

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIA BATISTA MARQUES

**HÁ POSSIBILIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA DESENVOLVER O
PENSAMENTO TEÓRICO?**

NATAL/RN

2014

ANTÔNIA BATISTA MARQUES

**HÁ POSSIBILIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA DESENVOLVER O
PENSAMENTO TEÓRICO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Lacerda de Góis

Natal/RN

2014

UFRN. Biblioteca Central Zila Mamede.
Catalogação da Publicação na Fonte.

Marques, Antônia Batista.

Há possibilidade do ensino da história desenvolver o pensamento teórico? / Antônia Batista Marques. – Natal, RN, 2014.
120 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Lacerda de Góis.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. História - Ensino - Dissertação. 2. Pensamento teórico - Dissertação. 3. Pesquisa colaborativa - Dissertação. 4. Conceitos – Educação – Dissertação. I. Góis, Francisca Lacerda de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.015:94

ANTÔNIA BATISTA MARQUES

**HÁ POSSIBILIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA DESENVOLVER O
PENSAMENTO TEÓRICO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de novembro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Lacerda de Goís

Prof^a Dr^a Olivette Rufino Borges Prado Aguiar (UFPI)
Examinadora externa

Prof^a Dr^a Liomar Costa Queiroz (UFRN)
Examinadora interna

Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior (UFRN)
Examinador suplente

Dedico à minha mãe, CELINA VIANA MARQUES DA SILVA, *in memorium*, que me acompanhou, durante todas as minhas conquistas, rezando, torcendo, acreditando. Quanto a esse trabalho, infelizmente, ela não compartilhou até a sua conclusão, porém a sua espiritualidade me deu muita força e coragem para ir até o fim de mais essa jornada. Sei que minha mãe, continuará sempre presente em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a **DEUS** pelo dom da vida, meu porto seguro de todos os momentos!

À minha família: meus pais João e Celina (*in memorium*); minhas irmãs Ceição, Zilma, Siomara e Sílvia; meus irmãos Júnior, Francisco e João Maria; meus sobrinhos e sobrinhas; as minhas tias, em especial, Nazaré e a minha avó a quem carinhosamente chamamos Vó Liquinha. Enfim à toda essa torcida organizada que me apóiam e acreditam em mim.

Aos meus amigos (segunda família) Dauri e Tereza Nascimento, por acreditarem no meu potencial e sempre me incentivarem a seguir em frente.

À Dauri Filho, (meu sobrinho por afinidade), que colaborou, desde a entrega do projeto até o dia da defesa da dissertação. Nesse intervalo vivenciei momentos de angústia, tristeza, incerteza e também momentos de muita alegria.

À minha amiga Silvinha, por, muitas vezes, compartilhar comigo os desafios e conquistas acadêmicas.

À minha orientadora Francisca Lacerda de Góis por ter-me aceitado de imediato e por haver compartilhado comigo do seu imenso conhecimento. À professora Maria Salonilde Ferreira que desde o princípio colaborou na para a efetivação desse trabalho. À ambas pelo carinho e cuidado que dispensaram ao longo deste trabalho, por serem pessoas tão humanas.

Ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Salonilde (Saló), que através dos debates e estudos colaborou em grande medida com esse trabalho.

Aos companheiros de turma, especialmente Samira, Márcia, César Froes e Marlúcia pela coesão que se formou em prol do desenvolvimento do trabalho e enfrentamento das adversidades durante esse período.

A professora Liomar, pelas pontuações tão precisas e minuciosas feitas na fase final do trabalho.

As professoras colaboradoras da pesquisa (professora Costa e professora Lins), pela adesão e participação.

RESUMO

Na expectativa de que existe uma relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico, esse estudo se propôs a analisar a referida relação com a colaboração de duas professoras que lecionam no quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de Mossoró – RN. Os seus aportes teórico-metodológicos identificam-se com o Materialismo Histórico Dialético. A abordagem metodológica foi a pesquisa colaborativa. Se pautou nos estudos de Vygotsky (1998, 2001), Rubinstein (1965; 1973), Ibiapina (2007; 2008), Afanássiev (1985), Góis (2003), Ferreira e Ibiapina (2005; 2006, 2007), Davýdov (1981), Glénisson (1991) entre outros. Os procedimentos metodológicos constaram de: encontros, questionário, entrevista, ciclos de estudos reflexivos, relato de experiências e sessão reflexiva. Para análise dos dados, utilizamos a metodologia de elaboração conceitual, proposta por Ferreira (2009) e as ações da reflexão propostas por Magalhães (2000). A análise dos dados indica a predominância do pensamento empírico das colaboradoras, tanto no que diz respeito ao processo de elaboração e (re) elaboração dos conceitos de História e de pensamento teórico, quanto à relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico. No entanto, constatamos início do desencadeamento do processo de mudança na forma de pensar o ensino da História.

Palavras-chave. História. Pensamento Teórico. Pesquisa Colaborativa. Conceitos.

ABSTRACT

The expectation that there is a relationship between the teaching of history and the development of theoretical thinking, this study aimed to examine this relationship with the collaboration of two teachers who teach in the fourth year of elementary school in a public school in the city of Mossley - RN. The theoretical and methodological contributions are identified with the history Dialectical Materialism. The methodological approach was collaborative research. Was based on studies of Vygotsky (1998, 2001), Rubinstein (1965, 1973), Ibiapina (2007, 2008), Afanassiev (1985), Goes (2003), Ferreira and Ibiapina (2005, 2006, 2007), Davydov (1981), Glenisson (1991) among others. The methodological procedures consisted of: meetings, questionnaire, interview, cycles of reflective studies, reports of experiences and reflective session. For data analysis, we used the methodology of conceptual elaboration, proposed by Ferreira (2009) and the shares of reflection proposed by Magalhães (2000). Data analysis indicates the predominance of empirical thinking of collaborating both with regard to the process of design and (re) development of the concepts of history and theoretical thinking on the relationship between history teaching and the development of theoretical thought. However, we see the beginning of the start of the change process in thinking the teaching of history.

Keywords . History . Theoretical Thought . Collaborative Research . Concepts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 | Conceito base de História | 44 |
| Quadro 2 | Conceito base de Pensamento Teórico | 44 |
| Quadro 3 | Referências utilizadas nos ciclos de estudos reflexivos | 65 |
| Quadro 4 | Síntese das atribuições dos partícipes e da mediadora da pesquisa durante a investigação | 66 |
| Quadro 5 | Procedimentos lógicos | 69 |
| Quadro 6 | Ações propostas para a sessão reflexiva | 70 |
| Quadro 7 | Conceito de História (re) elaborado (1) | 72 |
| Quadro 8 | Conceito de História (re) elaborado (2) | 73 |
| Quadro 9 | Conceito de Pensamento Teórico (re) elaborado (1) | 74 |
| Quadro 10 | Conceito de Pensamento Teórico (re) elaborado (2) | 76 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|----------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA..... | 21 |
| 2.1 | A evolução da concepção de História | 21 |
| 2.2 | A História como disciplina escolar..... | 26 |
| 3 | A TRAMA DO PENSAMENTO..... | 33 |
| 3.1 | Pensamento Empírico: o fio da meada..... | 33 |
| 3.2 | Pensamento Teórico: transcendendo o aparente..... | 37 |
| 3.3 | O processo de elaboração conceitual..... | 38 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO..... | 46 |
| 4.1 | Investigar Colaborativamente | 46 |
| 4.2 | O campo empírico | 49 |
| 4.2.1 | Situando a escola | 49 |
| 4.2.2 | Nós as colaboradoras | 51 |
| 4.2.2.1 | Professora Costa | 51 |
| 4.2.2.2 | Professora Lins | 55 |
| 4.2.2.3 | Professora Marques (mediadora) | 57 |
| 4.3 | Procedimentos Metodológicos | 61 |
| 4.3.1 | Encontros | 61 |
| 4.3.2 | O questionário | 62 |
| 4.3.3 | Entrevista | 63 |
| 4.3.4 | Os ciclos de estudos reflexivos | 64 |
| 4.3.5 | Relato de Experiências | 67 |
| 4.3.6 | Sessão reflexiva | 67 |
| 4.4 | O processo de análise | 68 |
| 5 | (RE) ELABORANDO CONCEITOS..... | 71 |

| | | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1 | Elaborando e (re) elaborando o conceito de História..... | 71 |
| 5.1.1 | Os enunciados de Costa | 72 |
| 5.1.2 | Os enunciados de Lins | 72 |
| 5.2 | (Re) significando o conceito de pensamento teórico | 73 |
| 5.2.1 | Os significados de Costa | 74 |
| 5.2.2 | Os significados de Lins | 75 |
| 6 | ENSINO DA HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO | 79 |
| 6.1 | O processo desencadeado na sala de aula | 79 |
| 6.1.1 | O relato da experiência de Costa | 81 |
| 6.1.1.1. | Momentos de reflexão | 84 |
| 6.1.2 | O processo mediador de Lins | 94 |
| 6.1.2.1 | Os momentos de reflexão | 95 |
| 6.2 | Avanços e recuos | 102 |
| 7 | CONCLUSÃO | 111 |
| | BIBLIOGRAFIA | 118 |
| | ANEXOS | 120 |

1 INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX, a sociedade brasileira vem passando por mudanças substantivas particularmente no que se refere às dimensões econômicas, política, social, cultural e educacional.

No âmbito educacional, se constata uma diversidade de críticas em relação às dimensões: formação de professores, propostas curriculares, elaboração de políticas públicas, práticas pedagógicas, entre outras. Ramalho, Núñez; Gauthier (2004, p.19) dizem que "[...] uma questão inegável é admitir que os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos [...]." Em todas essas dimensões, a participação do professor torna-se indispensável. Todavia, se faz necessário que tal participação se dê de forma efetiva.

Nessa perspectiva, pensar no professor que atenda às exigências da sociedade contemporânea é pensar num profissional competente tanto técnico-científico quanto politicamente, capaz de viabilizar propostas inovadoras vislumbrando a preparação de indivíduos que lutem por uma sociedade justa e humanitária, que saiba conduzir, orientar as potencialidades do desenvolvimento dos alunos sem excluí-los.

A Formação de Professores é alvo de inúmeros debates e reformas. Do ponto de vista das políticas públicas, atualmente a Formação de Professores vem sendo debatida em instâncias como: Organizações Internacionais, notadamente o Banco Mundial e a Comissão econômica para a América Latina - CEPAL; o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Desses debates, surgem diferentes "recomendações" para a formação de professores, assim como, das Associações Científicas que congregam pesquisadores e profissionais da educação, bem como de entidades da categoria profissional do magistério.

Nesse sentido, as reformulações curriculares no âmbito da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no interior dos cursos de pedagogia, cresceram e prosperaram referenciadas na pedagogia progressista em detrimento da conservadora. Porém, se os anos 80 representaram para os educadores o marco da reação ao pensamento tecnicista dos anos 60 e 70, a década de 90 constituiu-se de anos marcados também pela centralidade do conteúdo na escola (habilidades e competências escolares), perdendo de vista, assim, dimensões fundamentais que estiveram presentes nas discussões dos anos 80. Deste modo, os anos 90 foram considerados a década da educação, por representar o aprofundamento das

políticas neoliberais que procuravam respostas para os problemas colocados pela crise do capitalismo desde os anos 70. Nesta década, a educação e a formação de professores ganharam importância estratégica para a implementação das reformas educativas. No entanto, se percebe claramente que a concepção tecnicista de educação que atingiu seu apogeu nos anos 70, criticado e rebatido nos anos 80, retornou com uma nova roupagem, no cenário das reformas educativas, trazendo como bandeira a globalização econômica, a qual coloca o Brasil frente aos problemas da competitividade como estratégia indispensável à existência de recursos humanos qualificados. “Nesse cenário de reorientação ideológica e cultural, a educação sobressai-se como um dos setores que deve ser submetido a uma ampla reforma, tendo como horizonte o atendimento das novas demandas do mercado.” (CABRAL NETO, 2004, p.25)

Deste modo, novas perspectivas e possibilidades vêm viabilizando discussões e debates em torno da melhoria na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a égide de que a formação inicial e continuada destes professores deve ser a prioridade número um das políticas educacionais, já que este ensino é a base de toda a educação escolar e, portanto, a preparação deste profissional deve estar voltada para uma visão mais ampla do que seja ensinar e aprender.

Hoje se encontra em evidência as modalidades de formação em serviço, entretanto, são bastante criticadas (FREITAS, 2002; GATTI, 2003), por seguirem uma concepção conteudista e pragmatista, e que muitas vezes desconsideram o saber acumulado por professores que estão atuando já algum tempo. E, assim, considera ser por meio da apropriação de informações e do trabalho com a racionalidade que se alcançarão mudanças em posturas e formas de agir.

Em geral nos programas de formação do professor que se encontra em exercício do magistério, já há algum tempo, a preocupação maior é com atividades que simplifiquem o seu fazer pedagógico, sem muita preocupação com o porquê fazer. Muitas vezes o professor-formador do curso de Pedagogia tem se preocupado com metodologias que não os preparam para o pensar complexo no qual implica uma autoria em seu fazer do pensamento e ação. A questão não é simplificar o processo educativo, mas ser capaz de vê-lo e assumi-lo como um ato complexo que implica entre outros aspectos: a relação teoria-prática no seu fazer pedagógico.

Freire (1998) acredita no permanente aprendizado do educador, que se realiza através do ato educativo, mas acrescenta que este ato não pode ser dissociado de uma prática,

elemento essencial no processo de conscientização, tanto do educador quanto do educando, numa constante relação dialética, na qual a prática alimenta a teoria e vice-versa. Todo esse processo acontece a partir dos elementos culturais mediados pelos sentidos e significados internalizados pelos sujeitos (VYGOTSKY, 2001).

Neste sentido, é urgente e de fundamental relevância que as discussões a respeito dos fins da educação e dos projetos históricos para a formação de educadores sejam retomadas, na perspectiva de um possível enfrentamento consciente das contradições próprias do processo educativo, no sentido de contribuir efetivamente para a formação de um real cidadão. Cremos que procurar uma solução de forma efetiva torna-se uma tarefa bastante complexa, no entanto, é possível que as pesquisas procurem não a solução para essa problemática, mas alternativas compatíveis com a realidade em questão.

Outro aspecto faz referência ao contexto teórico, onde se apresentam diferentes perspectivas, em sentido amplo, tais como: Professor reflexivo - Schon (2000); professor como investigador - Stenhouse (1987), Elliot (1998); professor crítico - Freire (1998), Carr e Kemmis (1998); Profissionalização docente – Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Brzezinsk (1996), Gauthier e Tardif (1998), entre outros. “Essas referências convergem para o fazer profissional do professor e são ferramentas para o seu desenvolvimento profissional.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003 p. 23)

Sendo assim, para provocar inovações na prática do professor, não basta entendê-lo enquanto sujeito especialista, em determinada área de conhecimento, mas como um sujeito que busca, através de uma formação permanente, dominar um saber multireferencial, assumindo a constante postura de aprendiz frente ao fenômeno educativo, ao desenvolvimento histórico-cultural do aluno e, principalmente, adotando atitudes reflexivas de teorizar sua prática.

Deste modo, não devemos pensar a formação de professores de fora da escola, centrada essencialmente na aquisição de saberes acadêmicos, disciplinares e numa racionalidade fechada. Frente às contínuas mudanças ocorridas nas sociedades modernas, surge um questionamento: que tipo de profissional da educação devemos pensar? Este é um questionamento cuja resposta é bastante complexa.

Quando analisa a formação de professores, destacando sua complexidade, profissionalização e processo cíclico, ressalta a importância de redefinir as competências que podem caracterizar um perfil profissional do professorado, como uma necessidade para orientar seu processo formativo. (PERRENOUD apud RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER 2003, p.104):

Nessa direção, podemos destacar que para uma sociedade com desenvolvimento tão desigual e com tantos contrastes e contradições, como a brasileira, inúmeros são os aspectos a serem considerados na formação de professores, porém destacamos os seguintes:

- a) a necessidade de formar professores capazes de intervir nos seus contextos, através do aproveitamento dos espaços que lhes são dados;
- b) a formação deve ser permanente e;
- c) a formação não pode perder de vista que suas dimensões (político-filosófica, epistemológica, pedagógica e das relações humanas devem ser consideradas em sua totalidade).

É inegável a existência de contradições nos contextos onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, porém em cada um desses contextos existe a possibilidade de se vislumbrar alternativas para a superação de tais contradições.

Neste cenário, discutir questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, em particular do Ensino da História, remete-nos a pensar nos processos formativos que são desenvolvidos ao longo da vida do ser humano, sobretudo nos que são desencadeados no micro espaço-tempo da sala de aula.

A problemática que envolve o ensino da História é muito debatida em variados espaços, quer sejam na promoção das políticas públicas, na academia, no interior da escola, enfim em espaços escolares e não escolares. Todavia é no interior da escola que percebemos a concretude do processo de ensino e da aprendizagem da História de forma sistematizada. É inegável que existem práticas docentes que se encaminham para uma mudança na forma de se proceder ao processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina, embora isso não se configure como prática comum. Constata-se claramente que tais práticas estão intimamente ligadas às concepções que os professores têm da História, resultado talvez de suas experiências no decorrer da sua vida estudantil.

Na verdade, a nossa experiência como professora da disciplina Ensino de História, no Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, assim como o resultado de algumas investigações que temos realizado a respeito da História e seu ensino escolar, têm demonstrado que um número significativo de professores considera que “ensinar e/ou aprender História é fácil... os programas (conteúdos) já estão nos livros... para aprender História é suficiente ter uma boa memória” (depoimentos de alunos professores em

sala de aula do curso de Pedagogia). Além disso, estudos realizados com esses alunos apontam o descaso para com a disciplina em questão tem evidenciado uma ausência de ideias, digamos assim, progressistas a respeito da referida disciplina. Por exemplo: quando indagamos aos alunos ou alunas sobre o que é história, fica claro a predominância de concepções como a de História baseada, por um lado, na História sagrada a qual, paulatinamente foi assumindo os feitos dos chamados heróis construtores da nação, e por outro, na ciência que analisa o passado sem relações com o presente e futuro.

O recorte que segue de algumas falas dos alunos e alunas do 6º período que cursaram a disciplina Ensino de História (2005), sob nossa mediação, é indiciário das afirmações dos referidos alunos acerca do que entendem por História:

É a ciência que estuda o passado das pessoas que fizeram História;
 É uma ciência que procura estudar fatos importantes;
 É o estudo do passado em função do presente que vem desde os gregos;
 São fatos e acontecimentos que marcaram a humanidade, servindo para registrar culturas, os costumes, as crenças das mais variadas civilizações.
 São acontecimentos que marcaram a humanidade, servindo para registrar a cultura;
 É uma forma de se conhecer culturas antigas e relacioná-las com a atualidade.
 História estuda o passado da humanidade, fatos importantes na vida dos seres humanos
 É a ciência que estuda o passado, o presente relacionando com o futuro
 É o estudo dos fatos do passado relacionando a transformação com o presente;
 São fatos ocorridos e registrados que fazem parte de nossas histórias de vida.

Nesse contexto, diante de indagações como: o que é História? Para que serve o estudo da História? Como se constrói a História? Os alunos e alunas, na sua maioria, não respondem a esses questionamentos expressando reconhecerem a importância da referida disciplina. Tal “apatia”, aparentemente, deve-se à forma pela qual o ensino da História é ministrado nas instituições escolares, espaços nos quais, via de regra, os alunos e alunas são incentivados a desenvolver apenas a memorização mecânica. As dificuldades observadas em trabalhar com questões relacionadas com a tarefa de ensinar História para professores, e futuros professores que trabalham e/ou trabalharão com crianças no Ensino Fundamental, nos levou a refletir a respeito da complexidade da temática provocando novos questionamentos como: qual a contribuição do curso de pedagogia para a superação deste quadro? O que os professores formadores podem fazer para amenizar tal situação? Essas questões passaram a nos inquietar, acarretando a necessidade de estudar e buscar formas de superá-las.

É importante destacar que as nossas inquietações acerca do tema não são recentes. Quando tivemos oportunidade de assumir os cargos de professora e supervisora no Ensino Fundamental da escola pública, já questionava a referida problemática. Quando da nossa participação no ateliê: Produção e Apropriação do Conhecimento na Instituição Escolar, bem como nas oficinas sobre as funções mentais superiores realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN estas inquietações nos levou a priorizar como investigação, um processo de ensino e aprendizagem da História no qual os alunos e as alunas tivessem oportunidade de desenvolverem habilidades como investigar, analisar, sintetizar, inferir, abstrair e generalizar, ao mesmo tempo em que compreendessem as leis internas dos fenômenos do mundo que os cerca.

Nessa perspectiva, se faz necessário que seja feito um trabalho de reflexão com os futuros professores e professoras que são os agentes responsáveis diretos pela materialização do currículo na sua sala de aula. Nesse processo, inúmeras são as tarefas por eles realizadas.

Nessa direção, Freire (1998, p.29), afirma que:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem deve aproximar dos objetos cognoscíveis. Essa rigorosidade metódica não tem nada haver com discursos bancários, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo

Essa habilidade, entre outras, pode ser desenvolvida através da formação inicial e na continuada. Na formação inicial pode se efetivar com a construção de um currículo, no qual se contemple, de forma sistematizada, a reflexão, a crítica, e a pesquisa e na formação continuada através de situações as quais favoreçam o desenvolvimento pleno desses aspectos, entre outras situações, podemos destacar a co-participação em atividades de pesquisa, nas quais os professores sejam motivados, de forma sistemática, a refletir sobre as suas práticas, na perspectiva de desenvolver-se na sua vida pessoal e profissional, já que o desenvolvimento do ser humano tem um caráter contínuo.

Partindo deste pressuposto, defendemos que trabalhar o Ensino da História no curso de Pedagogia não deve apenas garantir aos alunos o acesso a um conteúdo atualizado, mas também possibilitar discussões e críticas a respeito de como se dá a construção do saber que foi historicamente produzido e acumulado pela humanidade, ao mesmo tempo em que

possibilita o desenvolvimento de atributos especificamente humanos. Para isso, é necessário que o currículo dos cursos de formação de professores seja pensado de forma que contemple os aspectos acima citados.

Assim, se faz necessário que os cursos de formação de professores contemplem aspectos relacionados ao desenvolvimento das funções mentais superiores e entre elas o pensamento. Sendo de grande relevância buscar estratégias que se constituam em instrumentos para o enfrentamento da realidade na qual os professores provavelmente deverão resolver problemas, solucionar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação e, acima de tudo, superar a dicotomia entre a elaboração de conceitos e o desenvolvimento das capacidades de pensar (DAVÝDOV, 1981). Cabe ressaltar que o pensamento é uma das funções mentais responsáveis pelas buscas das causas, explicações e soluções para os problemas, necessitando para tanto recorrer aos diversos tipos de conhecimentos: Teóricos, metodológicos, científicos, a partir dos contextos psicológicos, sociais, culturais de linguagem, dentre outros.

Com base nessas considerações, selecionamos como objeto de estudo a relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico do professor em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino da História. Definimos como questão central: qual a relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico do professor em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino da História?

Neste sentido, objetivamos, de modo geral, analisar a relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico e o ensino da História, destacando, no decorrer da investigação, os seguintes objetivos específicos:

- a) Diagnosticar os conhecimentos prévios dos (as) professores (as) em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca do conceito de História e do pensamento teórico;
- b) Mediar o processo de (re) elaboração desses conceitos com tais professores (as) e,
- c) Analisar como essa relação ensino da História/ desenvolvimento do Pensamento teórico se efetiva na prática docente dos (as) referidos (as) professores (as).

Nessa perspectiva, este trabalho justifica-se como uma proposta de contribuição para o curso de Pedagogia, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento, em particular do pensamento teórico, tendo em vista a promoção do desenvolvimento humano em geral, bem como contribuir, de forma sistematizada, para o desencadeamento do processo de reflexão.

Para atingir esses objetivos, estruturamos este estudo em cinco capítulos organizados da seguinte forma:

No Capítulo I intitulado, **História e o ensino da História**, com base em Aróstegui (2006); Cardoso (1992); Góis (2003); Glénisson (1991) entre outros, num primeiro momento, descrevemos, em primeiro lugar, historicidade da concepção de História, onde destacamos dois pontos que consideramos importantes para a compreensão do nosso estudo: a polissemia desse termo História e três concepções filosóficas a saber: o Positivismo, o Materialismo Histórico Dialético e o grupo dos *Annales*. Assim, debatemos sobre as circunstâncias do processo da história num quadro filosófico que não só determina o contexto histórico, mas, ao mesmo tempo, demonstra a ampliação que a filosofia referencia e dar seu status. Num segundo momento, apresentamos uma revisão da história da disciplina no âmbito escolar onde invocamos os questionamentos, as problemáticas e experiências vivenciadas no curso de pedagogia da UERN. Além disso, fazemos um breve histórico da disciplina em si, enfocando sua caracterização de forma unitária e globalizante. Neste aspecto, revemos no contexto histórico, as propostas curriculares para a disciplina História e finalmente apresentamos uma reflexão a respeito da simplificação da História.

No capítulo II, intitulado **A trama do pensamento**, a princípio, discutiremos sobre a natureza e a função do pensamento. Em seguida, sobre as modalidades de pensamento, o pensamento teórico e o empírico, suas particularidades e as relações existentes entre elas.

Dando sequência, discutiremos elaboração e desenvolvimento de conceitos como perspectiva para a formação de professores. Como referencial básico nos utilizamos dos postulados de Rubinstein, (1973), Davýdov (1987, 1981) Leontiev, (1989) Kopninn (1978), Vygotsky L. S. (1998, 2001).

No capítulo III, intitulado **Percurso Metodológico**, apresentamos aporte teórico que se situa no Materialismo Histórico Dialético, que tem como característica o movimento do pensamento e a luta da materialidade histórica do convívio do homem em sociedade. Dito de outra forma, o método escolhido abrange “as relações gerais, o movimento e o desenvolvimento de qualquer realidade, seja ela, a natureza, a sociedade ou a cognição” (BURLATSKI, 1987, p.69).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento não se reduz ao rol de dados isolados e que o “sujeito” é parte integrante do processo de produção do conhecimento, para esta

investigação optamos pela Abordagem Colaborativa. Consideramos que essa abordagem é a que melhor se adéqua ao estudo das nossas necessidades formativas e ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Tem como diferencial o caráter de participação, compreensão e de explicação das situações práticas educativas.

Em seguida, apresentamos o campo empírico, onde caracterizamos: a escola e as colaboradoras. E finalmente os procedimentos metodológicos quais sejam: Encontros, Questionário, Entrevista, Ciclos de Estudos Reflexivos, Relato de Experiências e as Sessões Reflexivas. E por último, o processo de análise.

Para esse capítulo, nos fundamentamos em: Afanássiev (1985), Burlatski (1987), Ferreira (1995, 2009), Ferreira e Ibiapina (2006, 2007), Magalhães, (2006), entre outros.

No capítulo IV **(Re) Elaborando Conceitos**. Descrevemos como se dá o processo de elaboração conceitual, onde discorremos sobre as dimensões: histórica, lógica e psicológica inter-relacionadas à elaboração de conceitos e apresentamos o conceito como uma das formas de pensamento abstrato. Na sequência, discutimos sobre a dinâmica interna do processo de formação de conceitos e de sua relação com o desenvolvimento do pensamento.

Apresentamos os conceitos que serviram de base para a análise da elaboração e (re) elaboração dos conceitos de História e de Pensamento Teórico. Para História, elaboramos o seguinte conceito: História é o estudo dos acontecimentos produzidos pelo homem na sua relação com a natureza e com a sociedade num determinado espaço-tempo. Para Pensamento Teórico consideramos: Pensamento Teórico é função mental cuja atividade é a construção de conceitos científicos.

Finalmente, apresentaremos como se deu o processo de elaboração e (re) elaboração dos conceitos em estudo. Para a análise desse processo, consideramos os atributos essenciais e necessários para a elaboração dos conceitos na sua relação entre a universalidade, a particularidade e a singularidade.

Fundamentamo-nos essencialmente em: Davýdov (1981), Ferreira e Ibiapina (1995, 2006, 2007), Góis (2003), Kopnin (1978), Runbinstein (1973), Vygotsky L. S.(1998, 2001), para essa etapa do trabalho.

O capítulo V, intitulado **Ensino da História e desenvolvimento do pensamento teórico**, descreveremos a aplicabilidade dos conceitos elaborados e (re) elaborados, às situações práticas. Nesse sentido, discorreremos sobre processo desencadeado na sala de aula pelas colaboradoras, enfatizando o relato de uma aula, mediado pela sessão reflexiva e os

avanços e recuos a cerca do saber fazer na sala de aula e da relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico. Fundamentamo-nos no referencial que permeou essa investigação.

Finalmente, apresentaremos na conclusão, os achados da investigação, seus limites e possibilidades.

2 HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA

O aprofundamento verticalizado da concepção de História e do seu ensino escolar requer um conhecimento dimensionado em várias vertentes, haja vista a necessidade de se analisar as suas relações e de se realizar, ainda que sinteticamente, o perfil de sua evolução. Este fato nos leva a inserir o ensino da História em um modelo de compreensão didático-pedagógico que pode levar ao desenvolvimento das funções mentais superiores.

A história está intimamente ligada ao indivíduo na qualidade de ser humano que se relaciona com seus pares e com a natureza. Neste sentido o conhecimento histórico é fator preponderante para a configuração da cultura de um povo, não podendo admitir, portanto, que seja pautado na fragmentação do conhecimento, no qual os fenômenos são tratados isoladamente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de níveis do Pensamento Teórico-PT deve ser iniciado ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que seja sedimentado ao longo da vida dos indivíduos e estes possam compreender a realidade para poder nela intervir, buscando todos os possíveis nexos e relações para satisfazer suas necessidades.

Nessa direção, a amplitude do tema torna necessário delimitá-lo. No caso deste estudo, procuraremos contemplar aspectos como: a polissemia do termo História e as suas possibilidades formativas como disciplina escolar.

2.1 A evolução da concepção de História

Discutir sobre o termo História se constitui numa tarefa que exige um grande esforço. Vários historiadores vêm apontando para a polissemia do seu significado, fato que contribui para a instauração de muitos debates em espaços escolares e não escolares.

Da forma pela qual o termo *istorie* foi empregado por Heródoto, etimologicamente falando, História significa pesquisa. Porém esse significado é demasiado restrito, e o termo História foi se complexificando ao longo do tempo sendo muitas vezes, identificado com o transcurso temporal dos fenômenos. Na visão de Aróstegui (2006), a História é narrativa, mas também se constitui em fatos e acontecimentos.

