



**Universidade de Brasília**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**Saberes Docentes e Discentes sobre os  
Materiais Didáticos no Ensino de História**

**Matheus Maciel Nunes**

BRASÍLIA  
12-2013

Matheus Maciel Nunes

**Saberes Docentes e Discentes sobre os  
Materiais Didáticos no Ensino de História**

Monografia apresentada ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de licenciado em História, sob a orientação da professora Dra. Susane Rodrigues de Oliveira.

BRASÍLIA  
12-2013

Monografia de autoria de Matheus Maciel Nunes, intitulada “**Saberes Docentes e Discentes sobre os Materiais Didáticos no Ensino de História**“, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em História na Universidade Brasília, em 27/12/2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Susane Rodrigues de Oliveira – Orientadora  
Departamento de História, Universidade de Brasília

---

Fabiany Glaura Alencar e Barbosa – Examinador  
Mestre em História pela Universidade de Brasília

---

Valéria Fernandes da Silva – Examinador  
Doutora em História pela Universidade de Brasília

## RESUMO

Esta monografia tem como tema de estudo os saberes docentes e discentes, presentes no ambiente escolar sobre os materiais didáticos usados no ensino de história. Para isso realizamos uma pesquisa de campo numa escola pública de Educação Básica, localizada em Taguatinga Sul (DF), onde aplicamos questionários para estudantes e entrevistamos três professores de História, com o objetivo de identificar a maneira como eles interpretam os métodos, materiais didáticos e o próprio ensino de história ministrado na escola. Os saberes dos docentes foram aqui apreendidos como conhecimentos dinâmicos, em constante construção, mobilizados a partir de experiências pedagógicas cotidianas e na interação dos educadores com os alunos, os livros didáticos, os currículos escolares e os conhecimentos difusos na sociedade e na literatura acadêmica/pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** saberes docentes, saberes discentes, materiais didáticos, música.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
CAPÍTULO 1 – DOS SABERES DICENTES.....	11
CAPÍTULO 2 – DOS SABERES DOCENTES .....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE .....	35

## INTRODUÇÃO

O ensino de história ministrado no Brasil ainda é bastante carente em relação aos materiais didáticos utilizados durante as aulas. Na maioria das escolas o livro didático ainda é o principal material utilizado pelos professores. A necessidade de materiais didáticos inovadores, que despertem o interesse dos alunos pelas aulas de história e tragam novos temas e discussões para as aulas de história, exigem dos professores uma série de conhecimentos, habilidades e ferramentas que são adquiridos tanto na formação inicial, recebida no curso de licenciatura, quanto na prática docente, no cotidiano das experiências pedagógicas, e nas suas interações com os saberes que circulam na sociedade. Neste sentido, consideramos importante reconhecer os saberes docentes sobre os métodos de ensino e materiais didáticos, especialmente sobre o uso da música nas aulas de história, a fim de compreender a dinâmica que envolve a construção de saberes que orientam as práticas de ensino de história na escola.

Entendemos por material didático todo ou qualquer material que os professores possam utilizar no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; desde os mais tradicionais como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos como os *softwares* educacionais e a internet. Na acepção de Circe Bittencourt, os materiais didáticos “são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (2008, p. 296). Existe uma variedade de materiais didáticos. Os pesquisadores do ensino de História e Geografia do Instituto National de Recherche Pédagogique (INRP) da França traçaram diferenças importantes entre estes materiais, classificando-os em duas categorias: “suportes informativos” e “documentos”. Como escreve Bittencourt,

Os *suportes informativos* correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Nesse sentido, temos toda a série de publicações, de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além de produções de vídeo, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMS, jogos etc.). (...) Outro grupo de materiais didáticos é constituído pelos denominados *documentos*. Os educadores do referido centro de pesquisa denominam assim todo conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática (2008, p. 296-297).

Os *suportes informativos* são produzidos pela indústria cultural, especialmente para a escola, seguindo regras de enunciação, técnicas e princípios pedagógicos. Já os *documentos* não pertencem ao setor da indústria cultural e nem são produzidos inicialmente com intenções didáticas; eles podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com os interesses de trabalho do professor ou do Projeto Pedagógico da escola.

Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 297).

Esta monografia tem como tema de estudo os saberes doscentes e discentes, presentes no ambiente escolar sobre os materiais didáticos usados no processo de ensino-aprendizagem da história. Esta pesquisa é resultado das atividades de Estágio Docente obrigatório, realizado no curso de licenciatura em História da UnB, nos anos de 2011 e 2012. Realizamos uma pesquisa de campo numa escola pública de Educação Básica, localizada em Taguatinga Sul (DF), onde aplicamos questionários para estudantes e entrevistamos três professores de História, com o objetivo de identificar a maneira como eles interpretam os métodos, materiais didáticos e o próprio ensino de história ministrados na escola. O questionário nos possibilitou ainda discutir a importância e necessidade de abordagem da música como material didático nas aulas de história, além da maneira como os professores interpretam os próprios saberes dos alunos acerca dos materiais e métodos de ensino. Para isso, os resultados dos questionários foram apresentados aos professores de história, destes mesmos alunos, durante a entrevista, com objetivo de entender a maneira como os professores interpretam e se relacionam com os saberes de seus próprios alunos.

A discussão dos resultados dos questionários e entrevistas foi feita à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), da bibliografia disponível sobre o ensino de história, e com base nas observações em sala de aula, realizadas durante o estágio na escola, dos materiais didáticos e métodos de ensino utilizados pelos professores durante as aulas.

Nos últimos anos, observamos o crescimento dos estudos sobre saberes docentes acerca dos processos de ensino-aprendizagem na escola.

Dessa importante diversidade e abundante produção de trabalhos focalizando os “saberes” ou “conhecimentos” do professor, ressalta-se a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas. Evidentemente, o acúmulo teórico gera o necessário para produzir os trabalhos considerados sínteses, os quais buscam captar as diversidades teóricas e metodológicas das pesquisas, de um lado, ou, segundo critérios específicos, estabelecer agrupamentos, classificação e tipologia, de outro (BORGES, 2001, p. 59).

Estes estudos chamam atenção para a compreensão do modo como os professores mobilizam os saberes que ensinam. Segundo os estudos de Tardif, Lessard e Monteiro, o saber docente é uma junção de saberes oriundos da experiência profissional, da formação inicial e continuada, das políticas curriculares, dos materiais didáticos e dos conhecimentos que circulam na sociedade. Portanto, os saberes docentes são aqui apreendidos como conhecimentos dinâmicos, em constante construção, mobilizados a partir de experiências pedagógicas cotidianas e na interação dos educadores com os alunos, os livros didáticos, os currículos escolares e os conhecimentos difusos na sociedade e na literatura acadêmica/pedagógica (MONTEIRO, 2001). Segundo Cunha,

(...) é preciso perguntar: por que o ‘saber profissional’ dos professores, os *saberes docentes*, são constituídos por vários ‘saberes’? Com certeza, é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos objetivos previamente definidos. (2003, p. 06).

Nosso objetivo na entrevista dos professores de história foi entender a maneira como eles interpretam e constroem suas práticas pedagógicas e como se relacionam com os saberes discentes acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Já os saberes discentes são constituídos tanto pelas referências particulares de cada aluno, como pelo processo de ensino-aprendizagem vivido na escola. O entendimento dos saberes discentes, por parte dos professores, possibilita uma re-avaliação das próprias práticas docentes com vista ao atendimento das necessidades e interesses dos próprios alunos. Este tipo de abordagem, parte

de uma perspectiva pedagógica que vê os alunos e professores como sujeitos ativos e influentes no processo de ensino-aprendizagem.

