

## **DILEMA DA EDUCAÇÃO: Ensino de História tem cumprido sua função social?**

LOUISE STORNI VASCONCEOS DE ABREU\*

### **INTRODUÇÃO**

Ao longo de alguns anos venho me questionando sobre o ensino de História. Isso porque a maior parte das minhas experiências em sala de aula ocorreu dentro de escolas situadas dentro de comunidades populares, como Morro do Castro em Niterói, Chapéu Mangueira no Leme, Cidade de Deus em Jacarepaguá, todas no estado do Rio de Janeiro; Ou atuando com alunos oriundos de comunidades populares como: Rocinha e Vidigal, quando trabalhei em um pré-vestibular comunitário; Rio das Pedras e Gardênia Azul, atuando como professora de escola do Município do Rio de Janeiro.

Eu como professora do município do Rio de Janeiro em uma escola situada na Cidade de Deus, pude me questionar: o ensino de história tem cumprido sua função social? ou somente tem cumprido uma grade de conteúdos básicos designados pela Secretaria de Educação?

Para compreender melhor as questões temos que pensar: enquanto educandos, os educadores durante o período de suas graduações, não são preparados para enfrentar as dificuldades e os desafios que escolas de Comunidades populares nos impõem. Ao estudar as disciplinas de licenciatura, os discentes não presenciam exemplos de escolas inseridas em comunidades. Geralmente, os estudantes universitários são inseridos em realidades únicas em que todas as tentativas de projetos aplicados são efetuadas com sucesso. Como é o caso dos Colégios de Aplicação (CAPs) e Pedro II.

As discussões e reflexões realizadas durante toda a graduação do curso de História estão muito distantes das reais discussões realizadas dentro do âmbito escolar. Tanto nas reflexões históricas, quanto nas reflexões sobre licenciatura. Estudamos filósofos da educação sem colocar em prática o que Piaget, Vigotsky, Paulo Freire e outros estudiosos nos mostram. Isso porque, muitos professores universitários não vivenciam ou nunca vivenciaram tais realidades.

---

\* Pós-graduada pela Universidade Candido Mendes.

Avaliar como os educadores auxiliam o processo de aprendizagem da disciplina de história nas comunidades populares servirá de grande contribuição no âmbito da realidade e da relevância social. Além de tentar explicar alguns questionamentos a respeito.

Na primeira parte do artigo, realizo um pequeno relato sobre a História do ensino de História no Brasil. Faço isso com objetivo de mostrar que o ensino apesar de manter-se, na maioria das vezes, tradicional, houve algumas mudanças, isto é, o ensino vem sofrendo transformações ao longo dos anos no Brasil. No final do capítulo contextualizo fazendo um retrato dos desafios enfrentados pelo professor no século XXI. Na segunda parte, há uma análise em relação ao ensino de História e sua função social.

## **I- BREVE RELATO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

A História da educação no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas em 1534. Aqui eles se dedicaram a pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras, como também na formação do sacerdócio, a história era bíblica.

Com a expulsão dos jesuítas pelo então Ministro de Portugal, Marques de Pombal, que pretendia reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época. Enquanto educação jesuítica tinha por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Quando o Brasil adquire a independência, inicia-se a formação do Estado Nacional e conseqüentemente da nossa identidade. Desse modo, o artigo 179 da constituição de 1824 garante a instituição primária, gratuita para todos os cidadãos. No entanto, a noção de cidadão era muito restrita, pois não eram cidadãos aqueles que nasciam em solo Brasileiro, mas sim aqueles que detinham o poder econômico. Assim, em 1827, criaram-se escolas básicas para homens e mulheres, nessa época e principalmente a partir de 1850, o ensino de história do Brasil estava diretamente ligado a história como legitimação do passado através da religião e da moral, para inculcar a ideia de nação e formação de cidadania, principalmente relacionado à

miscigenação indígena, africana e europeia. A partir de 1870 com as críticas ao Império e o surgimento dos movimentos Republicanos e do pensamento positivista<sup>1</sup>, o ensino de história forma um embate entre a História Sagrada e a História Laica.

Com a Proclamação da República, as atrocidades do século XX e as crises dos paradigmas, colocam-se em xeque o porquê ensinar história? Já que os valores, hábitos e concepções tradicionais não correspondem mais ao que era antes. Além disso, pouco foi discutido em relação à educação no Brasil durante a República Velha.