Ainda sobre a polissemia do termo História, Glênisson (1991) apresenta alguns exemplos de definições de historiadores e literatos:

[...] Para Tolstoi, “o objeto da história é a vida dos povos e da humanidade”; para Henri Pirenne, “o historiador nada mais é além de um homem que se dá conta da mudança das coisas [...] e que procura a razão dessa mudança”; para Collingwood, “a História é uma pesquisa que nos ensina o que o homem fez, e, portanto, o que é o homem”; para Toynbee, “trata-se do estudo das experiências e das ações de personalidades humanas”. Segundo Piganiol “a História está para a humanidade assim como a memória está para o indivíduo; a história é a memória coletiva”; acha Gabriel Monod que devemos entender por história “o conjunto das manifestações da atividade e do pensamento humanos, considerados em sua sucessão, seu desenvolvimento e suas relações de conexão ou dependência”[...] em Henri Morrou, “a história é conhecimento”. E Marc Bloch proclamou: “o objeto da história é, por natureza, o homem.” (p. 12-13)

Constatamos que os estudiosos acima se utilizam de diversos atributos para definir o termo História. Apresentam atributos da finalidade da História, do papel do historiador, analogias, o objeto da História. Definem o termo História como: pesquisa, conjunto de manifestações da atividade humana, e conhecimento. Essas definições reforçam o SEU caráter polissêmico.

De acordo com Aróstegui, (2006, p.29):

O positivismo buscou a definição da História na descoberta, é claro, de um suposto *fato histórico*. O problema terminológico vem, assim, de muito tempo: a palavra *História* designa, para dizê-lo de alguma forma, um conjunto ordenado de “fatos históricos”, mas designa também o processo das operações “científicas” que revelam e estudam tais fatos. Que a mesma palavra designe “objeto” e “ciência” pode parecer uma questão menor, mas na realidade acaba por ser embaraçosa e abre espaço a dificuldades reais de ordem epistemológica. Daí o fato de que se tenha também ensaiado prontamente a adoção de um termo que designasse a *pesquisa Histórica* [...]. (os grifos são do autor).

A polissemia do termo História como escreve Aróstegui, antecede ao positivismo, que a designa como objeto de pesquisa e como ciência, o que gera um problema epistemológico, que vem sendo discutido ao longo dos anos.

Cardoso (1992), levando em conta a expressão “História do Brasil”, afirma que os seus significados são três: a) os fatos sociais ocorridos no corte espacial e institucional do Brasil; b) uma disciplina na qual o objeto é o anterior e cujos especialistas são os historiadores e, c) conjunto de obras que resultam do trabalho dos especialistas.

Carr (1976) também mostra a polissemia do termo História. Em sua concepção, “quando tendemos a responder ‘o que é História?’ [...] consciente ou inconscientemente refletimos nossa própria posição no tempo, e faz parte da nossa resposta uma pergunta mais ampla: “que visão nós temos da sociedade em que vivemos?” As respostas são as mais variadas possíveis, uma vez que nas sociedades existem conflitos gerados pelas mais variadas formas de pensar.

Outro trecho que nos remete a reforçar a polissemia do termo História é:

[...] não basta afirmar, mais uma vez, que a História fala **daquilo que jamais se verá duas vezes**, também não se trata de pretender que ela é subjetividade, perspectivas, que interrogamos o passado a partir dos nossos valores, que os fatos históricos não são coisas, que o homem se compreende e não se explica que, dele, não é possível haver ciência. Não se trata em uma palavra, de confundir o ser e o conhecer; as ciências humanas existem genuinamente e uma física do homem é esperança do nosso século, como a física foi a do século XVII. Mas a História não é essa ciência e não será jamais; se souber ousar, terá possibilidades de renovação ilimitadas, porém numa outra direção. [...] a História da qual muito tem se falado nesses dois últimos séculos não existe. Então o que é história? O que fazem os historiadores [...]? O estudo cientificamente feito, das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outrora? A ciência do homem em sociedade? Das sociedades humanas? [...] (VEYNE, 1998, p.11-12) (grifo do autor)

Veyne não sintetiza a definição de história, porém faz indagações que abrem espaços para o debate acerca do termo. Nos dias atuais, a polissemia do referido termo continua.

Nessa direção, Aróstegui (2006, p. 25) pondera:

[...] A palavra História é objeto de usos anfibológicos entre os quais o mais comum é sua aplicação a duas entidades diferentes: uma a *realidade do histórico*, e outra, a *disciplina* que estuda a história. Praticamente nenhum historiador que tenha dedicado algumas linhas para comentar os problemas inerentes à sua prática deixou de destacar essa questão. [...] (grifos do autor)

Aróstegui também discute a ambiguidade do termo história. Para este autor, a História assinalou tradicionalmente duas coisas distintas: História como sendo a realidade na qual se insere o homem e o conhecimento e registro das situações e sucesso que analisam e manifestam tal inserção.

A partir das diversas concepções explicitadas é possível reafirmar que o termo História admite mais de uma interpretação, mas é possível também perceber que cada uma delas expressa a visão de mundo que cada pessoa tem e os contextos sob os quais foram pensados. Todavia, identificamos nessas concepções pelo menos uma invariante: a História trata da vida do homem em sociedade.

Para os gregos, a história significava, antes de tudo, exposição sistemática de fatos. Aristóteles, por exemplo, considerava que a história era o estudo de fenômenos particulares. Na Idade Média, a história ficou atrelada às crônicas e a uma concepção teológica, muitas vezes, alterada em seus relatos pela distorção e pela mitologia.

O conceito científico de história avançou durante o Renascimento, quando os humanistas adotaram uma visão mais ampla e desvinculada da teologia ao interpretar os textos clássicos. Pensadores do século XVII, como Francis Bacon e René Descartes, não consideravam a história uma ciência, ainda que, em outro sentido tenham contribuído para a formação das bases filosóficas da ideia do progresso contínuo da humanidade. Bacon dava pouca importância à precisão histórica, porém dividiu a história em civil e natural, e a relacionou com a memória. Descartes chegou a duvidar de que a história fosse um ramo do conhecimento.

Nessa perspectiva, o processo de construção da História como ciência é extremamente curioso. De acordo com Cardoso (1992), até o século XIX, foram três os sentidos essenciais da História que triunfaram:

- 1) O desenvolvimento vigoroso das técnicas filológicas arqueológicas e outras a serviço da crítica externa e interna das fontes históricas (métodos da erudição crítica), acompanhado de abundantes publicações de gigantescas coletâneas de documentos, principalmente no campo da História Antiga e Medieval; 2) o surgimento de grandes escolas históricas européias, com nomes como Ranke, Macaulay, Guizot, Thierry, Michelet e outros que gozavam de grande prestígio acadêmico e universitário; 3) finalmente fora do mundo dos historiadores “oficiais” Marx e Engels propuseram o “Materialismo Histórico”, a primeira teoria global coerente das sociedades humanas, vista tanto nas suas leis estruturais – e sobretudo - nas suas leis dinâmicas ou de transformação [...]. (p, 33-34) (grifos do autor)

Os historiadores ainda hoje seguem essas correntes filosóficas. De acordo com o pensamento positivista, os fatos singulares individuais do passado se constituíam no objeto da História. No entanto, tais fatos não tinham um caráter real, externo ao observador, que os

considerava como pensamentos subjetivos. Vale ressaltar que o positivismo ainda prevalece até hoje.

O surgimento do Materialismo Histórico Dialético se constitui num marco no que diz respeito às concepções de sociedade. De acordo com esse método, quem verdadeiramente cria a História é o ser humano em interação com a natureza e os seus semelhantes.

O Materialismo Histórico e Dialético se situa como uma das mais influentes concepções para a interpretação da História a partir do final do século XIX. Essa concepção teórica não está restrita apenas às perspectivas filosóficas e historiográficas, abrange também os campos: político, sociológico e econômico. Assim, a realidade é vista de maneira diferente, se opondo à concepção idealista da história.

Assim, o Materialismo Histórico Dialético tem como objeto de estudo a sociedade e as leis do seu desenvolvimento. Cabe destacar que tais leis são as mais gerais do desenvolvimento social.

A esse respeito, Afanássiev (1985, p.193) assinala:

A esfera das leis estudadas pelo Materialismo Histórico, não é a mesma. Algumas delas atuam em todas as etapas do desenvolvimento social. Entre essas leis figuram, por exemplo, a lei do papel decisivo do ser social em relação à consciência social, a lei do papel decisivo do modo de produção no desenvolvimento da sociedade [...].

Desse modo, o Materialismo Histórico dialético possibilita a interpretação da realidade, essa construção lógica fundamenta o pensamento marxista e se constitui numa possibilidade teórica de interpretação. Assim a concepção materialista histórica e dialética tem como movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, descobre as leis fundamentais que definem a forma organizada dos homens em sociedade através da história.

Em relação ao grupo dos *Annales* de acordo com Cardoso (1992), esse foi o movimento que exerceu maior influência para a construção da História como ciência. Esse grupo, embora heterogêneo, debateu durante quatro décadas (1929-1969) sobre concepções fundamentais a cerca da História. Dentre essas concepções Cardoso (1992, p.42-43) destaca:

- 1) A passagem da “História-narração” para a “História-problema,” implicando o uso de hipóteses explícitas pelos historiadores; 2) a crença na caráter científico da História, mesmo tratando-se de uma ciência em processo de construção; 3) o contato e debates permanentes com outras ciências sociais incluindo a importação de problemáticas , métodos e técnicas de tais ciências para o uso dos historiadores [...]; 4) a ampliação dos horizontes da ciência histórica que tem pretensão de abarcar, numa síntese estrutural global, todos os aspectos da vida social: “civilização material”, poder e mentalidades coletivas; 5) a insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos de preferência aos biográficos, individuais e episódicos : daí a ênfase na História demográfica, econômica e social; 6) a utilização de todos os tipos de documentos disponíveis – vestígios arqueológicos, tradição oral, restos de sistemas agrários ainda visíveis na paisagem contemporânea etc -, acabando com a excessiva fixação só em fontes *escritas* ; 7) a construção de temporalidades múltiplas em lugar de limitar-se o historiador ao tempo linear característico da historiografia tradicional; 8) o reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre o presente e o passado no conhecimento histórico contra qualquer concepção que negue as responsabilidades sociais do historiador. (grifos do autor)

Atualmente, a trajetória da construção da História como ciência continua marcada, pela influência do marxismo e o grupo dos *Annales*. Nesse raciocínio, Cardoso (1992, p.39) faz uma síntese dos princípios da concepção marxista da História humana:

- 1) a realidade social é mutável, dinâmica, em todos os seus níveis e aspectos; 2) as mudanças do social são regidas por leis cognoscíveis que, no mesmo movimento de análise, permitem explicar tanto a gênese ou surgimento de um determinado sistema social quanto às suas posteriores transformações e por fim a transição de um novo sistema qualitativamente distinto: 3) o anterior implica afirmar que as mudanças do social conduzem a equilíbrios relativos ou instáveis, ou seja, a sistemas histórico-sociais cujas formas e relações internas se dão segundo as leis cognoscíveis.

Existem pontos comuns entre o grupo dos *Annales* e o marxismo. Entre eles podemos destacar a necessidade de se explicar as articulações entre os níveis que tornam a capacidade humana uma totalidade estruturada e as especificidades de cada nível (CARDOSO, 1992).

A partir das considerações acima, para esse estudo, elaboramos o conceito de História na qualidade de disciplina escolar, qual seja: História é o estudo dos acontecimentos produzidos pelo homem na sua relação com a natureza e com a sociedade num determinado espaço-tempo.

2.2. A História como disciplina escolar

Não nos propomos uma discussão acurada a respeito de uma temática tão abrangente como essa. Porém, conhecermos ainda que sucintamente, se faz necessário, vislumbrando maior compreensão sobre as possibilidades formativas da produção do conhecimento histórico escolar.

A História, como disciplina escolar, teve início na França, no século XVIII, durante as transformações revolucionárias. Neste contexto, a luta no campo da educação era por educação pública, gratuita e leiga. A partir daí, “a história começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado”. (FONSECA, 2004.p. 2).

Durante muito tempo, a referida disciplina foi subordinada à teologia e à filosofia. Todavia, é importante pontuar que, ainda no século XVII, predominava o ensino da História amparado pela religião, o que implicava numa concepção providencialista, ou seja, a História era “determinada” pela intervenção divina. Apenas nos anos oitocentos conseguiu estatuto científico, com procedimentos metodológicos e objetivos definidos. “Sua afirmação científica se fez, [...] no momento em que as ciências [...] alcançavam posições mais sólidas e reconhecidas, chegando ao final do século XIX, a fundamentar-se no positivismo e no marxismo.” (FONSECA, 2004, p.21).

Neste contexto, pensar a História como disciplina nos faz refletir sobre essas questões a seguir:

- a) Ao ensino da História é reservada a devida importância ou será que existe certa simplificação na estruturação do currículo para essa disciplina?
- b) As atuais propostas para o ensino da História da escola fundamental concatenadas com a promoção humana?
- c) Como está posta a disciplina História nas atuais propostas curriculares no Brasil?

Uma crítica acerca da simplificação da História é a questão dos relatos históricos serem constituídos tendo em vista apenas dois objetivos: os fins pedagógicos e o apoio da concepção epistemológica, a posição filosófica e ideológica de quem faz tal relato. Partindo desses objetivos, a História é relatada, não como construção, mas como verdade absoluta. Essa situação torna-se mais grave quando são feitos recortes em prol dos fatos que são considerados mais importantes, sem abranger a imensa gama de testemunhos e documentos.

Por isso, acontecimentos, que podem também ser relevantes, são omitidos no relato histórico. (GÓIS, 2003)

Neste contexto, Góis (2003, p.11) afirma que:

A História, nessa perspectiva, apresenta-se mais como um produto de que como um processo, contextualizado, complexo. Assim, a referida omissão redundaria numa concepção simplista da História, uma vez que subtrairia o caráter completo e exaustivo da produção histórica.

No Brasil, desde a sua efetivação como disciplina, no século XIX, a História vem passando por vários caminhos. Seu ensino iniciou-se com a criação no Colégio D. Pedro II em 1837, tendo como sustentáculo as diferentes concepções de História e de tendências historiográficas, sendo seu ensino semelhante ao que era ministrado na Europa Ocidental.

A partir de 1870, os programas curriculares das escolas elementares começaram a ser ampliados e com a influência das concepções científicas que combatiam os setores conservadores ligados a um ensino moralizante dominado pela Igreja Católica, surgiram disciplinas como História Natural, com a inclusão de tópicos sobre História Geografia Universal, História do Brasil e História Regional.

Nesse contexto, o ensino da História teve dois objetivos: O primeiro era estimular a imaginação através de leituras com temas menos áridos e o segundo, fortificar o senso moral através da substituição da disciplina Instrução Religiosa pela disciplina História.

No final da década de 70 dos anos 800, foram feitas outras reformulações curriculares para as escolas primárias com o objetivo de criar um programa de História Profana e eliminar a História Sagrada. É importante destacar que os programas de História do Brasil adotavam o modelo aplicado pela História Sagrada, no qual as narrativas morais sobre a vida dos santos foram substituídos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, como governantes e clérigos (PCNs). Somente a partir de 1961, foram introduzidos, nos programas, estudos sobre a História Nacional. Na Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1961. (Lei 4.024), os programas escolares expressavam a concepção de que a disciplina História tinha a responsabilidade de formar cidadãos.

De acordo com a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, os conteúdos específicos da História eram destinados somente aos alunos do antigo segundo grau. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina História, bem como a Geografia, foram substituídas pelos Estudos Sociais. Nesse contexto, a concepção e os conteúdos da História permaneceram atrelados às concepções conservadoras, com predominância na pedagogia tecnicista.

É importante destacar que nas décadas de 70 e 80 inúmeros profissionais desencadearam lutas por todo o Brasil pela volta da Geografia e da História nos currículos escolares. Com o processo de redemocratização do país, a partir dos anos 80, diversas tendências historiográficas começaram a exercer influência nos currículos sinalizando para aspectos relacionados à História Social, Cultural e do cotidiano, com isso foi possível fazer uma revisão no formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos administrativos ou nas análises econômicas estruturalistas.

Nesse cenário, destacamos alguns aspectos discutidos como: sujeito histórico, produção histórica, ideologias subjacentes a produção historiográfica e ao ensino. Assim, constatamos que os anos 70 e 80 protagonizam inúmeros estudos e debates acerca da disciplina História. Tais estudos e debates evidenciavam a preocupação com as abordagens e temáticas para o ensino escolar, bem como, com os aspectos diretamente ligados ao fazer em sala de aula como, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e as finalidades desse ensino.

No centro desse debate, estava o caráter reprodutivo do ensino da História, que foi e é ainda, alvo de inúmeras discussões por parte dos especialistas da área. Esse é um dos aspectos que contribuíram para o retorno da disciplina História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que ocorreu nos anos 90. Reformas foram feitas com o objetivo de incorporar as produções historiográficas correspondentes aos temas mais significativos para a sociedade naquele momento (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Naquela década, ocorreu à implementação de propostas curriculares, entre elas os PCNs. Nesse cenário, as formulações para o ensino da História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “visaram ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base em feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais.” (BITTENCOURT, 2004, p.112)

As propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental têm a preocupação de introduzir noções de conceitos históricos. Nos PCNs de História está expressa essa ideia e

destacam como fundamentais os conceitos de fato histórico, sujeito histórico e noções de tempo histórico.

Acerca dessa temática, escreve Bittencourt (2004, p.113):

A noção de tempo histórico é apresentada por meio da noção de *antes e depois*, do conceito de *geração* e do conceito de *duração*. Dessa forma, as propostas curriculares visam desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendida apenas como *tempo cronológico*. (grifos da autora)

Além do trabalho com conceitos históricos, as propostas também sugerem:

- a) o trabalho com a História local articulada com a nacional, regional e mundial;
- b) os estudos em História alicerçados no desenvolvimento intelectual.

Assim, recomendamos a introdução de conteúdos, partindo de problemas ‘vivenciados’ no presente, onde o educando deve buscar soluções no tempo passado

Nesse sentido, sem pretender esgotar o estudo sobre os diversos problemas que envolvem o ensino da História no cenário educacional e em particular, no estado do Rio Grande do Norte, Goís (2003) apresenta alguns aspectos que considera princípios básicos para se pensar o trabalho com a disciplina História na sala de aula, quais sejam:

1. A consideração do papel da História no currículo como disciplina de grande poder de formação intelectual educativa, ou seja, a clarificação do que se entende por conhecimento escolar no que se refere a essa disciplina, o que implica na tipificação, seleção e organização dos conteúdos, segundo novos critérios;
2. A necessidade de mudança conceitual sobre História como conhecimento e como saber, com base na ruptura epistemológica e certas contribuições historiográfica da atualidade;
3. A Nova forma de conceber a aprendizagem da História a partir da organização do conhecimento em rede e a necessidade de clarificação do debate metodológico;
4. A necessidade de considerar o ensino da História como um processo de continuidade após o Ensino Fundamental;

5. A relevância dos projetos curriculares como alternativa global no ensino aprendizagem da História e como instrumento de formação e investigação didática;
6. O trabalho junto aos professores no sentido da sua formação através de um trabalho coletivo que favoreça a sua progressiva autonomia como profissionais;
7. Consideração da avaliação educativa como elemento chave não só da aula, mas como um campo onde se criam problemas que favoreçam a identificação dos obstáculos que impedem a construção do conhecimento.
8. A importância do papel da investigação educativa e a necessidade de incorporar o professor como sujeito ativo desse processo;
9. A pertinência de situar o ensino da História num marco organizativo escolar favorável e de estabelecer relações claras com outras disciplinas, além do restante do material curricular, o que implica na consideração da organização do conhecimento em rede.

A análise dos pressupostos, acima, nos remete a destacar o primeiro, isto é:

A consideração do papel da História no currículo como disciplina de grande poder de formação intelectual e educativa, ou seja, a clarificação do que se entende por conhecimento escolar no que se refere a essa disciplina, o que implica na tipificação, seleção e organização dos conteúdos, segundo novos critérios,

No nosso entender, esse aspecto se constitui o carro chefe dos demais. Vale ressaltar que os outros não se situam num patamar inferior de relevância, mas interligados entre si, característica do método o qual embasa essa investigação. Essa concepção se associa a nossa preocupação em trabalhar o ensino da História com vistas ao desenvolvimento das funções mentais superiores e, quando falamos em considerar o papel da História no currículo como disciplina de grande poder na formação intelectual e educativa, estamos defendendo que o trabalho com a elaboração conceitual no ensino da História desenvolve o pensamento teórico, que por sua vez ativa as demais funções mentais.

Nesse sentido, relativo ao conhecimento da disciplina, faz-se necessário equalizar a dimensão que é o contexto da disciplina história, haja vista a qualificação demonstrada no labor de exemplificar e referenciar, no processo do ensino, a concepção de aprender a História, agora numa nova dialética que deve ser instituído, pela escola ou unidade de ensino,

onde a disciplina é trabalhada sistematicamente, na perspectiva de desenvolver as funções mentais superiores na sua totalidade.

Vale lembrar que desde os anos iniciais a perspectiva do homem como construtor da História, através da sua relação com a natureza e a sociedade, deve ser evidenciada através de um trabalho sistemático que tenha como ponto de partida o desenvolvimento das funções mentais superiores, entre elas o pensamento, de modo geral e em particular o Pensamento Teórico que ativa as demais funções. Isso pode ocorrer por intermédio do trabalho não somente na área de História, mas principalmente na relação dessa área com as demais. Também não ocorre de repente, por isso há necessidade de iniciar o trabalho a partir do Ensino Fundamental.

3 A TRAMA DO PENSAMENTO

A natureza da nossa pesquisa nos obriga a enveredarmos pelos caminhos investigativos a respeito dessa atividade, na perspectiva de compreendermos o seu significado, suas modalidades e a relevância do desenvolvimento de uma modalidade à outra, e sua relação como processo de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento do ser humano

A formação de representações sensoriais diretamente entrelaçadas com a atividade prática cria as condições para o desenvolvimento de uma atividade mental muito complexa denominada de pensamento.

Nesse sentido, é necessário nos aprofundarmos no estudo sobre o pensamento, para compreendermos as suas modalidades, bem como as suas interações, tendo em vista a promoção de itinerários didáticos capazes de contribuir para o desenvolvimento do Pensamento Teórico.

Sendo uma das funções mentais superiores, o pensamento produz conhecimentos, relacionando os dados sensíveis e perceptíveis, confrontando-os, comparando as conexões e mediações. Deste modo, reflete o ser nas suas conexões e relações, assim como nas múltiplas interferências. Nesse entendimento, o trabalho essencial do pensamento é a descoberta das relações e conexões entre os fenômenos, refletindo sua qualidade e natureza.

Em outras palavras, o pensamento analisa conexões essenciais ou não essenciais, passando ao mesmo tempo do individual para o geral ao descobrir conexões essenciais generalizando-as. Todo pensamento se elabora na generalização, passando do individual para o geral. Assim, o pensamento, como atividade cognitiva está extremamente vinculado à atuação¹, efetuando diversas ações ou operações intelectuais como a comparação, a análise e síntese, a abstração e a generalização. “Todas elas constituem aspectos diversos da operação mental fundamental a que se chama *mediação*, isto é, a descoberta de nexos e relações cada vez mais objetiva.” (RUBINSTEIN, 1973, p. 154) (grifos do autor)

A esse respeito, reforça Liublinskaia (1979, p.159):

O pensamento é o escalão superior da cognição da realidade, uma vez que com a ajuda do pensamento chega o homem a conhecer as diferentes

¹ O termo atuação é aqui entendido como forma primitiva da existência do pensamento; por meio dela existe o pensamento que se produz, se manifesta ou se exprime na ação.

conexões e relações que existem objetivamente entre os objetos e os fenômenos. Graças ao pensamento, chega a conhecer o que não está ao alcance da sua cognição mediante o reflexo sensorial da realidade.

Assim, o pensamento como as demais funções mentais evolui apresentando estágios diferenciados de desenvolvimento. Há várias classificações desse processo, no nosso estudo, optamos pelas modalidades apresentadas por Davýdov (1981) – pensamento empírico e teórico.

3.1 Pensamento Empírico: o fio da meada

A formação de representações sensoriais gerais, diretamente entrelaçadas com a atividade prática, cria as condições para uma atividade espiritual muito complexa denominada de pensamento. Característicos dele são a formação e o emprego de palavras, denominações genéricas que permitem a passagem da experiência sensorial para a forma de generalidade abstrata. Essa especificidade contribui para generalizar a experiência dos juízos e empregá-las nas deduções. Essa generalidade, baseada no princípio da identidade puramente formal e abstrata, é uma particularidade do pensamento empírico que se constitui nos homens como forma verbalmente expressa e transfigurada da atividade dos “sentidos teóricos” entrelaçada com a vida real. (DAVÝDOV,1981)

O conhecimento da realidade objetiva começa com as sensações e percepções, porém vai além pela mediação do pensamento. O pensamento evolui do sensório-intuitivo e amplia o campo do conhecimento. Isso acontece graças ao seu caráter mediato que permite descobrir nexos e relações, que não se apresenta imediatamente à percepção.

Através da percepção, evidenciam-se aspectos exteriores dos fenômenos, geralmente em situações nas quais se encontram em relação uns com os outros. Neste sentido, as coisas são percebidas como iguais ou desiguais, maiores ou menores, estruturadas em determinadas formas. Em outras palavras, estão em determinada relação mútua de ordem ou sucessão entre si. Percebemos em cada coisa diferentes qualidades (não isoladas) reunidas, mas não vinculadas.

A obtenção e emprego dos dados sensoriais pelo ser humano têm sido denominados de pensamento empírico. Essa modalidade de pensamento é própria da prática cotidiana. As generalizações oriundas desse tipo de pensamento são baseadas na experiência e nas propriedades gerais (nem sempre essenciais) dos fenômenos. Nesse tipo de pensamento, as explicações dadas são marcadas pela fragilidade e não ultrapassa o fenomenológico, o verbal discursivo. A sua particularidade consiste na generalidade baseada no princípio da identidade puramente formal e abstrata e se consubstancia no ser humano como uma forma verbal expressa e transfigurada da atividade dos sentidos teóricos, entrelaçados com a vida real. Trata-se de um derivado direto da atividade objetiva sensorial do homem. (DAVÝDOV, 1978).

A esse respeito Naúmenko apud Davýdov (1978, p. 297) afirma:

Empírico não é só o conhecimento direto da realidade, mas também o que supõe maior importância, o conhecimento indireto da realidade, a saber: o aspecto dessa realidade se expressa na categoria de ser, efetivo de quantidade, de finalidade, de atributo e de medida.

As possibilidades do pensamento empírico, na categoria do ser efetivo, são amplas, assegura aos homens, um grande espaço na separação e designação dos fenômenos e de suas relações incluindo as que, num dado momento, não é observável. São conhecidas por vias indiretas na base das deduções.

Por conseguinte, a respeito da atividade do homem social não cabe empregar em geral a categoria de cognição sensorial como estado isolado e especial que precede ao conhecimento racional. O saber da humanidade socializado adquiriu forma racional desde o seu início.

As experiências sensoriais e racionais não são dois degraus do saber, mas dois momentos que estão presentes em todas as formas e todas as etapas de desenvolvimento. A unidade do sensorial e racional no processo do conhecimento efetiva-se não na seqüência de um atrás do outro, mas na participação indispensável de um e de outro na construção do saber.

A racionalidade dos dados sensoriais aparece não só na forma discursiva (ou forma proporcional), mas também, quando o indivíduo, guiando-se pelas necessidades sociais,

destaca as propriedades objetivas das coisas, considerando as posições e juízos das demais pessoas.

O pensamento empírico possibilita tanto o conhecimento direto da realidade, como também, o conhecimento indireto da realidade a conhecer. É o meio do pensamento e obtenção e emprego dos dados sensoriais pelos seres humanos, o cimento e fonte de todos os conhecimentos acerca da realidade. Desse modo, a unidade entre o sensorial e o racional está presente em todas as formas e todas as etapas de desenvolvimento. Nesse cenário, o pensamento empírico é parte do processo de construção do pensamento teórico que, em seu desenvolvimento, assimila os aspectos dos processos e procedimentos do pensamento empírico fixando-os em si mesmo.

Como afirma Rubinstein (1973, p.181) “com a ampliação e aprofundamento da prática social, forma-se também o pensamento teórico.

De acordo com Davýdov (1978), historicamente, o pensamento teórico tem sua origem no pensamento empírico, no entanto o pensamento empírico até hoje continua sendo a forma predominante na resolução dos problemas da vida cotidiana. De acordo com o referido teórico:

[...] el pensamiento teórico tiene um origen antiguo. Sus potenciales radican em el proceso mismo do trabajo productivo [...] o pensamiento teórico hace realidad em plena medida las posibilidades cognoscitivas que abre ante el hombre la práctica sensorial-objetiva, reconstruyente em su esencia experimental de las conexiones gerais de la realidad (DAVÝDOV,1981,p.309).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento do Pensamento Teórico contribui, de maneira significativa, para o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que, ele se constrói através do domínio dos procedimentos lógicos, que dão ao indivíduo a condição de aplicá-los em várias situações de aprendizagem, visto que, tem como característica a ascensão do empírico-perceptivo para o concreto pensado.

3.2 Pensamento Teórico: transcendendo o aparente

O Pensamento Teórico constrói uma idéia do aspecto fundamental da atividade prática-objetiva, reproduz formas gerais das coisas, de sua medida e suas leis contribuindo, dessa forma, para a promoção de funções mentais especificamente humanas ao transpor o aparente em busca da essência.

De acordo com Rubinstein (1973, p.130-132):

[...] Em lugar de ser conduzido pela prática, passa de um caso especial a outro e resolve este outro problema em particular que a prática nos apresenta, o pensamento teórico descobre, em forma generalizada, o princípio para a solução do problema, antecipando já a solução daqueles problemas que a prática encontrará no futuro [...]

Davýdov (1981) descreve três aspectos para diferenciar o pensamento teórico do empírico:

- a) os atributos são apreendidos por dedução dos nexos e entrelaçamentos, não através da percepção ou representação;
- b) Os conceitos empíricos garantem no essencial a identificação e classificação dos objetos e fenômenos, enquanto que os teóricos permitem explicar as diversas manifestações das diversas qualidades do objeto e;
- c) a generalização empírica se dá através da confrontação e comparação, enquanto que a generalização teórica se dá não pelo confronto e comparação de objetos, mas inserindo estas operações no sistema investigativo, da análise múltipla, síntese e abstração.