Esta monografia apresenta dois capítulos. Ainda no primeiro capítulo, analisamos os saberes discentes coletados por meio dos aplicados questionários. Na análise dos saberes referentes aos materiais didáticos, nos apoiamos nos estudos de Katia Maria Abud. Segundo a autora, as linguagens alternativas tem sido utilizadas como materiais didáticos importantes na aprendizagem de História:

Entre essas linguagens a música popular tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual se revela registro da vida cotidiana, na visão de autores que observam o contexto social no qual vivem. As representações sociais de autores e intérpretes serão instrumentos na transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, porque como registros são evidências, restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contexto históricos (ABUD, 2005, p. 310).

Ainda no primeiro capítulo discutimos a importância da música como material didático auxiliar na construção do conhecimento histórico dos alunos, construção esta que, segundo Moniot, “passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais, como os enumerados por Jean Peyrot” (APUD MONIOT, 1993, p. 21). A música, segundo o dicionário de Silveira Bueno, “É a arte e ciência de combinar os sons de modo que agrade ao ouvido” (1997, p. 446). Enquanto manifestação cultural, artística e social, a música deve ser entendida como parte da memória coletiva que é re-construída a cada geração, modificando-se de acordo com os valores vigentes na sociedade. Neste sentido, como bem disse Abud,

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Os diferentes temas tratados na canção (...) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da “história integrada”.

Já no segundo capítulo apresentamos uma análise e discussão das entrevistas realizadas com três professores de história que atuam na mesma escola onde aplicamos os questionários para os alunos. As falas dos professores foram tratadas aqui como “saberes

docentes”, na perspectiva de Tardif e Ana Maria Monteiro. Esperamos que este trabalho possa contribuir de alguma forma nas discussões sobre os usos de materiais didáticos no ensino de história, subsidiando, especialmente, nossa prática enquanto futuros professores de história.

# CAPÍTULO 1

## DOS SABERES DISCENTES

Durante muito tempo a escola funcionou como uma “máquina” de produção em série, onde havia o controle do tempo e dos conteúdos, previamente definidos. A transmissão dava-se por um mestre, onde o aluno funcionava como agente passivo, receptor de verdades absolutas que deveriam ser simplesmente reproduzidas. Neste modelo de escola, os conteúdos curriculares devem ser transmitidos exclusivamente pelos professores, porta-vozes ou técnicos reprodutores de um conhecimento tido como absoluto e inquestionável. Ainda neste modo, a aprendizagem se resume ao ato de memorizar/decorar os conteúdos e reproduzi-los nas avaliações que ocorrem ao longo do ano letivo.

Esta forma de organização de escola “atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Sustenta uma lógica de repetição da informação que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares à produção industrial de massa baseada no taylorismo”(PASSARINHO, 2004, p.15).

De acordo com Zilda Kessel, “A escola nasce da ruptura com o local, num processo que anula os particularismos nos níveis social, cultural e político” (2008, p.06). Ainda segundo a autora, um exemplo a ser considerado:

É a escola francesa, que já no início do século XIX implantava o projeto de educação pública, laica e gratuita para todos os cidadãos, que impôs o idioma nacional e proibiu que os alunos falassem os diversos dialetos de suas comunidades. Uma língua comum, conteúdos iguais, metodologias idênticas garantiriam a formação dos indivíduos nos Estados Nacionais. (2008, p. 06).

A escola tinha como principal objetivo o aspecto civilizacional. Segundo Zilda Kessel, “Um professor que tudo sabe a informar um aluno que tudo desconhece, eis a imagem desta escola, agência de um projeto civilizatório maior”. Neste sentido, a memória e as experiências culturais dos professores, alunos e comunidade pouco contavam, sendo os conteúdos e metodologias impostas, os fatores mais importantes do espaço escolar (KESSEL, 2008, p.08).

No modo tradicional e mecânico de ensino, os materiais didáticos são limitados. O livro didático, a lousa e o caderno figuram como os principais materiais utilizados. Os livros didáticos e as palavras dos professores são vistas como absolutas e inquestionáveis, deixando pouco espaço para questionamentos e aproximações com a realidade vivida pelo aluno.

A escola é parte importante da vida social, por se constituir num espaço de preparação dos jovens para a vida em sociedade. Vários estudos na área de educação informam que diversos processos educativos ocorrem também fora da escola, na interação dos jovens com diferentes saberes que circulam fora da escola. No cotidiano são compartilhados saberes, conceitos, fazeres e percepções sobre o mundo.

Ali se tecem, e se revelam os relatos do passado, as crenças e os conhecimentos necessários à vida prática, à produção material e simbólica, que tornam meninos e meninas integrantes de seu grupo (KESSEL, 2008, p. 02).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais (LDB e PCN's) e as propostas pedagógicas inovadoras apontam para a necessidade de transformação das práticas escolares, no sentido de formar cidadãos críticos que saibam reconhecer/respeitar a diversidade étnica, racial e cultural brasileira. A escola atual tem como principal objetivo propiciar ao aluno a reflexão sobre as práticas do cotidiano. Neste sentido, o professor deve atuar como mediador do conhecimento. É necessário mostrar ao aluno que ele é agente ativo, produtor de conhecimento, responsável também pelo processo de aprendizagem, buscando quebrar o paradigma da pedagogia de dependência para atingir a pedagogia para a autonomia (VIEIRA, 1998). Portanto, espera-se do professor o estímulo da cultura reflexiva no campo educacional, como definido por John Dewey (1859 – 1952), juntamente com os pressupostos defendidos por Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, onde o autor aponta para a reflexão sobre a prática educativa, em favor da autonomia dos educandos.

O ensino de história deve proporcionar ao aluno uma visão crítica das práticas sociais, políticas e culturais. De acordo com os PCN'S (História, 5ª a 8ª série), o ensino de história deve

(...) possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nesta linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança,

transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos histórico; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo, e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços (BRASIL, 1998, p. 35).

Nas aulas de história, o passado torna-se alvo de questionamentos e problematizações a partir do presente. O professor deve possibilitar ao aluno um ambiente favorável para a construção de conhecimentos que possam ser úteis na vida prática dos alunos. Para isso o aluno deve ser estimulado a desenvolver estudos, pesquisas em diferentes fontes, buscando selecionar e articular informações com os conhecimentos que já possui. Este processo de ensino-aprendizagem implica no desenvolvimento de competências para a autonomia e a tomada de decisões, essenciais para a atuação numa sociedade movida “por incertezas, verdades provisórias e mudanças abruptas” (ALMEIDA, 2004, p. 35). Ainda segundo Schmidt,

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; (...) ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade de pontos de vista. (...) A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, ma onde uma relação de interlocutores constroem sentidos (SCHMIDT, 2002, p. 57).

É nesta perspectiva que Kátia Abud observa a necessidade dos professores de introduzir também novos materiais didáticos, em linguagens alternativas, como a música, no ensino de história. A autora argumenta que o uso destes materiais pode auxiliar os alunos na construção do conhecimento histórico em sala de aula, “construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais, como enumerados por Jean Peyrot” (APUD MONIOT, 1993, p. 21):

- Transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva;
- Formar a capacidade de julgar – comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes – que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância;
- Analisar uma situação – aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação – que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento;

- Formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum. (ABUD, 2005, P. 311).