Somente, a partir da década de 1930, com o Estado Novo, cria-se também o ministério de Educação e saúde, onde o educador teve as primeiras diretrizes do que ensinar e como ensinar, tanto nas escolas quanto nas Universidades. Nesse contexto, surgem os professores secundários, isto é, professor precisava ter formação de magistério para lecionar, não basta saber explicar a disciplina. A história Geral e do Brasil passa a ser integrada uma a outra através da história da civilização (ocidental), em que o Brasil entra nesse contexto por ser uma civilização mestiça “boa”, cria-se então a tese da convivência harmônica em uma sociedade multirracial, retirando a ideia de conflitos durante o processo de abolição dos escravizados em comparação com a Guerra civil nos Estados Unidos.

Somente, em 1942 há uma reforma no ensino secundário, em que o primário teria quatro anos, o ginásio também quatro anos e o ensino Clássico ou científico três anos. No contexto da democracia populista, a tarefa da história é o ensino patriótico (os alunos devem cantar o hino nacional, o hino da bandeira, entre outros hinos). Keila Grinberg aborda:

*“o fato histórico era visto como verdade única, não havendo diversas interpretações possíveis. Haveria uma neutralidade na análise do historiador. Foram valorizados ao máximo determinados heróis da pátria, como Tiradentes, D. Pedro I, Deodoro da Fonseca, entre outros. Em contrapartida, silenciou-se sobre os movimentos e os heróis populares. Prestigiava-se a ordem, o personagem como o que faz a História, e não o coletivo, os movimentos, as resistências. A História é identificada apenas com o passado, sendo, portanto, relegado o estudo do presente. O sujeito comum não era visto como alguém que é sujeito e produtor de História.”<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Doutrina criada por Augusto Comte que considera a Ciência o saber mais importante da humanidade; por isso valoriza o princípio da formação científica na educação.

<sup>2</sup> Keila Grinberg. História do Ensino de História. Aula 8 \_ CEDERJ. (O título desta aula foi retirado do nome dado ao livro *Caminhos da História ensinada*, de Selva Guimarães Fonseca, Editora Papyrus, 1993.)

Com isso a importância da história cresceu e a carga horária aumentou com a separação de História Geral e História do Brasil, novamente. Mas só em 1961, passam a pensar o ensino de história de forma regional, em que englobasse as diversidades e dicotomias entre as regiões, surgindo então a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação) Lei 4024/1961. Pode-se perceber um avanço na educação brasileira. Surge também a ideia de Estudos Sociais em que integra a geografia, a sociologia, a filosofia e a história. Ao juntar o objeto de estudos dessas disciplinas que é a sociedade, estuda-se o fenômeno de vários pontos de vista. Esse é o projeto de ciência integrada, baseada na teoria cognitiva de Piaget. No entanto, quando há o Golpe militar, essa pedagogia dos projetos de Piaget foi mal interpretada, pois a intenção dos militares ao integrar as disciplinas é fragilizar as disciplinas de História, Filosofia, Geografia, Antropologia e Sociologia, integrando-as em uma só, em que as pessoas que têm contato com essa disciplina desenvolvem a autonomia de pensamento. Assim Keila Grinberg aborda em sua aula para o CEDERJ:

*“Na prática, o que acontecia era que o professor de Geografia que desse aula de Estudos Sociais tendia a dar mais Geografia e o de História, mais História. Não se tinha interesse político em desenvolver o pensamento crítico, autônomo e sim, indivíduos obedientes, não questionadores da situação política e econômica em geral do país, da censura, da falta de democracia em geral na sociedade etc. Assim, a função do ensino era integrar o educando em um meio cada vez mais amplo, valorizando a História do presente, evitando o estudo do passado pelo passado.”<sup>3</sup>*

Em 1971, houve uma modificação na Lei e introduziram os Estudos Sociais na lei 5692/71<sup>4</sup>. Outra modificação foi a divisão da educação em 1º, 2º e 3º graus, respectivamente, 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental; 1 ao 3º ano do Ensino Médio; ensino superior. Outro aspecto que se pode destacar durante a ditadura é a Valorização da influência norte americana e na concepção tecnocrática, isto é, o ensino técnico é valorizado em detrimento das ciências humanas. Com a especialização da mão de obra e a desqualificação do profissional de

<sup>3</sup> Keila Grinberg. História do Ensino de História 2. Aula 9 \_ CEDERJ. (O título desta aula foi retirado do nome dado ao livro Caminhos da História ensinada, de Selva Guimarães Fonseca, Editora Papirus, 1993.)

