

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CECH- CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**Práticas alternativas no ensino de história:
Da década de 1990 aos dias atuais.**

São Cristóvão

2017

PRÁTICAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA DÉCADA DE 1990 AOS DIAS ATUAIS.

Marcos vinicius Santos do Nascimento¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo expor algumas práticas metodológicas voltadas ao ensino de história que se desenvolveram após as mudanças nas políticas educacionais ocorridas no país a partir da década de 1990. Aqui procuraremos explicar de maneira breve sobre o contexto histórico inicial e a partir disso elencar e ponderar algumas práticas alternativas no ensino de história que se constituíram ao longo dos anos, também trazendo à tona reflexão a respeito das *novas competências* que o professor deve adquirir para melhor se adaptar as mudanças e aos diferentes contextos, propostas por Philippe Perrenoud. Utilizaremos como referencial teórico a teoria apoiada na história cultural e no que se refere a consciência histórica proposto por Jörn Rüsen.

Palavras chave: Políticas educacionais, novas competências, práticas alternativas.

¹ Graduando no curso de licenciatura em história na Universidade Federal de Sergipe (UFS).
95marcosnascimento@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir das mudanças políticas ocorridas no país durante a década de 1990, que afetaram diretamente as práticas educacionais, não apenas no que diz respeito ao ensino de história, mas também, nas demais disciplinas básicas. Observou-se que as práticas de ensino tiveram que se modificar para agregar todas as exigências requeridas pelo estado, onde, se tornou necessário educar de maneira plena a grande massa da população que em sua grande maioria não havia concluído o ensino básico. Foi assim criada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), com o objetivo de estabelecer quais eram os conteúdos obrigatórios para a formação escolar do indivíduo.

É nesse cenário que se insere o professor, com a responsabilidade de criar os meios necessários para educar, utilizando desde os modelos educacionais tradicionais e diluídos que não mais serviam aos propósitos governamentais, como também desenvolver *novas competências* para tornar possível a formulação de mecanismos pedagógicos de ensino (PERRENOUD,2000). Tudo isso faz do professor uma peça chave nesse processo de constantes mudanças, em que se torna imprescindível adquirir o conhecimento de diferentes áreas para melhor atender as demandas dos alunos. Isso não significa que o professor há de abandonar tudo o que o modelo tradicional de ensino emprega, como a historiadora Patrícia Aguiar de Oliveira explicita em sua tese, na qual ela observa:

...que a perspectiva tradicional de ensino é ainda muito viva no ambiente escolar, algumas características desta pedagogia são importantes na metodologia do ensino, como por exemplo, a exposição do conteúdo de forma oral pelo profissional, que é indispensável. O que o docente deve tomar cuidado no ensino de história é de não cair no contexto desta perspectiva, desenvolvendo o ato de repetição dos fatos, e somente cantá-los, sem fazer referência de autores e de que forma os relatos históricos foram construídos ao longo do tempo. (OLIVEIRA,2013, p. 11)

Hoje em dia os docentes contam com uma quantidade imensurável de recursos metodológicos e tecnologias que podem ser aliadas ao ensino, promovendo assim o interesse dos discentes, não havendo a total necessidade de abandonar tudo que o corriqueiro modo de ensino nos traz, mas aliar o modo tradicional de ensinar às novas práticas alternativas de ensino que se desenvolveram nos últimos anos, mais especificamente aqui a partir da década de 1990, possibilitando o alargamento do *pensamento crítico reflexivo* (OLIVEIRA,2013) dos alunos,

abrangendo sua visão de mundo, no qual eles possam detectar problemas através dos mais diferentes meios.

A partir do que já foi dito, o presente trabalho relatará o contexto político-educacional, analisando os planos governamentais voltados a educação durante os governos da década de 1990, e como isso levou a um afastamento das tradicionais metodologias de ensino. Este trabalho, tem por maior interesse e objetivo, expor práticas alternativas de ensino que acabaram por se firmar nos últimos anos, que podem ser aliadas as práticas tradicionais de ensino, na tentativa de mostrar diferentes possibilidades aos novos e principalmente velhos docentes, e que o singular uso do ensino tradicional, ainda majoritariamente presente, já não se encaixa mais aos moldes contemporâneos.

Face exposto, mostra-se que o desenvolvimento deste trabalho que estará embasado na análise histórica e discussão bibliográfica, e sua feitura se torna necessária pois ainda se mostra deficiente no âmbito escolar e acadêmico, a discussão sobre a temática aqui apresentada. Não nos aprofundaremos em nenhuma das práticas aqui expostas, já que cada uma delas exigiria todo um estudo particular, queremos aqui apenas mostrar aos leitores sejam eles professores ou alunos que é possível aliar algumas práticas que se cultivaram a partir da década de 1990 as suas aulas em sala ou fora dela. E para completar, ao final do texto o leitor será capaz de observar que as possibilidades de agregar essas novas práticas alternativas são infinitas e que estão em constante mudança.