É nesta perspectiva que destacamos a importância da música como material didático. No entanto, consideramos que a escolha de determinados materiais didáticos devem ser avaliados pelos professores e alunos, pelos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que possa se adequar às necessidades e interesses destes sujeitos. É neste sentido, que optamos nesta pesquisa por identificar e analisar as concepções de professores e alunos sobre os métodos e materiais didáticos utilizados nas aulas de história. A partir deste objetivo construímos um questionário, com sete perguntas (abertas e fechadas), que foi aplicado no ano de 2012, para 30 alunos do 6º ano do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga Sul (DF).

Na primeira pergunta deste questionário buscamos inicialmente identificar o gosto dos alunos pelas aulas de história. Como revela o quadro abaixo:



Questionários aplicados aos 30 alunos do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga, situado na QSD – AE 02 – Taguatinga Sul Brasília – DF

Surpreendentemente, apenas sete alunos responderam que gostavam das aulas; metade deles respondeu que gostava “mais ou menos”, enquanto oito alegaram que não gostavam da disciplina. Afinal, por que boa parte dos alunos não gosta das aulas de história? Segundo a pesquisadora Cláudia Calheiros da Silva Suruagy, o ensino de História nas escolas brasileiras

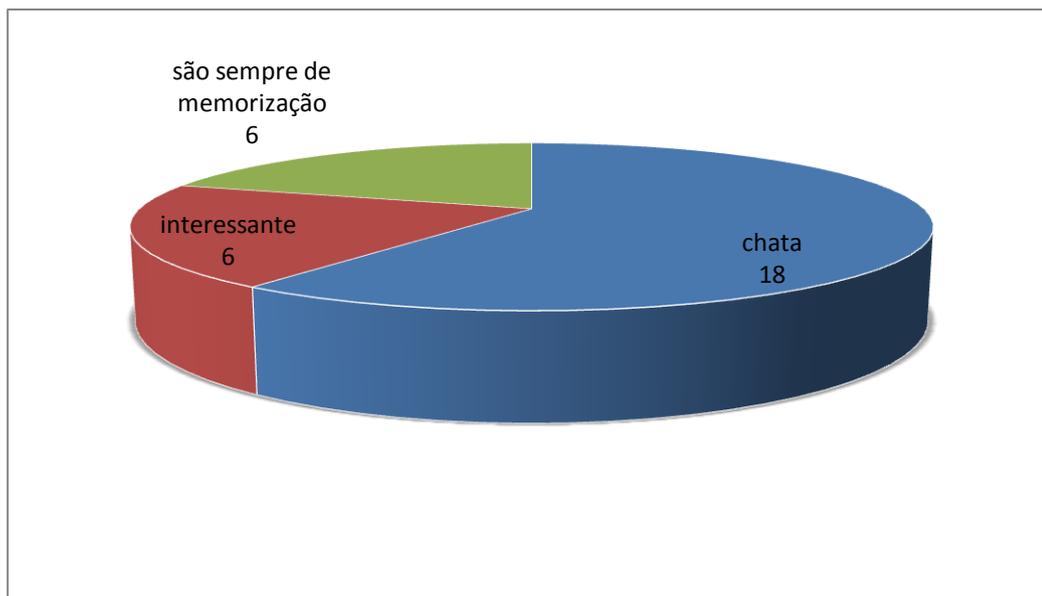
acontece de forma decorativa e desconectada do cotidiano, não acompanhando, em sua maioria, o movimento de modernização pelo qual a educação tem se deparado (2001, p. 08).

Em conversa informal com alunos, durante a observação das aulas de história, no estágio docente, tivemos a oportunidade de indagar os alunos sobre as razões desse desinteresse pelo ensino de história. Foi possível escutar de muitos deles as seguintes frases: “História é chato, porque é muito decoreba”, “História só estuda o passado e ele não me interessa, professor!”, “Para que estudar História?”. Essas ideias implícitas, sobretudo, por aqueles que rejeitam o estudo de história, estão impregnadas da visão de que a história é apenas um estudo de fatos do passado que precisam ser decorados, e que não tem sentido nenhum no presente. Segundo Suruagy, para mudar esse quadro é preciso um trabalho de construção e formação que demanda muito tempo, pois é necessário resgatar o prazer de conhecer o passado remoto e recente, para que possamos entender os fenômenos da realidade social e política que nos cercam cotidianamente (2008, p. 09).

A troca de conhecimento e a interação entre professores e alunos, exige maior capacidade do educador de levantar questões factuais sobre o período estudado, para depois através de análise crítica, des/construir conceitos sobre aspectos culturais, religiosos, econômicos, políticos e sociais. Assim, cabe ao professor o papel de mediar o conhecimento histórico, tendo como principal objetivo tornar o passado mais atrativo aos olhos dos alunos, proporcionando condições para a compreensão de diferentes situações de aprendizagem que envolvam desde a problematização, observação, registro, documentação, até a formulação de hipóteses por parte do aluno em sala de aula.

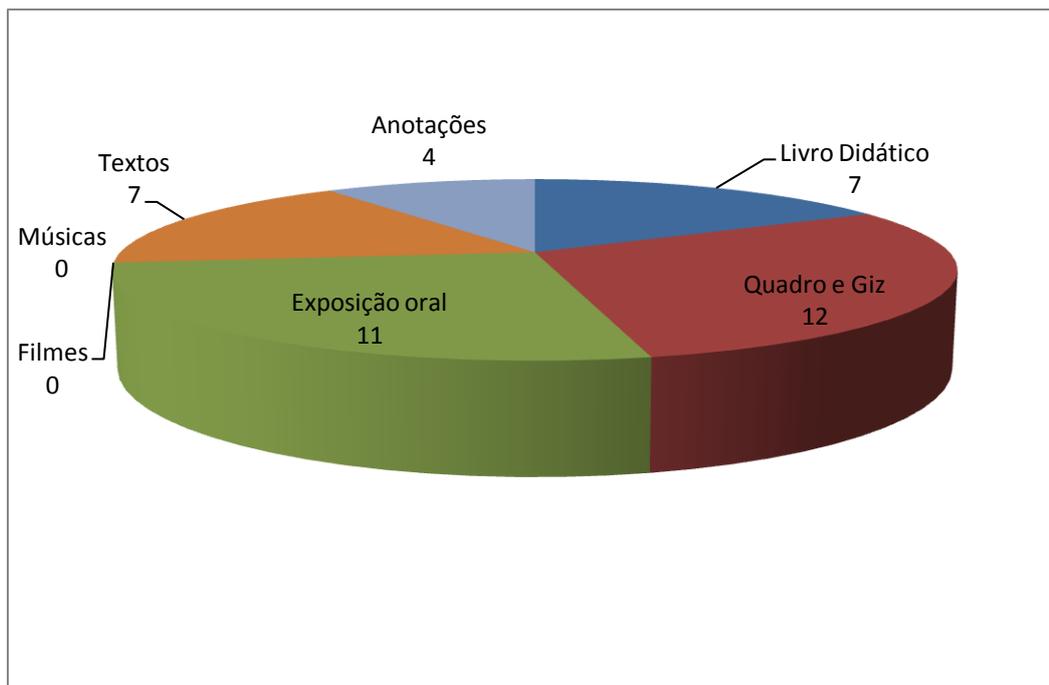
O professor de História pode ensinar o aluno adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas. (SHMIDT, 2004, p. 57).