<sup>4</sup> A Lei 5.692/71 oficializou o ensino de Estudos Sociais nas escolas brasileiras. Segundo essa lei, os conteúdos específicos de História passaram a ser destinados somente aos alunos do antigo 2º Grau. Logo, você pode perceber que, como a maioria da população brasileira não conclui o Ensino Fundamental até hoje, a forma encontrada para sonhar as informações históricas e a formação de uma consciência mais crítica foi deixada para poucos, ou seja, só para aqueles que conseguissem chegar ao Ensino Médio.

Humanas, há um afastamento entre as universidades e as escolas, prejudicando o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar.

Em 1979, a disciplina de história voltou a dissociar-se das demais disciplinas e isso foi fundamental para o amadurecimento do ensino de história, pois até então havia uma crítica ao que foi ensinado durante a ditadura, por causa da instrumentalização do ensino, inclusive de História. O desafio da década de 1990 é a desinstrumentalização do ensino, pois durante os governos ditatoriais militares houve a desvalorização do ensino das ciências Humanas em prol de ensino técnico para formação de mão de obra qualificada (História e Geografia reduzidas). Atualmente, a matriz do conhecimento transforma-se com a interferência da Internet, pois esta oferece todas as informações que antes somente o professor detinha.

Ao pensarmos o contexto da década de 1990, devemos pensar a mudança da definição da noção de cidadania a partir da Constituição de 1988, só isso já diferencia o ensino, pois mais pessoas tornam-se cidadãos e conseqüentemente deverá ter direitos públicos e políticos garantidos e embasados na lei. Desse modo, a educação torna-se mais democrática.

Em 1996, surgem então os PCNs<sup>5</sup>, que foram criados para inverter a lógica do ensino aprendizagem, pois a pergunta não é mais sobre o que ensinar, mas sim como ensinar. Já que o que deve ser ensinado na escola é uma escolha feita pelo professor ou pela própria escola, esse conteúdo não é neutro, é fruto de uma seleção. Então não deve ser uma acumulo de saberes, pois o aluno não é um baú onde armazenam informações, ele deve aprender, com auxílio do educador, a transformar as informações em conhecimento de forma que ele atinja a autonomia de pensamento, seja essa autonomia crítica ou apenas consciente.

## **METODOLOGIA: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA/ QUALITATIVA – COLABORATIVA.**

O objetivo dessa parte do trabalho, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, é explicitar uma pesquisa quantificada, mas que terá uma abordagem qualificada. Porque

---

<sup>5</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais

se faz necessário encaminhar respostas relevantes às dificuldades encontradas na realização de pesquisas que levam em consideração o contexto escolar.

Eu, como professora do município do Rio de Janeiro desde 2010, lecionando atualmente em uma escola situada na Cidade de Deus, venho me questionando: o ensino de história tem cumprido sua função social? ou somente tem cumprido uma grade de conteúdos básicos designados pela Secretaria de Educação?

Para tanto, a metodologia utilizada será quantitativa – qualitativa – colaborativa, que tem como foco analisar as práticas que são realizadas em sala de aula a fim de proporcionar uma transformação nas ações e uma melhoria na qualidade do ensino, proporcionando aos educandos uma aproximação com a História para além da reflexão puramente histórica. Isso proporcionará que o educador cumpra seu papel democratizando socialmente a sala de aula e tornando seus educandos pessoas críticas.

Esse tipo de metodologia também pode ser chamado de pesquisa-ação, pois se baseia na compreensão da realidade, para refletir sobre a ação, para alcançar alternativas comprometidas com a prática social. Isso porque não ocorrerá uma descrição da prática, mas sim tentativa de transformá-la. Além disso, mostrar que todo professor tem subsídios suficientes para produzir conhecimento sobre o ensino. Para minimizar o preconceito que existe, que professor de ensino básico não é pesquisador. Assim, um dia esquecermos aquele velho jargão: “Na teoria é uma coisa, na prática é outra”. O intuito desse trabalho é aliar a teoria à prática, ou seja, a prática validar e questionar a teoria.