Desse modo, o conteúdo específico do pensamento teórico é o conceito, isto é, o conhecimento mediato e geral do fenômeno que se forma pelo fato de captar suas vinculações e relações essenciais e objetivas (RUBINSTEIN,1973). Inicialmente, o conceito aparece na forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação mental. O primeiro momento permite ao homem tomar consciência, no processo do pensamento, de que independentemente dele existe o fenômeno, dado como premissa da atividade. Essa premissa atribui ao conceito um estado de passividade, caráter contemplativo e de independência em relação ao conteúdo objetivo.

Todavia, ter noção do objeto dado supõe reproduzi-lo mentalmente, construí-lo. Essa operação de construir e transformar o objeto mental equivale ao ato de compreendê-lo, explicá-lo e revelar a sua essência. (DAVÝDOV,1981)

Para isso, o pensamento teórico opera mediante a atividade desenvolvida com um experimento sensório-objetivo singular, que por sua vez vai adquirindo um caráter cognitivo, tornando-se um experimento mental. Essa modalidade de atividade mental apresenta a peculiaridade do ser mediado, refletido e essencial.

Bibler apud Davýdov (1981) destaca três particularidades fundamentais do experimento mental.

- a) O objeto do conhecimento se desloca mentalmente para condições nas quais sua essência pode revelar-se;
- b) O objeto se converte em matéria das sucessivas transformações mentais;
- c) Integra mentalmente ao meio, ao sistema das relações no qual se situa este objeto.

Para Davýdov, estas singularidades constroem a base do pensamento teórico que opera mediante conceitos científicos. Nas suas palavras: “O conceito intervém aqui como forma de atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões que refletem em sua unidade, a generalidade e a essência do movimento do objeto material”. (DAVÝDOV,1981, p. 311, tradução da autora.)

3.3 O processo de elaboração conceitual

No processo de desenvolvimento do pensamento teórico, a elaboração conceitual é de fundamental importância, já que essa elaboração resulta de uma complexa atividade, na qual todas as funções mentais são ativadas, havendo, no entanto, a predominância do pensamento.

Desse modo, o conceito, mais do que um ato mental, é um ato complexo do pensamento. É importante ressaltar, que a origem do processo de formação conceitual não está ligada a maturação das funções mentais, tão pouco ao meio cultural de forma isolada, mas às relações que se estabelecem no convívio social. Tais relações se expressam via interação dialógica entre os indivíduos.

Nesse processo, a linguagem é de fundamental importância para a formação de conceitos, já que se constitui no elemento mediador que conduz o indivíduo a realizar operações mentais, bem como controlar o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) direcionou seus estudos para a dinâmica interna do processo de formação de conceitos e de sua relação com processo de pensar mediado pela linguagem.

Para esse autor, a trajetória até a formação do conceito passa por três fases básicas, intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento do pensamento.

Na primeira fase, a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos, apenas agrupa de forma desorganizada formando amontoados. Nessa fase a criança representa o processo de internalização do significado de uma determinada palavra.

Neste estágio o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que de uma forma ou de outra, aglutinam-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável (VYGOTSKY, 1998, p.74).

Essa fase da trajetória da formação de conceitos inclui três estágios distintos: o primeiro é a formação dos amontoados sincréticos, é o estágio de tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento. O segundo é determinado pela posição espacial dos objetos, ou seja, a organização do campo visual puramente sincrético. O terceiro estágio se dá através dos agrupamentos elaborados nos estágios anteriores. (VYGOTSKY, 1998)

A segunda fase da trajetória para formação de conceitos é caracterizada por relações orientadas pela semelhança concreta, visível das coisas e fenômenos.

Nessa fase de acordo com Vygotsky (1998, p.76).

[...] abrange muitas variações de um tipo de pensamento que chamamos de *pensamentos por complexos*. Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às *relações que de fato existem entre esses objetos*. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível muito mais elevado. (grifos do autor)

Nesse contexto, essa fase abarca estágios de associações, a palavra perde sua função denotativa de objetos isolados para agrupar objetos e fenômenos estabelecendo relações entre si por semelhança, contraste ou contiguidade no espaço, formando os pseudoconceitos. A

abstração abrange os atributos dos objetos e fenômenos e o seu significado funcional, pois nesta fase o sujeito isola os atributos, mas não os separa da totalidade da experiência concreta da qual faz parte.

Na terceira fase da trajetória da formação de conceitos, o grau de abstração deve possibilitar a simultaneidade da generalização e da diferenciação. Essa fase exige uma tomada de consciência da própria atividade mental porque implica numa relação especial com o objeto, internalizando o que é essencial do conceito e na compreensão de que ele faz parte de um sistema.

Outro aspecto de grande relevância no estudo sobre formação de conceitos, realizado por Vygotsky, está relacionado à função das vivências cotidianas, a experiência pessoal da criança e do ensino sistematizado, a aprendizagem na sala de aula. Tais processos possibilitam desenvolver dois tipos de conceitos, os quais estão inter-relacionados – os conceitos espontâneos e os científicos.

Esses conceitos se relacionam e se influenciam, porém existe uma diferença psicológica fundamental entre eles. Trata-se do sistema de generalidade. Enquanto nos conceitos científicos cada estrutura de generalização apresenta um nível específico, de generalidade, uma relação entre os conceitos, nos conceitos espontâneos os níveis de generalidade se confundem, as relações que se estabelecem não inclui, nem subordina os conceitos. Todavia, como a aprendizagem dos conceitos científicos é consciente e deliberada, sua apropriação fornece a estrutura para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos. (VYGOTSKY, 1998)

Deste modo, os conceitos científicos, por se tratarem de conhecimentos sistematizados, os quais pressupõem uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalização, estabelecem relações de ordenação, subordinação e supra-ordenação mediadas, por outros conceitos, desde o início, constitui-se num sistema concreto para o pensamento.

Nesse sentido, a generalização pressupõe a transição mental específica desde os objetos singulares e isolados às suas classes correspondentes. Para isso, é preciso destacar as propriedades inerentes a cada objeto em separado e simultaneamente comuns a todos os objetos comparáveis. Portanto, a generalização se dá quando se processa mentalmente o objeto explicando através da verbalização e abstração dos indícios essenciais, o seu significado.

É importante ressaltar que o nível de generalização determina níveis de pensamento. Assim, pois, a forma pela qual as crianças resolvem problemas não corresponde à forma pela qual um pesquisador resolve problemas teóricos. Isto não quer dizer que um pesquisador não opere com dados intuitivos. Ao contrário, dependendo do contexto, em determinados momentos, ele resolve problemas partindo de dados intuitivos.

O processo de elaboração conceitual envolve as dimensões: psicológica, lógica e histórica. A dimensão psicológica do processo de conceituação está ligada ao desenvolvimento dos processos mentais, uma vez que, não se pode entender a essência do conceito sem examinar o processo de sua formação e desenvolvimento. Deste modo, a dimensão psicológica implica no problema da psicologia que “[...] é o desenvolvimento do processo mental, *a atividade mental do indivíduo* na relação concreta e mútua ou recíproca entre o pensamento com os outros aspectos da consciência”. (RUBINSTEIN, 1973, p.132, grifos do autor)

De acordo com Ferreira (2009, p.58)

Entre os diversos processos mentais, o pensamento recorre à análise, à síntese, à abstração e à generalização; dentre os procedimentos, destacamos como essenciais a comparação, a identificação e a classificação. Todos eles representam aspectos diferenciados, mas unidos dialeticamente, da operação mental de mediação, de descoberta de propriedades, nexos e relações que constituem a natureza interna dos fenômenos expressa pela mediação da linguagem, inerente à formação dos conceitos, como também, forma de sua enunciação. Desse modo, linguagem e conceito encontram-se inerentemente unidos, sem a mediação dela os conceitos inexistem.

Ainda segundo Ferreira (2009 pp. 59-60)

Entende-se por análise o processo mental de decomposição de um fenômeno em seus elementos, partes componentes ou aspectos [...] Por síntese compreende-se o processo de reconstrução do todo decomposto pela análise. A abstração [...] inicia-se pela separação de algumas propriedades sensório-perceptíveis dos fenômenos uma vez que a realidade é multifacetada, sendo impossível à percepção abarcá-la totalmente. Generalização [...] permite ao pensamento apreender o geral de uma série de fenômenos, e mediante a abstração desse geral, estabelecer a unidade dialética geral/particular/singular expressa no conceito.

Esse aspecto abrange o caráter lógico do conceito compreendendo seu volume e conteúdo. O volume diz respeito à classe de fenômenos generalizados no conceito, envolve a generalidade e o conteúdo o conjunto de atributos substanciais do fenômeno ou classe nele abstraídos.

Na sua complexidade, o conceito inclui também a dimensão histórica, uma vez que sua origem é a atividade prática dos seres humanos.

Como afirma Kopnin (1978, p. 208)

[...] a fonte objetiva da formação e desenvolvimento dos conceitos é o mundo real, sendo a base material construída pela prática histórico-social. É justamente do mundo objetivo que todos os conceitos extraem o seu conteúdo [...] A atividade prática do homem antecede a formação de conceitos [...]

É neste sentido que o processo de elaboração de conceitos leva em conta todas as formas de atividades pensantes do homem. Tal processo tem início com os dados de contemplação viva, quais sejam: sensações, percepções e noções. No entanto, nem sempre os conceitos surgem imediatamente das sensações e percepções, eles podem se formar a partir de conceitos anteriores.

Deste modo, os conceitos não são estáticos, eles mudam de acordo com a área de conhecimento e também com a História (Kopnin,1978). A esse respeito reforça Ferreira (2007, p.59):

[...] o processo de mudança do fenômeno, ao abranger sua origem e desenvolvimento, implica em se tratando de processo de formação e desenvolvimento de conceitos, procedimentos de análise que possibilitam sua apreensão no contexto da unidade dialética entre o histórico, o lógico e o psicológico.

Em relação à categoria lógica, como já destacamos, o conceito é uma forma de pensamento, na qual os atributos essenciais e distintivos são abstraídos com o fim de atribuir-lhe significado, onde a natureza dos fenômenos, as propriedades, os nexos e relações entre si são revelados “[...] lógico é o elemento de mediação que permite ao pensamento recriar teoricamente o histórico, constituindo-se meio para o seu conhecimento; e a lógica é a forma como essa mediação se processa” (FERREIRA, 2007, p.58).

No que diz respeito à dimensão histórica do Conceito, é importante destacar que há correlação entre tal dimensão e a categoria lógica, uma vez que, os conceitos surgem, desenvolvem-se e transformam-se. Desse modo, o lógico e o histórico se relacionam numa unidade dialética entre ambos e, isso acontece porque para estudar o fenômeno é imprescindível a reconstrução do seu processo histórico. (FERREIRA, 2009).

Sintetizando, as dimensões apresentadas por Ferreira (2009), no processo de conceituação, é relevante reforçar que elas estão interligadas. O histórico é a matéria prima do pensamento, o lógico é elemento mediador do movimento do pensamento que permite debruçar-se sobre o fenômeno e o psicológico perpassa as demais dimensões uma vez que, se relaciona ao desenvolvimento dos processos mentais pelos quais passa o processo de conceituação dos indivíduos particulares.

Em síntese, a elaboração de conceitos consiste na apropriação pelo sujeito do conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo da sua história social, um processo de mediação simbólica, interativa (com signos e outros sujeitos) e ocorre pela internalização do conhecimento via aprendizagem.

Nesta perspectiva, sendo o conceito, conteúdo específico do pensamento, existe uma relação entre ambos. É através do pensamento teórico que a resolução de problemas torna-se possível, pois através dessa modalidade de pensamento o ser humano poderá, de forma consciente, em interação com seus pares, detectar as causas dos problemas e resolvê-los.

Para estudar essa relação, passaremos a analisar os significados de História e pensamento teórico.

Em relação à História, é importante ressaltar que essa área do conhecimento para se tornar inteligível se utiliza de conceitos, desde os mais simples aos mais complexos. Para apreendê-los, se faz necessário o conhecimento da lógica desses conceitos. No caso particular desta investigação entre os que constituem o *corpus* teórico da disciplina História, elegemos como conceito básico o conceito de tempo histórico, aqui entendido como “aquele que expressa às transformações operadas pelo ser humano em seu processo de interação com a natureza e com a sociedade.” (GÓIS, 2002, p.24)

Para se chegar ao nível das abstrações e generalizações, se faz necessário o entendimento das relações e dos atributos implícitos em determinado conceito. É nesta

perspectiva que os atributos sucessão, duração e simultaneidade, estão medularmente implícitos no conceito de História na qualidade de disciplina escolar.

Um dado a ser destacado refere-se à questão de que, com o advento da teoria da relatividade, o tempo passou a se constituir na quarta dimensão do espaço. Dito de outra forma, com a referida teoria, o espaço e o tempo perderam o seu caráter absoluto e passaram a ser designados conceitualmente de espaço-tempo.

No entanto, convém ressaltar que, embora esses conceitos se constituam em elementos básicos de outras ciências, e processualmente se modifiquem em conjunto, cada uma dessas áreas apresentam suas peculiaridades. A História apresenta como dimensão orgânica o tempo que tem como atributos a sucessão, duração e simultaneidade. Isso justifica o fato de assumirmos o termo espaço-tempo, como atributo distintivo do conceito de História, conforme o quadro.

| Conceitos base | | Atributos | | |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| | | Geral | Particular | Singular |
| História | Estudo dos acontecimentos produzidos pelo homem na sua relação com a natureza e com a sociedade num determinado espaço-tempo | Estudo | Acontecimentos produzidos pelo homem na sua relação com a natureza e com a sociedade | Determinado espaço-tempo |

Quadro 1– Conceito base de História

Fonte: Estudos realizados antes e durante a investigação

Considerando as características do Pensamento Teórico, compreendemos o seu significado conforme o quadro que se segue:

| Conceitos base | | Atributos | | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------|---------------|-----------------------|
| | | Geral | Particular | Singular |
| Pensamento Teórico | Função mental cuja atividade é a construção de conceitos científicos. | Atividade | Função mental | Conceitos científicos |

Quadro 2 – Conceito base de Pensamento Teórico

Fonte: Estudos realizados antes e durante a investigação

Nessa direção, é importante que o professor se aproprie da metodologia de elaboração de conceitos, assim como planeje e efetive suas aulas na perspectiva de proporcionar aos seus

alunos uma aprendizagem mais consistente, uma vez que, de acordo com os estudos de Vygotsky, a formação de conceitos é condição necessária ao desenvolvimento qualitativo, desde as funções mais elementares até processos superiores.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir da década de 70, do século passado, com o surgimento da Pós-graduação, no Brasil, as discussões a respeito de métodos de pesquisa educacional, passaram a focar abordagens compreensivas, flexíveis e inseridas nos próprios fenômenos a serem investigados.

Esta investigação teve como suporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético, que estuda a realidade em todo o seu movimento. A escolha desse referencial nos possibilitou estudar o objeto em sua totalidade, considerando a unidade dialética entre quantidade e qualidade.

Nessa direção, essas abordagens consideram o processo de ensino como um fenômeno concreto. Assim, surgiram as metodologias de natureza qualitativa dentre elas a abordagem colaborativa.

4.1 Investigar Colaborativamente

É consenso de que no âmbito educacional, em geral e especificamente na escola, os desafios se ampliam e se acumulam. Muitas são as pesquisas implementadas nesse campo, tanto qualitativas como quantitativas, com intervenções junto à escola, e conseqüentemente com professores. No entanto, é comum ouvir dos professores que efetivamente não conhecem os resultados de tais pesquisas. Isso nos instigou a realizar uma investigação que contribua diretamente no saber fazer do professor em sala de aula.

Algumas pesquisas realizadas por Smulyan (1984), Carr; Kemmis (1986, 2002), Desgagné (1997, 2001), Magalhães (2002, 2004), Ferreira (2005), Ibiapina (2004, 2006), entre outras, concordam que a pesquisa colaborativa na esfera educacional emerge como uma metodologia para a realização de estudos que visam contribuir para a emancipação dos professores. Desse modo, a pesquisa colaborativa surge como uma modalidade de investigação capaz de contribuir para o desenvolvimento e emancipação dos professores, uma vez que a modalidade os possibilita a condição de colaborador da pesquisa e não simples sujeito de investigação.

Nesse sentido, Ferreira e Ibiapina (2005, p. 27) afirmam que:

Essa nova maneira de pesquisar auxilia na compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos professores, pois proporciona o acompanhamento de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional.

A investigação colaborativa valoriza as atitudes de colaboração e reflexão crítica, tem como diferencial, o caráter de participação e colaboração, “nela os partícipes tornam-se parceiros e co-autores do processo de pesquisa.” (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 32).

Outro dado a ser considerado, é que essa abordagem apresenta o caráter de continuidade, contribui para compreensão e explicação das situações educativas práticas, visando contribuir para a transformação da realidade das escolas e dos professores, a partir da perspectiva Histórica Cultural, a aprendizagem mola propulsora do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, é necessário que haja o processo de colaboração. O termo colaboração é entendido como a possibilidade dos agentes participantes tornarem seus processos mentais claros, explicando-os e demonstrando-os, com objetivo de criar, para os outros participantes, também possibilidade de questionar, ampliar e recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2006).

Nessa abordagem, a colaboração, é considerada um conceito central. Nessa perspectiva Magalhães (2006, p.157) ressalta que:

A participação de cada um dos envolvidos na pesquisa em todos os momentos e a contribuição de reciprocidade para o grupo; a diversidade de conhecimentos, de formação, de possibilidades quanto ao tempo disponível leva à diversidade de atuação na pesquisa; a oposição a relações opressivas de qualquer natureza e construção de relações mais igualitárias e democráticas; a colaboração, não como cooperação, nem com base na igualdade, mas como igual possibilidade de negociação de responsabilidades através da mútua concordância.

A colaboração não é algo natural, é um processo sofisticado que deve ser ensinado e aprendido deliberadamente. Assim, é importante criar espaços no qual o processo colaborativo se institua de forma reflexiva.

Vale ressaltar, que a legitimidade da reflexão está atrelada ao concreto, cujos fatos buscam elucidar algo que não nos parece claro, nos permitindo uma ação mais efetiva sobre eles. Desta forma, a reflexão guia a futura ação na qual se norteia uma nova reflexão. (FREIRE, 1998).

Nessa perspectiva, considerando as mudanças sociais e políticas ocorridas, a esfera escolar é um terreno fértil para as abordagens educacionais críticas. Assim, a reflexão deve ser utilizada como estratégia metodológica, vislumbrando um fazer pedagógico transformador. Reforçando essa ideia, Ibiapina (2007, p.47) pondera que:

Os professores, ao refletirem, utilizando nesse processo os conhecimentos científicos, transpõem em palavras suas experiências subjetivas de ensinar (conhecimento espontâneo), tornando-se conscientes dos mecanismos de sua ação, pré-requisito para poderem transformá-la. É nesse movimento que o professor vai construindo a docência como uma atividade profissional.

A reflexão deve partir de uma necessidade do próprio indivíduo, levando em conta sua história, como sujeitos construtores dessa história, na perspectiva de explicitar a relação entre pensamento e ação, através da autocrítica e crítica dos pares, tendo em vista a transformação da realidade na qual estão inseridos. Em outras palavras, não basta só criticar a realidade, mas procurar transformá-la, haja vista, que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis.

A ideia de reflexão é atualmente bastante difundida entre pesquisadores e educadores em geral e, em particular, entre os professores em espaços escolares e não escolares. Apesar de sua divulgação, o seu significado é bastante diversificado, indo de uma perspectiva pragmatista e positivista até a concepção da reflexão crítica.

No contexto desse estudo, a reflexão é entendida como:

[...] uma atividade mental movida por uma necessidade (motivo) e orientada por um objetivo, sendo mediada pelos outros, pelos instrumentos e pelos signos. Ela ocorre no plano mental simbólico, intrapsicológico embora seja originária das inter-relações sociais, isto é, das relações interpessoais. (IBIAPINA, 2008, p.71).

Nesta direção, a reflexão requer do indivíduo não somente conhecimentos teóricos, mas também o conhecimento adquirido na experiência, uma vez que os dois estão relacionados. Por ser uma atividade mental movida por uma necessidade e orientada por um objetivo, a reflexão realizada, a partir das ações propostas por Ibiapina (2008), torna-se uma importante ferramenta para o professor desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

Vale lembrar que para isso, é necessário desenvolver primeiro a capacidade de refletir, antes, porém, o professor precisa ter consciência do significado da reflexão para a sua vida, não só profissional, mas também pessoal. “Ao refletir criticamente, os educadores

passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos [...] (LIBERALI, 2008, p.38).

A modalidade de pesquisa ora discutida compreende uma série de procedimentos para a construção de dados que servirão para desencadear o processo de reflexão. Nessa direção, possibilitam a participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes que, consciente e voluntariamente, se comprometem a participar da investigação. Em todo processo investigativo, os partícipes tomam decisões, analisam, refletem de forma coletiva. Neste sentido, tanto o processo de produção de conhecimentos quanto o desenvolvimento interativo da pesquisa colaborativa envolvem os investigadores e os partícipes que aderem à pesquisa, uma vez que pesquisadores e professores produzem saberes, através do compartilhamento de estratégias, capazes de contribuir para o desenvolvimento dos envolvidos na pesquisa.

Nesse contexto, os partícipes têm autonomia de ação, assim como oportunidade de construir, refletir sobre e discutir os dados construídos. Esse caráter da colaboração permite que os partícipes estejam sempre conscientes do seu desenvolvimento.

4.2 O campo empírico

Na investigação colaborativa, se faz necessário o estabelecimento de inter-relações entre o singular, o particular e o geral, visto que vislumbra, no processo de reflexão, um caminho para a emancipação da prática em geral e, em particular, da prática pedagógica. Neste sentido, é primordial que seja situado no contexto o qual essa prática se efetiva. Assim, será feita a caracterização da escola e das colaboradoras dessa investigação.

4. 2.1 Situando a escola

A Escola Municipal José Alves Sobrinho está localizada na Rua Amâncio Leite, nº 59, Bairro Boa Vista, no município de Mossoró-RN. Seu funcionamento se dá em dois turnos (matutino e vespertino) e atende a duas etapas da Educação Básica : Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil. A escola era sediada no sindicato dos ferroviários, no bairro Alto da Conceição e sua criação data de 1951. Nesse contexto, a escola chamava-se Escola Reunida Sindicato dos Ferroviários. Seu fundador, o ferroviário Cesário Clementino, tinha como objetivo atender aos filhos dos ferroviários.

Somente a partir do dia 17 de maio de 2002, respaldada pela Lei 1633/02, houve a alteração da denominação da escola, passando a chamar-se Escola Municipal José Alves Sobrinho. Desde então, funciona no endereço acima citado, que fica na fronteira dos dois bairros (Alto da Conceição e Boa Vista). Nesse período, a atual diretora pleiteava municipalizar sua escola. Sendo funcionária pública, recebeu a proposta de locar o prédio e acolher a Escola que estava sem sede. Assumiu a direção, foi aprovada no processo seletivo para gestão escolar no município e podendo escolher o lugar de trabalho, fez opção pelo local onde já atuava.

A Escola Municipal José Alves Sobrinho teve, no ano de 2007, uma matrícula inicial de 180 alunos, distribuídos em doze salas de aula (seis no matutino e seis no vespertino), todas com Ensino Fundamental. O número de alunos por sala varia entre 15 a 18 crianças e compreende as idades específicas para cada ano escolar, não tendo, portanto, alunos fora da faixa etária.

Os recursos que chegam à Escola vêm do Programa Dinheiro Direto na Escola do governo federal e do PROMEM - Programa de Manutenção das Escolas Municipais. Quanto à mobília, a escola possui: cadeira, carteira, quadro negro e branco, em algumas salas, máquina de escrever, telefone, mesa, birô, armário de aço, mimeógrafo, geladeira, freezer, fogão, liquidificador, bebedouro, TV, micros system, computador, na sala da direção.

A equipe de trabalho da escola é constituída por uma diretora, com horário integral na escola, duas pedagogas para apoio pedagógico, uma secretária geral, duas auxiliares de secretaria, um mecanógrafo, uma bibliotecária, oito profissionais de apoio, doze professoras do Ensino Fundamental, todas com curso superior, sendo oito dos três primeiros anos e quatro dos dois últimos, quarto e quinto anos. Há na Escola um conselho escolar constituído pelos seus profissionais e com representação dos pais e dos alunos.

Quanto à estrutura física, a Escola dispõe de seis salas de aula, uma para diretoria, uma para a secretaria, uma para a biblioteca e esta é também sala das professoras, uma cozinha, um almoxarifado, quatro banheiros (dois para alunos e dois para professores e funcionários).

No que diz respeito à ventilação, a escola é edificada em dois andares, as salas do andar de cima são mais ventiladas, as demais possuem dois ventiladores, janela e porta e, mesmo assim, no turno da tarde são bastante quentes, o que interfere no conforto dos alunos,

principalmente das crianças menores (com 6 anos), que ficam mais inquietas e expressam vontade de movimento na sala. No entanto, o espaço é bastante reduzido e não favorece o suprimento dessa necessidade.

4.2.2 Nós as colaboradoras

Para descrever o perfil das professoras que aderiram a nossa investigação, nos centramos em aspectos do desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso, a partir das entrevistas semi-estruturadas, foi traçado o perfil evidenciando as seguintes dimensões: experiências profissionais e a prática docente com ênfase na área de História.

Na ocasião do processo de adesão, três professoras aderiram, porém, por motivo de ordem pessoal (doença e posteriormente licença maternidade), uma das professoras não pode participar da investigação. Assim, serão caracterizadas, a seguir, somente duas professoras que colaboraram até o término da investigação. Também será feita a nossa caracterização na qualidade de mediadora da investigação. É importante ressaltar que, em cumprimento a uma negociação prévia, as colaboradoras serão tratadas pelos seus sobrenomes, pois no momento da negociação não demonstraram nenhum interesse em preservar as suas identidades, cogitaram a possibilidade de colocar os seus próprios nomes, porém chegamos à conclusão de que deveríamos colocar somente o sobrenome.

4.2.2.1 Professora Costa

Costa é professora há vinte e dois anos. No período da investigação, lecionou no quinto e terceiro ano, com quinze alunos em cada turma, nos turnos matutino e vespertino, e terminou o ano letivo com a mesma quantidade de alunos.

Logo após concluir o antigo segundo grau, no ano de 1987, a única opção profissional de Costa foi a de ser professora. Acerca da decisão de se tornar professora, Costa justifica que:

[...] eu caí por acaso, eu não tinha nenhuma pretensão de ser professora não. É ... agora eu sempre gostei de estudar, eu sabia que eu queria ser alguém, alguém, uma pessoa que passasse conhecimento, mas que era professora! Eu sempre gostei de estudar, então quando eu terminei o ginásio, fui morar com o meu irmão lá em Brasília e lá eu consegui passar numa escola de Aplicação [...] eu consegui passar nessa escola. Mesmo sem gostar, porque era a única escola que tinha no momento, não tinha o que fazer, tinha que ser aquela mesmo. Então eu consegui passar e lá dentro eu fui aprendendo, mas eu só passei a gostar mesmo acho que no terceiro ano [...], quando eu vi que não tinha outra opção não, era aquela ou era aquela mesmo e eu já tinha feito um esforço grande para passar, então eu tinha mesmo era que aproveitar e com o tempo, eu comecei a gostar e gosto até hoje! Mas não foi opção não foi por acaso mesmo.

Nesta fala, se evidencia a satisfação de Costa pela opção de ser professora, ainda que esta, não tenha ocorrido de forma planejada.

Iniciou sua atividade profissional trabalhando em um supermercado na cidade de Brasília e permaneceu durante um ano. Sobre essa experiência Costa, comenta: “[...] era totalmente infeliz, pois meu projeto de tornar-me professora estava sendo frustrado.”

Em 1989, Costa retornou a Mossoró, por indicação da Secretaria de Educação do Município, teve a oportunidade de atuar como professora numa escola municipal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este momento foi de conflito interno, como expressa a seguinte fala:

Esse acontecimento me deixou bastante nervosa fazendo com que refletisse sobre minhas competências, estava passando por um momento difícil, porém de grande relevância e de auto-avaliação. Sem experiência alguma com jovens e adultos, sem conhecer a turma e acima de tudo sem um planejamento.

Situações como esta evidenciam um dos grandes problemas pelos quais passam a educação. Apesar de já terem passados alguns anos, ainda se detecta situações semelhantes nas escolas. Na falta de professores, o poder público contrata, mesmo que em caráter provisório, profissionais que não estão “preparados” para atuar em algumas áreas ou modalidades de ensino.

Em 1990, de acordo com a Lei Orgânica do município de Mossoró, todo profissional que tivesse um contrato provisório, se tornaria estatutário a partir daquele ano. Assim, Costa passou a fazer parte do quadro permanente de funcionários e logo assumiu uma turma de 4ª

série do antigo primário, e permaneceu durante seis anos na citada série e numa mesma instituição escolar (Escola Municipal Antônio Fagundes).

No ano de 1996, foi transferida da Escola Municipal Antônio Fagundes para a Escola Municipal Isabel Fernandes, inaugurada no mesmo ano. Tal transferência se justificou pela extinção do turno intermediário da escola de origem da referida professora. Todos que trabalhavam nesse turno, foram remanejados à recém inaugurada escola. Nessa escola, trabalhou até o ano de 2004, ocasião em que, por conveniência (proximidade com a sua residência), pediu sua remoção para a Escola Municipal José Alves Sobrinho, onde leciona até hoje.

A lei 9.495 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 62, ressalta que a modalidade de formação de professores para anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil deve ser em nível superior. Nesta mesma lei, em seu Art.87 § 4º, diz que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Por exigência da citada lei, no ano de 2001, Costa ingressou no curso de Pedagogia da UERN. Durante a entrevista, sobre o referido curso, Costa afirmou que: “Nos primeiros dias de aula [...] parecia que tudo seria muito difícil, fazia tempo que não ia a escola como aluna e isso me inquietava e muitas vezes fiquei com medo [...] Tinha muita coisa que eu já sabia, mas tirei muitas dúvidas e aprendi muito.”

Esta fala evidencia que cursar Pedagogia, a princípio pela força da LDB de 1996, e apesar das dificuldades iniciais, serviu de sustentáculo para o início de uma reflexão e o desejo de continuar estudando. Até o momento, Costa não conseguiu fazer uma especialização, mas participa de capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Mossoró.

Ainda sobre o curso de Pedagogia, ressalta que: “A faculdade me ajudou bastante, que eu só tinha prática, e foi lá que eu passei a entender coisas que eu já fazia, mas que eu não sabia que tinha uma teoria para aquilo que eu fazia!”