Na segunda pergunta do questionário indagamos os alunos acerca da maneira como as aulas de História são ministradas. A opinião da grande maioria é de que as aulas são chatas, como revela o quadro a seguir.



Questionários aplicados aos 30 alunos do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga, situado na QSD – AE 02 – Taguatinga Sul Brasília – DF

O que mais chamou a atenção nestas respostas é que seis alunos citaram a *memorização* como um dos aspectos que tornam as aulas pouco atraentes e chatas. Segundo eles, o professor sempre solicita que escrevam no caderno um ditado, alegando que o conteúdo deste ditado “cairá na prova”. Isso nos mostra que, infelizmente, a história ensinada nas escolas ainda é baseada na memorização e “decoreba” de determinados fatos e interpretações históricas. Os alunos que classificaram as aulas de história como chatas, também reclamaram dos materiais didáticos utilizados pelos professores. Segundo a maioria dos alunos, o professor só utiliza o quadro e o giz durante as aulas. Isso demonstra que ainda estamos presos aos materiais tradicionais de ensino que não atraem a atenção dos alunos. Como revela o gráfico com os resultados da terceira questão, respondida pelos alunos sobre os materiais didáticos mais usados pelos professores nas aulas:



Questionários aplicados aos alunos do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga, situado na QSD – AE 02 – Taguatinga Sul Brasília – DF.

Na quarta questão buscamos sondar as dificuldades encontradas pelos alunos no estudo da história. As respostas apontam que a utilização de materiais demasiadamente tradicionais influi em aulas não atrativas, prejudicando de fato o desempenho dos estudantes. Em praticamente todas as opções marcadas pelos alunos no questionário é possível observar a necessidade de se encontrar técnicas e instrumentos que possam aproximar o ensino de história da realidade dos alunos. Dez alunos disseram não gostar do professor, o que evidencia também que a falta de afinidade entre aluno/professor pode incidir sobre o desempenho nos estudos. Com isso podemos perceber a necessidade e importância das relações afetivas entre professor/alunos no processo de ensino-aprendizagem. Na área de educação, o interesse pelo estudo da afetividade é bastante recente. Sobre isso destacamos os estudos de Aurino Lima Ferreira e Nadja Maria Acioly-Régnier, sobre Henri Wallon e a relação entre cognição e afetividade na educação. Piaget (1998) afirma que as estruturas do conhecimento estão em constante movimento, passando por estágios de desequilíbrio e reequilíbrio para poder de fato construir o conhecimento. Neste sentido, os jovens necessitam manter bom relacionamento com professores para conseguir ter um nível de aprendizado significativo. Quando o jovem vai à escola, ele apresenta grande expectativa em relação ao ambiente, conteúdos e

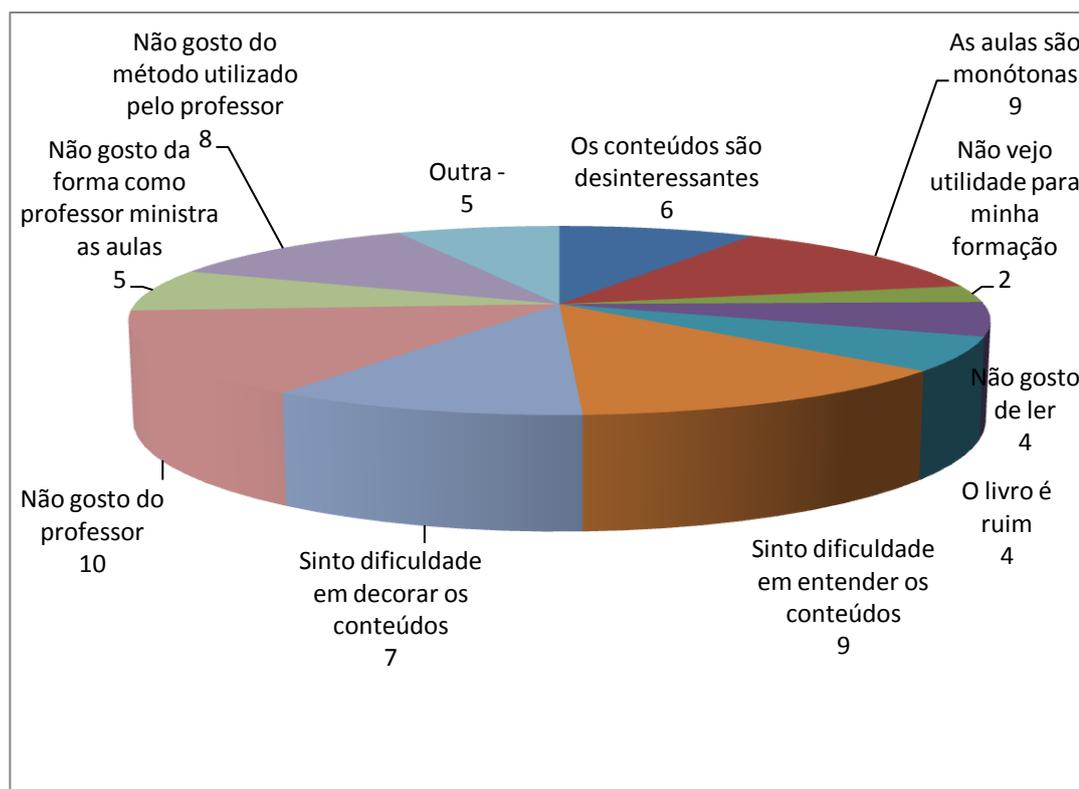
professores. Dessa forma, a percepção positiva de si e do outro (professores e demais colegas na escola) é essencial para o desenvolvimento de vínculos e parcerias que irão nortear todo o processo de aprendizagem.

Diante desta perspectiva, a afetividade PE um dos principais fatores que irão nortear a prática educativa, como também possibilitar vivências enriquecedoras de aprendizagem. Os PCNs defendem que, se a as primeiras experiências escolares forem bem sucedidas, o aluno construirá uma representação positiva de si mesmo como alguém capaz de aprender (BRASIL, 2007).

Ainda na questão sobre as dificuldades de aprendizagem em história, nove alunos disseram sentir dificuldade em aprender e que essa dificuldade estava também diretamente relacionada com a monotonia das aulas. Com isso podemos dizer que a dificuldade no aprendizado pode estar relacionada à dinâmica das aulas, bem com à falta de criatividade docente na seleção e abordagem de variados materiais didáticos. Como sugere os PCN'S,

O material didático é um instrumento específico de trabalho na sala de aula: informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e materiais didático, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar. (BRASIL, 1998, p. 79-80).

Na quinta pergunta do questionário buscamos sondar o que poderia ser feito para tornar as aulas de história mais atrativas. De todas as opções apresentadas, duas delas foram bem mais assinaladas pelos alunos: o trabalho com música e filmes. Estes resultados endossam nossos argumentos sobre a importância da música enquanto material didático. Vejamos abaixo um gráfico com os resultados das respostas dos alunos:



Questionários aplicados aos alunos 30 do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga, situado na QSD – AE 02 – Taguatinga Sul Brasília – DF

Como bem assinala Célia Maria David, a linguagem musical constitui material didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico (2002, p. 01). A música, além de ser uma importante fonte histórica, reveladora de sentidos, valores, conceitos e visões de mundo, pode ser utilizada de forma prazerosa em sala de aula, devendo aos educadores ter a capacidade de lidar com tal material. Além de ser atraente e cair no gosto dos alunos, pode estimulá-los a refletir e construir conhecimento sobre o passado.