Para isso incluímos na análise alguns autores. Entretanto, adianto que não vamos descobrir nenhuma receita de bolo para eficácia da pesquisa acadêmica, nem para aplicação à prática, nesse caso a sala de aula. É uma trajetória que necessita de tempo, o que nem sempre é possível, principalmente aos educadores que pretendem atrelar a pesquisa à prática. Mas é o que vamos tentar.

## **QUESTIONAMENTOS: O QUE OS ALUNOS PENSAM SOBRE A HISTÓRIA**

O questionamento consiste em compreender o universo da sala de aula, principalmente nas aulas de História. Até que ponto no contexto da Cidade de Deus, as crianças e jovens se

sentem inseridas no processo de aprendizagem? Será que as aulas de História são interessantes para elas? Será que têm ligação com a realidade que elas vivenciam? Será que elas não prestam atenção na aula porque não entendem o porquê de estudar aquele conteúdo? Ou por que não gostam de estudar e os professores os estigmatizam como desinteressados? Nesse sentido, vamos refletir a partir de Paulo Freire:

*“Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto”.*<sup>6</sup>

Muitas vezes o que falamos aos nossos alunos não é entendido por eles, por mais que para nós seja “simples”, nem sempre para eles é realmente. Isso porque “o fenômeno da linguagem não depende apenas do que é transmitido, mas do que acontece com a pessoa que recebe a mensagem.” (MATURANA, 1992; 14)

Nem sempre ensinar o que é científico é realmente conduzir a produção do conhecimento. Em aulas de História, muitas vezes é repassar informações que foram historicamente selecionadas pelos “vencedores”, esquecendo que há o outro lado da História, que pode ser lembrado, criticando essas informações selecionadas.

## QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

A escolha pelo questionário fechado, isto é, perguntas com opções, foi para realizar uma análise quantitativa com maior eficácia, pois muitas vezes a criança/jovem não se sente com liberdade para escrever com medo de ser repreendido pelo professor.

A primeira pergunta do questionário foi: “O que você acha das aulas de História?” Essa pergunta foi feita só não para avaliar a atuação dos educadores, mas também para entender a percepção dos educandos em relação às aulas de História, sendo que essa pergunta já havia sido feita informalmente. Um aluno dos alunos falou que não gostava das aulas de história, pois o professor passava muito texto no quadro para copiar. Outro falou que gostava

---

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 edição. São Paulo: PAZ E TERRA. 2011.

mais ou menos, porque tinha vezes que não entendia o que o professor queria dizer. Outro, disse ainda que o professor não deixava os alunos falarem, somente ele poderia fazer isso na sala.

Em relação aos números, o questionário foi aplicado a um universo de 300 alunos. Assim, 54,18% acham as aulas de história regulares; 40,22% acham as aulas de história boas, 5,60% acham as aulas de História ruins.

A partir desses dados, o questionamento foi: que considerações esses alunos levaram para qualificar uma aula de história como regulares, boa ou ruim? Como já havia tido uma conversa informal sobre o assunto, pode-se perceber que a questão da relação professor-aluno influencia bastante nessa percepção, principalmente ao considerarmos a realidade encontrada na comunidade, em que as crianças eram reprimidas pelo tráfico e sofrem violência de diversas formas.

“O que convém lembrar é que, felizmente, o tão pesquisado professor ideal não existe. É um consolo, porque podemos aspirar a ser excelentes professores sem ter de chegar às alturas de um modelo não executável. É natural que tenha ocorrido a muitos pesquisar como deve ser o professor ideal; desses estudos emergem traços de condutas desejáveis, mas também se conclui que há muitas maneiras de ser um bom professor, de manter um bom relacionamento com os alunos e de influenciá-los de maneira muito positiva”.<sup>7</sup>

