nova nação que se firmava em suas peculiaridades.

Este modelo de ensino de História se mantém ao longo do século XX. A reforma Francisco Campos, de 1931, confirma a tendência eurocêntrica, quadripartite, linear que tem por finalidade a formação de cidadãos unidos em uma única nação. Seguem-se a Reforma Capanema, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, a Lei 5692/71 e o formato do conteúdo de História permaneceu sem alterações conceituais. No caso da década de 1970, esse modelo racionalista se consolida com as Licenciaturas Curtas de Estudos Sociais ao perpetuar a formação dos professores transmissores de conteúdos prontos em que se desvinculavam os aspectos profissionais dos políticos. A supressão das disciplinas de História e de Geografia e a implantação de Licenciaturas Curtas criaram uma formação superficial, sem identidade, fechada para a pesquisa, sem reflexão da realidade, mas capaz de medir cada parte do conhecimento do aluno. À pergunta o quê e como estudar História foi, no Brasil, respondida conforme a composição do poder e de suas necessidades de legitimação.

Propostas de renovação, a partir do final da década de 70 do século passado, ocorrem no bojo da luta pela redemocratização do país, “no momento em que o processo de organização dos professores de 1º e 2º graus começa a fazer eco no interior do movimento social organizado, a escola, e o ensino de História juntamente com o ensino de outras disciplinas aparecem como alvo de crítica e contestações” (Fonseca, 1995, P.85). Por outro lado, a historiografia propõe novas temáticas e abordagens, numa perspectiva social em que se recusa a monotonia das narrativas políticas da elite. Neste sentido, os anos 80 tornaram-se fundamentais para se perceber as transformações na vida política do país e na reorganização da disciplina de História.

Reformas curriculares, publicações, pesquisas, congressos e simpósios, no entanto, não foram suficientes para alterar estruturas sedimentadas em pressupostos positivistas e racionalistas impregnados no cotidiano das salas de aula. Junto a isso, a precarização da educação e a desvalorização social da profissão docente, tornam a ideia de ser professor mais distante dos jovens, inclusive os que adentram em cursos de licenciaturas. Conforme Moreno (2008, p.02), as permanências dos aspectos tradicionais na aprendizagem da História não é circunstância exclusiva do Brasil.

“Em diversos países, as pesquisas sobre a aprendizagem em História têm apontado que, depois de passarem vários anos pelos bancos escolares, a maioria dos estudantes não consegue estabelecer uma relação do que aprenderam sobre História com a vida prática. Em geral eles enquadram este componente curricular entre as “disciplinas de memorização” (PRATS, 2006), como um tedioso encadear de fatos, nomes e datas. Na Grã-Bretanha, constata-se a apreensão de fragmentos esparsos (“Eu sei sobre os Vikings e sobre a Segunda Guerra”, afirmaria um aluno ao ser questionado sobre o

que aprendeu em História), um saber útil para concursos (LEE, 2006). Na Espanha, a utilidade atribuída pelos alunos para o seu aprendizado de História é ter mais cultura 'ou saber falar em público' (Moreno, 2006)."

A indagação posta, e que gerou a provocação, tem por objetivo abrir uma discussão sobre os saberes e as práticas da docência universitária a partir do reconhecimento da História enquanto campo próprio da ciência e da forma específica como seu aprendizado se opera (Lee, 2006), considerando a importância e a responsabilidade da formação inicial com a qualidade do professor que atua na escola básica.

Conhecimento pedagógico e formação docente: os cursos de licenciatura e a articulação curricular

O agir docente pensado, construído e modificado no dia-a-dia da vida social objetiva a transformação da realidade, partindo das necessidades do homem social. Esse trabalho pressupõe saberes que constituem-se dos vários saberes que somam para formar o todo - são conhecimentos atualizados e incorporados pelos professores em processos de trabalho, de formação e de vida.