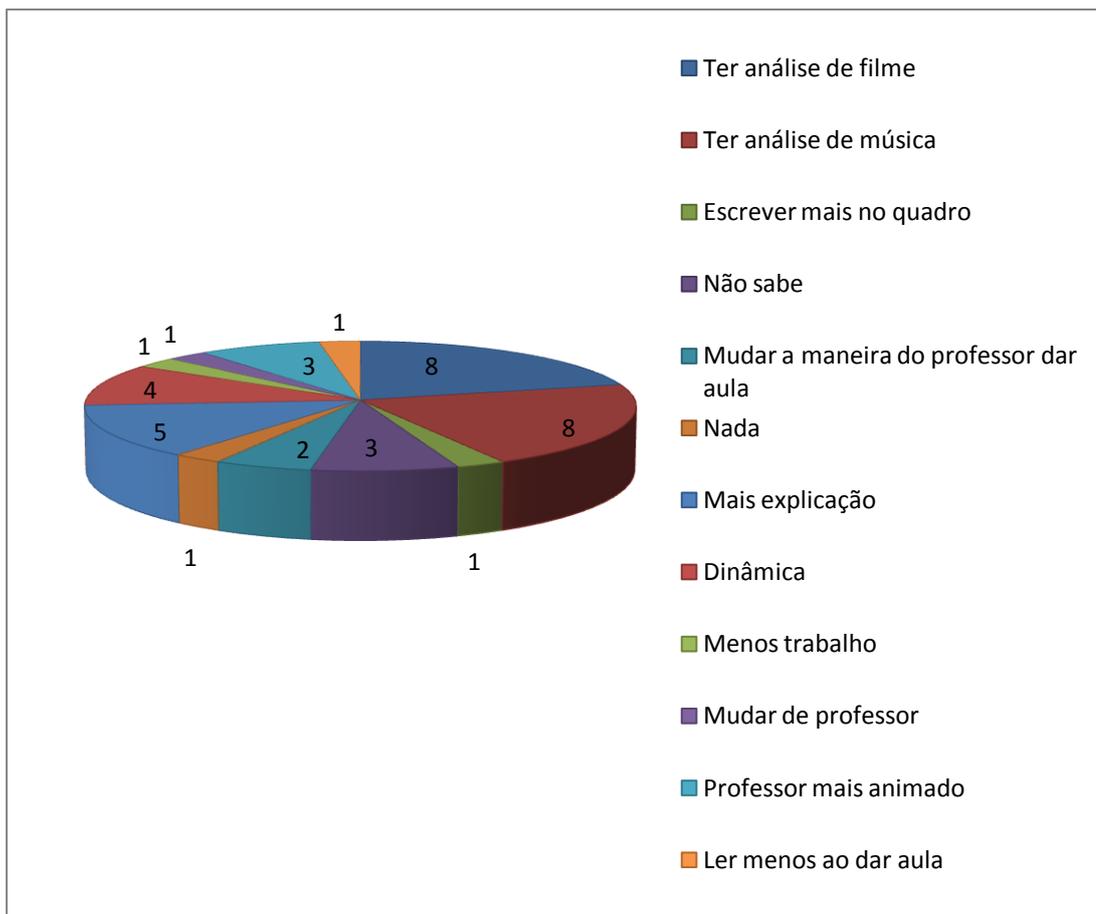
Já os filmes, nos últimos anos, ganharam bastante espaço nas salas de aula, uma vez que, percebeu-se que os filmes também constituem fontes históricas capazes de revelar indícios dos comportamentos, valores, identidades, crenças, imaginários e práticas sociais de determinadas épocas e lugares. O *status* de documento histórico não cabe mais apenas às fontes escritas. Assim, os filmes não devem ser tratados como instrumento de verdade, eles são carregados de sentidos que os autores querem transmitir ao espectador. Marc Ferro, historiador francês que há muito tempo discute a importância do cinema para a história, afirma que é possível:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-los. Os historiadores já colocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz (1992, p.86).

Portanto, os filmes também carecem de atenção e problematização pelos historiadores e professores. De acordo com Teruya e Lima, a utilização dos filmes em sala de aula

exige alguns pré-requisitos do professor: 1. Familiaridade e conhecimentos (mínimos) acerca da linguagem fílmica; 2. Preocupação constante com a operacionalização da atividade, ou seja, com a instância pedagógica da atividade; 3. A problematização do filme enquanto documento histórico. Desta forma, queremos chamar atenção para a necessidade de o professor estar sempre atualizado no que toca à utilização das linguagens que ele se propõe a explorar, em sala, enquanto professor pesquisador, mas também (e principalmente) tratar de cultivar o hábito de apreciar estas linguagens, sejam elas quais forem, como forma de lazer, no seu cotidiano (2008, p. 27).

Na sexta pergunta do questionário podemos avaliar as sugestões feitas pelos alunos para a melhoria das aulas de história. Os resultados das respostas revelam mais uma vez que a música e os filmes são materiais preferidos pelos alunos, conforme o gráfico abaixo:



Questionários aplicados aos alunos do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga, situado na QSD – AE 02 – Taguatinga Sul Brasília – DF

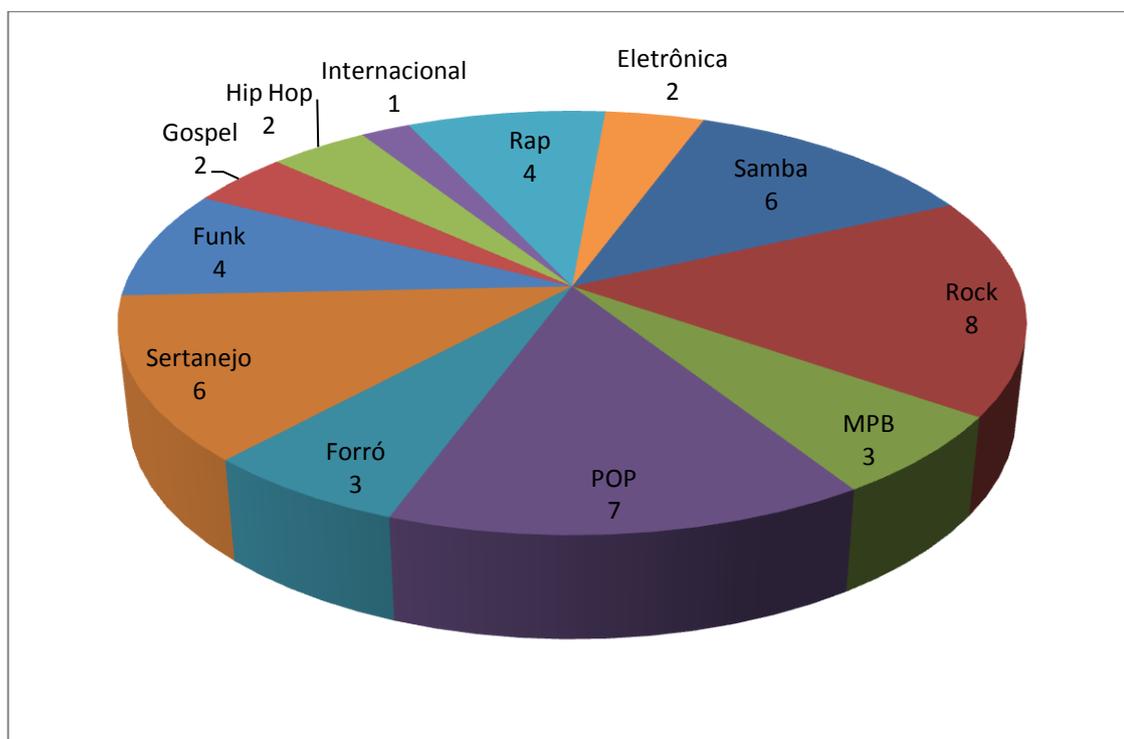
É necessário fugir da mesmice das aulas expositivas, buscar novos materiais didáticos, fontes históricas alternativas, que possibilitem refletir e problematizar os conteúdos estudados. No gráfico acima foi questionado o que poderia ser feito para melhorar as aulas de História. Nas respostas, percebe-se que os métodos demasiadamente tradicionais influem no desempenho do professor. Oito alunos acreditam que a utilização das músicas pode melhorar as aulas de história. Além disso, cinco alunos citaram a “animação” do professor como um aspectos que pode melhorar a aula.