Em relação às experiências com o Ensino da História, quando perguntada pela influência de fatos ou pessoas na prática, Costa declarou:

Não lembro de nenhum fato! Quer dizer eu tive muitas professoras de História boas, que davam aulas boas, meu modo de ensinar História não tem muito haver com essas pessoas

não, e os fatos é como eu já disse, os fatos eu trabalho aqueles mesmos, eu trabalho ao meu modo, não tem especificamente uma pessoa ou fatos não. Entendeu? Assim que tenha influenciado no meu modo de ensinar História.

A fala acima não relata nenhum indício da possível realização de um trabalho com tal disciplina, tanto no curso de Pedagogia quanto nos eventos para capacitação profissional aos quais participou ao longo de sua carreira como professora.

Em relação ao seu saber fazer nas aulas de História, destacamos os seguintes trechos:

[...] eu gosto muito de perguntar para eles o que eles gostariam de aprender em História... o que eles acreditam que é verdade em História! Por exemplo, a semana passada agente trabalhou falando de Lampião, então antes eu perguntei para eles o que eles gostariam de saber a respeito de Lampião. Aí eles foram falando, se realmente Lampião entrou em Mossoró e aquela coisa toda.

[...] eu falo de História com o meu aluno como se eu estivesse falando com qualquer pessoa! Mas os conteúdos eu sigo, eu sigo o meu método que é meu mesmo! O descobrimento do Brasil, eu tenho que dá, é uma data importante, mas eu com os meus alunos é que dou importância a aquele conteúdo. É uma data, eu vou falar é lógico que eu vou falar, mas o que vai está registrado é o que está escrito nos livros, o conteúdo que vem selecionado. Agora eu dou... não dou que eles chegaram e foram bonzinhos não.

Esses trechos evidenciam alguns indicadores do histórico-culturalismo, por exemplo quando ela fala “[...] eu com os meus alunos é que dou importância a aquele conteúdo [...],” no entanto, apresenta algumas contradições no momento em que se percebe descontinuidade de ações. Por exemplo, não demonstra concluir as situações de aprendizagem. Esta contradição nos leva a constatar que, a partir da seleção dos conteúdos, Costa não dá muita importância ao ensino da História

Sobre avaliação em História, Costa não demonstrou total consistência na sua resposta, não descrevendo com firmeza os instrumentos que utiliza para saber se o aluno aprendeu. Vejamos no trecho abaixo:

Eu faço muito em cima de pesquisas, eu mando eles fazerem relatos sobre a aula, eles buscam também na casa deles com pessoas. O meu material é assim. Dentro de sala de aula até as aulas de história se tornam muito curtas, porque as atividades eu mando para casa, porque é em cima de pesquisas, eu trabalho com gravuras, o pensamento deles mesmo. Então eu acho que eles aprendem! As pesquisas que eles fazem são muito boas eu acho que se fosse para dizer você mudaria? Não eu não mudaria não! Continuaria trabalhando história assim. É importante trabalhar história, agora deve ser trabalhada de uma maneira... não aquela maneira que D. Pedro chegou com a espada... Tiradentes que cortaram a cabeça dele...

É interessante destacar também nesta fala o caráter rígido em relação a possibilidades de mudanças na sua prática. No decorrer da entrevista, Costa deixou explícito no seu discurso, que procura ser uma professora comprometida com os seus alunos, que suas aulas são boas, que sabe tomar decisões no momento certo. No entanto, seu discurso apresenta contradições acerca da sua postura na prática.

4.2.2.2 Professora Lins

Lins é professora há 18 anos. Durante a investigação, lecionou no quarto ano do Ensino Fundamental, com 16 alunos. Em 1990, após concluir o antigo segundo grau com habilitação para o magistério, passou no concurso para professor do estado do Rio Grande do Norte e começou a lecionar numa turma de 40 alunos. Sobre essa experiência, Lins relata:

[...] que quando agente entra, agente leva um choque, quando agente esta estudando, vendo a teoria é tudo bonitinho, só que quando agente se depara com a realidade, é assim um pouco diferente, quando eu passei no concurso do estado... 1990... aí fui para uma escola, Escola Estadual 30 de Setembro[...] uma turma de segundo ano, muito numerosa... quer dizer [...] Eu iniciante, iniciei com uma turma de mais ou menos 40 alunos, num segundo ano, aí... realmente... tem aquele... sem nenhuma experiência... tem todo aquele período... acho que é de adaptação com as crianças e até de aprendizagem também [...]você vai pensando uma coisa só que a realidade quando você chega lá é completamente diferente! Às vezes alguns momentos até de angustia... aquela questão... não é do professor ter controle, mas tem que ter, saber algumas estratégias, isso você só adquire no decorrer do tempo [...].

Esta fala sinaliza para uma reflexão crítica acerca da necessidade de solidificar sua aprendizagem em relação à profissão. Cita algumas competências que o professor deve ter como, por exemplo, a questão do controle e de saber algumas estratégias. Demonstra gostar bastante da profissão de professora.

Quando perguntado sobre como se tornou professora, disse:

Eu acho que eu nasci professora, só me aperfeiçoei! porque foi... não sei se hoje eu diria que... eu acho que foi vocação, porque desde criança que eu já sonhava em ser professora, já brincava de ser professora! Toda vida meus professores foram os meus ídolos, eu toda vida admirei bastante!

O entusiasmo com o qual Lins fala de ser professora abre espaço para a reflexão sobre a prática, a busca de novos horizontes, novas formas de trabalhar, considerando o nível de desenvolvimento de cada um, tanto dos alunos quanto dos professores.

Concomitante a sua atuação em sala de aula, participou de cursos de capacitação e com isso, foi cada vez mais se entusiasmando com a profissão. Passados nove anos,

conseguiu ingressar no curso de Pedagogia da UERN e, em seguida, fez um curso de Pós-graduação em Artes e Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. A justificativa por fazer tal pós-graduação foi à oportunidade que teve quando a UFRN disponibilizou vagas para professores da rede estadual do Rio Grande do Norte, então se inscreveu e foi selecionada.

Em 2004, passou no concurso para professores do município de Mossoró, tornando-se professora efetiva da rede municipal. A princípio, lecionou na Escola Dr. José Gonçalves, na zona rural, onde permaneceu por dois anos. Em seguida, foi remanejada para a Escola José Alves Sobrinho onde continua lotada. Tem quatro anos de experiência como gestora, foi diretora durante dois anos e atualmente é vice-diretora de uma escola da rede estadual.

Em relação ao seu saber fazer em História, durante a entrevista, Lins expressou a necessidade de novos conhecimentos, deixou explícito que sabia daquela necessidade. Logo no processo de adesão disse: “[...] quando você falou em ensino de história eu lembrei logo da dificuldade que eu sinto nas aulas de História [...] realmente quando eu me dispus era justamente, em busca de melhorar minha prática!” Mais uma vez Lins sinaliza para processo de reflexão sobre sua prática.

Quando perguntada sobre a possível influência de alguém ou algum fato em relação ao ensino da História, ela se lembrou de um curso de capacitação no qual o professor Emanuel Braz a despertou para uma História crítica.

Quando perguntada sobre seu saber fazer na área de História, Lins relatou:

[...] textos trabalhados, assim pegando textos variados, com as temáticas, que era pra ser segundo o currículo no quarto ano, essa temática é pra ser restrita ao município, mas eu, é como eu digo a palavra própria já está dizendo, eu acho um absurdo restringir, deixar o aluno restrito, já um aluno de quarto ano, só aquela coisa, aquela história local, por que não de uma maneira mais ampla? A gente contextualizando...

Diante das necessidades, procura formas para solucionar os problemas, fica claro que Lins está num processo de mudanças, pois consegue informar quais são as dificuldades e possibilidades de solução. Percebe-se que Lins não está satisfeita com os conteúdos prescritos para o quarto ano, com o tempo cronológico para as aulas de História e com a falta de materiais didáticos.

Sua posição em relação à avaliação também é firme “[...] eu faço oral durante as aulas... faço aquela avaliação escrita, avaliação prova mesmo! No final do bimestre!” Constata-se que Lins não tem medo do novo, porém enquanto não aprende o novo, procura fazer as adaptações.

Conclui-se que Lins, semelhante à Costa, apresenta características do enfoque histórico cultural. Em seu discurso, percebe-se consistência das ideias, descreve as suas necessidades formativas, as suas angústias e o seu desejo de aprender. Reconhecer as necessidades formativas e ter vontade de mudar são dois parâmetros importantes para a realização da pesquisa colaborativa, Lins abre espaço para isso.

4.2.2.3 Professora Marques (mediadora)

Escrever sobre minha trajetória profissional é algo que me agrada. São muitos os desafios e muitas as lutas para vencer. Neste relato pretendo discorrer, de forma reflexiva, sobre experiências vivenciadas no âmbito da minha vida escolar, acadêmica e profissional.

Sou natural de um sítio, (Sítio Alagamar Paraú) situado no estado Rio Grande do Norte. Meus pais vieram para a cidade de Mossoró, uma vez que, segundo eles, não queriam nos criar naquele ambiente sem escola para estudarmos. Lembro-me das palavras do meu pai, “não vou criar meus filhos aqui, sem estudar, vou para a cidade, eu cresci aqui, mas eles não vão crescer aqui”, hoje percebo que foi aí que tudo começou.

Sou a terceira de oito filhos. Fui para a escola com oito anos de idade, por questões econômicas e da conjuntura daquela época, porém já sabia lê. Aprendi com minha mãe, mesmo sem saber muito bem o significado das palavras. Aprendi por meio da antiga carta de ABC. Eu simplesmente decifrava as letras, mas já era o suficiente para me tornar uma criança realizada, estava na escola e sabia ler. Foram momentos muito difíceis nesta época (Ensino Fundamental, antigo ensino primário e ginásio). Um período no qual as lembranças são apenas fragmentos de coisas marcantes, positivas ou negativas. Por exemplo: a maravilhosa sensação de conseguir acompanhar a turma, já que nunca obtive uma nota abaixo da média, ou a forte sensação de ser rejeitada por algumas pessoas em função do preconceito de cor. Esse foi um tema que só consegui superar aos poucos. Era como se tirar notas boas recompensasse a falta de atenção que sofria por parte dos meus colegas e de alguns adultos.

Nesse contexto não percebia que não era bem assim, havia outros valores a serem considerados. Para se ter uma ideia, até a sexta série do Ensino Fundamental, não me comunicava oralmente com ninguém, nem com as professoras.

O método utilizado pelas professoras era mesmo tradicional, só a professora falava, e nós só ouvíamos para decorar a “matéria”. Os objetivos eram a formação de um aluno ideal desvinculado da sua realidade concreta, Libâneo (1992). O concreto para tal método era mostrar objetos gravuras, e ilustrações. Não se pensava na questão de interação ou afetividade.

Em relação às aulas de História, as lembranças são vagas. Lembro-me que só tirava notas boas porque decorava tudo o que a professora pedia para decorar e gostava muito porque só tirava notas acima de oito, e isso era muito importante para mim. Nas aulas escrevia muito no quadro, o quadro muitas vezes era ruim e encandeava. Muitas vezes não conseguia transcrever corretamente e tinha uma professora de História que atribuía pontos à caligrafia e ortografia. Então pedi para mamãe comprar um caderno de caligrafia para que eu treinasse a caligrafia e resolvi o problema, porém em relação à ortografia tive dificuldades, o quadro não ajudava e eu lia, mas às vezes traçava algumas letras quando ia escrever e a professora nunca percebeu. Como podemos perceber as aulas eram predominantemente baseadas na pedagogia tradicional.

Quando comecei a atuar no magistério tive o cuidado no que diz respeito ao fato de chegar mais perto do meu aluno. Afinal senti na pele o que foi a não preocupação com as relações interpessoais.

Em 1983, ingressei no Ensino Médio (antigo 2º grau.), já tinha claro o que iria cursar, apesar de ter sofrido influência dos meus pais que, no momento, por influência da lei 5692/71 entendiam ser o magistério uma profissão que garantiria, de imediato, um emprego. “Se você se formar você vai conseguir emprego,” diziam meus pais. Fica aí bem claro a influência do caráter de terminalidade² da referida lei, e o reforço da teoria do capital humano. “Toda moça pobre deve fazer magistério,” era o que mais se ouvia naquela época. Nesse contexto, eu nem cogitava a possibilidade de ingressar em um curso superior, terminar o magistério seria suficiente, já que, ainda como aluna do antigo ginásio, já ensinava, dava aulas particulares para as crianças que estavam no antigo primário e residiam perto da minha casa.

Nos anos que sucederam, tentei aprender técnicas para ensinar. Eram técnicas sim, porque o ensino no antigo magistério tinha caráter tecnicista, onde “o professor é um administrador e executor

² Significa que ao terminar uma etapa de estudo teria uma profissão que seria facilmente absorvida pelo mercado de trabalho, era o discurso predominante no contexto.

do planejamento, o meio de previsão das ações [...] e dos meios necessários para atingir os objetivos” (LIBÂNEO, 1992, P.19). É importante ressaltar que, naquele momento, não tinha consciência disso. Mas posso afirmar que no magistério o que se primava era a questão técnica. O planejamento acontecia sem levar em consideração o contexto, o que interessava era a coerência entre os objetivos, as atividades e avaliação. Não considerava que as crianças têm níveis de desenvolvimento diferenciados. Eu estava “aprendendo” a ensinar da mesma forma que aprendi, um ensino arcaico, o saber por saber tinha supremacia à construção do saber, mas só pude fazer tal reflexão a partir da minha experiência profissional na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

Em 1987, ingressei como aluna do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Para mim foi algo maravilhoso, era outro mundo, a expectativa foi grande. Lá conheci muitas pessoas, professores, muitas experiências, uma delas foi estar, mesmo sem muita consciência do que estava fazendo. Foi o início da reflexão sobre minha prática, que já há mais de cinco anos havia iniciado. Eu pensava: *puxa como fiz coisas erradas e certas no passado!* (muitas vezes tentei consertar, neste período trabalhava em uma escola Conveniada com o estado do RN, eu era professora concursada, havia passado no concurso de 1985, trabalhava com Educação Infantil, antigo pré-escolar).

Na década de 80, as discussões sobre reformulações curriculares eram evidentes no Brasil. Um dos pontos mais debatidos foi a implementação do construtivismo nas escolas. Uma coisa que ficou na minha mente foi a má interpretação que se fez sobre o construtivismo. “Eu acho bom porque não preciso planejar”, vou esperar que as crianças digam o que querem” (diziam alguns professores). Já a proprietária da escola na qual trabalhava dizia: “não quero nem ouvir falar nesse tal de construtivismo, aqui as crianças têm que aprender”. Eram muitas as interpretações que existiam sobre o construtivismo e, em meio a tudo isso, lá estava eu tentando entender.

Neste contexto, a FURRN, hoje UERN, ainda era uma Fundação. O quadro de professores era formado, na sua maioria, por médicos, advogados, empresários, entre outras profissões. Esses profissionais não tiveram formação pedagógica, não tinham especialização em educação. Certa vez, ouvi um professor dizer: “ aqui para mim é um robe,” outro falou “ não vivo disso aqui”. Alguns professores começavam a sair para cursar pós-graduação em outros estados e até em outros países. Hoje a Faculdade de Educação, a qual faço parte, tem seu quadro docente de quase 100% de mestres e doutores.

No final dos anos 80, a corrida para cursar especialização era muito grande. Na UERN não havia especialização, mesmo que *latu sensu*. Então de 1994 a 1995, num curso de férias, consegui cursar especialização em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá-MG, o material escrito era enviado via sedex aos orientadores.

Em 1995, prestei concurso de provas e títulos para professora da Faculdade de Educação da UERN. Confesso que não pensava em me tornar professora daquela instituição, porém, sob a influência desta vez de uma grande amiga (Tereza), estudamos juntas e consegui ser aprovada. Foi uma nova fase na minha vida, assumi em um Campus Avançado e não no Central. Hesitei, mas aceitei o desafio. Não foi fácil, tive que deixar a casa dos meus pais, me adaptar a outra cidade, ao novo nível de ensino, ensinar disciplinas distintas.

Procurei ajuda de meus antigos professores, naquele momento colegas de trabalho. Encontrei apoio da minha família e amigos, amigos que verdadeiramente torceram por mim. Aos poucos e a duras penas, estou conseguindo. Foi daí que posteriormente passei a investigar um objeto de pesquisa. O desenvolvimento do pensamento teórico, como uma possível contribuição à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o qual falarei mais adiante.

Lembro-me que algumas vezes ouvi alguns alunos dizerem: “Que salto! de professora do pré-escolar ao pós vestibul”. Aproveitei para trabalhar com eles a importância da formação de um professor para educação infantil, já enfatizado no Brasil, desde a publicação do Manifesto dos pioneiros da educação Nova, publicado em 1932 que em um trecho estava escrito “devemos cuidar muito bem da educação dos pequeninos e para isso é necessário formar professores com 3º grau”.

Este fato me marcou bastante, até bem pouco tempo eu sentia na pele a não valorização dos professores daquele nível, e ficava feliz por ter oportunidade de debater sobre uma questão tão importante.

Uma contribuição do curso de Pedagogia para minha prática, na qualidade de professora de educação infantil (durante 14 anos), foi o estudo dos estágios do desenvolvimento da criança, segundo Piaget. Parece uma posição reducionista, mas quando cursei Pedagogia, depus muitas esperanças na psicologia, ela poderia dar respostas aos problemas da sala de aula. Não percebia que o conjunto das disciplinas poderia e estaria organizado com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor, cada uma com o seu objeto de estudo específico. A forma na qual estava sendo conduzido o curso, atribuo à tal posição reducionista, já que meus professores trabalhavam suas disciplinas sem contextualizar, sem estabelecer relações com outras áreas.

O interessante é que hoje, mesmo com mudanças ocorridas, reformulação curricular, qualificação de professores, novos discursos teórico-metodológicos, percebo que muitos alunos continuam pensando de forma linear. Para alguns alunos, cada área de estudo tem a sua contribuição, porém o interesse por cada uma depende de cada aluno, ou seja, determinada disciplina é mais ou menos importante dependendo de como ela for lecionada. É comum ouvir dos alunos: “disciplina tal é chata, mas o professor é bom então ela é boa!” ou disciplina tal é

importante, mas é chata porque o professor é chato!”, “acho que nem deveria Ter essa disciplina para agente!”, “essa disciplina não tem sentido no nosso curso!”.

Atualmente sou aluna do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “A relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico e História: possibilidades para o Ensino de História no Ensino Fundamental”. É importante ressaltar que as experiências com o Ensino de História na minha vida escolar e acadêmica, e na condição de professora da referida área, contribuíram de forma decisiva para a definição do meu objeto de estudo no referido programa.

4.3 Procedimentos Metodológicos

Construir empiricamente o objeto de investigação e esboçar seu decurso metodológico sugere a eleição apropriada de diferentes procedimentos que permitam uma maior aproximação com a realidade que se deseja entender.

Para a construção dos nossos dados, se fez necessário um trabalho consistente entre referenciais teóricos, viabilização da investigação e aspectos conceituais. Dentre os inúmeros procedimentos utilizados em investigação científica, optamos por aqueles que apresentam maior coerência com o referencial teórico-metodológico, no qual nos respaldamos. São eles: Encontro, Questionário, Entrevista, Ciclos de Estudos Reflexivos, Relato de Experiências e Sessões Reflexivas.

4.3.1 Encontros

Foram realizados dois encontros na Escola Municipal José Alves Sobrinho, local de trabalho das professoras. No primeiro encontro apresentamos a proposta da investigação durante uma reunião para planejamento das atividades escolares, no dia 17 de novembro de 2007. O objetivo dessa apresentação foi a realização do processo de adesão voluntária, em conformidade com os critérios da pesquisa colaborativa.

O segundo Encontro teve como finalidade a realização do processo de adesão propriamente dito. Neste encontro, a diretora da citada escola foi muito solícita, ofereceu todas as condições para que o trabalho fosse realizado na escola nos dias de planejamento. Na

ocasião, solicitou as datas dos prováveis encontros para inserir no calendário escolar do ano seguinte. Porém não foi possível a realização dos encontros no espaço escolar, visto que do total de 15 professores presentes, apenas três aderiram à nossa proposta investigativa e assinaram um termo de compromisso de participação. (em anexo).

Com o fato de somente três professoras aderirem, surgiu um impasse: como realizar ciclos de estudos reflexivos e sessões reflexivas, na perspectiva colaborativa, no espaço escolar, com horários previamente estabelecidos pela instituição, se não houve adesão total do grupo e negociação de datas?

Tal situação nos levou a agradecer a disponibilidade da diretora e negociar com as professoras em qual espaço seriam realizados os Ciclos de Estudos e as Sessões Reflexivas, bem como o calendário com a previsão dos próximos encontros. Desse modo, decidimos que o desencadear da pesquisa se efetivaria na residência das professoras. Vale ressaltar, que o espaço negociado, em nada comprometeu os estudos, uma vez que não se caracterizou como invasão de tal espaço, não houve interferência de terceiros, já que duas delas moram sozinhas.

A organização do grupo de pesquisa se deu mediante os critérios práticos e científicos. Destacamos essencialmente, como critério prático o fato de termos um contato prévio com essas professoras como alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande-UERN, durante três semestres, enquanto professora das disciplinas Ensino de História I e II e de Didática.

Como critério científico, destacamos a adesão das professoras em participar da pesquisa. Tal adesão se deu, como já colocado anteriormente, após à discussão geral sobre os objetivos e procedimentos da investigação.

4.3.2 O questionário

O questionário é considerado um dos instrumentos de construção de dados com a utilização de várias questões objetivas e/ou subjetivas e usualmente visa atender a aspectos mais pontuais que se busque captar.

A escolha por esse tipo de questionário justifica-se pelo fato de oportunizar a expressão de um pensamento pessoal com suas próprias palavras de acordo com o seu próprio sistema de referências (LAVILLE ; DIONNE, 2008)

Nessa investigação, o objetivo do questionário foi diagnosticar os conhecimentos prévios das professoras que aderiram a nossa proposta. Tratou-se de um questionário aberto contendo as seguintes questões: a experiência de ensino, o conceito de pensamento teórico e de História, a relação entre o ensino da História e o desenvolvimento de níveis de desenvolvimento do pensamento teórico, a importância do ensino da História no currículo do Ensino Fundamental, a avaliação dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos da História e as dificuldades e facilidades para trabalhar conteúdos da História. (em anexo)

Sua aplicação se deu no mês de outubro do ano de 2007. Foi aplicado durante um dia de planejamento na escola na qual lecionam. Estivemos presentes quando da sua realização, no horário das sete e trinta às oito e trinta da manhã.

4.3.3 A entrevista

Na abordagem sócio-histórica, a entrevista, na qualidade de instrumento investigativo, tem um caráter eminentemente social. Assim, optamos pela entrevista semi-estruturada. O aspecto mais importante deste tipo de entrevista é o desdobramento que emerge a partir do roteiro sugerido durante o processo dialógico existente entre o entrevistador e o entrevistado, e a oportunidade de construção de dados com maior riqueza de detalhes acerca da História de vida do outro.

De acordo com Ibiapina (2008, p.77):

A entrevista, nas pesquisas colaborativas, é marcada pela dimensão social [...] no desenrolar da interlocução, os sentidos são criados e dependem da situação vivenciada e dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e o entrevistado. Os indivíduos, ao se expressarem, carregam o tom de outras vozes, o que reflete a realidade do grupo, gênero, etnia, classe a qual ele pertence.”

A entrevista no nosso estudo objetivou, por um lado, apreender os elementos da História de vida das professoras considerados marcantes para a prática docente, por outro identificar seu pensamento acerca do Ensino da História e do Pensamento Teórico.

O conteúdo da entrevista se constituiu no roteiro de oito pontos (em anexo) relacionados a elementos da História de vida, conceito de Pensamento Teórico e de História, bem como, experiências com o ensino da História enquanto disciplina escolar e, por fim, a influência das vivências na sua forma de ensinar História.

4.3.4 Os ciclos de estudos reflexivos.

No contexto da investigação colaborativa os ciclos de estudos reflexivos contribuem para o desenvolvimento das capacidades psíquicas e sociais que permitem o domínio de variadas modalidades de atividade teórica e prática. De acordo com Ibiapina e Ferreira (2007, p.76)

Os ciclos de estudos reflexivos [...] constituem um procedimento complexo de construção, (re) construção de conhecimento e do próprio processo cognoscitivo, uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica.

Esse procedimento proporciona aos partícipes oportunidades de diálogos que levam os envolvidos a expor suas incertezas e conflitos, sem constrangimento. Deste modo, esses espaços permitem que os partícipes discutam, analisem, avaliem e até construam e/ou reconstruam conhecimentos que contribuam para a fundamentação da prática pedagógica.

Nesse contexto, é de fundamental importância que sejam criados espaços de discussão, na perspectiva de emergir saberes de maneira cooperativa, pois nesses espaços os colaboradores têm a oportunidade de serem formadores e, ao mesmo tempo, serem formados.

Nesta direção, os ciclos de estudos reflexivos foram realizados em nossa investigação, inicialmente com o objetivo de contribuir para o avanço nas discussões da problemática que cerca nosso objeto de estudo e maior aprofundamento sobre a pesquisa colaborativa.

Esse procedimento se destina à efetivação do processo de elaboração conceitual. A sua efetivação implica, segundo Ferreira (2006) nas seguintes etapas:

A) Sondagem das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios dos colaboradores. Para a realização dessa etapa, pedimos às colaboradoras que expusessem por escrito, suas necessidades formativas em relação ao ensino da História acrescentando o que entendem por História e pensamento teórico.

B) Apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais. Esse procedimento objetiva desencadear um processo de ensino-aprendizagem em que os colaboradores vivenciem um processo de desconstrução e (re) construção dos conceitos privilegiados nesse estudo. Com esse objetivo foram realizados estudos sobre as concepções de História de pensamento, além de discussões acerca dos conceitos de colaboração e reflexão.

Nessa direção, realizamos situações de aprendizagens com vistas à (re) elaboração de conceitos e desenvolvimento de procedimentos lógicos (associação, enumeração, comparação, identificação e classificação) e processos implícitos na elaboração conceitual (análise, síntese, abstração e generalização) que conduzam à formação do pensamento teórico.

Os referidos Ciclos de Estudos foram realizados em cinco sessões, na residência das professoras, sendo quatro gravados em vídeos e um registrado por escrito. Para a efetivação dos ciclos, selecionamos dois temas gerais e dois conceitos.

É importante ressaltar que o estudo de tais temas surgiu da negociação com as partícipes no decorrer da investigação. Dessa forma, decidimos estudar os temas: Pesquisa Colaborativa e a História da disciplina História no espaço escolar e os conceitos de pensamento teórico e de História.

O quadro abaixo sintetiza os referenciais utilizados durante os ciclos de estudo:

| Tema | Texto | Conceito | Texto |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pesquisa Colaborativa | IBIAPINA, I. M. M. A Ossatura da Pesquisa colaborativa, In: Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos . Brasília: Líber livro Editora, 2008.(anexo) <i>Pesquisar colaborativamente</i> - texto elaborado a partir de Magalhães(2003), Desgagné (1998), Ibiapina (2008) e Ferreira (2007) | Pensamento Teórico | RUNBINSTEIN, S.L. A natureza do pensamento, In: Princípios de Psicologia Geral . Lisboa: Editora Estampa, 1973. V. IV (anexo) <i>Considerações acerca do pensamento enquanto função mental superior</i> - texto elaborado a partir de Runbinstein (1973), Davidov (1982) e Vygotsky (1998). Coppnin (1978) (anexo) |
| História da disciplina História no espaço escolar. | SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. Histórias do ensino de História. In: Ensinar História . SP: Scipione, 2004. (anexo) | História | ARÓSTEGUI, J. História e Historiografia: os fundamentos, In: A pesquisa Histórica: teoria e método . Bauru, SP: Edusc, 2006. (anexo) GLÉNISSON, J.O conteúdo do termo História, In: Iniciação aos estudos históricos . 6 ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 1991.(anexo) |

Quadro 3 Referências utilizadas nos ciclos de estudos reflexivos

Fonte: referencial teórico estudado durante a pesquisa

O primeiro ciclo de estudos reflexivos teve como objetivo o estudo sobre pesquisa colaborativa. Nele discutimos um texto sobre as especificidades relacionadas à pesquisa colaborativa como: origem e, pressupostos teórico-metodológico que a fundamentam. Nessa ocasião, marcamos a data para a realização da entrevista e negociamos as atribuições de cada participante e as da mediadora. Entre as atribuições sugeridas por Ibiapina (2008), sintetizamos as que seguem no quadro abaixo:

| Mediadora (Marques) | Atribuições dos colaboradores |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Levantar conceitos nas necessidades formativas; Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios; Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcrevê-las; Organizar textos para o estudo dos conceitos; Mediar sessões reflexivas; Divulgar resultados do estudo individualmente ou em grupo. | Aprovar os conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas; Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios; Participar ativamente de todas as atividades propostas pela pesquisa; Ler com antecedência os textos; Colaborar com os pares nas ações reflexivas; Divulgar os resultados do estudo em parceria com o mediador. |

Quadro 4 síntese das atribuições dos participantes e da mediadora da pesquisa durante a investigação
 Fonte: Ibiapina (2004)

O segundo Ciclo se deu em dois encontros e tiveram como objetivo estudar sobre o conceito de Pensamento Teórico, porém antes discutimos sobre os processos implicados na atividade do conhecer e as especificidades do conhecimento humano.

No terceiro Ciclo, estudamos sobre a (re) elaboração do conceito de Pensamento Teórico.

O quarto Ciclo objetivou estudar o conceito de História. Nesse Ciclo, discutimos a respeito da polissemia do termo História e utilizamos algumas falas dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. A partir de questionamentos, surgiu a necessidade de estudarmos a cerca de como a disciplina História foi se efetivando no espaço escolar. Assim, nos reunimos para estudar acerca do tema sugerido.

O quinto Ciclo de Estudos Reflexivos teve como objetivo estudar a (re) elaboração do conceito de História. Ainda nesse ciclo, discutimos sobre o relato da aula que seguiu as ações formativas para realizarmos as sessões reflexivas.

Em síntese, a dinâmica dos ciclos de estudos reflexivos se pautou em leituras prévias dos textos, destaque das dúvidas, relatos acerca de experiências das partícipes, (re) elaboração dos conceitos previamente elaborados e a comparação com os conceitos iniciais.

4.3.5 Relato de Experiências

Para esse procedimento, discutimos as ações para elaborar relatos de experiências pedagógicas, a partir do roteiro (em anexo) sugerido por Ferreira (2005). Segue descrição do roteiro.