Há os saberes construídos no meio familiar, do ambiente, de vida; também os provenientes da formação básica escolar; dos cursos de aperfeiçoamento para formação de professores há os saberes profissionais, embasando o conhecimento a partir dos saberes pedagógicos (concepções de educação que sugerem um apoio ideológico e embasam o saber-fazer), também os saberes disciplinares, referem-se aos variados campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas (português, história etc.) e, das ciências da educação.

As instituições escolares apresentam os saberes curriculares como sistematizadores dos saberes sociais selecionados como paradigma de cultura erudita e de formação, encontrados sob a forma de programas (objetivos, recursos, conteúdos, métodos), costumeiramente presentes nos livros didáticos, principal apoio para o trabalho do professor. Enfim, referimo-nos aos saberes advindos de sua própria vivência na profissão, na escola e na sala de aula, que são os saberes práticos embasados pela qualidade de leitura reflexiva. Da interação entre os saberes disciplinares, da formação profissional e dos conhecimentos curriculares eclode o saber docente do estudante de licenciatura.

O professor, na impossibilidade e/ou busca para controlar todos estes saberes produz ou objetiva produzir outros saberes através dos quais compreenda sua prática. Pode-se definir esse saber docente entendendo-o como um saber plural, formado de saberes vindos da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais. (Tardif, 2002, p. 36)

As tendências atuais que discutem formação de professores percebem a escola como colaboradora na formação do ser social, com igualdade de direitos ao acesso aos conhecimentos. A LDBEN– Nº 9.394/1996, no artigo 2º, define que *“a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” BRASIL (1996).*

Portanto, envolve o desenvolvimento das dimensões político e pessoal dos alunos e professores, sugerindo que a educação e a formação de professores, especificamente, visem o desenvolver das múltiplas capacidades do sujeito e das relações de autonomia tendo outros objetivos além de incentivar o aspecto cognitivo.

Como já citado neste texto, o modelo acadêmico de formação de professores, no Brasil, reduz o papel do docente e os problemas de sua ação aos seus aspectos essencialmente técnicos.

Obviamente, esta não é uma tendência absoluta, encontram-se professores, que percebem que, para além, do domínio da especificidade do saber, importante se faz, entender a relevância da convivência professor-aluno, do incentivo e do interesse do estudante no processo de aprendizagem. O conhecimento pedagógico, construído no dia a dia do professor expressará a práxis do docente.

Compreendendo que as instituições formadoras buscam atender às demandas sociais solicitadas à educação escolar, e que a representação do saber em ações pedagógicas é o fazer, é que o meu agir docente precisa partir das necessidades pedagógicas reais.

Este entendimento leva-nos a conduzir nossos alunos ao lócus de ação profissional do licenciado - à escola de educação básica -, não apenas para o estágio, pois entendemos que estes componentes curriculares oferecem suporte à formação dos conhecimentos dos objetivos, princípios e estratégias usadas pelo futuro professor pensando a organização, o desenvolvimento de sua matéria e dinamizando a sala de aula, estabelecendo uma significativa relação professor x aluno, também o entendimento do processo de aprendizagem do aluno.

Num contexto social cada vez mais complexo e globalizado, os educandos precisam ser capazes de pensar, de se comunicar, viver numa sociedade que se reinventa a cada dia. Mas será que as práticas educacionais estão proporcionando um ambiente motivador e propício para o aprender? Há espaço para o desenvolvimento do diálogo, das relações interpessoais necessárias para a participação construtiva na vida social e pessoal?

Nem sempre as respostas a essas perguntas são as que gostaríamos de ouvir, cabendo assim a nós, como educadores, tomarmos consciência da dimensão do problema, de suas origens e consequências, possibilitando o acordar para a mudança.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no Título I, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Quanto aos fins da educação, a lei afirma que esta “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tal definição torna evidente que a educação não está restrita ao aspecto cognitivo, ao domínio específico do saber, mas envolve a formação integral do sujeito. Percebe-se ainda que a educação não se processa necessariamente numa situação institucionalizada, formal, estando presente nos vários setores da vida social.