As respostas do gráfico acima reforçam a ideia de que o ambiente de sala de aula deve ser transformado em um grande centro de pesquisa, um local onde se ensina e se aprende ao mesmo tempo. Portanto, cabe ao professor utilizar diferentes recursos e métodos para tornar as aulas de História atrativas, possibilitando o saber-fazer do aluno, dando autonomia e possibilitando que o aluno consiga construir seus próprios saberes. A novidade na sala de aula é necessária e deve-se procurar meios para tornar o ensino mais atraente. Logo,

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas (SCHMIDT, 2004, p. 57).

Como bem escreve Selva Guimarães Fonseca, “ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitem ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos de ensino aprendizagem” (2005, p. 103). Dessa forma, cabe ao professor também possibilitar o crescimento cognitivo do educando. Para isso, torna-se necessário repensar não só as relações afetivas que estabelece com os alunos, mas também os materiais didáticos e os métodos ensino utilizados em suas aulas.

Na última questão buscamos sondar o gosto musical dos alunos. Trabalhar com música exige dos professores uma seleção adequada não apenas em relação ao conteúdo, mas também adaptada ao estilo de preferência dos alunos. O gráfico abaixo revela os resultados desta questão:



Questionários aplicados aos 30 alunos do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga, situado na QSD – AE 02 – Taguatinga Sul Brasília – DF.

De acordo com o gráfico acima, a maioria dos estudantes gosta de música rock, pop, sertanejo e samba. Percebemos que o gosto musical dos alunos é bastante diversificado, sendo possível trabalhar com diferentes ritmos e músicas que tragam informações relevantes sobre o contexto histórico de sua produção e difusão. Nesta perspectiva, para utilizar a música como material didático é necessário conhecer os estilos de música preferidos dos alunos, para promover um ensino de história bem próximo da realidade do aluno.

A música tem como objetivo situar os jovens diante daquilo que está mais próximo de sua vivência (BITTENCOURT, 2004, p. 379). O ato de ouvir música já faz parte do cotidiano dos jovens como forma de diversão e lazer. Quando utilizamos a música no ensino de história, estamos executando uma “ação intelectual”, Segundo Bittencourt. Neste sentido, Abud (2010), apresentou um aspecto importante do estudo da música relacionado ao processo de aprendizagem. Segundo ela, é necessário prestar bastante atenção entre a articulação entre o texto e o contexto para não ocasionar a redução da análise histórica. Neste sentido, independente do estilo utilizado, é necessário que os professores de história partam sempre do princípio de que o trabalho com música deve ser analítico, observando em quais momentos é possível entrelaçar a contextualização da História com os fatos que eles, os alunos, conhecem.

A escola continua sofrendo a concorrência da mídia, com gerações influenciadas pelos meios de comunicação. As crianças e adolescentes possuem um grande repertório de imagens e sons, capitados diariamente pelos nossos sentidos através dos meios de comunicação. Portanto, cabe ao professor saber utilizar de forma criativa e dinâmica estes mesmo materiais em sala de aula, mecanismos diferentes da oralidade, da lousa e do giz (BITTENCOURT, 2004, p. 14).

## **CAPÍTULO 2**

### **DOS SABERES DOCENTES**

Neste capítulo buscamos analisar os saberes dos professores de história sobre os métodos de ensino e materiais didáticos usados em suas aulas. Trata-se de saberes coletados por meio de entrevista, com três professores da mesma escola pública de Educação Básica, localizada em Taguatinga Sul (DF), onde aplicamos os questionários para os alunos. Os gráficos com os resultados das respostas dos alunos foram também apresentados e interpretados pelos professores durante estas entrevistas. As entrevistas foram gravadas num aparelho de mp4. Cada uma delas durou aproximadamente 30 minutos, onde foram abordadas cinco questões.

Segundo Ana Maria Monteiro, a

categoria “saber docente” (...) permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar a aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por criadores de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p. 03).

Os estudos sobre “saberes docentes” buscam compreender a complexidade do saber constituído, fruto do exercício do saber docente e da profissão (MONTEIRO, 2001, p. 10). Na compreensão dos saberes docentes, devemos considerar que

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características ou formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto pela própria história da turma enquanto grupo social. (GOMÉZ, 1995, p. 102).

Os saberes docentes provenientes das instituições de formação acadêmica/pedagógica ou dos currículos escolares são assimilados e integrados na prática docente, e muitas vezes

transformados no cotidiano das práticas pedagógicas, isso é o que caracteriza, segundo Ana Maria Monteiro, a “cultura docente em ação” (MONTEIRO, 1991, p. 228). De acordo com Tardif, os saberes docentes são plurais, “formados de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional dos currículos e das práticas do cotidiano” (2004, p. 2). Como bem observou Abud,

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes (2004, p.28).

Na década de 1980 houve o reconhecimento da profissionalização do ensino. Com essa modernização, houve também o reconhecimento dos saberes que são específicos dos docentes. Esses saberes são desenvolvidos pelos professores no processo de formação inicial para o trabalho e no próprio cotidiano, inclusive no ato docente praticado no dia a dia. Entende-se que os saberes docentes são influenciados por práticas do cotidiano, e por toda a carga de vivência que esses profissionais já carregam, uma vez que, são pessoas com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares (NUNES, 2001, p. 27).

O pesquisador Maurice Tardif aborda a relação existente entre os saberes docentes e a formação dos professores. Assim, o saber docente é formado por diferentes tipos de saberes. Entre esses saberes estão os adquiridos durante a formação profissional, os saberes específicos das disciplinas ministradas, os saberes provenientes dos currículos escolares e os saberes oriundos das experiências do dia-a-dia.

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação (CARDOSO, 2004, p. 03).

Diferentemente de Tardif, Gauthier e outros autores (2006) acrescentam elementos importantes no campo dos saberes docentes. Segundo os autores,

Existe um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é o saber da ação pedagógica, resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula (GAUTHIER ET AL, 2006, p. 29).