2. DÉCADA DE 1990 E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

2.1. Breve contexto geral

Durante a década de 1990 o mundo ainda sentia as feridas do século marcado por guerras, instabilidade política, com governos ditatoriais que impossibilitaram o avanço econômico e por crises financeiras catastróficas. Reformas nas estruturas e no aparato de funcionamento do Estado em alguns países começaram a se confirmar nos anos 1990, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, nas reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (SOUZA; FARIA, 2004).

Com isso, os governos perceberam que mudanças na dinâmica interna haveriam de ser feitas, por meio de políticas públicas que não mais favorecessem apenas os mais abastados com

acesso privado aos meios e recursos monetários. Esse movimento foi evidentemente mais presente nos países da América Latina, pois aqui, se concentravam os países com maiores quadros de déficit político e econômico.

2.2. Políticas educacionais brasileiras durante a década de 1990

Como sugere alguns autores², seguindo o fluxo que estava se constituindo na maior parte dos países da América Latina, presenciou-se um reajuste com o início do governo de Fernando Collor de Mello, semelhante aos ditames da nova ordem econômica mundial, onde o mercado regia as ações humanas, dessa maneira, as políticas educacionais durante este governo foram marcadas por um clientelismo presente, frequentes privatizações e objetivos fragmentados (VELLOSO,1992).

Durante o governo Collor pouco se mobilizou a respeito da reformulação das políticas educacionais, mesmo com o estabelecimento do *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)* de 1990, que propunha uma movimentação em massa para alfabetização da população, que contava com boa parte de iletrados. Este programa objetivava alfabetizar mais da metade dessa margem de iletrados. Outra iniciativa foi o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação* de 1991, que propunha um avanço tecnológico nacional que adviria por meio de investimentos na educação. Presencia-se assim o início para estimular a aplicação de novas ferramentas para auxiliar o aprendizado, já que agora haveria o retorno ao governo.

Já no governo de Itamar Franco as decisões na área educacional foram expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, sendo este o documento crucial às políticas educacionais voltadas para a educação básica, era voltado com mais atenção ao ensino fundamental. Este plano, que teve sua elaboração coordenada pelo MEC, pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na *Conferência de Educação para Todos*, em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Com esse Plano Decenal pretendia-se também, segundo a professora da Adriana Inácio Yanaguia, fazer com que o Brasil se adequasse ao que estava em debate no mundo:

...recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais, a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares.

² Palma Filho, Donaldo Bello Souza e Lia Ciomar Macedo de Faria.

Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

O Plano Decenal pretendia estimular a privatização da educação, para que dessa maneira o governo economizasse com investimentos na área, e conseguisse assim equalizar os investimentos, promovendo não apenas economia monetária como também os gastos públicos desnecessários. Entretanto, este plano não foi instaurado, sendo que foi formulado com o objetivo de atender as normas internacionais de obtenção de financiamento.

Avançando mais um pouco, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as discussões a respeito das políticas educacionais resultavam ainda no movimento de descentralização da educação, que seria realizado através da privatização e a expansão do projeto, para que com isso houvesse o mínimo de gastos com a educação. Nesse período, foi retirada grande parte das responsabilidades do Ministério da Educação (MEC), sob o setor financeiro, passado então para as mãos do Poder Executivo. Essa redistribuição de funções adveio com o documento “Mãos à obra Brasil”.

... proposta desse governo, expressava que a descentralização das decisões implicava uma revisão do papel das atribuições das esferas de governo, refletindo-se sobre as formulações da educação e suas novas formas de parceria entre o Estado e a sociedade. Conforme este documento, caberia ao poder executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais. (YANAGUITA, 2013)

Observa-se com a implantação dessas políticas públicas, adotadas pelos governantes que estiveram no poder durante a década de 90, que para se adaptar aos parâmetros internacionais de educação, onde o governo influenciado pelo neoliberalismo propondo o afrouxamento da intervenção do estado, dando mais influência e espaço aos investidores privados, foram cruciais para o surgimento de uma concorrência entre as redes privadas de ensino, sendo assim, e pensando na lógica de mercado aquele que oferecer o melhor produto (ou nesse caso metodologia) renderá mais.

O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, já no governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso). O FUNDEF, a LDB (Lei De Diretrizes de Bases) de 1996 e os exames nacionais determinaram as novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, “conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional

(OLIVEIRA, D., 2009, p. 202). As análises do FUNDEF, determinaram os ditames da política educacional do governo FHC, no qual levantaram vários aspectos de uma política antidemocrática e anti-cidadã para educação, reduzindo a responsabilidade da União com a educação, que assumiu uma posição secundária em relação aos outros níveis da administração pública. A União desrespeitou a Lei 9.424/96 (artigo 6.º, § 1.º) que estipulou o valor mínimo nacional para o custo-aluno como a razão da soma total dos recursos de todos os fundos estaduais dividido pelo total, anual, de matrículas no ensino fundamental (RODRIGUEZ, 2001).