Dentro dessa perspectiva, Saltini (2002) apresenta o ato de educar como um processo que possibilita ao ser humano tornar-se “sujeito de tal ação”, um meio pelo qual possa construir-se como pessoa em termos de “ser” e não de “ter”. Para ele, o processo educativo abrange a iniciação ao pensamento crítico, à interpretação e à transformação do próprio mundo.

Para Libâneo (2001), “a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento [...]”. Uma educação que procura desenvolver a atitude crítica e a formação de uma consciência reflexiva deve ir além da mera transmissão de informações – tarefa que a biblioteca e os novos recursos tecnológicos, bem ou mal, podem realizar. O professor neste contexto assume o papel fundamental de mediador e estimulador da aprendizagem.

Este discurso vem reafirmar uma necessidade urgente de se buscar alternativas eficazes e eficientes que transformem a educação em algo que se identifique com os alunos, fazendo com que o professor descubra em seu cotidiano as ferramentas necessárias para seu crescimento pedagógico, e neste contexto se sentir parte do processo, fazendo do ato de educar antes de tudo em ato desafiador.

Estes professores, ao permitirem a troca de experiência entre eles e os alunos estabelecendo o diálogo, favorecem a criação de possibilidades para a construção do conhecimento e acabam exercendo um papel fundamental na vida de seus alunos, que se sentem estimulados à aprendizagem.

A atitude do professor que busca apoiar seus alunos considerando a diversidade de realidades dentro das salas de aula deve demonstrar acolhimento, tanto nos aspectos didáticos quanto nos de relação interpessoal. Considerando tal diversidade, o professor deve estar atento para as representações que traz consigo valores e crenças que permeiam a sua atuação e interferem no conhecimento que os próprios alunos constroem sobre si mesmos, determinando a forma como se relacionam entre eles e diante das mais variadas situações de aprendizagem.

As experiências com as oficinas e as produções dos materiais didáticos, mostraram (quando o professor deseja) o quanto a teoria interpenetra a prática, afinal, o estímulo, a busca pelo conhecimento, as discussões em sala de aula e as leituras efetuadas em virtude desta proposta deixaram claro que uma nova prática educacional é possível, não fácil, mas urgente e possível, pois, mesmo lentamente e com muitas carências, a educação vem vivendo um momento de transformação, buscando conscientemente reconhecer e valorizar a multidimensionalidade do sujeito, encarando o desafios para atingir este objetivo.

As experiências com o estágio não devem ser apenas “modelos” da prática educativa, ou apenas a hora do “como fazer”, servindo para produzir profissionais reprodutores de modelos bem sucedidos, mas precisa ser encarado como situações de reconhecimento, estudo e pesquisa de um processo mais amplo e complexo, o educacional, com situações específicas e individuais.

A construção do conhecimento histórico: questões necessárias para a formação docente

Enquanto professoras da área de ensino (Estágio e Didática), percebemos, na trajetória acadêmica dos alunos, as dificuldades que encontram ao se depararem com situações que, na maioria dos casos, serão cotidianas em suas vidas profissionais. Planejar uma ação pedagógica, selecionar conteúdos, ou simplesmente discutir questões relacionadas ao saber escolar tornam-se tarefas incômodas. Como vimos, esta reação dos alunos está inserida em um processo maior, historicamente construído, de “uma lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida sua transmissão” (Schimidt, 2009, P.11).

Esta postura persistente de distanciamento e superioridade em relação à escola, na atuação de muitos docentes universitários, repercute negativamente para a formação inicial, pois se consolida uma clivagem entre as disciplinas históricas e as disciplinas de aprendizagem, criando a falsa ideia entre os discentes de que à primeira, corresponde a prática de pesquisa (trabalho nobre e elevado) e à outra, a prática de ensino (função destituída de intelectualidade).