Desta forma, além dos saberes já apresentados por Tardif, Gauthier e outros autores veem os saberes provenientes da ação pedagógica como resultados do repertório de conhecimentos do ensino ou da jurisprudência pública validada (CARDOSO, 2004, p. 08).

Assim, esses saberes de ação pedagógica são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que ele se tornam públicos e compartilhados com alunos. Segundo Cardoso:

Os saberes de ação pedagógica, bases de uma pretensa teoria de pedagogia, seriam o resultado de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica elementos do ser professor provenientes de uma representação específica, de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula (CARDOSO, 2004, p.10).

O saber profissional dos professores é, portanto, “um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (TARDIF, 2004, p. 04). Neste entendimento, os professores interagem com diferentes saberes e experimentam situações didáticas muito variadas, construindo ao longo do tempo suas próprias concepções acerca dos processos de ensino-aprendizagem. A família, os ambientes de socialização, os meios de comunicação, a política e a educação, bem como o contato dos professores com saberes provenientes dos livros didáticos, também influencia na formação destes saberes docentes. Além disso, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, tem origem também na prática do trabalho e na socialização profissional (TARDIF, 2004, p. 63).

A partir desta discussão teórica acerca dos saberes docentes, entrevistamos três professores de história para entendermos que tipos de saberes influenciam em sua prática pedagógica. Todos os três professores receberam uma formação inicial em Instituições de Ensino Superior. Assim, partimos do princípio de que os saberes docentes envolvem também os saberes difundidos nos cursos de graduação. Como bem observou Selva Fonseca,

os cursos de História responderam pela formação dos professores no Brasil, não só legalmente, mas por deter todo um arcabouço teórico e técnico especializado, disponibilizado para as escolas. É o lócus privilegiado de

mobilização e sistematização dos saberes profissionais docentes (2006, p. 109).

Todos os professores entrevistados declararam que ainda necessitam aprender como trabalhar com diferentes materiais didáticos em sala de aula. As aulas destes professores são demasiadamente tradicionais, no que se refere aos materiais didáticos. Percebe-se que os professores não se sentem suficientemente preparados para introduzir diferentes materiais didáticos no ensino de história. Segundo Saviani, para instalar uma nova teoria no ensino é preciso que se desestabilize o que já está instituído; não basta reconhecer o novo como uma verdade, para que esse fato altere a forma de pensar (SAVIANI, 2007, p. 03). Deste modo, trabalhar com o passado, exige dos professores de História, habilidades e ferramentas para facilitar a mediação didática. É necessário que haja não só investimentos em políticas públicas para a formação continuada de professores. Haja vista que os saberes provenientes da formação inicial não são suficientes para subsidiar a atuação destes professores na escola. Mas também é necessário o investimento financeiro da escola, da sociedade ou do governo na obtenção de novos materiais didáticos para o ensino. Por outro lado, algumas escolas possuem computadores, internet, projetores de imagens e aparelhos de áudio e vídeo, mas muitos professores também não sabem como lidar com estes materiais durante suas aulas.

Questionados quanto aos métodos que mais utilizam em sala de aula, os professores responderam:

*Professor 1: Faço primeiramente uma aula expositiva sobre o assunto para que os alunos tenham algum embasamento sobre ele. Após a primeira etapa apresento algum filme ou música. Por último formamos uma roda de discussão.*

*Professor 2: Aulas expositivas.*

*Professor 3: Exposição oral.*

A aula expositiva geralmente torna-se cansativa quanto a sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, a partir do momento que o professor limita-se a apresentação de fatos históricos, condicionando os alunos a memorizar o conteúdo aprendido durante o ensino de História. Assim, as aulas expositivas devem evitar ressaltar aspectos factuais e cronológicos memorizados pelos alunos, sem abstrações e pensamento crítico.

Portanto, espera-se das aulas expositivas que elas possam levar o aluno a refletir sobre as informações apresentadas, buscando compreender possíveis relações entre os fatos

históricos. Elas devem ser capazes de despertar a criticidade do aluno, levando-o a abstrair sobre os conhecimentos assimilados.

Para tornar essas aulas mais atrativas, espera-se que o professor invista na ludicidade da aula, uma vez que, brincando o indivíduo ultrapassa o que não está habituado a fazer, aprendendo melhor o conhecimento. Por meio das brincadeiras é possível desenvolver capacidades indispensáveis na futura atuação profissional dos jovens, como: atenção, afetividade, concentração, tomada de decisões, e outras habilidades psicomotoras (BÉRGAMO, 2006, p. 04).

Os professores também foram questionados quanto ao desinteresse dos alunos pelas aulas de história, como demonstrou os resultado dos questionários aplicados para os alunos destes professores. Dois dos professores entrevistados acreditam que esse desinteresse deve-se ao fato de que os alunos associam o estudo da história à capacidade de memorizar. A resposta do terceiro professor parece subestimar a capacidade intelectual do aluno, colocando-o em um patamar inferior ao do docente, que está apenas transmitindo o conhecimento.

Quando questionados acerca dos recursos utilizados em sala de aula, recebemos as seguintes respostas:

Professor 1: *Costumo utilizar filmes, músicas e slides.*

Professor 2: *Confesso que não utilizo recursos muito diferentes. Geralmente trabalho bastante com o livro didático.*

Professor 3: *Quadro e Giz.*

Considerando que os recursos didáticos são extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem, os professores entrevistados deixam transparecer a necessidade de formação no domínio do conhecimento e da utilização de outros materiais didáticos na sala de aula. Com isso a situação torna-se mais preocupante, pois mesmo tendo consciência da importância do uso de novos materiais didáticos, os professores admitem que não se sentem pedagogicamente preparados para o seu uso.

Para despertar o interesse dos alunos e introduzir novos questionamentos nas aulas de história, Kátia Maria Abud sugere o uso de linguagens alternativas dentre os materiais didáticos. Como escreve a autora,

As linguagens alternativas têm sido utilizadas como um importante recurso didático para a aprendizagem de história. Entre essas linguagens, a música popular tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual se revela o registro da vida cotidiana, na visão de autores que observam o contexto social no qual vivem. As representações sociais de autores e intérpretes serão instrumentos na transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, porque como registros são evidências, restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos (ABUD, 2005, p. 309).