O interessante é constatar que o educador influencia os educandos de forma intencional, mas muitas vezes os influenciam de forma não intencional, e esse último é geralmente o mais importante e o mais duradouro no processo de ensino aprendizagem. Pois, as informações adquiridas naquela aula poderão ser esquecidas, todavia, ficarão outras coisas, que condizionarão atitudes e condutas futuras. Percebe-se isso em alunos que entram na escola, a qual foi aplicada o questionário, no sexto ano do ensino fundamental II e continuam lá até o nono ano geralmente, melhoram o comportamento, aumentam o rendimento escolar e costumam ter maiores perspectivas de futuros, galgando concluir o ensino médio e muitas vezes pensam em ingressar em uma Universidade. Isso prova que o professor pode influenciar muito mais compartilhando experiências que mostram o que ele é, do que com aquilo que ele

---

<sup>7</sup> MORALES, Pedro. “A relação professor-aluno: o que é, como se faz”. 8 edição .SÃO PAULO: Loyola. 1999.

pretende ensinar. Infelizmente, essas mensagens implícitas são tanto positivas quanto negativas.

Além da relação professor-aluno, a aula de História torna-se melhor ou mais interessante quando o interesse do educando é levado em consideração. Por isso, é de extrema importância que o universo das crianças seja levado em conta. Isso não significa que o conhecimento histórico será deixado de lado, mas que a construção do conhecimento terá sentido e configuração, resultando em aprendizagens reais.

O mais difícil é fazer que a construção do conhecimento histórico tenha relação com a realidade dos educandos. Nesse sentido, segunda pergunta do questionário foi: “Você acha que as aulas de História têm a ver com a realidade que você vive?” De acordo com o segundo gráfico, 54,19% pensam que as aulas de História as vezes correspondem a realidade que vivem; 34,66% pensam que a História tem relação com a realidade; 11,15% pensam que a História não tem relação nenhuma com a realidade. Esse questionamento é de extrema importância, pois a maioria pensa que as aulas de História, ora tem ligação com a realidade, ora não tem ligação.

Isso se percebe, quando em uma aula, resolvemos fazer uma dinâmica que consistia na construção de rostos coletivos e a construção de histórias, com objetivo de mostrar que todos têm histórias e sabem contar histórias. Porém expliquei que iríamos aprender uma história mais geral, que tem como foco principal compreender a sociedade que se vive. Quando uma aluna interrompe a explicação e pergunta-me: “professora, quando nós vamos estudar os mortos?” A princípio pensei, mas eu não estou aqui para ensinar os mortos. Percebe-se que para eles, o professor está na frente do quadro escrevendo e explicando sobre coisas e pessoas antigas que não interessam a eles. Entende-se que a História não tem conexão nenhuma com a realidade de alguns alunos.

*“É comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos*

*alunos, individualmente, para que a classe se mantenha silenciosa e, assim, mais produtiva.”<sup>8</sup>*

O que acontece na maioria das vezes é que os professores não conversam com seus alunos. Na verdade, eles mantêm ou desejam manter um monólogo em sala de aula, no qual somente o professor “detentor do conhecimento” tem algo relevante a dizer. Todavia, quando há demonstração do interesse em escutar os educandos, mesmo que para isso haja “uma perda de tempo escolar”, há uma aprendizagem para o educador, que não vive a mesma realidade do educando, por isso pode e deve aprender com ele. Além disso, há uma melhor aprendizagem do educando, que passa a escutar o professor, pois vê nele uma oportunidade de dialogar e não de imposição do conhecimento.

Uma proposta que vai além dos conteúdos básicos pedidos pelas escolas, é que o educador trabalhe com temáticas. Nesse sentido, o professor de história tem certa vantagem, pois essa possibilidade não é a mesma, por exemplo, para professores de matemática. Uma possibilidade utilizada numa turma de oitavo ano, em que os alunos não estavam interessados na aula de História, foi lecionar uma aula sobre a temática: “O FUNK: DO SURGIMENTO ATÉ OS DIAS DE HOJE”. A proposta foi explicar as origens da melodia das músicas do “funk”, exemplificando através dos sons como foi a evolução para o que o educandos entendem hoje como “funk”. Na semana seguinte, houve uma discussão com base numa entrevista com o MC Leonardo. Os assuntos abordados giraram em torno da violência, tráfico de drogas, usuários, gravidez na adolescência, Unidades de Polícia Pacificadoras, “funk” como cultura popular e preconceito. Ao término das duas semanas com aula temática (que para a escola, não estaríamos cumprindo o programa, e estávamos perdendo tempo), ganhamos mais cumplicidades, mais diálogos e as aulas para cumprimento do programa exigido pela escola, foi alcançado com sucesso, pois os educandos estavam dispostos a prestar atenção e a participar das aulas, o que anteriormente não acontecia pela falta de interesse e pelo distanciamento da relação entre professor – aluno.