Em memorial de formação, escrito ao final do curso, alguns alunos expressam essa visão após vivenciar os estágios e se aproximar da realidade escolar. O aluno “A” fez a seguinte afirmativa:

“Mais especificamente citando o curso de História da UNEB, apesar de ser Licenciatura parece que a parte da atuação do professor ainda é pouco trabalhada; ouvimos sempre ‘futuros professores’ ou ‘vocês já são professores e portanto devem comportar-se como tal’. A maioria dos professores diz que devemos pesquisar, mas não fala em como transpor esse ato da pesquisa para a atuação em sala de aula, ou seja, o ato de pesquisar estaria nesse sentido dissociado do ensino...”

A narrativa do estudante expõe as lacunas de uma formação fragmentada, em que não há articulação entre os componentes do currículo, tampouco demonstra uma (pré)ocupação com o percurso profissional docente. No dizer de Fenelon (1986, P.27 apud Fonseca e Mesquita, 2007, P. 342) “as instituições formam um profissional vulgarizador do conhecimento, que, portanto, não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente”.

Neste sentido, transformamos em indagação a afirmativa das professoras Selva Fonseca e Ilka Mesquita (2007, P.241): “existem fios de ligação entre a formação inicial, recebida na Universidade, e a prática pedagógica construída dia-a-dia de atuação profissional”?

Certamente que sim; e, por isso, nossa provocação, aparentemente ingênua, desvela uma condição inquietante nas licenciaturas em História, visto que ao “desprezar” os aspectos que envolvem a aprendizagem da História e a compreensão de como se processa a construção do pensamento histórico, a tendência do profissional ao atuar em sala é se apegar a referências construídas em sua vida de estudante, como estudante, sem reflexão ou rigor científico e recorrer a recursos de fácil acesso como os livros didáticos.

A atividade de produção de materiais pedagógicos, nesse sentido, provocou nos alunos reflexões imprescindíveis em seu processo de formação:

- a) **Articulação do currículo.** Os conceitos e acontecimentos discutidos em sala sobre a História do continente africano (conhecimento específico) foram vinculados a uma concepção de história (conhecimento historiográfico), a uma concepção de educação (conhecimento pedagógico), a uma linguagem específica para uma faixa-etária peculiar (metodologia do ensino) para se pensar a realidade escolar (estágio).
- b) **Exercício profissional.** A atividade proporcionou a execução de procedimentos próprios ao cotidiano da docência como planejamento, pesquisa, leitura, entre outros.
- c) **Processo de cognição.** Ao escolher uma determinada série para aplicação do material pedagógico, os alunos, necessariamente, pensavam sobre os meios mais apropriados para sua motivação, aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

Importante salientar que o material pedagógico por si só, desvinculado de um pensamento crítico e (auto)reflexivo quanto ao ensino-aprendizagem por parte do professor em nada representará inovação na produção do conhecimento. No entanto, quando seu uso ocorre de forma consciente, a ação educativa agrega qualidade em seu processo e este suporte assume

“A função geral do processo de ensino/aprendizagem e as distintas funções específicas que podem cumprir os materiais didáticos podem chegar a ter uma influência muito

relevante no dito processo, entre outras coisas, porque podem chegar a condicionar as características de muitas das variáveis que relacionadamente constituem o ambiente de aprendizagem que se dá em uma sala de aula e, inclusive, chegar a constituir o elemento de maior relevância na configuração desse ambiente” (ARAN, 1999 P.33 apud TOMAZ, 2005, P. 49)

Sobre as referidas funções do material pedagógico, Aran (apud TOMAZ, 2005, p. 33) estabelece algumas:

Quadro 01: As funções que os materiais didáticos podem cumprir

| FUNÇÕES | DESCRIÇÃO |
|---------------|---|
| Inovadora | Ao introduzir um novo material no ensino (ainda que em certas ocasiões possa tratar-se apenas de uma troca superficial e não de uma verdadeira inovação) |
| Motivadora | Captando a atenção do alunado. |
| Estruturadora | Da realidade (já que cada material tem uma forma específica de apresentação). |
| Configuradora | Do tipo de relação que o alunado mantém com os conteúdos de aprendizagem (já que cada material facilita preferencialmente um determinado tipo de atividade mental). |
| Controladora | Dos conteúdos a ensinar |
| Solicitadora | Ao atuar o material como guia metodológico, organizando a ação formativa e comunicativa (já que os materiais constituem uma condição estrutural básica da comunicação cultural pedagógica). |
| Formativa | Global e estritamente didática (já que o material ajuda na aprendizagem de determinadas atitudes, dependendo das características do próprio material, mas também do uso que se faz dele). |
| De depósito | Do método e do profissionalismo (já que precisamente é o material que fecha o currículo e se adapta as necessidades dos professores mais do que à necessidade dos alunos, o que poderia explicar por que fracassam os materiais excessivamente inovadores, uma vez que é o material que condiciona o método e a atuação do professor. |
| De produto | De consumo, que se compra e se vende, ainda que de forma singular (já que se trata de consumo obrigatório e que se vende praticamente em regime de oligopólio). |

Fonte: ARAN (1999, P. 32 apud. TOMAZ, 2005, p. 33)

A experiência com a turma do curso de Licenciatura da UNEB evidenciou que algumas destas funções foram potencializadas e outras foram incorporadas visto que os materiais foram construídos pelos próprios alunos, o que representou uma maior complexidade ao envolver a tomada de decisão sobre a seleção de conteúdos, as capacidades sensoriais, motoras, cognitivas e emocionais a ser acionadas, o nível de aprofundamento dos conhecimentos introduzidos, o momento de aplicação, as possibilidades de atividades a ser desenvolvidas e desdobradas, as possíveis recepções por parte dos alunos.

No caso do ensino de História e mais especificamente da construção do conhecimento histórico por parte dos alunos da escola básica, a atividade de produção de materiais pedagógicos se referenciou em pressupostos imperativos à sua aprendizagem. Sobre esta temática, Bittencourt(2005, p. 195) e Schimidt (2009, P. 14), alicerçadas em Rusen (2001), afirmam que a cognição histórica ocorre quando o professor compreende que a finalidade do ensino de História consiste em desenvolver operações mentais com as quais homens e mulheres interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e se orientam em seu cotidiano.

Sendo assim, apresentam condições indispensáveis para que aconteça o conhecimento:

- a) Estabelecer uma relação orgânica entre pesquisa e ensino;
- b) Construção de conceitos;
- c) Contextualização de personagens, acontecimentos, sociedades e conceitos;
- d) Produção de argumentos plausíveis e com validade histórica;
- e) Aceitar a multiplicidade da História;
- f) Não fazer uso do passado como forma de domínio e manipulação do presente;
- g) Compreender que as ideias sobre a História são construções históricas;

A produção de materiais pedagógicos foi direcionada para que os estudantes refletissem estes aspectos e aplicassem alguns de seus princípios.

O material pedagógico no ensino de história: usos e possibilidades

Não podemos adiar a reflexão crítica sobre ensino-aprendizagem nem deixar de questionar os meios de atingir uma educação de qualidade voltada para o aluno. Embora muitos métodos, técnicas e processos tenham sido propostos para a melhoria do ensino-aprendizagem, ainda nos deparamos com um modelo de ensino bastante tradicional baseado na crença de que é possível transmitir conhecimentos prontos, utilização de livros didáticos com manuais e respostas prontas, questionários de questões fechadas, exemplos, figuras e palavras de um cotidiano irreal e distante de vivência do estudante. Foi o que constatou-se ao analisar alguns deles, pois o que é ensinado na escola muitas vezes é mal digerido, pouco assimilado, pouco utilizado e rapidamente esquecido.

Além dos tradicionais manuais didáticos, existem outros materiais produzidos ou a se produzir em diferentes suportes e com diversificadas funções. Nesse sentido, a nossa proposta, possibilita o desenvolvimento de atividades de pesquisa, também de formação de professores proporcionando a discussão e a compreensão do uso de materiais didáticos em aula, sugerindo a construção de produtos didáticos.