Quando questionados os professores sobre as razões que levam os estudantes a acharem as aulas de história chatas e pouco atrativas, eles responderam o seguinte:

*Professor 1: É como já falei na questão anterior. As aulas de História são pouco atrativas para eles. Precisamos incrementar essas aulas com aquilo que eles mais gostam.*

*Professor 2: Acredito que a maioria dos alunos consideraram as aulas de História como chatas, porque ainda utilizamos métodos muito tradicionais nas aulas de História. Eu mesmo reconheço que utilizo muito. O problema é que as vezes fica difícil planejar aulas diferentes, pois as escolas públicas não apresentam estrutura para isso.*

*Professor 3: Os alunos dessa idade possuem outros assuntos como objetivo. Talvez por isso o conhecimento histórico não desperte o interesse deles.*

Essas aulas podem tornar-se mais atrativas a partir do momento que novas linguagens alternativas forem inseridas na sala de aula, fazendo o aluno perceber que ele mesmo é capaz também de construir conhecimentos que possibilitem intervir no campo social, transformando o meio. Como discorreu Schmidt,

*Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010, p.57).*

Boa parte dos questionários respondidos pelos estudantes revelam que músicas e filmes poderiam contribuir para a melhoria das aulas de história. Buscando apresentar e confrontar a posição dos alunos com a dos professores, perguntamos aos três docentes quais os materiais didáticos mais utilizados em suas aulas. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Professor 1: *Sim. As músicas carregam construções sociais de épocas que podem ser problematizadas em sala de aula. Além disso, os filmes, os jogos ou qualquer outro recurso, também podem ser utilizados.*

Professor 2: *Não só a música, mas todos os recursos apresentados pelos alunos. Acho que tudo isso depende da maneira como o professor conduzirá a aula.*

Professor 3: *Sim. O problema é que não me sinto preparado para trabalhar com esse recurso. Observando os colegas professores, podemos perceber que a maioria dos professores também não estão.*

No discurso apresentado acima, percebe-se que o primeiro professor possui a consciência de que é necessário buscar fontes alternativas para serem trabalhadas na escola. Pela música é possível identificar representações sociais, conceitos formados pela sociedade e as compreensões históricas elaboradas pela sociedade ao longo do tempo. Segundo a autora Kátia Maria Abud, “As chamadas linguagens alternativas para o ensino de História mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo” (2005, p. 310). Neste sentido a música se transforma em recurso didático para responder questionamentos a respeito do passado.

É interessante costatar na resposta do terceiro professor, a necessidade de preparar os educadores para trabalhar com diferentes recursos. Segundo Sheila Margarida Moreno Ferreira (2007, p. 61), seria interessante que os professores selecionassem os recursos a serem utilizados a partir dos conteúdos planejados que vão ser trabalhados em sala de aula. Os alunos com a orientação do professor, poderão selecionar e elaborar também os recursos a serem utilizados na aprendizagem de determinado conteúdo. Além disso, para uma melhor utilização e funcionamento desses recursos a escola no final e início de cada trimestre deverá realizar ações de formações sobre os materiais didáticos, ou seja, estimular os professores para o uso de todos os materiais que a escola dispõe. Por último, a escola deverá formar e atualizar os seus educadores com o objetivo de responder às demandas educacionais do mundo atual (FERREIRA, 2007, p. 61).

Para finalizar, percebe-se no discurso dos três professores entrevistados que os alunos, desde as séries iniciais, são condicionados a memorizar o conteúdo assimilado durante o ensino da história. Aspectos factuais e cronológicos são memorizados pelos alunos, sem abstrações e pensamentos críticos. Essa prática ainda é estimulada por alguns professores de história, sendo necessário modificar esta visão para que de fato possamos contribuir na tão almejada formação para a cidadania, proposta pela LDB e os PCN’s.

Os professores de história parece que se acostumaram a ser meros transmissores de informações em suas aulas, continuamos a reproduzir um modelo tradicional de ensino, centrado na autoridade do professor e do livro didático, onde o aluno é tratado como sujeito passivo. De alguma forma, dentro deste modelo, o professor também parece um sujeito passivo diante dos conhecimentos que ensina, na medida em que simplesmente reproduz em sala de aula os saberes provenientes dos livros didáticos ou da historiografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário aos alunos do Centro de Ensino Fundamental 9 de Taguatinga Sul (Brasília – DF). A aplicação do questionário teve por objetivo entender a maneira como os alunos veem os materiais didáticos e os métodos de ensino de história usados pelos professores. Além disso, entrevistamos três professores desta mesma escola para entender o que eles pensam sobre os materiais didáticos, os métodos de ensino e a opinião dos alunos acerca das aulas de história. Trata-se, portanto, de uma pesquisa sobre saberes docentes e discentes no ambiente escolar que revelou a necessidade de investimentos tanto na formação inicial e continuada dos professores para a introdução de novos materiais didáticos (como a música e o cinema) no ensino de história, quanto a necessidade de mudança nos métodos de ensino e nos investimentos financeiros por parte da escola e do governo na obtenção de novos materiais didáticos.

Na análise dos saberes docentes e discentes, percebeu-se que o ensino de história ainda é bastante carente em relação aos materiais didáticos inovadores. Os estudantes declaram que as aulas de história são chatas e pouco atraentes. Os professores acham que os métodos e os conteúdos também contribuem neste sentido, e reconhecem a necessidade de formação para lidar com novos materiais didáticos nas aulas de história.

Trabalhar com o passado, exige dos professores de História habilidades e ferramentas para facilitar a mediação didática dos conhecimentos acadêmicos para a escola. Assim, concluímos que músicas e filmes podem tornar as aulas mais atrativas, sobretudo para aproximar os estudantes de sua realidade próxima, demonstrando a necessidade de investigarmos cada vez mais os saberes discentes e docentes acerca dos métodos e materiais didáticos que podem ser usados no ensino de história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. *O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. Revista Brasileira de História, São Paulo, Marco Zero, 1992.
- ABUD, Kátia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História*. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas/SP
- ALMEIDA, A.R.S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus. 2001.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificação de um campo de pesquisa*. Educação e Sociedade – Dôssie: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n 74, Ano XXII, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundametal. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni. *Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes Docentes no Brasil*.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. *Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores*. Rio Grande do Norte, 2008.
- DAVID, Célia M. Música e Ensino de História. In DAVID, C.M. e MALATIAN T. (Orgs). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação:Ensino de História*. 2 ed. Revista. São Paulo:UNESP, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1994.(Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)
- FONSECA, Selva Guimarães. *Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História na Escola Fundamental e Média*. João Pessoa, 2006.
- FERNANDES. *História e Memória: algumas observações*. Disponível em <[http://www.fja.edu.br/proj\\_acad/praxis/praxis\\_02/documentos/ensaio\\_2.pdf](http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_2.pdf)> acessado em 23 de agosto de 2012.
- FERREIRA & RÉGNER. *Contribuição de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Educar, Curitiba, n.36, p. 21, editora UFPR.
- FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1993.
- GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GÓMEZ, A.P. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

JÚNIOR, Leandro Passarinho Reis. *Saberes Docentes e Histórias de Vidas dos Formadores de Professores*. Paraná, 2008.

KESSEL, Zilda. *Conversando sobre Cultura*. São Paulo: Portal Educarede 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores: Entre Saberes e Práticas*. Educação e Sociedade, ano XXII, n 74, abril de 2001.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música: História Cultural da Música Popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

NUNES, Célia M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido e Lima, Maria Sorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 95

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, M. A. *História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História do Brasil*. Revista brasileira de História, São Paulo, ANPUH, vol. 24, 2004.

SURUAGY, Cláudia Calheiros. *Um Olhar Midiático para o Ensino de História*. Disponível em < <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/UM-OLHAR-MIDIATICO-PARA-O-ENSINO-DE-HISTORIA.pdf> > acessado em 05 de dezembro de 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional* . 4 Ed. Rio de Janeiro: vozes.

VIEIRA, C. E. *O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilloto*. Educar em Revista, Curitiba, n. 18, 2001.

**Declaração de Autenticidade**

Eu, Matheus Maciel Nunes, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado “Saberes docentes e discentes sobre os materiais didáticos no ensino de história” foi integralmente por mim redigido, e que assinei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros autores. Declaro ainda que o trabalho é inédito e que nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico, nem foi publicado integralmente em qualquer idioma ou formato.

Brasília, 27 de dezembro de 2013,

---