De acordo com o roteiro, a descrição, expressa a atividade prática da forma como esta se efetiva e responde à questão: O que foi feito? Compreende: Contextualização que sintetiza o contexto. Abrange os itens: Quem? Onde? Quando? O que? (tema, assunto, conteúdo) Para que? (objetivos, finalidade) Como? (situações de aprendizagem, recursos pedagógicos e registro do processo de observação) e o relato que descreve minuciosamente o processo, de forma clara, com distanciamento ou isenção, isto é, sem opinar, julgar, valorar, avaliar, utilizando verbos de ação na 1ª ou 3ª pessoa.

Após a descrição, seguem as demais ações : Informação - explicita os princípios que orientam a ação, seu significado, motivos, objetivos e razões. Responde à questão: Qual o significado das ações? A Confrontação – busca as causas das ações, as explicações teóricas que lhes dão sustentação, os valores culturais que as permeiam, suas contribuições. Implica a compreensão da sua relevância e consistência. Responde à questão: Por quê? E finalmente a Reconstrução – busca alternativas para as ações, explicitando o porquê das novas proposições. Responde a questão: O que modificar?

4.2.6 Sessão reflexiva

Na pesquisa colaborativa, a realização dessas ações cria espaços para a reflexão crítica dos professores acerca da sua prática docente, “potencializando mudanças no contexto educativo.” (IBIAPINA, 2008, p.75). De acordo com Magalhães (2006), a sessão reflexiva é o

locus no qual os partícipes têm um papel de colaborar com o outro para uma reflexão crítica sobre a sua prática, questionando e solicitando esclarecimentos sobre as escolhas realizadas.

Não se trata de uma mera descrição dos indícios de mudanças, mas de tentar revelar a dinâmica de tal processo, ou seja, como ele ocorreu. As sessões reflexivas objetivaram a análise da formação e desenvolvimento de situações de aprendizagem.

Na nossa investigação, decidimos realizar uma Sessão Reflexiva³ com cada uma das colaboradoras para refletirmos sobre possíveis mudanças na forma pela qual as colaboradoras compreendem a relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nessa direção, solicitamos que as colaboradoras elaborassem e executassem um plano de aula e, em seguida fizessem um relato detalhado seguindo as ações da reflexão propostas por Magalhães (2006): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Para cada uma dessas ações, sugerimos algumas questões norteadoras, visto que, questionamentos, de modo pedagógico contribuem para o processo de desenvolvimento do pensamento, uma vez que suscitam resposta, reação e atividade investigadora. (LIUBLINSKAIA, 1979).

As Sessões Reflexivas compreenderam dois processos. O primeiro, a reflexão intrasubjetiva, no qual cada colaboradora refletiu sobre o seu próprio processo de desenvolvimento através do relato da sua experiência em sala de aula. Foi o momento em que cada uma expôs o seu relato a partir do roteiro sugerido.

O segundo, tratou-se da reflexão intersubjetiva, onde cada colaboradora fez uma análise do processo, via discussão coletiva, através da solicitação esclarecimentos e discussão a cerca das suas posições em relação ao tema da investigação.

4.4 O processo de análise

Para a interpretação dos dados construídos acerca da elaboração dos conceitos de Pensamento Teórico e de História nos utilizamos da metodologia de análise da elaboração

³ A realização de somente uma sessão reflexiva se deve ao fato de que o tempo destinado à realização da pesquisa em nível de mestrado é restrito. Assim nos encontramos mais vezes para a realização de ciclos de estudos.

conceitual. O processo de Análise Conceitual, com base no materialismo histórico dialético, de acordo com Vygotsky (1998; 2001), Koppnin (1978) e Ferreira (2007; 2009), deve considerar “procedimentos de análise que possibilitem sua apreensão no contexto da unidade dialética entre o histórico, o lógico e psicológico”.(FERREIRA, 2007, p.57)

Neste sentido, elegemos as seguintes categorias propostas por Ferreira (2007, p. 65-66) conforme quadro abaixo:

| | |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição | Consiste na enumeração dos atributos ou propriedades externas dos fenômenos, a fim de os distinguir. Inclui todos os atributos do fenômeno sem abstrair os essenciais dos secundários. Estabelece vínculos factuais que se revelam na experiência imediata. Há uma predominância do conteúdo em relação ao volume. Seu objetivo é descrever o melhor possível, com maior plenitude e exatidão, os atributos dos fenômenos, transmitindo uma imagem sensorio-perceptiva do fenômeno, mediante uma representação criadora ou reprodutiva. |
| Caracterização | Utiliza também o procedimento lógico da enumeração a partir da abstração de alguns atributos ou propriedades essenciais que distinguem os fenômenos. As abstrações desprendem-se dos elementos perceptivos, porém o seu volume apresenta um grau de generalidade restrito as singularidades. |
| Definição | É o procedimento lógico através do qual se revela o conteúdo do conceito ou se estabelece o significado do termo. Consiste em abstrair os atributos ou propriedades essenciais e necessárias para distinguir um fenômeno dos demais, sem esgotar todas as suas propriedades, aspectos e relações. Requer o emprego de algumas regras lógicas, como por exemplo, a comensurabilidade, isto é, igualdade de volume entre o conceito definidor e o conceito definido; evitar a circulação; precisão, clareza e ausência de ambiguidades. |
| Conceituação | Compreende o universal, essencial e necessário no fenômeno. Abrange atributos ou propriedades essenciais e necessárias, os nexos e relações que constituem a essência dos fenômenos, contendo ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade, isto é, o conteúdo e o volume. Os atributos essenciais são aqueles que diferencia um fenômeno de todos os outros. São comuns a todos os elementos de uma determinada classe e expressão a própria essência do fenômeno e de sua natureza interna. |

Quadro 5 Procedimentos lógicos
Fonte: Ferreira (2007)

Além dessas categorias, utilizamos também o quadro teórico que fundamenta este trabalho.

Para a análise das sessões reflexivas, tomamos como referências ações propostas por Magalhães (2006), conforme quadro abaixo:

| | |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição | Qual o contexto espaço-temporal? Qual o objetivo da aula? O que motivou a escolha desse tema? Você considera esse assunto importante? por quê? Como organizou a sala de aula? Por quê? Como conduziu as situações de aprendizagem/? Por quê? Quais as formas de participação dos alunos? |
| Informação | Os objetivos pretendidos foram atingidos? Por quê? Quais os tipos de conhecimentos trabalhados? Por que optou por esses conhecimentos? Encontro dificuldade em trabalhar esses conhecimentos? Encontrou dificuldades em estimular os alunos nas situações de aprendizagem? A que atribui essas dificuldades? |
| Confrontação | Considera que a mediação desenvolvida contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? Por quê? Que conceitos e teorias embasam a sua mediação pedagógica? Qual a relação entre esses conhecimentos e a sua prática? Você sente alguma dificuldade no desenrolar dessa mediação? Quais? Por quê? |
| Reconstrução | O que você mudaria? Por quê? Que relação você estabelece entre a sua atividade mediadora atual e a anterior? O que você poderia fazer para maior e melhor desenvolvimento profissional? Que proposta você teria para atingir esse objetivo? |

Quadro 6 Ações propostas para a sessão reflexiva

Fonte Magalhães (2006)

Essas ações integram o processo reflexivo e são essenciais para a organização da reflexão no contexto escolar, uma vez que, “trata-se de modos a organização e as escolhas discursivas das interações que nos permitem focar as discussões em um contexto político mais amplo” (MAGALHÃES, 2006, p. 134).

5 (RE) ELABORANDO CONCEITOS

É na infância que se inicia os processos que resultam na elaboração de conceitos e continuam se desenvolvendo ao longo da vida. O movimento de evolução da formação de conceitos inicia com os conceitos espontâneos, que se tornam mais complexos, dando origem a novos conceitos, os científicos (VYGOTSKY, 2001). Como já foi referida anteriormente, a dinâmica da formação de conceitos espontâneos e a evolução para conceitos científicos é de fundamental importância na formação e na prática dos professores, em virtude de sua interconexão com o desenvolvimento do pensamento.

Nessa perspectiva, passaremos a analisar esse processo desencadeado num cenário de colaboração, nos proporcionando a oportunidade de vivenciá-lo numa relação dialógica elaboração e (re) elaboração.

5.1 Elaborando e (re) elaborando o conceito de História

Na produção do conhecimento em geral e, particularmente no processo de elaboração conceitual, os conhecimentos prévios têm fundamental importância, pois é de grande relevância no estudo sobre formação de conceitos o papel adquirido nas vivências e experiências cotidianas.

A esse respeito, Vygotsky (1998, p.107) afirma que,

[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas [...]

Face ao exposto, iniciaremos nossa análise a partir das elaborações conceituais iniciais relativas aos conceitos de pensamento teórico e História e, a seguir, os enunciados resultantes do processo e (re) elaboração.

Para efeito de melhor visualização, apresentaremos os enunciados acerca dos conceitos em duas colunas: a primeira coluna se refere aos conhecimentos prévios e a segunda ao conceito (re) elaborado.

5.1.1 Os enunciados de Costa

Costa em relação ao conceito de História emitiu os enunciados a seguir:

| Conceito prévio | Conceito (re) elaborado |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eu acho... eu acho não. São estudos que estuda os fatos, as épocas, os acontecimentos, que estuda a própria historia, isso é história, fazemos história e fazemos História. | É a ciência que estuda os fatos produzidos pelo homem e questões da humanidade ou a ela ligados. |

Quadro 7 Conceito de História (re) elaborado (1)
Fonte : Partícipes na investigação

A professora Costa na sua elaboração inicial faz uma caracterização, uma vez que já enumera alguns atributos essência do conceito, como por exemplo, “estudo, fatos, épocas, acontecimentos”. No entanto não estabelece os nexos necessários para a elaboração do conceito no estágio da conceituação, ou seja, não estabelece os nexos necessários entre o geral, o particular e o singular. Quando diz “fazemos História”, não abstrai a relação com a natureza e a sociedade,nexo necessário à elaboração desse conceito.

Em relação à evolução do conceito de História, seu enunciado situa-se na concepção de Heródoto, que empregou o termo História no sentido de pesquisa.

Na sua (re) elaboração, apresenta atributos particulares das relações e nexos que constituem o conceito de História. Quando se refere à participação do homem na construção da História não externaliza a relação entre a generalidade, particularidade e a singularidade. Considera a História uma ciência e delimita seu objeto – “fatos produzidos pelo homem [...]”. Contudo não se refere ainda ao atributo distintivo do conceito a temporalidade na

espacialidade, o que torna o significado do termo História demasiado restrito pois, ao longo do tempo, tal termo passou a ser identificado como o transcurso temporal das coisas.

Nesse sentido, Costa avançou no seu processo de elaboração conceitual, mas continua o apresentando, no estágio de caracterização. Seu avanço se evidencia a medida que apresenta atributos particulares (ciência, fatos) e comuns a outras ciências que tem também os fatos como objetos de estudo. Quando se refere à participação do homem na construção da História, não estabelece a relação com a natureza e sociedade.

No que se refere à historicidade dessa ciência Costa situa-se no contexto no qual a História era vista como narração.

Em síntese, as duas elaborações de Costa se constituem em uma caracterização, uma vez que nos seus enunciados os atributos que ela elegeu não externalizam a relação entre a generalidade, a particularidade e a singularidade que caracteriza a conceituação.

5.1.2 Os significados de Lins

Lins, ao conceituar História, apresentou os seguintes enunciados:

| Conceito prévio | Conceito (re) elaborado |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| É o estudo de todos os fatos que ocorrem em nosso dia a dia em contexto com todos os acontecimentos mundiais. | É o estudo de tudo aquilo que acontece no nosso dia a dia, com a participação do homem. |

Quadro 8 – Conceito de História (re) elaborado (2)

Fonte : Partícipes na investigação

A professora Lins, tanto na sua elaboração inicial como na reformulada, faz alusão a um dos atributos essenciais do conceito de História – o tempo e a atributos como “estudo” e “acontecimento”. Esses atributos apresentam a relação geral/particular, no entanto, não estabelecem as relações e nexos com o atributo que expressa a singularidade – tempo-espaco. Faz referência ao tempo baseada no conhecimento espontâneo, já que se refere a essa dimensão da História como sendo o “dia a dia”, o que a situa no estágio de descrição, não de

forma exaustiva e, sim, no sentido de estabelecer nexos factuais relativos à experiência imediata.

No processo de (re) elaboração, Lins avança na sua descrição, quando inclui a participação do homem, porém, continua sem estabelecer os nexos e relações necessárias à elaboração conceitual no estágio da conceituação. No entanto, considerando a historicidade do termo História, semelhante a Costa, Lins inseri-se no contexto da concepção de História como narração de fatos.

As duas colaboradoras situam-se em patamares diferenciados da elaboração conceitual referente aos significados que atribuem à História. Em suas declarações apresentam indícios da concepção de História atrelada sucessão de fatos isolados. A História escolar seria o estudo desses fatos. Assim enquadram-se no contexto da concepção tradicional de História ancorada no positivismo.

5.2. (Re) significando o conceito de pensamento teórico

O conhecimento teórico apresenta características específicas que o diferencia de outros tipos de conhecimento, uma vez que nos permite conhecer, compreender e explicar os fenômenos mediado pelo movimento do pensamento, possibilitando-nos o confronto entre o real e o pensado. Através do processo lógico, os seres humanos são capazes de analisar, sintetizar, abstrair e generalizar, expressando esses processos por meio dos conceitos (RUBINSTEIN, 1973).

Dada a importância dessa função mental, passaremos a analisar os significados a ela atribuídos pelas colaboradoras desse estudo.

5.2.1 Os significados de Costa

| Conceito prévio | Conceito (re) elaborado |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| São pensamentos que temos sobre alguns teóricos e a partir deles formamos os nossos. | É o conhecimento científico de princípios que buscamos nos estudiosos para a partir deles formar outro. |

Quadro 9 – Conceito de Pensamento Teórico (re) elaborado (1)

Fonte : Partícipes na investigação

A professora Costa apresenta, na sua elaboração inicial, elementos de uma descrição, apenas estabelece vínculos factuais baseados na experiência imediata, se refere ao fenômeno para conceituar o que é incompatível com o processo de conceituação.

No seu processo de (re) elaboração conceitual, diferente da elaboração inicial, Costa não mais se refere ao fenômeno para conceituá-lo, o que consideramos um avanço. Apesar de se referir ao produto da função mental, no caso, o pensamento com ela própria, Costa expressa o atributo indiciário da essência do conceito de pensamento, quando fala da busca do conhecimento científico em estudiosos para formular outro. Porém não estabelece as devidas relações com os demais atributos essenciais e necessários como: função mental, e atividade. Todavia, avança na descrição feita na elaboração inicial à caracterização num nível elementar, uma vez que se refere a apenas um atributo do conceito e ainda de forma isolada.

Nesse sentido, Costa explicita o movimento dialético para a elaboração conceitual. Em outras palavras, Costa apresenta em sua (re) elaboração, o atributo essencial do conceito de Pensamento Teórico, para distingui-lo de outras formas de pensar, que é o trabalho com conceitos científicos, porém não estabelece os nexos e relações necessárias para distinguir essa modalidade de pensamento, apresentando os demais atributos, quais sejam: a generalidade e a particularidade.

Sobre relações e nexos Ferreira (2007, p.59), escreve:

Os nexos e relações representam a apreensão destes conforme a sua existência objetiva entre os fenômenos. Ocorrem tanto em termos de conteúdo quanto em termos de volume. As relações e nexos segundo o conteúdo, estabelecem-se à base de um atributo geral – comum a vários conceitos específicos – contido em seu conteúdo, enquanto que os referentes ao volume ocorrem a partir do grau de generalidade do conceito.

Nesse sentido, Costa apresenta indícios e dá suas explicações baseada no pensamento empírico, uma vez que, nessa modalidade de pensamento as explicações dadas apresentam-se frágeis, não ultrapassando o fenomenológico, o verbal discursivo. (DAVÝDOV, 1978)

5.2.2 Os significados de Lins

A professora Lins expressou suas ideias iniciais e (re) elaboradas da seguinte forma:

| Conceito prévio | Conceito (re) elaborado |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| São conhecimentos adquiridos através de estudos científicos. | É pensar e elaborar conhecimentos novos e teóricos, sair do conhecimento espontâneo. |

Quadro 10 Conceito de Pensamento Teórico (re) elaborado (2)

Fonte : Partícipes na investigação

A professora Lins também faz uma descrição, apenas enumera atributos externos do conceito, sem abstrair os essenciais dos secundários, confunde o produto desta função mental, (pensamento) com ela própria, o que fica claro quando diz: “são conhecimentos”. Refere-se a “estudos científicos”, mas não abstrai atributos que formam a singularidade do conceito, que é a construção de conceitos científicos.

Na sua (re) elaboração do conceito de Pensamento Teórico, Lins apresenta um avanço em relação a sua primeira elaboração. Todavia, semelhante a Costa, não apresenta em seu conceito atributos, que externem a relação entre a generalidade e a particularidade. Porém, apesar de se referir ao fenômeno para conceituá-lo, percebe que o pensamento teórico transcende o pensamento empírico, mas não abstrai o elemento distintivo do conceito, qual seja o trabalho com conceitos científicos. Por ter enumerado alguns atributos essenciais e necessários, Lins fez uma caracterização, ainda que, se configure elementar, uma vez que não externalisa as relações necessárias à elaboração conceitual.

Ambas as professoras não apresentam nas suas elaborações todos os atributos necessários e essenciais para elaboração de conceitos. Em outras palavras, não expressam a singularidade, particularidade e generalidade. A esse respeito Ferreira (2007, p.66) diz que a conceituação:

Compreende o universal, essencial e necessário no fenômeno, abrangem os atributos ou propriedades essenciais e necessárias, os nexos e relações que constituem a essência dos fenômenos, contendo, ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade, isto é, o conteúdo e o volume [...]

Sintetizando, ao fazermos a comparação entre as elaborações das professoras e os conceitos bases, constatamos que as professoras se referem a alguns atributos, não distintivos dos conceitos de História e Pensamento Teórico. Mas que o desenvolvimento Pensamento Teórico de ambas está em processo, já que nos momentos de (re) elaboração explicitaram

evolução, nas suas formas de pensar os conceitos estudados. Evoluíram já que nos momentos de (re) elaboração explicitaram avanços, nas suas formas de pensar os conceitos estudados. Isso sinaliza para o desencadeamento do processo de mudanças quantitativas e gradativas, que acumuladas podem suscitar saltos qualitativos.

Segundo Afanássiev (1985, p.100)

No processo de desenvolvimento escreveu Marx ‘as mudanças puramente quantitativas em determinada fase passam às diferenças qualitativas’ [...] a das mudanças quantitativas as qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material [...]

A elaboração de desenvolvimento de conceitos, no espaço de aprendizagem escolar, deve ser resultado de atividades orientadas e planejadas de forma sistemática, sob a mediação do professor e concretizada na atividade de ensino (IBIAPINA; FERREIRA, 2007). No entanto, esse processo não acontece de uma só vez, nem com as crianças nem com adultos. Em nossa investigação, constatamos isso, uma vez que, mesmo com a nossa mediação, as colaboradoras não conseguiram chegar ao nível de conceituação que ocorre, segundo Ibiapina e Ferreira (2007, p. 66) através da:

Apreensão dos atributos, nexos e relações dos fenômenos. Seu domínio se efetiva pela superação contínua da incompletude entre o fenômeno e os significados que são atribuídos e sua efetivação ocorre à medida que se apreende as inter-relações e seus nexos com outros conceitos [...].

É interessante destacar ainda, que essa apreensão é um processo que requer do indivíduo a ativação de todas as funções mentais. Entretanto, os dados construídos ao longo da investigação, revelam que as colaboradoras trazem no seu processo formativo, traços de uma formação baseada na pedagogia tradicional e que refletem isso na sala de aula. Em outras palavras, não apresentam indícios de que exercitaram a prática de construção, em colaboração, do conhecimento; suas Zonas de Desenvolvimento Proximal não foram ativadas de forma a possibilitar que, em um período curto, atinjam um nível mais elevado do pensamento.

Considerando que as mudanças quantitativas são graduais e contínuas, as mudanças qualitativas não ocorrem de forma rápida. No contexto da nossa investigação, a elaboração e (re) elaboração dos conceitos, em questão, não poderiam ocorrer num curto tempo-espaço. Isso se justifica pelo acúmulo de experiências trazido pelas colaboradoras. Assim, faz-se necessário a realização do automovimento, isto é, da unidade entre as contradições internas e externas, na perspectiva de uma interligação genética, pois ninguém abre mão de suas convicções num passe de mágica.

Em relação ao conceito base assumido nessa investigação, é importante ressaltar que sua elaboração se deu mediante os estudos sistemáticos realizados, anteriormente e durante a investigação, sob a colaboração de pares mais experientes.

6 ENSINO DA HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Um dos critérios essenciais para considerarmos se a internalização dos conceitos efetiva-se, é a sua aplicação às situações práticas. Nessa direção, é que desencadeamos uma reflexão referente à prática pedagógica das partícipes, objetivando estabelecer essa relação.

6.1 O processo desencadeado na sala de aula

Para satisfazer às suas necessidades na sua totalidade, o homem precisa ter um conhecimento profundo da realidade na qual está inserido e, para isso precisa desenvolver o seu pensamento para além da superficialidade. Nesse contexto, é evidente a necessidade do desenvolvimento do pensamento teórico no processo de apropriação do saber historicamente produzido e acumulado, ao longo da História do próprio homem, como elemento propulsor dessa construção. O ser humano só pode intervir conscientemente na História, considerando a sua complexidade e, tendo capacidade de estabelecer nexos e relações entre um e outro fenômeno. Para isso, é necessário que pense, de forma dialética, em toda sua complexidade, pois essa forma de pensar possibilita a mediação entre as relações do indivíduo e a sua realidade.

É interessante ressaltar que esse movimento é um referencial para se pensar na implementação de metodologias basilares para o processo de produção do conhecimento. Neste sentido, é inegável a influência da educação sistemática. Em outras palavras, as instituições escolares devem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento desse tipo de pensamento. Assim, a escola deve oportunizar aos alunos o desenvolvimento de tal pensamento, através do planejamento e efetivação de situações de aprendizagem que contemplem esses aspectos (DAVÝDOV, 1998).

É importante destacar que o desenvolvimento das crianças, em termos de escolarização, é influenciado pelo professor, que planeja e executa seus planejamentos no espaço da escola. É relevante que o professor deve considerar os níveis de desenvolvimento individuais dos alunos, assim como, os resultados das experiências vividas em cada contexto específico.

De acordo com Zabala (1998), devemos utilizar uma forma de ensinar de acordo com às necessidades do aluno. Segundo as características de cada um, deve-se estabelecer um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável, depois lhe oferecer ajuda necessária para superá-lo. No final devemos fazer uma avaliação que contribua para que cada um mantenha o

interesse em seguir trabalhando. Trata-se de uma forma de intervenção complexa, com atenção à diversidade, que implica em estabelecer níveis de desafios, ajudas e avaliações apropriados as características pessoais de cada um.

Sobre isso reforça Zabala (1998, p. 90)

Porque os meninos e meninas, e as situações em que têm que aprender, são diferentes. [...] tudo isso sugere que a interação direta entre alunos e professor tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento é uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo [...].

Outro dado a considerar, é que o professor, ao planejar e executar situações de aprendizagem em prol do desenvolvimento do pensamento dele, conseqüentemente dos seus alunos, também, as particularidades da História do contexto no qual estão inseridos, esse é mais um indício da relação que tem o desenvolvimento do Pensamento teórico e o ensino da História.

Nessa direção, o professor deve buscar a essência dos fenômenos que, no seu movimento dialético, não são estáticos. Como temos destacado, a História é o estudo dos acontecimentos produzidos pelo homem na sua relação com a natureza e com a sociedade num determinado espaço-tempo. Na área da História semelhante a outras áreas de ensino, o professor necessita estabelecer as relações e os nexos desses acontecimentos para poder compreendê-los, de forma mais efetiva e, então, executar suas aulas partindo dessa premissa. Para isso, entre outras coisas, é preciso “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 18)

Nesse sentido, passaremos a analisar os relatos de experiências das colaboradoras, a partir da ação mediadora do processo de reflexão crítica, analisando a possibilidade da mediação do ensino da História desenvolver o pensamento teórico. Nessa direção, o desafio aqui é verificar se o professor, face ao que ele vivenciou, proporcionou ao aluno a experiência de trabalhar no ensino da História com situações de aprendizagem que o conduzam ao desenvolvimento do pensamento teórico, a fim de compreender a essência dos conteúdos históricos.

6.1.1 O relato da experiência de Costa

Costa inicia seu relato com a descrição, conforme o que se segue:

Descrição: A Escola municipal José Alves Sobrinho, uma turma de terceiro ano. O relato é de uma aula realizada numa turma de terceiro ano no turno matutino. Na escola municipal José Alves Sobrinho, Situada na Rua Amâncio Leite, situada no Bairro Boa Vista. Nesta aula procurei juntamente com os meus alunos, reviver e reescrever a História da evolução dos meios de transportes. Tema da aula escolhido iniciou-se no dia vinte e um de agosto de dois mil e oito, com 15 alunos, de oito a nove anos de idade. Numa sala heterogenia, ou seja, formada por sete meninas e oito meninos, objetivando estimular o aluno sobre a importância dos meios de transportes para o homem. Desta forma, a sala foi organizada em semicírculo, para oportunizar aos alunos a interação e participação de todos na exposição da sistemática. O conteúdo está presente dentro do programa sistemático municipal. A partir de leituras de imagens sobre a evolução da roda, oportunizamos aos alunos conhecer toda evolução dos meios transportes para o homem. De início, os educandos comentaram sobre o que viram e até mesmo sobre de que se tratavam os cartazes, os mesmos sugeriram uma linha do tempo sobre os meios de transportes, desde a invenção da roda e através de indagações tais como: perguntas deles para mim e muitas vezes de mim para eles) O que sugere o cartaz? Para vocês o que permitiu a invenção dos meios de transportes para o homem? Temos utilidades diferentes para os meus de transportes? Os alunos foram bastante participativos e questionadores, por exemplo, como inventaram a roda? O homem antigamente viajava quanto tempo? Quantos dias para chegar de um dia para outro? Quando surgiu o primeiro carro? Quantas pessoas andavam nele? Coisa assim! Solicitei então, que eles recortassem gravuras de meios de transportes antigos e atuais, individuais e coletivos, com o objetivo de fazer uma reflexão sobre as mudanças e permanências, isto é, meios de transportes antigos como charrete, cavalo, camelo... Que continuam sendo utilizados até hoje em vários lugares do mundo. Vê-se contradição aqui no Brasil, por exemplo, encontramos cidades com grandes aeroportos, metrô e até helicóptero utilizado como meio de transporte, enquanto que em outras regiões utiliza-se o jegue para se locomover.

Informação: Notou-se que os objetivos propostos para essa aula foram atingidos de forma satisfatória. Os objetivos pretendidos foram atingidos? Por quê? Os alunos participaram com entusiasmo e atenção nas atividades. As atividades foram realizadas com autonomia, uma vez que alguns demonstravam conhecimentos sobre o assunto, outros preferiam apenas participar com os colegas, já que o tema era envolvente e as dúvidas foram sanadas a partir da troca de experiências dos conhecimentos prévios dos alunos, através do contato que eles têm com internet, TV... E outros meios de comunicação e da mediação do professor, o que me deixou confiante mais ainda para explorar o tema, já que na proposta seria apenas três dias e ampliamos mais a duração ao realizar atividades ampliadas: painéis, produção de textos individuais e coletivos e desenhos que representassem a história dos meios de transportes para nós. Aula de vídeos, aí tem os Flintstones, jogos de trilhas, exposição de carrinhos que eles trouxeram de casa. Essas atividades possibilitaram ao aluno um olhar sobre o tema, deixando de ser apenas meios de transportes terrestres, marítimos ou urbanos e rurais, mas acontecimentos que se desenvolvia com a própria evolução do homem e este por sua vez, como sujeito da sua História, valorizando assim a descoberta do próprio indivíduo.

Confronto: Ter consciência e segurança dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula faz com que o professor articule e medie os conceitos espontâneos e científicos dos alunos. Sendo assim, novas e mais eficientes formas de se trabalhar a realidade, pois a intervenção de pessoas mais experientes e amadurecidas na vida da criança mediante o seu universo cultural é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo. O saber histórico escolar não pretende fazer do aluno um pequeno historiador capaz de escrever monografias, mas um observador atento as realidades do seu entorno, capaz de fazer relações e comparações relativizando suas atrações no tempo e no espaço. (isso aí eu tirei dos PCNs). Que conceitos e teorias embasam a sua mediação pedagógica. O professor constrói seu conhecimento junto com os seus alunos, para compreender tal tarefa ele deve pensar sobre o saber

que ele pretende ensinar, frente a tal tarefa ele deve pensar sobre o saber que deve ensinar aos mesmos, o que fará, como fará, o que falará, como falará! Que tipo de argumentação utilizará. Com base nessa afirmação conduzo minha prática procurando dá ao aluno oportunidade de expressar ideias e pensamentos, possibilitando com eles a formação de novos conceitos, questionamentos acerca dos conteúdos propostos.

Reconstruir - Sobre a reconstrução eu não falei nada.

A análise do relato de Costa demonstra que ela expressa, na sua descrição, atributos da temporalidade, (duração, sucessão), o que representa a singularidade do conceito de História, privilegiado nesse estudo, quando se refere: a evolução da roda, evolução dos transportes, a mudanças e permanências.

O recorte que segue reforça essa constatação:

[...] A partir de leituras de imagens sobre a evolução da roda, oportunizamos aos alunos conhecer toda evolução dos meios transportes para o homem De início, os educandos comentaram sobre o que viram e até mesmo sobre de que se tratavam os cartazes, os mesmos sugeriram uma linha do tempo sobre os meios de transportes, desde a invenção da roda e através de indagações tais como (perguntas deles, perguntas deles para mim e muitas vezes de mim para eles): O que sugere o cartaz? Para vocês o que permitiu a invenção dos meios de transportes para o homem? Temos utilidades diferentes para os meus de transportes? Os alunos foram bastante participativos e questionadores, por exemplo, como inventaram a roda? O homem antigamente viajava quanto tempo? Quantos dias para chegar de um dia para outro? Quando surgiu o primeiro carro? Quantas pessoas andavam nele? Coisa assim! Solicitei então, que eles recortassem gravuras de meios de transportes antigos e atuais, individuais e coletivos, com o objetivo de fazer uma reflexão sobre as mudanças e permanências, isto é, meios de transportes antigos como charrete, cavalo, camelo... Que continuam sendo utilizados até hoje em vários lugares do mundo. Vê-se contradição aqui no Brasil, por exemplo, encontramos cidades com grandes aeroportos, metrô e até helicóptero utilizado como meio de transporte, enquanto que em outras regiões utiliza-se o jegue para se locomover.