Vale ressaltar que, embora muitos materiais possam ser utilizados em diferentes componentes curriculares, cada conhecimento necessita de materiais específicos, que possam contribuir, de maneira efetiva, com o desenvolver de algumas condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Como artefatos incorporados à atividade escolar, os materiais didáticos possibilitam o estabelecimento de condições em que o ensino e a aprendizagem ocorram, de modo que, se tornam importantes, pois, podem cumprir papéis específicos, dependendo de suas características e da participação destes na produção das aulas. De forma geral, pode-se dizer, que eles se formam em uma das mediações entre o conhecimento a ser ensinado e aprendido, e a relação

entre professor e alunos. Se forem assim entendidos, compreenderá que um elemento fundamental desta relação está na intencionalidade que orienta a escolha e o uso dos materiais didáticos, em diferentes situações e finalidades.

A centralidade da questão é entender os objetivos que se pretende atingir ao escolher este ou aquele material. Afinal, é preciso superar o tratamento dado aos materiais, na maioria das vezes, como artefatos que pudessem ser utilizados com qualquer conteúdo ou componente, como eles são mediadores, cada conhecimento a ser discutido precisa de um material específico, possibilitando efetivamente a contribuição no estabelecimento de algumas das condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem. Há materiais que são usados em diferentes componentes, como os filmes; mas a maneira do professor organizar o trabalho precisa privilegiar a especificidade do conhecimento que deseja ensinar, por exemplo, o saber artístico ou o histórico.

Tomaz (2005) apresenta um quadro bastante sugestivo sobre vantagens e desvantagens do uso de materiais pedagógicos, vejamos:

Quadro 2: Vantagens e desvantagens do uso de materiais didáticos para o ensino de história

| VANTAGENS | DESVANTAGENS |
|---|---|
| São veículo para a dinamização do ensino, na medida em que se relacionam com uma concepção dinâmica da História e do conhecimento, para fazer do ato educativo um processo ativo. | Apresentar o material sem explorá-lo, se parte do equívoco de que só pelo “olhar”, sem necessidade de analisar já está resultando em aprendizagem. |
| É indiscutível seu papel como recurso incentivador da aprendizagem na medida em que cerca o aluno das coisas sobre as quais ele vai estudar. | Apresentar grande quantidade de materiais em conjunto e sucessivamente, produzindo no aluno dispersão, cansaço e saturação. |
| Contribuem para fortalecer a eficácia da aprendizagem já que as mensagens que o aluno recebe durante este processo não são somente verbais, mas abarcam uma gama muito mais ampla: sons, cores, formas, etc. | Não fazer uma exigência efetiva na qualidade dos materiais com o conseqüente perigo de que estes não sejam realmente representativos dos efeitos que se quer obter deles. |
| Facilitam a aprendizagem dos conhecimentos já que as diferentes alternativas de percepção sensorial que propõem se reforçam entre si e permitem uma melhor adaptação das atitudes individuais de cada um dos alunos. | Não ter em conta a convivência e oportunidade de seu uso, o que se produz geralmente pela falta de uma correta explanação a respeito. |
| Só pela sua presença cumprem uma ótima função de contato na comunicação entre professor e aluno que dará lugar ao processo de aprendizagem, já que altera a monotonia do exclusivamente verbal. | Não insistir na verbalização dos resultados do trabalho com os materiais, o que leva a uma falta de evolução real da aprendizagem. |
| Permitem aprofundar a comunicação entre professor e aluno a partir das variadas atividades que seu emprego dispõe. | Carecer de critérios seletivos e críticos precisos, o que em muitos casos leva à passividade (falta atividade) do “boom audiovisual”. |
| Substituem em grande parte a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise, relação, síntese, generalização e abstração a partir de elementos concretos. | Pretender que os materiais não permanentes substituam totalmente o manual didático, com o risco de que o aluno não possa organizar seus conhecimentos em um conjunto compreensível. |
| Ampliam o campo de experiências do estudante ao defrontá-lo com elementos que de outro modo permaneceriam distante no tempo e no espaço. | |
| Permitem que o aluno conheça, a partir da experiência concreta e dentro de suas possibilidades, como se realiza o trabalho de reconstrução histórica, o que facilita a aquisição de elementos críticos e metodológicos para analisar a realidade que toca sua vida. | |

| | |
|--|--|
| As atividades a que dão lugar seu emprego possibilitam que o aluno deva fundamentar por si mesmo suas conclusões, já que essas são o resultado de sua própria experiência. | |
|--|--|