Assim, podemos entender a luz da análise de Piaget<sup>9</sup> sobre a cooperação, que a escolha do método pedagógico acima descrito trata-se de uma condição para a construção do pensamento racional, pois o educando passa a pensar uma realidade em comum vivida pelos outros educandos, porém reconhecendo que alguns têm pontos de vistas diferentes, aprendendo a respeitar a opinião do

---

<sup>8</sup> Revista Tempo/ UFF, Departamento de História. “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. IN: Dossiê: Ensino de História. Vol.11, nº21, Jul- Dez. 2006 – Rio de Janeiro. p. 35

<sup>9</sup> PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. RIO DE JANEIRO: Forense, 1973.

outro, mas aprendendo também a examinar, confrontar, negar ou afirmar sob a perspectiva de outros pontos de vistas.

*“Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para os estudos, os que afetam as relações professor-aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino aprendizagem.”<sup>10</sup>*

Apesar dessas constatações, percebemos que existem alguns alunos que se mantêm alheios às discussões. O que também é uma preocupação, a partir dessa constatação o próximo questionamento foi “Qual a maior dificuldade em aprender História?”. Analisando os dados do terceiro gráfico constatamos que 68,52% das turmas disseram que o principal motivo de terem dificuldade na aprendizagem está no fato de a turma ser bastante agitada. O que impossibilita o professor de dar uma aula melhor. 27,88% dos educandos que responderam o questionário, disseram que o professor utiliza uma linguagem de difícil compreensão. 3,60% disseram não gostar da disciplina de História e por isso não fazem questão de assistirem ou prestarem atenção a aula.

Lógico que não podemos basear nossos dados somente no que os alunos nos falam, pois alguns têm problemas cognitivos com dificuldade de aprendizagem<sup>11</sup> como déficit de atenção e hiperatividade, outros levam problemas de casa para a sala de aula, como separação dos pais, ou a rejeição de um deles, outros sofrem agressão em casa, outro bullying na escola. Sendo as dificuldades advindas de fatores orgânicos ou externos, o que podemos constatar é que todos os envolvidos no processo de aprendizagem (professores e familiares) devem estar atentos para detectarem o problema. No entanto, os professores não tem formação específica para diagnosticar o problema, sendo necessário acompanhamento de especialistas (psicólogos e/ou psiquiatras) para solução do problema. O educador deve tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para que o educando consiga, junto com acompanhamento médico, alcançar o objetivo cognitivo que é a aprendizagem.

<sup>10</sup> LIBÂNIO, Carlos. Didática. SÃO PAULO: Cortez, 1994, p.87.

<sup>11</sup> “Dificuldade de Aprendizagem” (DA) é uma expressão genérica que refere um conjunto heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da matemática. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida.

*“Podemos dizer que o processo de ensino aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/ conteúdos/ métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influencia externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos.”<sup>12</sup>*

O interessante seria que todas as escolas, principalmente das redes municipais, tivessem apoio de profissionais da saúde. Na escola onde o questionário foi aplicado, esse exemplo se confirma e faz muito sucesso. Existe diariamente uma profissional da área de enfermagem que atendem os casos de ferimentos ocorridos na escola, porém muitas crianças e jovens machucam-se em casa ou na rua durante os finais de semana e esperam o dia de ir a escola para fazer um curativo. Em casos mais graves, a enfermeira encaminha para UPA (Unidade de Pronto Atendimento), porém nem sempre os pais os levam. Além disso, há um grupo de profissionais itinerantes, composto de um médico, um dentista e um psicólogo, que trabalham em todas as escolas da Cidade de Deus, ficando uma semana em cada escola. Um dos pontos diagnosticados que fazem grande diferença na aprendizagem é a VISÃO. Muitos alunos têm problemas visuais não diagnosticados. No caso dessa escola, foi feita uma triagem de alunos que tinham problemas visuais, de 1170 alunos, somente 100 alunos com seus responsáveis compareceram para realizar o exame oftalmológico gratuito, caso precisassem usar óculos, os educandos escolhiam a armação e ganhavam óculos. Isso mostra o desinteresse dos pais em melhorar o desempenho escolar do filho.