Porém tal como na sua elaboração do conceito de História, durante essa investigação, não estabelece relações entre os atributos citados no relato e a participação efetiva do homem. Dito de outra forma, não explicita que as mudanças se dão para a satisfação das necessidades do ser humano.

Mesmo não enfatizando a participação do homem em relação às mudanças ocorridas, nas formas de locomoção, no decorrer do tempo, Costa, no seu relato, expressa a intenção de trabalhar com os seus alunos a importância de tais mudanças para o homem.

Outro dado a se considerar, é que, no seu relato Costa não faz referência a atributos do conceito de pensamento teórico, nem da sua relação com o processo de elaboração conceitual. No entanto, demonstra, na sessão reflexiva, indícios do trabalho com a metodologia de elaboração conceitual.

O diálogo que segue reforça, retirado da sessão reflexiva essa ideia:

Marques: *como você procura dar ao aluno a oportunidade de expressar as ideias e possibilita a formação de conceitos e novos questionamentos? Segundo você relatou.*

Costa: *é... eu não dou conceito em nenhuma disciplina, eu não dou conceito pronto ao meu aluno, se eu vou começar a trabalhar um tema, eu pergunto a cada um o que é que eles sabem a respeito daquilo e depois todo mundo junto forma um conceito, mesmo que o conceito não seja o mesmo conceito do livro, mas é relacionado com o assunto dentro do que é trabalhado que eles formam um conceito, é assim que eu trabalho eu não dou o conceito ao meu aluno, mesmo sendo em gramática, pode ser até que o conceito seja o mesmo, mas eu vou colocar lá palavrinhas que eles falaram.*

Marques: *mas como você trabalha então com conceitos, busca subsídios em que referencial?*

Costa: *neles, eu estou fazendo com que ele busque, ele... bote para fora aquilo que ele sabe assim minhas aulas são muito interessantes, meu registro de conteúdo é assim, por exemplo, eu vou estudar os meios de transportes aí eu, coloco lá no meio do quadro meios de transportes aí, eu começo a puxar setas. Começo puxar setas me diga uma palavra relacionada com transportes, aí eles dizem e eu escrevo daí a pouco o quadro esta cheio de setas e cheio de palavras, agora vamos formar um conceito disso aqui. Tia eles dizem essa palavra cabe aí, será que cabe? Ai depois fica só um pouquinho, e é o conceito. Eu tenho o meu livro, eu sei o conceito, eu não preciso pegar o livro.*

Marques: *em determinado momento precisa sim!*

Costa: *eu sei o conceito eles não sabem, mas eles vão juntando as palavras, cada uma daquelas palavras que eles vão juntando eu vou colocando, só vai entrar no conceito aquelas palavras que eu sei que esta no conceito verdadeiro.*

Marques: *como você justifica para eles aquelas palavras que não entraram no conceito?*

Costa: *que não pertence, aquele grupo, que o conceito verdadeiro do livro não tem aquelas palavras! Que aquelas palavras não são necessárias para formar o conceito.*

Marques: *nesse momento você vai até o livro para justificar, porque aquelas palavras não são necessárias.*

Costa: *muitas vezes não eu dou o conceito para eles.*

Mesmo não tendo clareza, Costa demonstra indícios do trabalho com elaboração conceitual, realiza algumas etapas, por exemplo, procura saber quais os conhecimentos prévios dos alunos, quando diz “[...] eu estou fazendo com que ele busque, ele... bote para fora aquilo que ele sabe”, seleciona atributos necessários do conceito, no momento em que afirma “Começo puxar setas, me diga uma palavra relacionada com transportes, aí eles dizem

e eu escrevo [...]” e, quando exclui, “[...] aquelas palavras não são necessárias para formar o conceito.”

Diante do exposto, constatamos que Costa, apesar de seguir algumas etapas do processo de elaboração conceitual como: o diagnóstico dos conhecimentos prévios e a seleção de atributos necessários na elaboração do conceito propriamente dito, não demonstra compreender que o trabalho com conceito científico, na área de História, pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico.

Desse modo, em relação ao conteúdo do conceito de História, Costa contemplou atributos da temporalidade como as marcas do tempo, quando se refere a “antigamente e hoje,” e duração mudanças e permanências. No entanto, no que diz respeito à metodologia de elaboração conceitual, se encontra no estágio de descrição, pois não proporcionou situações de aprendizagem capazes de desenvolver o pensamento teórico dos seus alunos e, não trabalhou a metodologia de elaboração conceitual na sua plenitude. Através dessa metodologia, o aluno tem oportunidade de analisar a relação entre o peculiar e o singular, partindo do geral para o particular e do intrínseco para o extrínseco, estabelecendo relações e nexos entre a universalidade, a particularidade e a singularidade (FERREIRA, 2009)

6.1.1.1 Momentos de reflexão

Passaremos, a seguir, à análise do processo reflexivo, que foi mediado pelas ações do processo de reflexão, quais sejam: a descrição, a informação, a confrontação e a reconstrução.

Na descrição da aula, Costa respondeu às questões sugeridas, de forma incompleta, não detalhando o porquê das ações realizadas. Em relação ao contexto espaço-temporal, falou do espaço, porém não delimitou o tempo. Quanto ao objetivo “estimular o aluno sobre a importância dos meios de transportes,” demonstrou a falta de clareza. Consideramos que esse é um objetivo amplo para uma sessão de aula. Isso fica claro quando, no decorrer do relato, o referido objetivo se desdobra, por exemplo, em “conhecer toda evolução de transporte para o homem e fazer uma reflexão sobre as mudanças e permanências.”

Em relação às questões: Como organizou a sala de aula? Por quê? Como conduziu as situações de aprendizagem? Por quê? Quais as formas de participação dos alunos? Costa descreveu sem detalhar.

Quando instigada a detalhar determinadas ações durante a sessão intersubjetiva, as explicações também não foram na sua essência, que seria estabelecer relações entre o objetivo proposto e as situações de aprendizagem. Desta forma, não expressou um trabalho consistente contemplando os atributos necessários à aprendizagem de História, com vista ao desenvolvimento do pensamento teórico dos seus alunos.

Em relação à escolha do tema, realizamos o seguinte diálogo:

Marques: *por que você escolheu esse tema?*

Costa: *Por que eu escolhi? Porque estava justamente no fluxo e eu não pretendi, não quis sair do fluxo da aula, eu achei que o assunto seria bobo, mas não foi depois que eu comecei a aula eu vi que não foi, mas a escolha foi somente por isso para cumprir o fluxo do planejamento.*

Marques: *por que não foi bobo?*

Costa: *Não sei, eu acho que quando... quando... Se eu fosse planejar aquela aula simplesmente para dá para eles, eu teria planejado de maneira diferente, não teria tido tanto empenho para fazer com que a aula acontecesse de maneira diferente, por isso que eu achei que era bobo assim. Achei que seria um assunto como outro qualquer, um assunto que não levaria tanto tempo, porque geralmente a aula, uma aula eu dou em um dia e essa eu passei quase uma semana com esse assunto, então eu acho que foi bom. Se eu fosse planejar somente por planejar, não seria o planejamento que eu fiz para dá essa aula. Eu teria escolhido somente pelo fluxo e eu não tinha feito com tanto empenho como eu fiz, teria durado só um dia e no outro dia terminado.*

Como constatamos quando perguntamos sobre a escolha do tema, Costa, na sua resposta, justifica considerando apenas aspectos relacionados a questões da estruturação do currículo da escola e, a princípio, considerou o assunto “bobo,” o que demonstra uma falta de clareza em relação à importância de planejar e realizar situações de aprendizagem utilizando esse conteúdo e, visualizando o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

Em seguida, quando explica por que percebeu que não foi bobo, entra em contradição dizendo que não planejou por planejar. Há um dado interessante na sua resposta, ela expressa indícios de reflexão quando diz que pensou ser um “assunto como outro qualquer,” que não levaria tanto tempo. Assim, o tempo no qual as tarefas foram realizadas não ficou bem definido, o que, mais uma vez, expressa que Costa não sistematizou sua aula, de forma a estabelecer relações entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico.

A respeito da realização das situações de aprendizagem extrapolar o tempo previsto por Costa, destacamos as falas abaixo.

Marques: *por que a aula se prolongou? Qual a conclusão que você tira disso para a sua prática pedagógica?*

Costa: eu depois que eu apliquei que eu vi que eles saíram bem mais satisfeitos, bem mais conhecimento, eu acho que eu, eu não nós planejamos as aulas de História deixando um pouco a desejar, nós deixamos pra lá um pouco, porque é só história, então muitas vezes você pega o livro e copie... e depois você dá uma explicada...e essa não, essa eu fui buscar... Pesquisar a invenção da roda para os meios de transportes, eu acho que é do próprio aluno, da cabeça do professor achar que você está fazendo um planejamento inspecionado por alguém e essa aqui eu sabia que ia mostrar a você.

Um aspecto a ser destacado, é o fato de a professora busca a história da roda. Quando realiza esse movimento, Costa está voltando ao tempo em busca da essência do fenômeno, estabelecendo assim, relações com o cotidiano do aluno e, ao mesmo tempo, busca dá sentido à aula. No momento em que faz o referido movimento, contempla a dimensão histórica da elaboração de conceitos científicos. Constatase ainda, que o objetivo da aula é bem mais amplo, ela fala em meios de transportes, no entanto, se limita à História da roda para desenvolver a aula.

Na ação de informar, Costa afirma “[...] que os objetivos propostos para essa aula foram atingidos de forma satisfatória [...]” e, como justificativa, descreve as tarefas realizadas e a participação dos alunos, sem, no entanto, estabelecer conexões entre o objetivo proposto no plano da aula e as tarefas realizadas e, acima de tudo, sem estabelecer relação entre o tal objetivo e a motivação dos alunos. Além disso, Costa faz também referência, sem muitos detalhes, ao tipo de conhecimento a que os alunos possivelmente adquiriram, quando em seu relato declara:

Essas atividades possibilitaram ao aluno um olhar sobre o tema, deixando de ser apenas meios de transportes terrestres, marítimos ou urbanos e rurais, mas acontecimentos que se desenvolvia com a própria evolução do homem e este por sua vez, como sujeito da sua História, valorizando assim a descoberta do próprio indivíduo.

Nessa fala, Costa demonstra perceber que os seus alunos internalizaram conhecimentos sobre o tema e se refere a atributos essenciais do conceito de História como: acontecimentos e o homem como sujeito da História. Sem, no entanto, estabelecer relação desses, com o desenvolvimento do pensamento teórico.

Em relação às questões da opção pelos conhecimentos e as dificuldades em trabalhar tais conhecimentos, não expressou compreensão acerca de tais aspectos e, quando indagada, voltou a descrever como se realizou a aula, conforme constatamos durante a sessão intersubjetiva.

Marques: *Você disse que o objetivo foi alcançado e que os alunos ficaram satisfeitos. Que tipo de conhecimentos eles adquiriram e que podem levar para a vida a partir dessa aula?*

Costa: *Conhecimentos em relação aos meios de transportes?*

Marques: *Qualquer conhecimento em qualquer área.*

Costa: *a primeira coisa que eu achei interessante foi a linha do tempo, quando eu fiz a linha do tempo no quadro, é... Muita coisa eu percebia que eles sabiam, entendeu? Por exemplo, eu comecei com a criação da roda, quando eu passei para a segunda fase a partir daí eles começaram a dizer não tia, aí não aconteceu isso não, aconteceu isso. Então eu acho que em Matemática principalmente porque aí nós trabalhamos datas, quando foi criada a roda, é falamos de... de ... Meios de transportes coletivos, quantas pessoas caberiam... Daí a gente fez problemas... Os conhecimentos foram muitos, muitos... Em relação aos textos, eu acho que também foi muito bom! Os textos foram bons, assim porque tinha um cartaz que... aí em cima do cartaz é que eu pedi para eles construírem o texto, aí muitos fizeram o texto descritivo, descrevendo o cartaz, muitos falaram apenas porque tinha meios de transportes aéreos, muitos falaram de um único meio de transporte, muitos juntaram. Então ele nunca tinha produzido daquele jeito.*

Marques: *O plano superou as suas expectativas.*

Costa: *Bastante, eu não sabia que ia ser daquele jeito, eu fiquei até sabendo do filme, quando eu comecei a falar da roda, da criação da roda, da evolução, iiiii tia isso aí a gente já sabe que passa nos Flintstones na televisão que passa. E realmente passa outro dia eu vi um carro com rodas de pedras, aí a roda não vem redonda, vem quadrada, depois... Interessante isso eu não sabia eu aprendi com eles.*

Marques: *Você encontrou dificuldades para elaborar e executar esse plano? Quais foram as dificuldades e você atribui essas dificuldades a que? E facilidades? Quais a que você atribui?*

Costa: *Pra montar o planejamento? As maiores dificuldades, as maiores não eu tive uma dificuldade que era realmente saber do que eu ia trabalhar saber me prepara para aquilo, se surgisse uma pergunta eu saber responder, essa foi à dificuldade. O medo de eles me perguntarem e eu não saber responder, mas aí eu fui pesquisar a supervisora também me ajudou bastante e da execução eu não tive nenhuma dificuldade. Todo material foram eles que trouxeram a escola também tem bastante material, mas a minha maior dificuldade era a minha ignorância em relação ao assunto*

Marques: *Quando você começou a planejar, a percebeu a amplitude do conteúdo para ser efetivado em uma aula?*

Costa: *Não*

Marques: *Você percebeu?*

Costa: *À medida que eu fui pesquisando eu fui percebendo que o conteúdo era muito extenso, muito grande, não era simples como eu chegar e dá os meios de transportes esse aqui é aéreos, esse aqui é marítimos e terrestres! Entendeu? Foi a partir daí que eu resolvi prolongar a aula.*

Mesmo não tendo total consciência, Costa demonstra, em sua fala, a necessidade de procurar voltar à História para compreender o fenômeno. Isso se constata quando diz que o conteúdo “[...] não era tão simples como [...] chegar e dá os meios de transportes” e foi

pesquisar. Costa demonstra, em sua fala, a necessidade de voltar na História para compreender o fenômeno. Isso se constata quando diz que o conteúdo “não era tão simples como [...] chegar e dá os meios de transportes,” afirmando que foi pesquisar para buscar, por exemplo, a história da roda. Todavia, quando diz que foi pesquisar, não abstraiu que isso é uma forma de precisar o fenômeno. Estava muito mais preocupada em pesquisar para responder os questionamentos que possivelmente seriam feitos pelos alunos, do que com a compreensão do fenômeno.

Outra constatação é que a professora, apesar de se referir a situações de aprendizagem em outras áreas, como Matemática e Português, contemplando o conteúdo trabalhado (meios de transportes), não estabelece os nexos e relações entre os atributos essenciais e necessários das referidas áreas com a História e, desta, com o desenvolvimento do pensamento teórico dos seus alunos.

Na ação de confrontar, Costa mostra dois referenciais que embasam sua prática: Vygotsky, quando fala da questão da mediação do par mais experiente no processo formação e desenvolvimento de conceitos espontâneos e os científicos e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Porém, como nas demais ações da reflexão, não extrapola o pensamento empírico que se apóia na aparência para as explicações. Em sua fala, declara estabelecer relações entre tais referenciais e os atributos do conceito de História, privilegiado nesse estudo. No entanto, na sessão intersubjetiva, não demonstra ter consciência desse fato.

O trecho, que segue, reforça essa constatação:

Ter consciência e segurança dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula faz com que o professor articule e medie os conceitos espontâneos e científicos dos alunos. Sendo assim, novas e mais eficientes formas de se trabalhar a realidade, [...]. O saber histórico escolar não pretende fazer do aluno um pequeno historiador capaz de escrever monografias, mas um observador atento as realidades do seu entorno, capaz de fazer relações e comparações relativizando suas atrações no tempo e no espaço.

Costa faz referência ao atributo que expressa a singularidade do conceito de História (tempo-espaço), se refere a novas formas de trabalhar, porém não constatamos nessa fala indícios dessa nova forma de trabalhar, considerando o conceito de História. Ao dizer que o aluno é “um observador atento as realidades do seu entorno capaz de fazer relações e comparações [...]”, atribui ao ser humano um papel ativo na História, o que condiz com o

conceito elaborado durante essa investigação e o que declara no momento da sessão intersubjetiva.

O trecho abaixo é indiciário dessa constatação.

[...] conduzo minha prática procurando dá ao aluno oportunidade de expressar idéias e pensamentos, possibilitando com eles a formação de novos conceitos, questionamentos acerca dos conteúdos propostos.

Marques: *Tem duas coisas aí que você falou: o professor constrói com o aluno, eu gostaria que você explicitasse sobre isso. Quem falou isso?*

Costa: *Quem falou eu não sei não eu sei que a muito tempo alguém já falou isso!*

Marques: *Como você constatou isso?*

Costa: *Como eu constatei? O exemplo do filme, eu não sabia que lá no desenho que tinha os carros de pedra, que aquela roda, isso aí eu aprendi com eles, é outro exemplo é esses carros atuais que eles levaram as coleções. Tinha um menino que levou trinta e tantos carrinhos e ele sabiam o nome a marca e de quais pais era cada carrinho daquele. Aí eu aproveitei que eu também estava trabalhando substantivo coletivo, aí eu aproveitei, mas aí eu fiquei impressionada que, eles sabiam mais do que eu. Um disse tia que carro é esse? Eu disse: - sei lá que carro é esse! Eu acho que é aí que a gente aprende, e também ter a coragem de dizer ao aluno que não sabe, porque ele diz tia você sabe que carrinho é esse aqui? Você sabe se Santos Drumont andou no primeiro avião? Eu disse sei não, mas eu posso procurar para vocês, quer dizer se voou, se caiu, onde caiu... Eu acho que é a partir daí que o professor aprende! Nessa aula eu acho que eu aprendi mais com eles do que acho que eles comigo! Eu acho.*

A fala acima reforça que Costa não tem a completa consciência do que está falando pois, para a conscientização, é preciso argumentar oralmente, sobre o que se acha, como se acha, por que se acha, para que se acha. Porém, Costa vai buscar explicações para sua forma de agir nas situações cotidianas, sem ter clareza quais conceitos e teorias embasam sua prática.

Dando sequência à sessão intersubjetiva, discutimos sobre a questão do referencial que embasou a realização da aula.

Marques: *Qual a importância do referencial teórico que embasou essa atividade?*

Lins: *Com base naquilo que a gente leu Costa!*

Costa: *Quando você trabalha uma teoria... Eu acho que facilita mais a sua prática, por exemplo, eu tenho prática em... dá aula de Educação Física, mas eu não tenho uma teoria a respeito do trabalho com Educação Física, então corre o risco de você praticar errado, fazer uma prática sem está fundamentada e esses saberes teóricos me ajudaram em relação a isso. Eu só coloco em prática aquilo que eu sei, mesmo que eu saiba que não vou fazer legal, mas eu vou... Eu procuro trabalhar só o que eu realmente sei, quando eu não me sei corro e vou buscar. Agora também é necessária a prática, mas a teoria, muitas vezes na faculdade a gente escuta dizer: o que vale é prática, não eu não acho isso não. Não existe a prática sem a teoria, é da teoria que você tira a prática, se você souber bastante a teoria,*

sua prática vai ser bem melhor. Grau de teoria que você tem de conhecimento que você tem, é o grau de prática que você faz. Isso me leva a fazer melhor, eu acho.

Marques: Então para você a teoria é fundamental para guiar a prática, quanto mais se tem teoria

Costa: Melhor fica a prática, mais perfeita, ou perfeita. Muitas vezes você se pega fazendo coisas que você acha que é a primeira pessoa que está fazendo aquilo ali, mas já existe a teoria, fundamentação para aquilo que você está fazendo. Era isso que acontecia, muitas vezes eu achava que estava fazendo pela primeira vez. Passava para as minhas amigas e elas pegavam. Coitadas! Porque não sabiam que tinha uma teoria para aquilo ali, eu acho que é importante é fundamental. Se você for fazer a prática sem teoria você faz errado.

Marques: Vocês estudaram um referencial, dê um exemplo de como você utilizou esse referencial na prática.

Costa: Por exemplo, quando eu digo que a escola ela não tem a obrigação de formar um aluno, um pesquisador que elabore grandes projetos, ela tem obrigação, ela tem o dever de formar o aluno, que ele seja capaz de perceber a importância das coisas, ele tem que saber fazer as coisas, mas tendo a consciência daquilo que está fazendo. Eu acho que isso é importante. A escola ela é feita justamente para isso e o professor é a peça principal para fazer isso. Eu acho que a nossa educação só vai para frente mesmo quando, em cima de cada ato que você cometer em sala de aula você ter uma teoria.

Costa é enfática quando fala da relação teoria prática, mas argumenta aleatoriamente, partindo mais uma vez de situações do seu cotidiano, utiliza dados baseados na percepção do aparente, não utiliza procedimentos da lógica dialética, que parte do geral para o particular e também o inverso, para dar suas explicações. Assim, mesmo sem ter clareza, percebe que existe uma teoria por trás da prática, mas não sabe explicar teoricamente, no entanto, fica implícito que o referencial estudado contribuiu para ela chegar a essa conclusão.

Ainda sobre o referencial teórico que embasa a prática:

Marques: Se você fosse aprofundar mais esses estudos, que autores buscariam para essa fundamentação?

Costa: Eu acho que agente confunde muito, mas na minha cabeça o que eu procuraria estudar mais, eu acho que era Piaget.

Marques: Por quê?

Costa: Porque ele é muito complicado, ele diz uma coisa, depois diz outra... Eu procuraria me aprofundar, assim eles têm umas coisas, ele era um craque, mas às vezes eu leio e não compreendo, eu me aprofundaria nele, eu acho que era o autor ideal para ajudar a minha prática. Eu gosto de Paulo Freire também, mais Paulo Freire... Eu me aprofundaria em Piaget,

Marques: Você poderia comentar algo sobre os estudos de Piaget? O que mais lhe chama atenção nos estudos de Piaget, que fez com que você optasse por ele para fundamentar a sua prática?

Costa: *(pausa prolongada) Não é ele que diz que... O saber do professor deve ser maior que o do aluno? O conhecimento do professor... é ele ou Vygotsky?*

Marques: *Vygotsky.*

Costa: *Ah! Então eu não sei não! Mas eu acho que escrevi alguma coisa parecida.*

Marques: *Escreveu, isso que escreveu é dele. Por que você concorda que o professor deve conhecer mais do que o aluno?*

Costa: *Por quê? Por quê? Como assim por quê?*

Marques: *Você fez o comentário pensando que era Piaget. Mas é Vygotsky que discute sobre o par mais experiente. Você disse que se aprofundaria que esse pensamento lhe chama atenção.*

Costa: *É... Porque tem que ser! Como é que o professor vai passar algo para o aluno se ele não sabe! Se ele não sabe? Como é que um professor que não sabe multiplicação vai ensinar multiplicação? Ele tem que saber se não, vá buscar se não, ele não ensine, então ele não passe, se passar passa errado!*

Lins: *mas aí, me dê licença Costa, eu não concordo com a nossa polivalência, acho que eu não tenho obrigação de ser... Por exemplo, é lógico que eu sou polivalente, mas eu tenho as minhas preferências, por exemplo, eu dou aula de matemática, mas eu não gosto de matemática!*

Costa: *Mas você sabe matemática!*

Lins: *Sei, mas não gosto! Aí eu acho uma injustiça eu ter que dá todas as disciplinas! Como polivalente.*

Costa: *Eu não acho.*

Lins: *Eu acho, as matérias específicas deveriam ser desde o início específica.*

Costa: *Eu não acho, eu acho que seria injustiça se eu tivesse que dá aula de Inglês, sem saber Inglês!*

Lins: *Mas porque eu acho que a gente nunca chega ao conhecimento total, você nunca vai ter o total conhecimento!*

Costa: *Eu sei, mas...*

Lins: *Mesmo você sendo especialista em uma área, e aí você saber cinco seis disciplinas!*

Costa: *Mas você tem que ser além do aluno!*

Lins: *Isso sim! Lógico, mas que eu defendo que o professor, mesmo nas séries iniciais era para ensinar só português, ou matemática... Eu defendo.*

Nestas falas, mesmo com a colaboração de Lins, Costa não conseguiu defender, de forma clara, suas posições, pois confunde conceitos básicos de determinados autores. Esse dado mostra, mais uma vez, que suas respostas se apóiam no pensamento empírico, faz generalizações baseadas na aparência sem buscar a essência dos fenômenos.

Na ação de reconstruir, Costa fala que não conseguiu escrever. Assim, procuramos, na sessão intersubjetiva, colaborar para que ela pudesse fazer sua auto-reflexão.

Marques: *E qual é a contribuição que você tira para a sua prática pedagógica?*

Costa: *Eu acho que os planejamentos devem ser iguais, tanto faz se é para alguém observar ou não observar. Porque o que realmente interessa são eles que estão em sala de aula.*

Marques: *Eu perguntei na entrevista, como se estrutura o seu saber fazer nas aulas de História. Eu lembro que naquele momento você não dava tanta importância. Agora você falou que planejou de forma diferente porque iria me mostrar, eu pergunto: esta circunstância lhe ajudou a perceber que o ensino de História é tão importante quanto às outras áreas? Isso fez você refletir sobre futuros planejamentos.*

Costa: *Com certeza, quando você pediu para reconstruir aqui eu disse, eu não vou reconstruir nada porque eu daria a aula do mesmo jeito. Com certeza, a partir desse momento que já foram dadas outras aulas de História... É lógico que você muda o seu vê, o seu fazer no sentido de dá aula de História. Porque quando eu produzi os textos saíram textos maravilhosos... Aí quem é o professor de História que vai parar para produzir textos? É difícil.*

Lins: *Mas eu acho que tem haver também com as discussões que nós tivemos, porque não é falta assim... De ter uma pessoa que vai olhar, porque nós temos, nós temos uma supervisora que olha os planos, que assiste aulas em todas as disciplinas.*

Costa: *Eu acho que falta o saber histórico nosso, meu, por exemplo, entendeu.*

Lins: *Também, nosso...*

Costa: *O que a gente leu, o que a gente comentou, também contribuiu pra isso, eu tinha outro... Outro... Eu via História por outro prisma por outro ângulo. Eu não via História em que eu pegue o conteúdo de História e eu possa produzir um texto narrativo, descritivo... Entendeu? Eu via a história fato...*

Marques: *Isolada de qualquer área de qualquer disciplina, somente História.*

Costa: *Não eu já tinha. Eu já sabia que poderia trabalhar assim, só que não trabalhava. Eu sabia que poderia trabalhar ela com as outras.*

Marques: *O que você mudaria na sua prática, a partir dessa experiência com o Ensino de História?*

Costa: *Eu daria minhas aulas a partir de hoje, todas como essa, eu não mudaria porque, seria injusto com as outras disciplinas, só trabalho Português e Matemática e as outras você acha que copia, dá uma explicaçãozinha, passa a atividade e pronto! Português e Matemática não, você rever, rever... todo dia. Por que não fazer isso com História, com Ciências... Eu, eu daria, agora também tem um problema grande, possa ser que eu até nem dê essa aula do jeito que está aqui, porque a gente tem que atender ao fluxo e todo dia no fluxo é um conteúdo. Então eu teria que dá essa aula aqui em um dia, porque no outro dia eu tinha que dá outro conteúdo. A não ser que eu pegue o gancho de outro conteúdo e interdisciplinando, dando sequência um do outro, mas eu daria as minhas aulas assim! Não sei se vou dá talvez eu nem dê.*

Na fala acima, Costa visualiza a possibilidade de trabalhar o ensino da História relacionado com outras áreas, porém não tem clareza de como fazer isso, não estabelecendo

relações e nexos entre as diferentes áreas, além de não expressar o trabalho a partir dos atributos gerais e particulares dessa área com as demais. Assim, recorre a conhecimentos do cotidiano para dizer como daria as suas aulas. Nesse sentido, o relato da sua experiência sinaliza para a predominância do pensamento empírico.

Partindo desse pressuposto, continuamos a sessão reflexiva da seguinte forma:

Marques: *O que você poderia fazer para melhor e maior desenvolvimento profissional e se você tem alguma proposta para isso. O que você poderia fazer para melhorar cada vez mais a sua profissão?*

Costa: *Eu acho que estudar mais, bastante e a proposta é se a gente tivesse tempo para fazer isso seria muito bom, professor não tem mais tempo para estudar não, a não ser que ele queira mesmo, mas tempo para estudar ele não tem um tempinho você não estuda não.*

Marques: *Como vocês se tentem como professoras?*

Costa: *Hoje nesse momento?*

Marques: *Sim. Atualmente. Dos anos que você atua até hoje, qual avaliação que você faz?*

Costa: *Meu percurso, eu acho que melhorei bastante, muito, muito, muito, agora só tem uma coisa que eu comecei e eu sou até hoje. É o tratamento que eu dou a meu aluno, isso eu não mudei, do mesmo jeito que eu tratei ele no primeiro dia, ano que eu entrei na sala de aula, eu trato até hoje. Eu não mudei com meus alunos, mas acho assim que em relação à aula e o planejamento, eu dei uma melhorada boa. Até porque eu me achava a tal, eu achava que eu era, sabia tudo e hoje eu já sei que sei muito pouca coisa e preciso estudar muito.*

Marques: *A partir de quando você teve a consciência disso?*

Costa: *Quando eu descobri que não sabia! Eu descobri... A Universidade me ensinou muito, me mostrou que eu não sabia, nas conversas com as minhas amigas, nas próprias leituras que eu fazia que eu faço até hoje, cada dia eu descubro que eu não sei... É isso.*

Marques: *E você está aberta para isso?*

Costa: *Eu quero, eu só não sei se eu vou ter tempo, se eu vou ter cabeça para isso, mas eu quero, não sei como, mas quero e... Mudança sempre é bom? Cada dia que você muda um pouco, e assim vale salientar também que a gente trabalha num ambiente, que assim (abre aspas) só tem cobras. Nós trabalhamos numa escola que só tem realmente pessoas que se envolvem com educação, que gosta de estudar, gosta de discutir, nós não sentamos numa rodinha para não discutir outro assunto, a não ser escola, a não ser aprendizagem, a não ser... não é Lins? Na escola também eu aprendi bastante, bastante. Porque é assim um grupo fechado em prol do conhecimento, nenhum conhece mais que a outra, mas sempre um tem algo a dá e faz também com que a gente corra atrás, busque, estude... Entendeu? Porque nossa escola (abre aspas) 'tem muita gente boa'.*

Nas falas acima, constamos dois dados a serem considerados. O primeiro, é que Costa, ao se referir as suas necessidades formativas, acredita ter mudado em determinados aspectos e

que necessita estudar mais para desenvolver melhor a sua prática. Destacamos o trecho para reforçar essa constatação:

[...] Eu não mudei com meus alunos, mas acho assim que em relação a aula e o planejamento, eu dei uma melhorada boa. Até porque eu me achava a tal, eu achava que eu era, sabia tudo e hoje eu já sei que sei muito pouca coisa e preciso estudar muito.