Fonte: Adaptado OSSANNA et all (1994, p.15/16 apud TOMAZ, 2005, p. 32)

Escolher um material e utilizá-lo é uma ação que depende de olhar cuidadosamente e profundamente o conteúdo a ser discutido, buscando caminhos e recursos para percorrê-los atentando para a especificidade da situação. Sendo a intenção oferecer às crianças e jovens uma escolaridade que corresponda às exigências da vida atual, precisa-se reconhecer como necessária o debate coletivo nas escolas e a formação continuada visando aperfeiçoamento dos docentes em conteúdos e metodologias. Para além disso, é preciso definir e organizar as condições de trabalho objetivando possibilitar ao professor uma atitude constante de avaliação de suas aulas, do necessário para a aprendizagem dos alunos e, em virtude disso, a análise e a construção de materiais didáticos que possam dar contribuições significativas em cada temática abordada, em cada etapa e em disciplinas específicas.

Considerando os aspectos do quadro acima, a produção de materiais feita pelos licenciandos, seria a maneira mais adequada de atender a especificidades da história da África (conteúdo em discussão). Nesta proposta, sugerimos a produção imaginativa e colaborativa de materiais didáticos, ao participar desta atividade o nosso aluno foi desafiado a conhecer profundamente conteúdos e métodos históricos e, portanto, pode tornar-se um avaliador crítico ao pensar e analisar outros materiais. O processo de formação é delongado, e se diferencia ‘capacitação’, por vezes, indicada como solução ao se constatar as dificuldades apresentadas pelos professores ao escolher um material didático, até mesmo para desenvolver e/ou aprender uma metodologia. Esta questão complexa supõe condições de formação inicial e continuada baseados em paradigmas, nos quais a natureza e as situações do trabalho docente, e sua relação com a construção do conhecimento, sejam compreendidas para além da simples reprodução de práticas.

O lúdico (quadrinhos, música, jogos, outras linguagens etc.) pode contribuir no desenvolvimento de competências gerais, como também servir ao aprendizado de questões específicas, próprias da cognição e do pensamento do sujeito em relação ao todo. Exemplifiquemos algumas possibilidades elaboradas pelos nossos alunos no desenrolar deste projeto, como: jogo de trilha: conhecendo a África; baralho dos Hauçás; ludo sobre reinos africanos; quebra-cabeça das civilizações africanas; romance infanto-juvenil; história em quadrinhos; revista para adolescentes; navio negreiro interativo entre outros. A partir desses exemplos, portanto, reafirmamos dois aspectos: a especificidade na utilização dos materiais didáticos em cada componente curricular e a devida necessidade de ampliação de pesquisas sobre a interferência e os efeitos da presença de diversos materiais nas aulas.

E as possibilidades se ampliam e tornam-se mais diversas e, de modo que, os novos recursos vão se aproximando, apresentando outros ritmos, sons, cores e expectativas às escolas. De maneira similar a todos os outros materiais didáticos, os recursos tecnológicos se constituem como um elo entre um conhecimento específico, professores, alunos e, portanto, usá-los requer escolhas, adequações e definições que se insiram na complexificação das condições nas quais se constroem e se produzem o ensino e a aprendizagem. Evidenciamos, portanto, o papel fundamental da intencionalidade da escolha e dos docentes como sujeitos e profissionais responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das atividades em aulas e, portanto, pela seleção dos materiais didáticos que mais se adéquam a cada situação.

Considerações finais: encerrando para recomeçar

A nossa vivência como professoras de componentes curriculares de formação docente em cursos de licenciatura, levou-nos a pesquisar esta temática, por sentir o desafio de conviver com diversas representações, linguagens e discursos sobre/do/para o professor em formação.