Outra questão foi a do foco no ensino fundamental, para onde se destinou a maior parte dos recursos financeiros, causando o recuo da universalização das outras etapas da educação básica. O FUNDEF retirou recursos dos demais níveis de ensino para aplicá-los exclusivamente no ensino fundamental, já que suas matrículas não eram levadas em conta para os repasses dos *per capita* do fundo. Tem em vista que os todos níveis de ensino deveriam crescer de modo planejado e articulado, de forma integrada pelo sistema público como um todo, Rodriguez (2001, p. 47) denominou este problema de “fratura entre os níveis de ensino” ou “fratura do sistema de educação básica”, pois ocorreu a diminuição (até mesmo a retração) da oferta de matrículas no ensino infantil, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse cenário iniciado na década de 90, possibilitou o investimento, agora não apenas pelo estado que tinha seus próprios objetivos, como também do capital privado que visa impreterivelmente o lucro. O contexto aqui apresentado abriu portas para que práticas alternativas de ensino fossem testadas, desenvolvidas e praticadas, podendo assim fugir do antigo modelo tradicional de ensino, que não mais abarcava os interesses do estado.

3. NOVAS COMPETÊNCIAS GERAM NOVAS PRÁTICAS

Como já foi exposto, o contexto político mundial e as atitudes tomadas pelos sucessivos governantes brasileiros durante a década 1990, possibilitou uma tendência no que diz respeito ao desenvolvimento de novas práticas de ensino, que acabaram por se estabelecer para atender as necessidades de determinados grupos. A análise daquele contexto se torna fundamental para darmos continuidade ao que se propõe aqui, pois, “nenhum processo ocorre isoladamente, ele se constrói a partir de outras demandas” (LE GOFF, 1988).

Dado os fatos, foi dado início a um processo de articulação onde, não cabe mais utilizar de maneira singular dos métodos tradicionais para educar, isso vale tanto para história, quanto para as disciplinas no geral. Percebe-se então, que práticas alternativas de ensino são uma ferramenta eficiente para se educar toda uma população analfabeta e desprovida da educação

básica. É nesse quadro que se insere o professor, com a importante missão de estabelecer essas novas práticas, contudo se faz necessário que o mesmo tenha a competência para tal.

Philippe Perrenoud em sua obra *10 novas competências para ensinar*, explicita que o ofício do docente não é imutável:

Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais, ou à evolução de didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança as práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há 30 anos, não se falava tão correntemente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva ou metacognição. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

Sendo assim, é preciso que o professor seja sempre capaz de se moldar de acordo com seu tempo, seu contexto e principalmente seus alunos. Estar preparado para as mais diferentes situações agora significa dispor de práticas que se diferem do antigo modelo oral, no qual o aluno não tem a possibilidade de se questionar e de desenvolver o senso crítico, ele é um mero receptor de informações, que para o mesmo não irão ter nenhum valor, pelo simples fato de não ter tido a possibilidade de participar do processo produtivo e reflexivo.

Quando tratamos das competências necessárias que um professor deve ter, referimo-nos aqui a noção de competência como a *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação* (PERRENOUD, 2000). Perrenoud trata dessas competências através de quatro aspectos:

- 1-As competências não são elas mesmos saberes, [...] ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
- 2-Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- 3-O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* (Altlet,1996; Perrenoud, 1996), que permitem determinar [...] e realizar, [...] uma ação relativamente adaptada a situação.
- 4- As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Boterf,1997). (PERRENOUD,2000, p. 15)

As competências são por si só habilidades que o professor deverá possuir para melhor lidar com determinadas situações, como por exemplo, um caso de desinteresse do aluno para com o conteúdo que está sendo exposto, pois este, não lhe é atrativo da maneira que está sendo empregado. Isto nos leva a pensar que uma prática metodológica pode não servir para tratar de

maneira plural a outras situações problema, tendo o professor que lidar com cada situação de maneira singular e análoga a outras ocasiões já vivenciadas.

Todas as competências deverão ser pensadas previamente, planejadas e testadas, passando por *esquemas de pensamento* complexos (Altlet,1996; Perrenoud, 1996), para que dessa maneira o docente possa determinar melhor em quais situações deverá mobilizar seus recursos, lidando assim de maneira mais eficiente com a circunstância presente no momento. O que se quer expor com a exposição do pensamento de Perrenoud, é a noção de que qualquer prática alternativa de ensino precisa passar por uma série de estâncias de planejamento, de habilidades e de pensamento antes de se concretizar como uma prática metodológica que poderá ser aplicada em sala de aula.