O segundo dado é que Costa utiliza-se do pensamento empírico para argumentar a cerca das suas necessidades formativas. Esse dado sinaliza para a predominância do pensamento empírico, nesse como nos demais aspectos analisados dessa investigação.

6.1.2 O processo mediador de Lins

Lins relatou a sua experiência da seguinte forma:

Descrição O relato a seguir, refere-se a uma aula de História e Geografia realizada no 4º ano B, Matutino da Escola Municipal José Alves Sobrinho situada no Bairro Boa Vista, Rua Amâncio Leite, Nº 56. Com o grupo constituído por 16 crianças, sendo 10 meninas 06 meninos de aproximadamente 10 anos. O tema escolhido “os Índios chegaram primeiro.” Consta no planejamento bimestral e foi selecionado dentro dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental – Básico e presente no livro de História – 3º Série – Projeto Pitangua, que possibilita ao educando conhecer de forma crítica a História dos primeiros habitantes do Brasil, sua cultura e os fatos que possibilitaram sua dizimação.

Informação “O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação.” (p.183). Partindo desse objetivo, desenvolvemos uma série de questionamentos, a cerca do tema abordado explorando os conhecimentos prévios. O que sabemos? Os quais confrontaram com os textos que foram retirados do livro didático subsidiando a discussão entre o conhecimento prévio do pensamento teórico. Sendo assim, notamos um vasto conhecimento adquirido pelas crianças através de leituras, observações (TV) e mediações de professores em anos de ensino anteriores, percebendo que as crianças ao longo de sua vida utilizam-se do conhecimento do mundo que trás dentro de si. As crianças deram opiniões diversas e relataram sobre a tomada de terras indígenas, reservas dentre outras questões. Isso nos permitiu realizarmos atividades diversas tais como: listagem do ontem e mudanças de hoje na história do índio no Brasil.

Confrontação “O reconhecimento da necessidade da aproximação do conhecimento do senso comum com o conhecimento científico favorece, por outro lado, um processo de aprendizagem diferenciado, que requer procedimentos metodológicos específicos. A constituição de ‘conceitos científicos’. Ocorre de maneira articulada aos ‘conceitos espontâneos’. P. 191 “No processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridas. P. 187

Reconstruir - Nessa abordagem vimos sobre a verdadeira História dos índios, sua importância na formação do nosso povo e sua contribuição cultural deverá ser feita sempre que pertinente, pois não é cabível pensar no Brasil sem lembrar-se da diversidade étnico-cultural que se entrelaça no respeito á valorização e preservação de uma cultura que nos engrandece e continua nos ajudando a compreender que somos parte da natureza e, portanto devemos garantir a nossa sobrevivência preservando-a.

No relato de Lins, constata-se que ela se refere a atributos do conceito de História, quando diz que: .

É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. [...] As crianças deram opiniões diversas e relataram sobre a tomada de terras indígenas, reservas dentre outras questões. Isso nos permitiu realizarmos atividades diversas tais como: listagem do ontem e mudanças de hoje na história do índio no Brasil.

Apesar de fazer referência a atributos como: fato e sujeitos que produzem mudanças, não expressa na sua fala relações e nexos com o conceito de História assumido nesse estudo.

No processo de elaboração do conceito de História, constatou-se que Lins se encontra no estágio de descrição. Desse modo, seu relato está coerente com o referido estágio. Por se apoiar em acontecimentos do aparente, se utiliza do pensamento empírico. Nesse sentido, não seleciona os conteúdos, nem organiza situações de aprendizagem com vistas no desenvolvimento do pensamento do aluno.

Em relação ao conceito de pensamento teórico, Lins se refere ao atributo que expressa sua singularidade, quando no seu relato declara: “[...] A constituição de ‘conceitos científicos’ ocorre de maneira articulada aos ‘conceitos espontâneos’. No entanto, não estabelece relação entre os demais atributos necessários e essenciais para a elaboração do conceito privilegiado nessa investigação.

Outro dado a ser considerado, é o fato de Lins não relacionar a citada declaração com a metodologia de elaboração conceitual, tão pouco com o desenvolvimento do pensamento teórico dos seus alunos. Assim, constata-se que a referida professora, no seu relato, não estabelece relação entre o planejamento de situações de aprendizagem no ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico.

6.1.2.1 Os momentos de reflexão

Na descrição, Lins não explicita o objetivo da aula e fala do objetivo de um projeto proposto para o Ensino Fundamental, sem, no entanto, delimitar um objetivo específico para as situações de aprendizagem propostas. Assim, não fala da importância do tema especificamente da aula, da organização da sala, da mediação das situações de aprendizagem, e da forma de participação dos alunos. Deste modo, constata-se que para a definição do objetivo a referida professora se apoiou nos conhecimentos do dia a dia, o que condiz com o

estágio de elaboração conceitual no qual se encontra. Nesse sentido, Lins, se utilizando do pensamento empírico para desenvolver essa ação da reflexão, não estabelece os nexos necessários para buscar a essência dos fenômenos.

Alguns trechos da sessão intersubjetiva reforçam essa constatação:

Marques: *Qual o seu objetivo para trabalhar esse tema? Você falou nos objetivos propostos pelo Ensino Fundamental, mas qual o objetivo da aula? Por que em Geografia e História?*

Lins: *Como aí já relata esse tema já constava no planejamento, ao lê aquele material que você nos forneceu, que tinha isso falando que o conhecimento histórico não se limita a apresentar os fatos no tempo e no espaço, deve ser acompanhado de uma série de conhecimentos que comprove a sua existência, com base nisso, isso aí era um dos temas que constavam no planejamento, eu aproveitei que estava lendo a apostila e pensei vou desenvolver esse tema. Eu achei bem pertinente com o que eu estava lendo na apostila e resolvi reunir o útil ao agradável, já que seria um tema que estava no planejamento, eu estava lendo a apostila para me fundamentar, tinha o livro para dá explicação sobre esse texto, eu achei interessante trabalhar esse tema, mas eu poderia ter pegado qualquer outro que estivesse lá no planejamento.*

Marques: *Selecionou esse porque estava no fluxo.*

Lins: *No fluxo e porque eu estava lendo o material que você tinha me dado, eu achei várias coisas pertinentes para trabalhar esse tema, é tanto que deu para encaixar no planejamento algumas citações da apostila que você me deu.*

Marques: *Você colocou a turma em círculo por quê?*

Lins: *Como era uma discussão eu achei melhor colocá-los em círculo.*

Essas falas, conforme dito anteriormente, reforçam a constatação de que Lins utiliza-se do pensamento empírico para responder a questões que extrapolam esse nível de pensamento. Porém, procura estabelecer relações entre o que estava discutindo no momento da pesquisa e o conteúdo proposto no fluxo do currículo. Todavia, não tem firmeza ao elaborar o seu plano de aula, enfatiza que escolheu por estar no fluxo e que poderia trabalhar a partir dos estudos, porém, de acordo com o seu relato, isso não foi efetivado. Assim, Lins se utiliza do pensamento empírico para responder a questões, uma vez que declara como motivos para a seleção do tema, aspectos externos como: constar no fluxo e os estudos que estava fazendo naquele momento. No entanto, não se refere ao desenvolvimento do pensamento do aluno.

Na ação de informar, Lins se deteve a descrever, sem detalhes, como se deu o desenvolvimento da aula e a forma de participação dos alunos que corresponde à ação de descrever. Em outro momento, se referiu à ação de confrontar, fazendo inclusive uma referência ao texto trabalhado durante os ciclos de estudo. Diz que um “[...] vasto

conhecimento [...]” foi “[...] adquirido pelas crianças [...]”, mas não declara quais foram esses conhecimentos. Não se constata o estabelecimento de relações entre os objetivos propostos para a aula, o que nos leva a constatar que, Lins continua dando explicações baseadas no aparente, não se referindo aos tipos de conhecimentos específicos da área da História, relacionando-os a outros das demais áreas.

Na ocasião da reflexão intersubjetiva, a respeito dos tipos de conhecimentos adquiridos e o processo de avaliação, o diálogo foi o seguinte:

Marques: *Quais os conhecimentos que você esperava que o aluno aprendesse a partir das situações de aprendizagem propostas?*

Lins: *Pausa prolongada.*

Marques: *Você encontrou facilidades e dificuldades para trabalhar esse tema, esse plano especificamente.*

Lins: *Dificuldades... Não como eu abordei aí, a gente se surpreende com o conhecimento que eles já têm, não é um conhecimento elaborado já, científico, mas é um conhecimento que eles já tem, assim espontâneos do senso comum é muito amplo, quando eu comecei a relatar a discussão sobre esse tema, aí a gente, é aquilo que a gente diz, a gente colhe, escuta e faz a discussão em torno do senso comum, os conhecimentos que eles já sabem, tentando chegar ao conhecimento científico. O conhecimento científico é aquele que a gente adquire das leituras, dos livros...*

Marques: *Como você trabalhou os conceitos espontâneos na tentativa de chegar aos científicos?*

Lins: *Eu trouxe textos xeroquei textos, e discuti com eles, primeiro fiz o levantamento dos conhecimentos prévios no outro dia eu trouxe os textos e continuamos as discussões!*

Marques: *Quais foram os tipos de tarefas realizadas durante a aula? Se elas contribuíram para a elaboração de conceitos científicos.*

Lins: *Em cima dos textos mesmo, eu fiz produção de textos. Como eu já falei na reconstrução eu poderia ter feito outros tipos de atividades, DVD, filmes... Teria enriquecido mais, se eu tivesse feito isso, só que eu não fiz. Não procurei documentários, nem filmes para fundamentar.*

Marques: *Como você avalia a aprendizagem sua e do aluno em relação a esse conteúdo?*

Lins: *Eu avalio positiva. Da maneira que eles tinham um conceito, que era espontâneo, a partir do momento em que eu levei os textos científicos, eles não vão está se apropriando do conhecimento formal? Como da mesma forma eu também? Vamos dizer que eu não sou especificamente da área de História, mas no que eu li, que eu procurei os textos, eu estava ampliando o meu conhecimento em relação ao tema abordado...*

Marques: *E em relação ao aluno?*

Lins: *Se eu consegui o objetivo? Certamente sim, se ele tem um conceito e a gente discute esse conceito, eu levo outro formal, a gente estuda claro que ele teve alguma apropriação, certamente, um avanço.*

Quando perguntada acerca dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, Lins não respondeu. O seu silêncio indica, para aquele momento, que não tinha total consciência do que esperava dos alunos, já que não definiu os objetivos nessa direção. No entanto, declara não sentir dificuldade para trabalhar o tema e faz uma avaliação positiva da aula, acreditando ter desenvolvido um trabalho satisfatório.

Desse modo, Lins se mostrou muito preocupada em realizar a sua aula baseada nos ciclos de estudos, o que gera um conflito expresso claramente nas suas palavras. Por várias vezes cita as palavras: “conceitos espontâneos” e “científicos”, mas não tem total consciência de que não desenvolveu um trabalho correspondente a tais conceitos, menos ainda, na área de História. Constata-se que não estabelece relações entre o que fez e o que pensa ter feito e suas explicações mais uma vez estão baseadas no cotidiano.

Na ação de confrontar, Lins, mesmo sem saber explicar os conceitos e teorias que embasam sua prática, fez referência aos conceitos espontâneos e científicos. No entanto, não expressa, no seu relato, aspectos como: a contribuição de sua mediação para o desenvolvimento dos alunos; a relação entre a referência que fez e sua prática e, as dificuldades no decorrer da mediação.

Na sessão intersubjetiva também tornou isso claro. O diálogo, abaixo, é indiciário dessa constatação:

Marques: *Sua prática está fundamentada em que teoria?*

Lins: *Pausa*

Marques: *Em quem você se baseia para dizer isso? (falei sobre a questão da existência da teoria mesmo que implícita e que nós não sabemos explicá-la, ou mesmo identificá-la, falei da minha opção pelo materialismo histórico dialético). Perguntei: Quem iniciou os estudos sobre conceitos espontâneos e científicos?*

Lins: *(pausa).*

Como podemos constatar, as respostas de Lins reafirmam que as referências feitas por ela estão descontextualizadas, ou seja, não se refere à aula de História, tão pouco, aos objetivos propostos, o que revela mais uma vez, o estágio de elaboração conceitual, a descrição. Em outras palavras, o silêncio, para esse momento, expressa falta de consistência da referida professora nas suas afirmações, mostra que ainda não consegue ir até a essência

transcendendo o aparente. Não estabelece relações entre a aula dada em História e o desenvolvimento do pensamento teórico dos seus alunos.

Quando perguntada acerca da duração da aula, Lins recorreu, novamente, a aspectos externos, como a fundamentação que acredita ter, para justificar a duração da aula. O trecho que segue, retirado da sessão intersubjetiva, indica para essa constatação:

Marques: *Quanto tempo durou o desenvolvimento desse tema?*

Lins: *Não foi só um dia, porque geralmente a gente numa manhã toda falando só um assunto. Um dia foi à discussão, outro dia trabalhei... Peguei uns textos do próprio livro didático que falei sobre esse assunto, foram vários dias... Trabalhamos textos, depois atividades...*

Marques: *Você normalmente trabalha assim?*

Lins: *Sim. Só que eu estava mais fundamentada porque eu li, estudei para fazer isso aí. Li todo material, tinha lido para conseguir isso.*

Costa: *Uma preparação.*

Lins: *É. E se fundamentar, é tanto que deu para encaixar.*

Marques: *Tanto você quanto Costa disseram que leram o material, estudaram e antes disso? Como vocês percebiam que as aulas não eram fundamentadas? Vocês falam que fundamentaram para o momento da pesquisa. Eu pergunto o que despertou vocês para está fundamentando também na aula de História.*

Lins: *Primeiro eu gostei muito do tema do seu estudo, desenvolvimento do pensamento teórico, aí eu sempre vejo uma relação grande entre teoria e prática, eu acho que as duas devem caminhar juntas, tanto teoria quanto prática, não pode ser isolada, então partindo disso aí e quando você falou, nós vamos nos reunir para estudar sobre o desenvolvimento do pensamento teórico, aí eu já fiquei curiosa, com certo interesse em saber o que é o desenvolvimento do pensamento teórico, como desenvolver esse pensamento teórico!*

Marques: *Em que isso contribui hoje para as suas aulas? Não só para essa que você planejou, mas para as demais áreas.*

Lins: *Com base nisso, que eu vejo que acima de tudo, para desenvolver o pensamento teórico é preciso um determinado tempo, se eu vou planejar fundamentar a aula, para isso eu precisaria ter todo um material que fundamente a teoria que eu pesquisei que eu me apropriei.*

Nessa parte da sessão intersubjetiva, Lins expressa a preocupação em buscar fundamentação consistente para orientar as suas ações a partir de um plano para a aula. Todavia, ela não expressa todas as conexões necessárias ao desenvolvimento de situações de aprendizagem em História com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

Mesmo com a nossa colaboração, Lins não consegue, ainda, argumentar acerca das teorias que embasam a prática pedagógica. No entanto, não consegue estabelecer relação com

o seu saber fazer, apesar de ter feito um esforço para isso, lendo o material, pesquisando e sabendo que tem que pesquisar, mesmo assim não tem consciência de que não atingiu esse estágio, pois entra em contradição quando diz que já que normalmente trabalha com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e em seguida diz que “para desenvolver o pensamento teórico é preciso um determinado tempo”.

Em relação ao relato, constata-se que Lins realiza suas ações partindo muito mais das circunstâncias, do que da fundamentação que acredita ter. Por exemplo, isso se constata quando ela declara que aproveita “[...] coisas do contexto”. O que transparece aí é uma contradição. No início do relato é enfática ao dizer que escolheu o tema por causa do fluxo do currículo, porém no momento em que apresenta uma série de recursos didáticos, não estabelece relação com a metodologia e com o próprio fluxo.

Na ação de reconstruir escreveu, sem detalhes, sobre a importância do tema que deveria constar na descrição.

Marques: *Você mudaria algo na mediação dessa aula?*

Lins: *Não sei se eu mudaria, mas acrescentaria, digamos assim, que eu não fiz isso, mas se eu quisesse tornar o assunto muito mais relevante, no caso, passasse filme falando sobre isso, sobre os índios naquela época, isso não foi feito, documentários falando sobre o assunto.*

Marques: *Mas você percebeu que poderia ter avançado mais nessa aula?*

Lins: *Percebi.*

Marques: *Que relação você estabelece entre essa experiência e outras sobre o mesmo tema?*

Lins: *Era só reprodução dos livros. A partir desse momento eu percebo que poderia ser mais interessante se eu tivesse acrescentado mais coisas, em outro momento eu não teria tido essa reflexão.*

Nas falas acima, Lins demonstra ter consciência da necessidade de mudanças na sua prática, mas volta para a explicação empírica, acredita que a utilização de recursos didáticos torna o assunto mais relevante, mas não estabelece relações entre a utilização de tais recursos, nas aulas de História e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse sentido, Lins não abstrai que, a realização de situações de aprendizagem em História com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico, poderá tornar as aulas mais interessantes, não apenas pela utilização dos referidos recursos didáticos, mas porque os alunos se utilizariam de processos lógicos, como: a análise, a síntese, a abstração e a generalização.

Desse modo, a aula se tornaria interessante, muito mais pelo movimento que a mediação da professora proporcionaria do que pela simples utilização de recursos didáticos diferenciados. Outro dado interessante é o fato de Lins perceber que poderia acrescentar mais coisas, mas continua dando explicações a partir do aparente. Enfim, constata-se a predominância do pensamento empírico, nas explicações de Lins acerca de como planejou, realizou e avaliou as situações de aprendizagem.

Assim, demos prosseguimento à sessão reflexiva na perspectiva de discutir a respeito das expectativas para futuras práticas.

Marques: O que você poderia fazer para melhor e maior desenvolvimento profissional e se você tem alguma proposta para isso. O que você poderia fazer para melhorar cada vez mais a sua profissão?

Lins: Eu digo o seguinte, eu me sinto bem desmotivada. Meu Deus eu tinha muito mais garra, eu para sair da sala de aula precisava alguém vir me tirar, eu não queria sair da sala, já hoje, eu já me vejo tão desmotivada, mas se eu passar uma semana sem ir, eu já fico... Teve período da minha vida que eu não tinha município ainda era só estado aí eu era vice-diretora e me afastei da sala de aula. Quando eu entrava na sala de aula eu dizia: não meu canto é aqui! Eu me sinto bem aqui, eu estou sentindo falta disso aqui. Eu acho que não é pelo cansaço, na realidade, você pelo cansaço não sente uma desmotivação, porque se fosse uma semana ou duas que você fica afastada você não sente saudade, vontade de está ali, por mais que a gente sabe que criança dá muito trabalho, mas realmente graças a Deus eu gosto muito do que eu faço.

Costa: Eu não consigo mudar o jeito de tratar meu aluno, como eu falei para você aquele problema, eu não consigo trabalhar de cara amarrada.

Lins: Uma das coisas que eu defendo é a pedagogia da afetividade.

Costa: Esses dias, eu estou assim com esse problema, eu me sinto muito mal em sala de aula, muito mal mesmo. Porque eu passo minha tristeza para as crianças, eu não faço o trabalho que eu gostaria de fazer, que eu sei fazer, que eu sei que sei fazer. Eu deixo os meus alunos desmotivados, aí eu me sinto mal, eu me sinto muito mal porque eu não sei tratar aluno como aluno, eu não sei tratar, eu trato aluno como eu trato você, como trato. Você... eu não sei trabalhar de outra maneira e... Talvez isso seja até prejudicial a eles, eu não sei, mas eu só sei trabalhar assim. Isso foi do dia que eu entrei na sala de aula até hoje. Eu não sei trabalhar de outro jeito.

Marques: Como se vê hoje como professora? O que você melhorou? O que pode melhorar?

Lins: Essa questão da afetividade eu achei que eu melhorei muito, muito, principalmente depois que eu estou na escola, porque eu era naquela linha muito...

Costa: Diz Coronel. A patinha e os três patinhos atrás. Melhorou todo mundo percebe.

Lins: Até isso ainda me incomoda muito, aquela coisa como o sistema tradicional, para mim a sala perfeita seria aquela em que os alunos estivessem sentadinhos, escutando (ao mesmo tempo Costa diz arrumadinho, sentadinho) levantando o braço para falar, pedindo licença para falar... (Costa - sentar no chão jamais), mas isso aí já melhorou faz tempo.

Em relação às expectativas, tanto Lins, quanto Costa explicitam falta de motivação, porém não conseguem, de forma clara, argumentar as causas de tal desmotivação, se utilizam de situações do cotidiano para explicar, sem, no entanto apontar possíveis soluções para se tornarem motivadas e melhorarem suas aulas.

De modo geral, tanto Costa quanto Lins não seguiram a metodologia sugerida para a realização de um relato para a sessão reflexiva, isso se deve ao fato de que essa metodologia está em desenvolvimento e não ser fácil sua realização sem um estudo aprofundado. Na nossa História de vida, não consta que tenhamos sido trabalhadas para isso. Pelo contrário, a vida inteira nós fomos acostumadas a pensar não de forma complexa, mas linear e, por isso, é necessário desprender um esforço muito grande para pensarmos em espiral e isso não ocorre de repente, portanto, é preciso analisar o desenvolvimento desse pensamento considerado suas fases.

6.2 Avanços e recuos

A elaboração conceitual é um processo que não ocorre espontaneamente, necessita de um trabalho consciente, voluntário e sistemático. Desse modo, esse processo ao ser desencadeado na instituição escolar requer o planejamento e realização de situações de aprendizagem que tornem possível tal desencadeamento.

Ao iniciarem na escola, as crianças entram em contato direto com um novo conhecimento, desta feita, organizado através do currículo, cuja base deve assentar no pensamento teórico. Deste modo, os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem perceber que os conceitos científicos são distintos dos conceitos espontâneos e que eles estão interrelacionados.

No caso da nossa investigação sobre o desenvolvimento do pensamento teórico e sua relação com o ensino da História, defendemos que o planejamento e realização de situações de aprendizagem, nessa área, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico permitem que os indivíduos adquiram um conhecimento profundo da realidade. Desse modo, é imprescindível que seja evidenciada a utilização da metodologia da elaboração e desenvolvimento de conceitos científicos, uma vez que o trabalho com esse tipo de conceito se constitui na singularidade do conceito de pensamento teórico.

No caso da nossa investigação, procuramos mediar o processo de elaboração conceitual e evidenciar a aplicabilidade deste, através do planejamento e realização de situações de aprendizagem.

Assim, destacamos que, apesar das professoras não terem atingido, em relação ao processo ensino-aprendizagem da História, o estágio da conceituação, apresentam avanços relativos tanto do seu próprio processo, como em relação à prática desencadeada na aula relatada durante a investigação.

Nessa direção, pontuaremos alguns aspectos como o saber fazer nas aulas de História e a relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico. Consideramos tais aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática das partícipes dessa investigação.

O primeiro ponto a ser considerado em relação ao saber fazer das partícipes é a forma pela qual elas pensam a disciplina História, pois é a partir daí que se desencadeia sua prática. Desse modo, quando perguntadas sobre a contribuição do estudo, Costa e Lins realizaram o seguinte diálogo:

Costa: Quando a professora me convidou para participar desse estudo, eu já sabia que iria ser legal, achei que iria ser valioso, até porque eu já conhecia ela e já tinha aprendido bastante. Eu achei que valeu a pena, porque eu tinha outra idéia de ensinar História. Porque eu achava que história era tudo mentira, tudo mentiroso. Hoje eu sei que não é assim. Você sabe disso, sempre disse a você que eu achava tudo de História mentiroso. E hoje eu sei que não é, se você for buscar vai saber que, eu achava que era mentira porque eu não ia buscar, eu já tinha na minha cabeça que era mentira. Mas eu achei que valeu a pena, valeu sim. Apesar o tempo foi muito pouco, não deu para estudar assim, se aprofundar mais, teve diário... uma série de contratempo... tanto que valeu a pena é que nós estamos aplicando na nossa sala de aula. Hoje eu já consigo trabalhar História, sem achar que História sem achar que é mentira. Teria sido melhor se tivéssemos mais tempo, momentos assim, mas não deu. Mas valeu a pena mesmo assim. E eu acho que a gente vai melhorar muito ainda daqui para frente. A gente vai procurar sempre trabalhar História verdadeira diferente. Eu dizia que tudo que acontecia na História era mentira.

Lins: Você fazia esse conceito de História?

Costa: Fazia. O Brasil não era descoberto coisa nenhuma, coisas de quem não conhecia a essência das coisas.

Lins: E trabalhava história só quando dava tempo.

Costa: Era só trabalhava História quando dava tempo, usava muito o livro didático e só.

Lins: É eu já não tinha esse conceito de História, pelo contrário, eu sempre gostei de História, principalmente da História crítica, sempre achei que todo acontecimento sem ser só dos heróis, História não é só dos heróis dos grandes homens. Acho que se eu tivesse tido oportunidade teria feito em História, mas realmente em termos de expor em sala de aula não era muito diferente não.

Nesse diálogo, as colaboradoras discordam em relação ao que pensam sobre a História, porém não apresentam nas suas falas os atributos distintivos do conceito de História, pois se baseiam nos atributos externos para explicar. Há um dado importante na fala de Costa, pois apesar de não ter bem claro o que significa essência, percebe que necessita de algo mais para compreender realmente a relação entre a essência e o desenvolvimento do pensamento teórico como, percebe também que o tempo foi curto para esse aprofundamento, e que as mudanças não se dão de repente. Para justificar que valeu a pena, diz que agora pensa no ensino da História de maneira diferente, vê a necessidade de buscar respostas na História para explicar o fenômeno, porém não estabelece tais relações.

Constata-se, então, um avanço na forma de Costa pensar sobre História, muito embora não compreenda ainda, que esse ensino pode proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Porém, em relação à forma como declara realizar suas práticas, podemos considerar um avanço.

Quando perguntamos, na entrevista, acerca das dificuldades e facilidades em trabalhar História, as partícipes assim se referiram:

[...] as dificuldades são muitas, por exemplo, dificuldade de material, seria muito bom trabalhar história, mostrando a própria História, você dá uma aula, você já pensou você dá uma aula num museu? Esse material é que faz falta no livro que vem para a escola é muito bitolado, é muito... Eu acho que falta se levar o aluno para aprender História fora da sala de aula em museus, em memoriais, muitas coisas assim, bibliotecas ou ter várias opções de livros. Infelizmente a gente não tem. E as facilidades, quando está muito difícil, eu que facilito as coisas. (Costa)

No quarto ano a História é para ser especificamente sobre a História do município, no caso Mossoró, é isso que nós sentimos muitas dificuldades porque não temos assim, fora o contexto da História que a gente conhece... A gente sente falta de um acervo, até de uma... Uma como é que eu lhe diria? É... De recursos mesmo, didáticos escritos com relação a isso, é uma grande dificuldade de nós que ensinamos no quarto ano, tanto eu quantos as outras professoras, que a gente conversa a mesma dificuldade! Em relação mesmo de conteúdo! Até para planejamento, pra tudo! Que a gente não tem especificamente, uma... Alguém contando a História do município! Uma obra relatando a História do município [...] é isso que eu estou relatando... Nós não temos um acervo, assim local amplo falando sobre isso, aí eu faço o seguinte, nós trabalhamos com os livros didáticos, só que os nossos na realidade não tem nada do nosso município. Como eu faço! Por exemplo, tem os livros lá, eu falo sobre os negros, escravidão... Sobre os índios... Eu trabalho de uma forma geral, pego o livro, conto, trabalhando lá contextualizando o local, tentando contextualizar com a História local. (Lins)

Constatamos que ambas as professoras se referem à carência de recursos didáticos, e apontam como alternativas organizações de situações de aprendizagem baseadas no cotidiano.

Essa maneira de organizar as aulas é resultado do estágio de conceituação sobre História e pensamento teórico.

Vale lembrar, que no processo de elaboração e (re) elaboração dos referidos conceitos, descritos e analisados no capítulo anterior, Costa se encontra no estágio de caracterização e Lins de descrição, isso contribui para que as colaboradoras expliquem suas ações partindo de dados externos ao fenômeno.

Ainda sobre o saber fazer na sala de aula, quando perguntamos sobre o embasamento teórico para a organização de situações de aprendizagem na área da História, na entrevista, declararam:

[...] essa sustentação eu tiro em mim mesmo, até porque eu dou aula de História do jeito que eu acho que deve ser dada a aula de História. É engraçado, eu nunca fiz um questionário na minha vida, depois de vinte anos de sala de aula, de História, porque eu acho que... Geralmente as pessoas fazem questionário né? Não tenho ninguém em quem me espelhe. Na aula de História não. [...] eu tenho o meu modo próprio de dá aula. Acho que eu mesmo crio a minha prática, o meu modo, eu não me espelho em colega não. Assim, a gente conversa.... Mas assim dizer... Costa faça isso aqui, geralmente alguém me dá algum plano, mas eu começo ver, aí aproveito algumas coisas, mas eu... Eu vou botar a minha mão mesmo, não tenho aquela... Assim... Dizer fulano ali é meu espelho eu vou dá aula... Não... (Costa)

Uma coisa que me despertou para o ensino da História foi há alguns anos, os PCNs, teve uma capacitação [...]. (Lins)

Constatamos que Costa, nas declarações anteriores, demonstra não ter consciência de que necessita da colaboração dos seus pares e de algum referencial para sustentar a sua prática.

Lins, diferente de Costa, desde o início da investigação apresenta disposição para mudança na sua forma de dar aula e suas declarações expressam ter consciência de que necessita de melhor fundamentação para orientar sua prática.

Em relação à efetivação das aulas de História no cotidiano, as partícipes assim se referiram:

[...] eu dou aula de História toda semana, apesar de ser um... Eu sinto que a aula é menor! Até porque uma aula de História você dá rápido! Eu acho do jeito que eu dou, dou rápido! [...] eu sinto que é diferente de uma aula de... Até para o próprio professor é diferente! Uma aula de História e uma aula de português, por exemplo, então a gente não dá muita importância. (Costa)

São duas aulas de História por semana, eu não fujo, está lá eu dou minhas aulas de História também, é... A gente... Aproveitando as coisas do contexto, por exemplo, agora junho, eu trabalho o Mossoró cidade junina, a história com fitas, com DVD, com CDs, não CDs não! Até indo... Com aulas passeio... Indo a estação vê os filmes... (Lins)

As falas acima reforçam a constatação de que as partícipes planejam suas aulas sem considerar os atributos do conceito de História, sem estabelecer relações com o desenvolvimento dos alunos, não considerando a importância dessa área para o desenvolvimento dos mesmos. Outro dado é que essa fala, como nas anteriores, expressa que as partícipes procuram solucionar problemas ocorridos na sala de aula a partir do pensamento empírico.