Era perceptível a resistência dos alunos com relação às discussões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, excetuando os que acreditam em sua escolha profissional (poucos).

Ao pensar sobre a natureza da ação docente, o ensino precisa contribuir para a humanização dos estudantes, processo este, que demanda planejamento e intencionalidade. Para tanto, as licenciaturas devem ir além da formação nos conteúdos específicos da área, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que contribuirão para a (re)construção de saberes–fazeres docentes, sendo que a identidade profissional toma forma através da mobilização destes saberes.

Nossa “pequena provocação” tornou-se um trabalho vigoroso e suas ações foram desdobradas em oficinas pedagógicas para a produção de materiais didáticos, atendendo a demanda dos graduandos; oficinas de produção de materiais pedagógicos para os professores da rede municipal de ensino da cidade de Caetité; e seu exemplo está sendo seguido por outros docentes que aceitaram o desafio da formação com qualidade na licenciatura. Um bom recomeço.

Referências Bibliográficas

Barca, I & Gago, M (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.

Bittencourt, Circe M. F. (org.) (1997). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

- Bittencourt, Circe M. F. (2005). *Ensino de História*. São Paulo: Cortêz.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brito, Ana Lúcia (2003). *O ensino de História: outros recursos além do livro didático*. Dissertação de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Caimi, Flávia Eloisa (2006). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, 11(21), 17-32.
- Cainelli, M. (2000/2001). A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. *Saeculum Revista de História*, 6(7), 71-82.
- Cainelli, M.(2006). Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, Especial, 57-72.
- Carvalho, Marília Pinto de . *Ensino, uma realidade relacional*. Retirado em Setembro de 2004 de: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/psico3.htm>
- Cerri, Luiz Fernando (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista de História Regional*,6(2), 93-112.
- Cunha, Maria de Fátima (2008). Ideias sobre o conhecimento histórico e o ensino de História antes da experiência do Estágio Supervisionado. *Patrimônio Histórico no Século XXI*, Anais do IX Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR, IX, 1-08.
- Fonseca, Selva Guimarães.(1995). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.
- Fonseca, S.G. & Mesquita, I.M. (2006). Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *Revista de História Unisinos*,10 (3), 333-343.
- Fonseca, T. N.de L (2006). *História e ensino de História*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Lee, Peter (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Especial, 131-150.
- Libâneo, José Carlos (2001). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Mattos, Ilmar Rohloff (2006). “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, 11(21), 5-16.
- Monteiro, A.M.; Gasparello, A.M. & Magalhães, M. S. (Orgs.) (2007). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ.

- Moreno, Jean Carlos (2008). História e ensino fundamental: formando fundamentos. *Patrimônio Histórico no Século XXI*. Anais do IX Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR, IX, 1-13.
- Paim, Elison Antonio (2007). Do formar ao fazer-se professor. In Monteiro, A.M.; Gasparello, A.M. & Magalhães, M. S. (Orgs.), *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas* (pp.157-171). Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ.
- Pimenta, Selma G. (org) (2007). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez.
- Rodrigues, C.(2010) Contribuições do saber histórico para uma prática interdisciplinar. *Fatos & Versões*, 2 (4),62-74.
- Rüsen, Jörn (2001). *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Ed. UNB.
- Saviani, D. (1996). Trabalho apresentado na mesa redonda “A formação do educador e os saberes que a determinam”. *IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. Águas de São Pedro.
- Schimidt, Maria Auxiliadora (2009). Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História e Ensino*, 15, 9-22.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tomaz, Márcio F.(2005). *Softwares educacionais e o ensino de História*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

6.74.

Título:

Evaluación del plan de formación del profesorado universitario en la Universidad de Salamanca como evidencia de mejora de la calidad

Autor/a (es/as):

Migueláñez, Susana Olmos [Universidad de Salamanca]

Conde, María José Rodríguez [Universidad de Salamanca]

Tejedor, Laura Cardeñosa [Universidad de Salamanca]