O desenvolvimento de novas competências é de suma importância para o saber e a ampliação de novos recursos que podem ser empregados pelo professor, já que, para lidar com determinadas ferramentas se torna necessário o planejamento prévio de como lidar com a mesma, não podendo haver a simples aplicação de práticas avulsas, pois os principais prejudicados serão os discentes.

4. PRÁTICAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Após o contexto político exposto anteriormente, possibilitou-se a ampliação das práticas metodológicas, promovendo o exponencial aumento do quadro de possibilidades que podem ser utilizadas pelo professor durante suas apresentações, sendo que, este deverá estar devidamente preparado para incorporar novas práticas de ensino, oferecendo assim, um suporte mais sólido ao aluno, que ainda está exposto a um sistema educacional desfavorável ao seu crescimento crítico e que não atende as suas demandas.

É corriqueiro o senso comum supor que uma aula de história tem por objetivo apenas expor através de fatos uma linha histórica específica, discorrendo de maneira oral e através de uma metodologia expositiva, configurando a maneira tradicional em que a maioria das pessoas está habituada a conceber as aulas de história. O que ainda não é devidamente difundido e debatido com a devida veemência é a temática referente as ferramentas metodológicas alternativas que podem ser aliadas do professor no processo de aprendizagem (BITTENCOURT,2004).

Podemos entender por “práticas alternativas” de ensino de história, os procedimentos pedagógicos que diferem dos modelos comuns de ensino, aqueles artifícios pedagógicos que a grosso modo, não se resumem a uma aula expositiva - dissertativa, na qual o professor expõe

uma série de fatos para explicar um contexto maior, levando os discentes que sem a possibilidade de se opor a esse modelo aceitam, visando evitar o seu prolongamento. Então, as práticas alternativas, são possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas para os mais diversos fins:

- a) possibilitar que todos os alunos possam desenvolver-se de maneira semelhante, utilizando de ferramentas metodológicas para tal;
- b) estimular a sede pelo conhecimento dos alunos, fazendo uso de meios conhecidos e acessíveis a eles;
- c) proporcionar o desenvolvimento crítico do aluno através de diversos meios, sendo eles tecnológicos, práticos ou metodológicos.

Entre as práticas metodológicas que mais ganharam ênfase nos últimos anos, na qual pode-se caracterizar por “alternativas”, e que podem servir de auxílio ao professor de história, destacam-se: a *educomunicação*, pautada na relação entre educação e comunicação, o trabalho *iconográfico*, onde discute-se a interpretação de elementos visuais, o uso das *tecnologias digitais*, na qual se discute como o aumento e o estabelecimento das novas tecnologias e a facilitação da comunicação pode ajudar na prática pedagógica, e para finalizar a prática das *interações pessoais* entre aluno e objeto de estudo através das chamadas visitas técnicas.

4.1.Educomunicação

Muito antes das tecnologias digitais começarem a aflorar, já havia o debate a favor da união de diferentes áreas de conhecimento, na tentativa de propiciar estudos que não se apoiassem tanto no documento histórico escrito, discurso esse, apoiado pela escola de *Annales*³(1929), fundada por Lucien Febvre⁴ e Marc Bloch⁵.

Neste sentido, agregar conhecimentos distintos proporcionará a ampliação de fontes, tornando possível o estudo de um determinado objeto ser observado e analisado através de várias lentes ou sob perspectivas diferentes. O estudo desse objeto será mais detalhado e sujeito a uma gama muito maior de críticas e opiniões, favorecendo a aproximação da veracidade acerca do que está estudado. Educação e comunicação são duas áreas de conhecimento específico que esboçam bem do que está se tratando.

³ A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX.

⁴ Um influente historiador modernista francês, cofundador da chamada Escola dos Annales.

⁵ Também foi um influente historiador modernista francês, que juntamente a Lucien Febvre, fundou a chamada Escola dos Annales.

Com o gigantesco aumento dos meios de comunicação na vida cotidiana dos indivíduos, de maneira mais específica na dos jovens, é manifesto que a educação não é mais uma função singular da escola, com a qual se aplica a educação formal em seu aspecto mais particular. O conjunto dos meios de comunicação acaba também exercendo um papel basilar na formação de valores desse grupo.

No manual de educomunicação, formulado pelo Ministério da Educação, durante a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2012, acaba por dispor o volume dessa educação informal no cotidiano das pessoas, afirmando na cartilha que:

... O rádio e a televisão, em especial, influenciam muito na maneira que pensamos, sentimos e nos comportamos. Podemos afirmar até que esses dois meios de comunicação funcionam como uma espécie de escola paralela, porque ensinam o tempo todo, para toda população, as coisas que ‘precisamos’ querer comprar, o que ‘devemos’ considerar bonito ou feio, o sotaque que ‘devemos’ adotar, a quem ‘devemos’ admirar ou rejeitar, influenciando assim as opiniões que ‘convém’ termos sobre este ou aquele assunto (BRASIL, 2012, p. 36).