Ainda sobre a efetivação das aulas, em relação ao planejamento, da entrevista, destacamos as seguintes afirmações:

[...] Eu não sigo muito o planejamento da escola não, eu até que faço o planejamento, mas no momento de executar [...] pergunto o que eles acreditam que é verdade em História! [...] tenho o meu próprio método de dá aula de História. E assim quando eles não estão querendo também eu paro, não me incomoda parar não e deixar para a próxima aula se a aula está interessante se eles estão gostando, eu continuo a aula, [...] falo os fatos que eu acredito [...] os conteúdos são os mesmos, mas eu aplico esses conteúdos de uma maneira diferente [...] falo de História com o meu aluno como se eu estivesse falando com qualquer pessoa! Mas os conteúdos eu sigo, eu sigo o meu método que é meu mesmo! [...] faço avaliação muito em cima de pesquisas, mando eles pesquisarem bastante, eu mando eles fazerem relatos sobre a aula, eles buscam também na casa deles com pessoas, o meu material é assim, dentro de sala de aula até as aulas de história se tornam muito curtas, porque as atividades eu mando para casa, [...] então eu acho que eles aprendem! [...] acho que se fosse para dizer você mudaria? Não eu não mudaria não! Continuaria trabalhando História assim [...] (Costa).

[...] tento é... Eu digo discutir com os meus alunos, não é na perspectiva só de heróis... De datas! De fatos! Como se História fosse só aqueles acontecimentos, que nós sabemos que história é tudo aquilo que acontece no nosso dia a dia é História! Eu tento passar nas aulas essa perspectiva. Não... Sem deixar de falar sobre isso! Lógico que eles precisam saber a História do Brasil, da nossa História... Mas não só, endeusando e como se História fosse só isso. (Lins)

Nas falas acima, constatamos que Costa mostra mais uma vez o caráter fechado para mudanças quando declara: “[...] tenho o meu próprio método de dá aula de História [...] acho que se fosse para dizer você mudaria? Não eu não mudaria não! Continuaria trabalhando História assim [...]” além de não apresentar indícios de que o ensino da História pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos, não demonstra organizar situações de aprendizagem sequenciadas quando diz que: “[...] E assim quando eles não estão querendo

também eu paro, não me incomoda parar não e deixar para a próxima aula se a aula está interessante se eles estão gostando, eu continuo a aula, [...]”.

Lins, diferente de Costa, expressa preocupação em realizar suas aulas de História de forma a contemplar os conteúdos dessa aula, ainda que dê suas explicações baseadas no aparente.

Na sessão reflexiva, constatamos avanços nos discursos das partícipes, referentes à forma de pensar, organizar e efetivar as aulas de História. Quando perguntado o que significou a nossa colaboração para a realização das aulas relatadas, responderam:

[...] foi necessária no momento, tinha coisa que eu não sabia! Eu só sabia os meios de transportes, os tipos de meios de transportes... Eu só sabia transportes rurais, pouca coisa, mas coisas que realmente era necessário, eu não sabia... Aí foi preciso pesquisar, foi preciso procurar saber aí [...] o professor tem que saber mais do que o aluno.[...] eu acho que a aula deveria ser assim, o professor planeja e no dia hoje e diz para o aluno, a aula será assim, assim e assim... E eles teriam que colaborar com a aula, mas aí a gente não tem tempo para isso, porque tem o fluxo, aí quem perde são eles, e o professor também perde. Perde de aprender com eles. (Costa)

[...] eu não diria que isso teria sido exatamente um divisor de águas, mas lógico que o processo de mudança já está acontecendo, alguma mudança já é notável. Em relação à aula que relatamos, por exemplo, a aula não foi só um dia, porque geralmente a gente numa manhã toda falando só um assunto. Um dia foi à discussão, outro dia trabalhei... Peguei uns textos do próprio livro didático que fale sobre esse assunto, foram vários dias... Trabalhamos textos, depois atividades... (Lins)

Constatamos, na fala de Costa, indícios de mudanças em relação ao caráter fechado a mudanças e conseqüentemente no tratamento dado à disciplina História. A referida professora começa a admitir que precisa estudar mais e, que o que sabe não é suficiente. Também demonstra a necessidade de realizar um planejamento sistemático, diferente do que pensava anteriormente, quando disse que interrompia a aula se necessário, sem explicar o porquê dessa ação.

Em relação a Lins, constatamos que, ela acredita ter consciência de que as mudanças começaram a serem operadas, mas que tais mudanças não são suficientes para transformar sua prática. Para justificar sua declaração, se utiliza do procedimento lógico da comparação entre as aulas anteriores e a relatada nessa investigação.

Sintetizando, constatamos que, apesar das colaboradoras não estabelecerem nexos entre as dificuldades para ensinar História e a relação de reciprocidade entre os conteúdos da História e o desenvolvimento do pensamento teórico, houve avanços na forma das partícipes pensarem, planejarem e efetivarem as aulas na área da História. As mudanças, como já

referidas em outra parte desse trabalho não se operam de uma hora para outra como nos contos de fadas, porém tratando-se da lógica dialética, nada termina como começa.

No entanto, fazendo uma análise a respeito da aplicabilidade dos conhecimentos internalizados pelas colaboradoras, constatamos que no percurso do processo investigativo, elas também avançaram no que diz respeito à compreensão acerca da relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nessa direção, Costa, por exemplo, na entrevista, quando perguntada sobre a referida relação, respondeu: “eu acho que tem, tem... só pode é ter, se não existia os teóricos de história não? (risos)” e durante a sessão reflexiva, assim se referiu: “Tem uma relação de reflexão e possibilidade, pois desenvolve a capacidade intelectual do aluno e uma melhor aprendizagem”.

Assim, na entrevista, os argumentos utilizados não expressam a compreensão sobre essa relação. Na sessão reflexiva, explicita alguns atributos que representam a referida relação. Isso é um indício de que Costa está começando a compreender essa relação e que, através da mediação da reflexão, percebe a possibilidade de através do ensino da História, desenvolver o pensamento teórico.

Lins, semelhante a Costa, demonstra na sua fala um avanço acerca da relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico. Por exemplo, no questionário quando perguntada acerca de tal relação disse: “Não. Porque geralmente não são contextualizados de acordo com a nossa realidade”. Porém no desenrolar da investigação, durante os ciclos de estudos, apresentou indícios, ainda que de forma empírica, de que existe sim essa relação quando assim se referiu:

[...] História é a nossa vida, nosso dia a dia, aqui e agora é história... Existo sim, eu acho que tem, porque... eu acabei de dizer que História é tudo que a gente... É a vida! É tudo que a gente vive é tudo que está acontecendo, então se é isso é ensino aprendizagem! O pensamento teórico... Digamos que seria a... A... Como é que eu digo? A relação com o ensino da História é o que você iria... Como é que eu digo? Esqueci das palavras! Sistematizar tudo isso para por em prática! A História com o ensino aprendizagem! A história com fatos que estão acontecendo... O pensamento teórico, não seria a elaboração de tudo isso, não seria você... Tá pensando e elaborando tudo isso? Pra você vê que aqueles textos, serviram.

É importante ressaltar que Lins inicia o processo de internalização no que diz respeito à relação entre o ensino da História e o desenvolvimento teórico dos seus alunos, porém a forma pela qual descreve tal relação indica que não tem total consciência disso. Assim podemos constatar que o desenvolvimento do seu pensamento não atingiu o estágio de conceituação capaz de estabelecer os nexos necessários dessa relação, pois “[...] somente o conhecimento do nexo mutuo e da dialética singular e o geral permite orientar-se profundamente em toda complexidade dos diversos processos da realidade objetiva” (AFANÁSSIEV,1985, p.130)

O relato das situações de aprendizagem propostas pelas colaboradoras não expressa à relação entre o ensino da História e o pensamento teórico. Isso se justifica pelo fato de que mudanças qualitativas não se dão de uma hora para outra. De acordo com Afanássiev (1985, p.102) “[...] as mudanças quantitativas têm um caráter relativamente lento e contínuo, enquanto as qualitativas são intermitentes e se realizam por saltos [...]”. Portanto, é admissível que uma investigação, deste caráter, não proporcione transformações na prática docente. No caso específico dessa pesquisa, considerando o seu contexto, há evidências de mudanças, as quais consideramos significativas.

Os estudos possibilitaram também que construíssemos um novo olhar sobre a forma de como se dá à relação entre o ensino da História e o Desenvolvimento do Pensamento Teórico, pois quando voltamos no tempo, dialogamos com as fontes em busca de explicações sobre as essências reveladas nos fenômenos, realizando uma interligação genética, ou seja, está se perscrutando a essência, o que implica na passagem do pensamento empírico para o pensamento teórico.

Enfim, numa investigação desse cunho, os resultados são imensuráveis particularmente no que se refere à própria promoção humana. No caso da nossa pesquisa, podemos sinteticamente expor avanços consideráveis verificados nas colaboradoras, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento pessoal como no profissional.

A análise das nossas investigações evidencia que inicialmente as colaboradoras se referiram ao conceito de Pensamento Teórico e de História, de forma bastante elementar. No entanto, no processo de colaboração no qual o diálogo e a reflexão foram o alicerce, as colaboradoras apresentaram um avanço nas suas elaborações, o que sinaliza para o desenvolvimento de suas capacidades de pensar, pois:

[...] o próprio desenvolvimento é, acima de tudo, a transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, precisamente no processo desta transformação verifica-se o avanço dos objetos e fenômenos do inferior para superior, do velho para o novo. (AFANÁSSIEV, 1985, p.100).

Neste contexto a substituição do velho pelo novo, no caso das colaboradoras a forma elementar de pensar o ensino da História, por novas formas de pensar, resulta de um movimento complexo que não pode ser exclusivamente de fora para dentro, pois é necessário que o professor sinta a necessidade e motivos para mudar. O termo necessidade é polissêmico, é usado para designar diferentes fenômenos, desejo, vontade, aspiração, precisar de alguma coisa ou uma exigência (Rodrigues; Esteves, 1993).

Nesse trabalho esse termo é entendido como processos psicológicos, reguladores da atividade do homem e, como tal participam do processo de desenvolvimento da consciência humana. (LEONTIEV, 1989)

7 CONCLUSÃO

A atividade humana se processa por meio das mediações e intencionalidade, sendo realizado coletivamente e eternizada através dos conhecimentos construídos historicamente e transmitidos às gerações futuras, particularmente no espaço escolar. Todavia, é necessário que os currículos escolares sejam estruturados partindo de princípios didáticos que absorvam, de forma espiral, essas discussões, onde os objetivos educacionais estejam conectados, não só com as exigências da sociedade, mas que acima de tudo com os motivos e necessidades dos alunos.

Na incumbência de sermos mediadoras da investigação ora apresentada vivenciamos inúmeros conflitos e, ao mesmo tempo, provocamos outros. O conflito que perpassou toda investigação foi à condição de mediadora, no tempo-espaço dos estudos teóricos e práticos que se realizaram, do questionário, da entrevista, dos ciclos de estudos reflexivos e das sessões reflexivas realizados com as professoras que se tornaram colaboradoras desta investigação. Nesse tempo-espaço, compartilhamos sentimentos, emoções e valores. A vivência de tudo isso, teve como eixo norteador habilidades dialógicas e, porque não dizer também, a empatia.

Foi neste cenário que aprendemos, ensinamos, construímos e reconstruímos, enfim ressignificamos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do nosso pensamento, fato que contribuiu para a melhoria da nossa vida como pessoa humana e profissional que nos tornamos.

Os momentos cruciais da investigação foram à delimitação do objeto de estudo, bem como a opção pelo método e a metodologia. No nosso caso, a opção pelo Materialismo Histórico e Dialético e pela pesquisa colaborativa como eixos condutores da nossa investigação acerca da relação entre o Desenvolvimento do Pensamento Teórico e o Ensino de História, nos permitiu a construção de dados que tornaram possível a efetivação da nossa pesquisa.

É importante destacar que as dificuldades encontradas podem ser traduzidas nos conflitos internos nossos na qualidade de investigadora principiante, além dos conflitos externos, quais sejam: acontecimentos que extrapolaram a nossa vontade como, problemas de saúde por parte das partícipes e da investigadora, o que vem reforçar a ideia da complexidade do ser humano na qual está posta a unidade entre o afetivo e o cognitivo. A superação desses

conflitos e surgimento de outros nos impulsionou a acreditar na possibilidade de mudanças na prática docente, através do processo de elaboração e desenvolvimento de conceitos científicos.

Durante esta investigação, tivemos a oportunidade de refletir sobre a relação de reciprocidade, o desenvolvimento do pensamento teórico e o ensino da História. A análise, a respeito dos estudos reflexivos por nós realizados, sugere que extrapolamos a superficialidade dos fenômenos, uma vez que não permanecemos apenas nas vivências, no que é imediatamente perceptível, enfim no fenomenológico.

Não podemos deixar de pontuar que consideramos, em primeiro lugar, a especificidade de serem as professoras seres humanos, o contexto de trabalho no qual estão inseridas, bem como os conhecimentos por elas internalizados quando da adesão à pesquisa.

Isso não significa dizer que a pesquisa não tenha se realizado dentro do estatuto de cientificidade. O Materialismo Histórico Dialético considera as fases do desenvolvimento, bem como as condições reais em que tal processo ocorreu, pois “a consideração das particularidades dos saltos tem grande importância na atividade prática. Sem esclarecer essas particularidades não pode encontrar as vias corretas de passagem do velho para o novo”. (AFANÁSSIEV, 1985, p.107).

É nesse sentido que, numa investigação, a análise do processo de desenvolvimento deve considerar as mudanças quantitativas que são graduais e contínuas, o que implica em dizer que não podem ser rápidas, uma vez que o indivíduo traz um acúmulo de experiências que não são transformadas num curto espaço de tempo. Nesse sentido, faz-se necessária a realização do automovimento, isto é, da unidade entre as contradições internas e externas, na perspectiva de uma interligação genética.

Um dos indicadores indiciários de mudanças no pensamento das colaboradoras a respeito da relação entre o Desenvolvimento do Pensamento Teórico e o Ensino da História se refere ao relato de uma aula, embasado nas ações da reflexão referidas anteriormente.

Nessa perspectiva, consideramos que o processo de desenvolvimento do pensamento foi impulsionado através da interação do grupo, a partir das sessões de estudos para o desencadeamento da elaboração de conceitual, além das sessões reflexivas. É importante destacar que, nesse movimento, as colaboradoras apresentaram posições ora divergentes, ora convergentes. Isso faz parte do processo de aprendizagem e se encontra intimamente ligado à

metodologia da investigação. Assim, num ambiente de diálogo e reflexão, construímos dados que, em nossa análise, sugerem que as colaboradoras, ainda que inconscientemente, revelaram indícios da sua apreensão a respeito da relação entre o Desenvolvimento do Pensamento Teórico e o Ensino de História.

Outra constatação é o fato das professoras terem expressado o desejo de mudanças. A professora Costa, por exemplo, inicialmente não expressava o desejo de dar aulas de História de outra forma que não fosse a sua. No entanto, após vários encontros e discussões, sob a nossa mediação, numa das sessões reflexivas, apresentou interesse em dar aulas diferentes, o que sugere o movimento de suas contradições internas, pois “todas as influências externas sobre o objeto passam sempre pelo prisma das contradições internas que lhes são inerentes e nisso também se revela o seu papel determinante no desenvolvimento [...]”. (AFANÁSSIEV, 1985, p.87)

No caso do desenvolvimento do Pensamento Teórico, o professor deve sair da esfera do pensamento empírico, ou seja, superar essa forma de pensar, a partir dela, para chegar a nova forma. Para desenvolver o Pensamento Teórico, é necessário a ativação de todas as funções mentais, levando em consideração as experiências anteriores e, em muitos casos, ressignificar os conceitos já existentes, o que implica em romper muitas vezes com antigas crenças, sentimentos, enfim, perceber que a explicação sobre os fenômenos transcende a aparência. Nesse contexto, a escola, na qualidade de instituição cuja especificidade é possibilitar o acesso à internalização do saber sistematizado, deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse percurso teórico-metodológico, uma constatação contundente foi o fato de que as colaboradoras chegaram à conclusão de que o desenvolvimento tem o caráter progressivo, não é estático diante do aparecimento do novo, e que o novo não é o ponto de chegada, mas a alavanca para o surgimento de novas possibilidades de mudanças. (AFANÁSSIEV, 1985)

Isto é a constatação de que estamos em constante movimento. Esse movimento é complexo e contraditório, requer que sempre estejamos refletindo sobre nossas práticas e as condições sob as quais elas se efetivam para podermos nos desenvolver cada vez mais. Neste processo, não podemos subtrair as contradições externas que na suas relações com internas, muitas vezes, nos encaminham para a busca das possibilidades de mudanças. Essas mudanças ocorrem também no processo de formação, isto é, nossas necessidades formativas estão constantemente se renovando, o que torna necessária a reflexão crítica no sentido de

constatamos a necessidade de ressignificar determinados conhecimentos já internalizados, assim como de enveredarmos no caminho que busca novas práticas pedagógicas antenadas com o desencadeamento de funções que existem em vias de desenvolvimento. Para tanto se faz necessária, entre outras coisas, a volitividade, a intencionalidade e a organização sistemática como forma da promoção da continuidade dos processos formativos.

Com esse entendimento, despertamos o que já se encontrava em estado latente qual seja, a possibilidade de aproveitar o tempo-espço da instituição escolar para a realização de práticas diferenciadas, de um modo geral e em particular na área da História. É importante destacar que, no convívio com as colaboradoras através da nossa mediação, também desenvolvemos um pouco mais a habilidade de pesquisar utilizando um método que exige um esforço muito grande para analisar a realidade dada em constante movimento, mudança e desenvolvimento: trata-se do Materialismo Histórico Dialético.

É importante lembrar que, como em todas as investigações, essa tem limitações e perspectivas, porém na nossa concepção, as perspectivas superam as limitações. Quando discutimos acerca dos pontos positivos e negativos, as colaboradoras se referiram à questões estruturais (tempo da pesquisa, horários, afazeres entre outras). Porém, diante de tais considerações, as colaboradoras expressaram muito mais pontos positivos.

Em relação à metodologia, as colaboradoras concordaram que a abordagem escolhida por nós, as deixou à vontade para decidir suas participações. As falas abaixo reforçam essa constatação:

[...] eu acho que houve até uma boa vontade de nós três. Cada um com os seus problemas. Porque... Não é por nada não, mas... Se fossem outras pessoas teriam desistido. Muita gente falou para a gente – olha vocês não tem condições de fazer isso! Costa você não tem condições de fazer isso! Você esta vendo o seu estado! Lins você não tem! Mas não sei... Alguma coisa me dizia que... Muitas vezes diziam – meninas vocês estão muito atarefadas, não tem condições! Assim, não era para que a gente... Desestimulando a gente não, mas era querendo mostrar que estavam solidárias, mas nós dizíamos: nós já chegamos até aqui vamos até o final. Mas foi difícil, não é um qualquer duas que chegariam até o final não.
(Costa)

Fica aí explícito o caráter voluntário da participação das colaboradoras do estudo, tivemos alguns contratemplos, mas conseguimos contorná-los através da negociação. É interessante esclarecer que essa última fala se deu em função da situação a qual Costa estava vivendo, no momento com problemas de saúde, mas nas suas próprias palavras “se fossem outras pessoas teriam desistido”. Esse depoimento nos leva a cada vez mais pensar no caráter

volitivo da pesquisa colaborativa, pois elas ficaram à vontade para continuar ou não, no entanto quiseram ir até o final.

[...] você nos deu a opção de dizer se queremos ou não queremos continuar! E trabalhar assim é mais fácil, você não se sente pressionada! (Costa)

[...] eu também uma das coisas que eu mais gostei foi poder escolher, refletir é muito bom e que sempre a gente precisa de um motivo, tem que tentar as coisas para senti-se motivado, quando você tem um motivo. (Lins)

No que diz respeito à questão do estudo, os resultados da pesquisa indicam a perspectiva para o aprofundamento dos estudos, uma vez que as duas partícipes demonstraram disposição para continuar estudando sobre o tema com o objetivo de compreender a relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse sentido, a realização desta investigação é exemplo de que é possível a utilização de abordagens diferenciadas que considerem as peculiaridades de cada contexto. No nosso caso, não foi fácil enfrentar as adversidades que surgiram no decorrer da investigação, desde a formação de grupo motivado e volitivo para participar da pesquisa, passando por problemas de saúde (depressão e até óbito de familiares de uma das colaboradoras), por problemas estruturais para a realização dos encontros coletivos, entre outros. Mas, diante de tudo isso, conseguimos plantar a semente para futuras experiências semelhantes em contextos diversos.

De acordo com Burlatski (1987, p. 97)

A tarefa da ciência consiste em penetrar no fundo dos fenômenos sem se deter na forma externa de manifestação da sua essência, em revelar leis internas que as regem. [...] escreveu Lênine uma vez conhecida uma determinada Lei, podemos aplicá-la praticamente de diversas maneiras, de acordo com as condições de utilização.

A citação acima expressa o que nos esforçamos para fazer durante a investigação e, considerando as adversidades do contexto, realizamos dentro dos critérios estabelecidos pela cientificidade. É conveniente lembrar que o método dialético se tornou científico justamente porque apresentou como objeto de estudo, em última instância, as leis que regem a realidade objetiva. (BURLATSKI,1987).

À luz das constatações realizadas até aqui, sugerimos que as instituições de ensino em geral e, em particular as instituições formadoras de professores, planejem e desenvolvam um currículo que contemple um duplo aspecto: os processos formativos tanto iniciais como

contínuos de um modo geral e, de modo específico referenciais que contribuam para a efetivação de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico na área da História, considerando suas relações com as mais diversas áreas do conhecimento.

Nessa investigação, fizemos um recorte para o ensino da História, o que não quer dizer que a relação de reciprocidade entre o desenvolvimento do pensamento teórico e outras áreas do conhecimento não seja possível. Trabalhar nessa perspectiva contribui para que a escola cumpra a sua função específica que é sair do pensamento empírico, transcender a aparência, estudar as manifestações do fenômeno para se chegar à essência, embora considerando que tal essência se encontra em constante estado de mutação.

Nesse sentido, defendemos que o desenvolvimento contínuo do pensamento do professor, no geral e em particular o Pensamento Teórico, o torna capaz de planejar e dar respostas a questões como: Será que é capaz de sintetizar e expor as ideias que vai trabalhar com o seu aluno? Dispõe de recursos necessários para orientar adequadamente a tarefa a qual planejou? Sabe como ampliar os seus próprios conhecimentos? Se o professor for capaz de responder a estes questionamentos, possivelmente poder realizar com êxito uma tarefa e poderá tomar decisões que facilitem atingir seus objetivos. Através da avaliação, ele provavelmente responde às seguintes questões: Que objetivos pretende alcançar? Que conhecimentos precisa ter para realizar as tarefas? Durante a realização das tarefas está alcançando os objetivos propostos? Os procedimentos utilizados são adequados? Está distribuindo o tempo adequadamente? Ao final da tarefa tem alcançado os objetivos definidos.

Um professor pensando assim será capaz de observar, analisar, tirar proveito das experiências, organizar ideias, debater, questionar, essas são competências que não bastam o professor ter ou dizer que tem, é necessário que ele a ponha em prática, e para que isso aconteça é necessário um longo exercício reflexivo, que não acontece de uma hora para outra. São inúmeros fatores que concorrem para que isso ocorra entre eles uma formação sólida e contínua. Nos limites do nosso trabalho, constatamos a relação de reciprocidade entre o desenvolvimento do pensamento e a História, tendo como elemento mediador a metodologia de elaboração conceitual dentro de um processo reflexivo e a colaboração entre os pares.

Neste sentido, sugerimos que o trabalho com a metodologia de elaboração conceitual é uma possibilidade, não só na área de História, mas em todas as áreas. A exemplo dos

conteúdos de História, outros conteúdos internalizados através da elaboração conceitual desenvolvem o Pensamento Teórico.

A nossa investigação nos possibilitou inferir que a escola, na qualidade de instituição, tem a função de desenvolver o pensamento teórico, tendo em vista a promoção e sistematização de conhecimentos. Nesse sentido, se faz necessário a elaboração de uma proposta pedagógica que contemple essa modalidade de pensamento, uma vez que as demais modalidades podem ser desenvolvidas fora desse contexto. Desta forma, o ensino deve possibilitar a apropriação do conceito de Histórico, da cultura acumulada pela humanidade e o desenvolvimento do pensamento, visto que esses três aspectos estão articulados entre si formando uma unidade.

BIBLIOGRAFIA

- AFANÁSSIEV, V.G. **Fundamentos da filosofia**. Edições Progresso Moscovo. 1985
- ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa Histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BITTENCOURT, Circe, Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez: SP, 2004.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 2. Ed. 1993
- BRASIL. Lei nº 4. 024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1961
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 1996.
- BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Progresso, Moscovo:1987.
- CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- CABRINE, Conceição (et al). **O ensino de história: revisão urgente**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CARR, E. H. **O que é história**. Tradução, Lúcia Maurício de Alvega. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- CARR, W. y S.kemmis **Teoría crítica de la enseñanza"**. 1988, Barcelona España. Notas inéditas.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. Cortez: 1995.
- DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalizaciones en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- _____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica e experimental. Moscou: Editorial Progresso, 1978.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: revista quadrimestral da ciência da educação. Nº 71, 2ª ed., Campinas:cedes,2000.
- ELLIOT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In:Cartografia do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a), p. 137-152Campinas:mercado das letras do Brasil, 1998.
- FARIÑAS León, G., (2003): **Del enfoque CTS al enfoque histórico cultural**. Apuntes para una política del posgrado en Cuba. Conferencia dictada ante el Consejo de Dirección del Ministerio de Educación Superior de Cuba, el 6 de enero de 2003.
- _____. G. León (compiladora). **La enseñanza que desarrolla em la escuela Del desarrollo**. In: **Psicologia Educativa selección de lecturas**. La Habana: Félix Varela, 2001.
- _____, G.León, **Maestro: Una estrategia de enseñanza**.Promet. Editorial Academia, 1994.
- FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma Sociologia na Escola**. Natal: EDUFRN, 2004.
- FERREIRA, Maria Salomilde. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino de conceitos**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- _____, Maria Salomilde e IBIAPINA, Ivana Maria L.M. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. In: Linguagens Educação e Sociedade. 12. Teresina: EDUFPI, 2005. p. 26-38
- _____, Maria Salomilde. **O conceito na abordagem Vygotskyana e suas implicações para a prática pedagógica**. In: Anais do II Colóquio Franco-Brasileiro Educação e linguagem.

- Natal: EDUFERN, 1995, p.163-170.V2
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n° 80, p. 136-67, set. 2002.
- GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n° 119, p. 191-204, 2003.
- GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **O saber profissional dos professores: Fundamentos e Epistemologia**. Universidade de Laval, Quebec, Canadá, 1998. Texto xerografado.
- GÓIS, Francisca Lacerda de. **O ensino da história e o processo de elaboração conceptual** Natal, UFRN, 2003 Tese (Doutorado em Educação)
- _____, Francisca Lacerda. Os tempos no tempo. IN: FERREIRA, Adir Luis (org). **O cotidiano e as práticas docentes**. Natal: EDUFERN, 2000
- GLÉNISSON, J. **Iniciação aos estudos históricos**. 6 ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 1991.
- GUETMANOVA, Alexandra. **Lógica**. Moscou, Edições Progresso, 1989.
- HEGEL, G. W. F. **A razão na história**. Tradução, Beatriz Sidou. São Paulo: Moraes, 1990.
- IBIAPINA, Ivana Maria de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber livro Editora, 2008.
- _____, Ivana Maria de Melo. (org.), **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____, Ivana Maria de Melo, RIBEIRO, Márcia Gurgel Ribeiro, FERREIRA, Maria Salonilde (Orgs). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- KARNAL, Leandro, (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed, SP: Contexto, 2004
- MARX, ENGELS. Karl, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. (tradução de Antônio Carlos Braga). São Paulo: Escala 2009
- KOPNINN. Pável Vasilievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. 1978
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** (tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri) Porto Alegre: Artimed, 2008.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência y personalidad**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1985.
- _____. A. N. El problema de la actividad en la psicología. In: Colectivo de autores **Temas sobre la actividad y la comunicación**. Ciudad de La Habana, 1989.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática**. Cortez. 1992. (coleção magistério, - 2º grau. Série formação de professores).
- _____. José Carlos, **Adeus professor, Adeus Professoras: novas exigências profissionais e profissão docente**. 7ª ed. SP: Cortez, 2003.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LIUBLINSKAIA, A.A. **Desenvolvimento Psíquico da Criança**. Editorial Notícias. Lisboa. 1979. Trad. Serafim Ferreira.
- MAGALHÃES, Sessão de análise de aulas na formação contínua do professor de inglês: uma organização discursiva emergente. In: **Pesquisa crítica de colaboração: Um percurso na formação docente**. FIDALGO, Sueli Salles & SHIMOURA, Alzira da Silva (organizadoras): São Paulo. Ductor, 2006.

- NOVOA, Antônio. **Os profs. e sua formação**. Lisboa Publicações Dom Quixote. 1995.
- PERRENOUD, Phillippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Arte Médica Sul, 2000.
- PLEKÂNOV, Gulorgui. **A concepção materialista da história**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RODRIGUES, Â. & ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.
- RUBINSTEIN, S. I. **El ser y la consciencia**. La Habana: Editora Universitaria, 1965.
- _____, S.L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Editora Estampa, 1973. V. IV
- SACRISTÁN, J Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SCHMIDT, M. A. & CAINELLI, M. **Ensinar História**. SP: Scipione, 2004.
- SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000
- SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. IN: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- STENHOUSE, I. **La investigación y desarrollos del currículo**. Madrid. Morata, 1987.
- SUPERACIÓN PARA PROFESORES DE PSICOLOGÍA. Editorial pueblo y educación. Ciudad de la Habana, 1987. In El hombre y la cultural.
- Tradução, Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- VEYNE, P. M. **Como se faz história; Foucault revoluciona a história**. Tradução, Alda Baltar e Maria Auxiliadora Keneipp. 4ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento psicológicos superiores**. SP, Martins Fontes, 2001.
- _____, L. S. **Pensamento e Linguagem**. SP, Martins Fontes, 1998.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.