Porém se levarmos em consideração o que os alunos responderam no questionário, mais da metade têm dificuldade em aprender pela agitação em sala de aula. Percebe-se que eles se prejudicam e têm consciência disso.

A agitação em sala de aula mostra que o ambiente escolar de certa forma tolhe as crianças e jovens em suas formas de expressão. Se colocarmos em foco a realidade social empírica que se encontra a comunidade Cidade de Deus, percebe-se que historicamente sofreram exclusão social, ou seja, foram tolhidos do direito a saúde e educação de qualidade e a segurança eficaz. Tudo que os incluem como cidadãos dignos e assegurados de seus direitos básicos.

---

<sup>12</sup> LIBÂNIO, Carlos. Didática. SÃO PAULO: Cortez, 1994, p.25

E outra parte dos alunos entende que tem dificuldades para aprender devido à linguagem utilizada pelo professor. Isso mostra que a escola historicamente contribui para a disseminação da cultura, porém, na maioria das vezes, ela reproduz a cultura dominante. Isso faz com que a estrutura social desigual tenda a perpetuar-se. Isso, porque a escola reproduz a cultura em formas desiguais.

*“A instituição escolar, que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar.”<sup>13</sup>*

Entende-se que as condições adversas das crianças e famílias da Cidade de Deus geram dificuldades na organização do ensino para os alunos. Por isso a problemática da escola pública em geral deve ser entendida de uma forma mais ampla, pois o professor não deve estigmatizar as crianças e jovens como produtos de uma má adaptação a realidade das instituições escolares.

## CONCLUSÃO

O ensino de história no Brasil sofreu grandes transformações ao longo dos anos e para o profissional do século XXI o grande desafio não é o que ensinar, mas sim como ensinar, como inserir o educando no processo de ensino aprendizagem e como fazer com que essa aprendizagem seja atraente e interessante aos olhos do educando, que em sua maior parte não gosta da disciplina de História por ler muito ou escrever demais.

Devemos, portanto, evitar que os educandos sejam vítimas de uma pedagogia que privilegia a acumulação de informações, ou seja, uma pedagogia “bancária”, produzida por uma lógica da competição de todos contra todos. Devemos evitar também que os alunos sejam empurrados de uma série para outra, muitas vezes sem saber ler e escrever numa demonstração clara de ser uma pedagogia para pobre continuar pobre.

## REFERÊNCIAS

---

<sup>13</sup> BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. CAMPINAS, SP: Papirus, 1996.

ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. CAMPINAS, SP: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50 edição. São Paulo: PAZ E TERRA. 2011.

GRINBERG, Keila. História do Ensino de História. Aula 8 \_ CEDERJ. (O título desta aula foi retirado do nome dado ao livro *Caminhos da História ensinada*, de Selva Guimarães Fonseca, Editora Papirus, 1993.)

GRINBERG, Keila. História do Ensino de História 2. Aula 9 \_ CEDERJ. (O título desta aula foi retirado do nome dado ao livro *Caminhos da História ensinada*, de Selva Guimarães Fonseca, Editora Papirus, 1993.)

LIBÂNIO, Carlos. Didática. SÃO PAULO: Cortez, 1994.

MATURANA, H.R., K. Ludewig. Conversaciones con Humberto Maturana: Preguntas Del Psicoterapeuta al Biologo. Ed. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. 1992.

MORALES, Pedro. “A relação professor-aluno: o que é, como se faz”. 8 edição. SÃO PAULO: Loyola. 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries  
<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp>

PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. RIO DE JANEIRO: Forense, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. SÃO PAULO: Loyola, 2006.

Revista Tempo/ UFF, Departamento de História. “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. IN: Dossiê: Ensino de História. Vol.11, nº21, Jul- Dez. 2006 – Rio de Janeiro.

WERNECK, Hamiltom. Professor: agente de transformação. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.