A comunicação e a educação vêm passando por diversas reflexões no decorrer dos anos. Inicialmente, entre os anos 1930 e 1960, nos Estados Unidos, pensava-se que a mídia-educação era um instrumento para proteger os espectadores do perigo das mídias. Posteriormente, após os anos 1960, avançou no sentido de conduzir a uma leitura crítica. No contexto da ditadura militar, a utilização da mídia-educação refletia uma comunicação alternativa, como uma possibilidade de resistência política (SILVA, 2008).

O processo já vem ocorrendo a muito tempo, mesmo não sendo debatido ou realmente definido. Este aparato sempre foi utilizado pelos círculos de poder, para educar a grande massa, que ainda tem como grande tutor o rádio ou a televisão. Essa relação entre educação e comunicação deu origem ao que foi chamado posteriormente de educomunicação, que seria basicamente utilizar dos grandes meios midiáticos em prol de uma educação mais diversificada.

Sendo assim, evitar os meios de comunicação significa retroceder ao sistema clássico de educar, sendo que, esses meios podem servir aos objetivos pedagógicos no ensino escolar, como aparelho de aprendizagem crítica da grande mídia, auxiliando os estudantes a tornarem-se críticos ao que é transmitido pelos meios audiovisuais, ampliando assim seu leque de fontes para o estudo histórico.

Um projeto destinado a relação entre educação e comunicação se torna plausível pelo valor simbólico dos meios na vivência diária de crianças e adolescentes que estão em processo

de desenvolvimento. Essa opinião é defendida pela jornalista e pedagoga Priscila Kalinke da Silva⁶, que também afirma que o processo educacional ainda é pouco abordado, visto que, é um processo recente.

O educador pode utilizar de programas de cunho histórico para melhor exemplificar suas aulas, tornando-as mais atrativas aos seus alunos, que em sua grande maioria ainda está habituada a ter a televisão como principal meio informativo, mesmo que atualmente haja grande dominação da internet.

O docente deverá possuir a competência para lidar com essa fonte alternativa, já que, ao utilizar as mídias poderá decair sob a influência do mesmo, o levando a distorção que está se tratando e fazendo com que os alunos sejam ainda mais influenciados por esses instrumentos. Se faz necessário um prévio estudo do que está se apresentando antes de mergulhar nesse meio, que ainda hoje se encontra deturpado pelas mãos dos que estão no poder.

4.2. ICONOGRAFIA

A utilização de fontes no ensino de História se tornou algo constantemente debatido no que se refere à elaboração de materiais didáticos para o Ensino Básico. As adições positivas que documentos históricos dos variados tipos trazem para o aprendizado e as diversas possibilidades de aplicação em atividades escolares os tornam um mecanismo relevante para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Uma maneira também eficaz de se trabalhar o conteúdo histórico é através de imagens. Há um imensurável número de documentos imagéticos, com tipos e abordagens diferentes, originados de regiões e tempos também dispares, que transmitem características e situações vividas por determinados grupos. De maneira geral, os benefícios da utilização de fontes iconográficas em sala de aula excedem às possibilidades do documento textual comum e concedem maior força para se atravessar o abismo que existe entre a pesquisa acadêmica e o ensino básico.

Imagens nos permitem imaginar o passado de forma mais vívida [...]. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p.17).

⁶ Mestre pela UFMG

Para Burke (2004, p.20), “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica”. Nota-se a importância de considerar seu valor do passado como valor real, assim como, fazer relações com outros documentos. As iconografias “oferecem acesso a aspectos do passado que outras fontes não alcançam” (BURKE, 2004, p.233). Como qualquer fonte histórica, responde a perguntas que a elas são feitas, visto que é necessário, portanto, saber fazer as indagações e saber escutar as respostas dadas pelo documento

Segundo Eduardo França Paiva (2006, p.17), entende-se por iconografia uma forma de linguagem para representar determinado objeto por meio de registros históricos: “de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico”. E para Joly (1996, p.18), no campo da arte a imagem está vinculada à representação visual: “afrescos, pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e até imagens de síntese”.

Com o advento da História Cultural, os historiadores têm discutido e refletido sobre o conceito de representação para debater sobre a produção e consumo de imagens, da criação e da apropriação das mesmas. Esse é um trabalho que se faz a partir da cultura, que se sobrepondo à abordagem da história das mentalidades e da Nova História (terceira geração dos *Annales*) “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16-17).

A pesquisa acadêmica, de maneira geral, vem se desenvolvendo muito se pensarmos nas possibilidades de se trabalhar com uma fonte histórica alternativa. Outros setores como a cultura material, a história oral e também a iconografia têm ganhado cada vez mais espaço na produção das pesquisas universitárias. Todavia, ainda é fortemente presente e devotado o uso do documento escrito.

Os problemas que envolvem o uso da iconografia no ensino de História são vários. O primeiro obstáculo visível é a questão de infraestrutura e equipamentos em geral. Para se trabalhar com a iconografia são necessários meios de exposição de imagens: livros didáticos com impressões de qualidade, acesso à Internet, projetores, retroprojetores, mapas, vídeos, enfim, um aparato técnico que muitas vezes não é disponibilizado com eficácia nas escolas.

Contudo, fora esses problemas técnicos, o professor tem um papel de intermediar a análise das imagens feita pelos seus alunos revelando várias questões que as envolvem. A rapidez de comunicação de imagens no meio digital é enorme. Ao mesmo tempo, percebemos um número grande de informações deturpadas. Desse modo, encontramos várias representações sem autoria, deslocadas de seus espaços e reinterpretadas de diversas formas. Também é

perceptível a fácil modificação e deformação das fontes visuais através do uso de programas de design gráfico, como o photoshop, que recriam e montam imagens. É necessário que o docente esteja ciente dos processos de produção e circulação das imagens para desenvolver formas de lidar com esse universo.

O correto uso das fontes iconográficas necessita da realização de alguns questionamentos e do prévio conhecimento. É importante procurarmos conhecer as finalidades de cada autor sobre a sua obra, problematizando o papel da subjetividade de um documento histórico, o olhar de quem cria os meios visuais, seus interesses e objetivos. A simples atividade de fazer com que o aluno da Escola Básica realize uma fotografia ou outro tipo de representação sobre algum tema particular, criando uma imagem de algum aspecto da sua sociedade, faz com que ele compreenda, através da sua própria lente, os recortes que um fotógrafo ou pintor realiza ao escolher o “objeto” que irá expor.

Manguel (2001, p.28) explicita que alguns cuidados são fundamentais com a leitura de iconografias, pois “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva e exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. ” A partir dessa consideração, verificamos que a busca por sinais e significação nas criações artísticas podem ser transformadas em textos iconográficos repletos de sentido, realidade e objetividade, mesmo contendo o aspecto da subjetividade.

As possibilidades que nascem ao se usar o documento visual são diversas, principalmente se forem empregadas em sala de aula. Esse tipo de fonte traz muitas facilidades no que diz respeito a uma maior compreensão cognitiva do conteúdo de História por parte do aluno. O uso da imagem quebra com a persistente e cansativa leitura de longos textos, além disso, ela é mais atrativa ao aluno, devido a sua comunicabilidade à primeira vista. Independentemente da idade, o discente se torna capaz de compreender uma determinada imagem e suas implicações. A iconografia retrata ideologias, situações, estilos e aspectos culturais de determinado contexto histórico. Mas para que a imagem seja analisada e interpretada de modo apropriado, como fonte para o conhecimento sobre a história, é fundamental o acompanhamento do professor de História.

4.3.USO DA TECNOLOGIA DIGITAL

Nos dias atuais a internet acabou por se tornar uma ferramenta essencial na promoção de práticas de leitura e comunicação, pois permitem um novo relacionamento pedagógico, realizando o aumento de novas aproximações a novos conteúdos e sua exploração, bem como

criação de diferentes práticas, auto reflexivas e reformadoras de processos, essa relação tecnológica na educação torna essencial; o desenvolvimento integral da formação dos alunos de hoje, principalmente com um mercado de trabalho em constante mudança e transformação, sendo prioritário trabalhar as competências, mas também desenvolver um espírito aberto, flexível e capaz de se adaptar para evoluir.

Segundo Netto (2010), nos últimos anos, a expansão da tecnologia e sua capacidade de se tornar obsoleto foi de tamanha proporção, que, o que hoje é de última geração e avançado em pouco tempo já se tornará velho. No entanto, apesar dessa velocidade que se dão as mudanças na tecnologia e na ciência, na prática pedagógica não ocorre da mesma maneira.

Pode-se observar que uma grande dificuldade de docentes do ensino básico e acadêmico em fazer uso dessas novas tecnologias como ferramentas e instrumentos de ensino e desenvolvimento do aluno. Ainda é presente por parte dos professores determinado apreço dos antigos métodos, onde, a “avaliação” do aluno era feita com repressão, terrorismo e castigos.

Atualmente, há escolas que se dizem integralizadoras e informatizadas, mas não dispõem computadores aos alunos, e com isso de certa maneira acabam por afastar os curiosos de se aproximar da ferramenta, com atitudes errôneas ao instalar na secretaria com o olhar vigilante de um funcionário que faz o papel de zelar pela conservação, limpeza da máquina em exposição, servindo apenas para promover a escola como “moderna”. Esse contexto tem contribuído para formar uma imagem errada e induzida do sentido correto de educar com tecnologia.

A tecnologia digital não irá proporcionar algum avanço apenas aos alunos, os professores serão beneficiados da mesma maneira, a sua utilização como uma ferramenta para facilitar a comunicação entre profissionais dentro do ambiente escolar e a consulta de materiais que na maioria dos conexos são inacessíveis, permitirá a realização de uma pedagogia que proporcione uma formação mais completa e construtiva dos alunos.

Uma nova abordagem da gerência da informática na sala de aula pressupõe a integração dos sistemas de informação, a tecnologia e a organização, bem como um estilo gerencial e pedagógico mais participativo, com o envolvimento adequado de funcionários, usuários, professores e alunos... (NETTO, 2010, p.25-26)

Segundo Masetto (2012) o uso da tecnologia não é valorizado adequadamente como uma prática alternativa de ensino, que visa tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Isto ocorre porque em algumas situações, a convicção de que o papel da escola em todos os níveis é o de “educar” seus alunos, pois se entende que “educação” é transmitir um conjunto

sistemizado de conhecimento. Com o surgimento da informática e das demais tecnologias proporcionando a seus usuários, alunos e professores, surge à oportunidade de desenvolver novas informações e trazê-las a sala de aula, onde irá favorecer a autoaprendizagem e a Interaprendizagem não apenas próximo como também a distância.

A integração através de músicas, filmes, vídeos e apresentações de textos que vão além do livro didático, trazendo assim diferentes assuntos e novos temas para as aulas, possibilitará a orientação dos alunos em suas outras atividades e também nos períodos entre aulas, podendo desenvolver a criticidade para expressar e refletir, se situar de tudo que vivenciou por meio dessa tecnologia, e da curiosidade de buscar coisas novas, da ética para discutir os valores contemporâneos e os emergentes em nossa sociedade e profissão. Com essas novas tecnologias também se desenvolvem processos de aprendizagem à distância, privilegiando a transmissão de informações, o acesso a elas e sua reprodução.

O uso da tecnologia não vai solucionar os problemas e as grandes lacunas em sala de aula, é importante apenas como instrumento significativo na aprendizagem e, se usada adequadamente como uma prática metodológica alternativa, poderá colaborar para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

É importante deixar claro que somente a inclusão da tecnologia na escola não é indicação de mudança. O aluno, ao usar o computador para realizar tarefas (agora bem apresentadas, coloridas, animadas, etc.), não é indicação de que ele compreendeu o que fez. A qualidade da interação aprendiz-objeto, descrita por Piaget, é particularmente pertinente no caso do uso da informática e de diferentes softwares educacionais, (NETTO, 2010, p.53-54).

Um das áreas que muito se vem realizando investimentos é na locação de tecnologias telemáticas de alta velocidade, para conectar alunos, professores e administração. O objetivo é ter cada classe conectada à Internet e cada aluno com um notebook, isso é muito frequente nas redes particulares de ensino, que começaram a algum tempo a investir significativamente no mercado ainda pouco explorado da educação a distância, principalmente dos cursos de curta duração. Com certeza essas tecnologias permitirão ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, elas são importantes, mas ensinar não depende só de tecnologias, os desafios maiores são ensinar e educar com qualidade, o foco na educação hoje é de ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade, para transformar suas vidas em processos permanentes de aprendizagem (MORAN, 2012.).

A agregação de ferramentas como as tecnologias digitais possibilitará ao professor o aumento exponencial de suas fontes, tornando suas aulas mais práticas e trazendo o aluno contemporâneo mais próximo de si, permitindo assim um relacionamento entre professor e aluno mais estreito que apenas beneficiará ambos os lados. Entretanto, há a necessidade do estabelecimento das competências fundamentais para lidar com essas tecnologias digitais, como nas outras práticas já apresentadas, pois o atual universo digital ganhou tamanha magnitude com a expansão da Internet, onde ao mesmo tempo que há muita informação, também há as informações precipitadas, podendo assim prejudicar todo o processo pedagógico estabelecido.

4.4. VISITAS TÉCNICAS

No ensino de história se torna impossível às vezes proporcionar ao aluno um contato em primeira pessoa com as fontes, pois a depender do conteúdo o qual está se abordando um contato direto seria impossibilitado pelo tempo, espaço, ou a atual inexistência de vestígios do que se quer estudar. Então como fazer esse aluno ter uma proximidade maior com o que está sendo tratado nas aulas de história?

As visitas a museus são uma possibilidade de ampliação da formação acadêmica de ensino para além do espaço escolar e, ao mesmo tempo, trazem para o cotidiano de formação diversas dimensões históricas, políticas e culturais. Visitas a museus permitem investigar, nesse caso, a hipótese da circularidade da cultura. Podem-se articular reflexões sobre as experiências próprias do estudante que vê a matéria de história como maçante, auxilia na elaboração e construção de saberes em outros campos de conhecimento.

O contato direto do aluno com o que se está estudando, poderá proporcionar uma experiência mais ampla e enriquecedora do que a ele é apresentada em sala de aula. É claro que o contato nem sempre será possível, a exemplo de um aluno do interior de Sergipe que não terá condições enquanto estudante de conhecer o que restou do muro de Berlim, na Alemanha, porque estuda numa escola pública que mal tem a infraestrutura básica para comporta-lo. Entretanto, este mesmo aluno poderá realizar uma visita a um sítio arqueológico numa cidade mais próxima, ou até mesmo visitar o Museu da Gente Sergipana, que é considerado um dos melhores do Nordeste. Isso fará com que o aluno consiga não apenas mais imaginar os fatos históricos lhe são apresentados, esse aluno poderá talvez agora vivenciar parte de tudo que ele lê e vê nos livros didáticos e nos outros meios de comunicação.

Da mesma maneira que as outras práticas já expostas, o professor haverá de possuir de habilidade de saber conduzir o discente nesse rico mundo da vivência histórica. Com esse

contato mais próximo do aluno com o objeto de estudo ele poderá, em termos estruturais, danificando o que está em exposição, por não conhecimento que ali se encontra talvez um raro objeto que contenha informações sobre, a exemplo, um determinado povo que a séculos já não existe.

As visitas se mostram uma prática pedagógica que pode instigar o aluno a uma maior criticidade e questionamento, enriquecendo sua vivência ampliando assim suas possibilidades de análise. Os lugares de memória podem ser um ótimo aparato sócio cultural, proporcionando ao aluno o conhecimento do conteúdo e reafirmando com a vivência a ser experimentada nesses lugares. Para Nora:

Os lugares de memória são espaços criados pelo individuo contemporâneo diante da crise dos paradigmas modernos, e que com esses espaços se identificam, se unificam e se reconhecem agentes de seu tempo, isto é, a tão desejada volta dos sujeitos, a atomização de uma memória geral em memória privada dá à lei da lembrança um intenso poder de coerção interior. Ela obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. Esse pertencimento, em troca, o engaja inteiramente (NORA, 1993, pg 17-18).

CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho, percebe-se o quanto a educação precisou se modificar inicialmente para atender os interesses dos grupos que estavam no poder, no contexto nacional, como internacional. Políticas educacionais foram criadas para se encaixar aos moldes de seu tempo, abrindo assim portas para um investimento na área educacional.

O professor, como um dos protagonistas desse contexto teve que adquirir novas competências para conseguir somar práticas metodológicas e ao mesmo tempo conseguir lidar com elas. Como se nota, existem inúmeras praticas metodológicas alternativas que podem ser aplicadas em sala, pelo espaço conseguimos apenas apresentar algumas delas, sendo assim é uma temática a qual tende-se a haver ainda muitas discussões, entretanto, ainda é pouco abordada não apenas no âmbito acadêmico com também no âmbito escolar.

PRÁCTICAS ALTERNATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: DESDE LA DÉCADA DE 1990 A LOS DIAS ACTUALES

Marcos vinicius Santos do Nascimento⁷

RESUMEN

Objetivo de este artículo es presentar algunas prácticas metodológicas centradas en la enseñanza de la historia que se desarrolló después de los cambios en las políticas educativas que ocurrieron en el país a partir de la década de 1990. Aquí vamos a intentar explicar brevemente el contexto histórico y, a partir de ese punto, ponderar algunas prácticas alternativas en la enseñanza de la historia que se han constituido a lo largo de los años, trayendo también una reflexión sobre las nuevas competencias que el profesor debe adquirir para adaptar mejor los cambios y los diferentes contextos propuestos por Philippe Perrenoud. Utilizaremos como referencia teórica la teoría basada en la historia cultural y en la conciencia histórica propuesta por Jörn Rüsen.

Palabras clave: políticas educativas, nuevas habilidades, prácticas alternativas.

⁷ Graduando en el curso de licenciatura en historia en la Universidad Federal de Sergipe (UFS). 95marcosnascimento@gmail.com

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Jose de. **Educação e informática**: os computadores na escola, 5. Ed., São Paulo, Cortez 2012.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Educomunicação**. Goiás, abril de 2006. Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/cartilha_passoapasso_conf_isbn_final.pdf. Acesso em: junho, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O saber escolar na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida, Novas tecnologias e mediação pedagógica, São Paulo: Papyrus, 2012, Ed. 19. p.173

NETTO, Alvim Antonio de Oliveira. **IHC e a engenharia pedagógica**, Editora: Visual books: Florianópolis, 2010.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Patrícia Aguiar. **Métodos e Técnicas de Ensino na Disciplina de História**: Superando o Ensino Tradicional. 2013. 55 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUEZ, Vicente. **Financiamento da educação e políticas públicas**: o FUNDEF e a política de descentralização. Cadernos Cedes, Campinas, ano 21, n. 55, p. 42-57, nov. 2001.

Rüsen, J. **História viva. Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento Histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007b.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas: SP, Papirus, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.