

A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS E AS ATIVIDADES INOVADORAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

OBJETIVOS

Demonstrar as mudanças ocorridas no ensino de História a partir das últimas décadas do século XX;

- Apresentar os modelos de currículos escolares mais utilizados na atualidade;

- Demonstrar a importância da incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História.

CONTEÚDOS

HISTORIOGRAFIA E CONTEÚDOS CURRICULARES

a) Durante as décadas de 1980 e 1990, ocorreu a incorporação de novas propostas para o ensino de história.

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período (últimas décadas do século XX), é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. O conteúdo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação. (FONSECA, 2003, p. 36)

b) Principais Modelos de Currículos Escolares:

1º História Convencional – Características do Conhecimento Histórico do Currículo Tradicional:

- Deter-se sobre fatos passados, acentuando a atuação de personagens especiais (sujeito autônomo);
- Destaque aos acontecimentos oficiais;
- Apresentação dos fatos por meio da sucessão cronológica, dispostos linearmente, convergindo para a noção de evolução e de relações de causa-efeito;
- Periodização assentada no modelo quadripartite europeu (francês), de modo que só é parte da história o mundo Ocidental que se encaixa nessa seqüência;
- Protagonismo masculino, branco, etnocentrismo, europocentrismo;
- Representação do passado que negligencia o tratamento dos grupos minoritários;
- O mundo de hoje é apresentado como o máximo de progresso e desenvolvimento humano;
- Naturalização dos fatos sociais. (STEPHANOU, 1998).

2º História Integrada e História Temática.

Pode-se resumir estas mudanças em duas perspectivas principais: “A primeira, sob influência marxista, trabalhando com o estudo dos modos de produção, propôs o estudo simultâneo de História mundial e História do Brasil; e a segunda, sob a inspiração da Escola do Analles, com seus

desdobramentos recentes no campo da história cultural, propôs o trabalho com os eixos temáticos”. AVANCINI (1998: p. 31).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* adotaram a abordagem por eixos temáticos.

Penso que o trabalho com os eixos temáticos permite também elaborar currículos numa perspectiva mais freireana centrada na realidade social dos grupos a que se destina, pois é no tempo vivido que buscamos o referencial primeiro, concreto, para alcançar a noção de tempo histórico, passível de ser estudado sistematicamente e abstraído da experiência empírica. O eixo consiste aí no ponto de entrada de um estudo mais amplo. Não é apenas um ponto em si mesmo, descolado do contexto de onde se o pinçou para análise. Além disso, hoje mais do que nunca, já não encontramos ‘o local’ puro, isolado da realidade mundial, pois quase não existe cotidiano desligado de uma antena de TV e da possibilidade de conexão instantânea com o mundo. Em última instância, podemos ensinar em qualquer lugar ou comunidade os conteúdos da história mundial. O que diferenciará os currículos escolares será sua forma de inserção ou ponto de entrada neste estudo. (ZAMBONI, 1998, pp. 35, 36).

c) Ampliação dos Objetos de Estudo:

- Superação da separação hierárquica entre a universidade e as escolas de primeiro e segundo graus. Por trás disto está a compreensão da universidade como produtora do conhecimento e as escolas de primeiro e segundo graus como reprodutoras e divulgadoras deste conhecimento.

- “Ampliação do conceito de documento, não se considerando apenas os escritos, mas a memória, a fotografia, os monumentos, a cidade, a música, as diferentes formas de linguagens...” ZAMBONI (1998: p. 19).

- Ênfase no estudo da história local, através do estudo das cidades, das praças, das memórias, dos registros dos trabalhadores, etc.

- Introdução de novos temas, baseados numa visão sócio-cultural. Os temas que passam a ser enfocados são: os excluídos da história; a mulher, o negro, a criança, o trabalho, o cotidiano, o tempo, a cultura, etc.

... Assumir o primeiro princípio da Didática da História (de ordem teórica) torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos

podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT; GARCIA, 2006).

- Difusão do construtivismo pedagógico, “num movimento que se contrapôs diretamente à perspectiva reprodutivista e bancária de educação”. AVANCINI (1998: p. 31).

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA; RECONTEXTUALIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DIDÁTICA.

(A Relação entre Conhecimento Acadêmico e o Conhecimento Escolar)

Chevallard (1991), em seu livro *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, parte do pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado.” (MARANDINO, 2006)

Os conceitos de transposição didática e recontextualização dizem respeito às transformações que o saber sábio ou o discurso científico sofrem, ao passar para os contextos de ensino. Na teoria da transposição didática o foco de análise é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, enquanto na perspectiva da recontextualização a ênfase é a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução. Desse modo, uma das principais diferenças entre esses conceitos, ao nosso ver, está no papel do processo social na transformação do conhecimento científico. Chevallard considera esses processos de transformação como sociais e originários da 'noosfera', onde diferentes atores e instituições participam da seleção dos objetos de ensino. No entanto não problematiza as relações de poder presentes na noosfera, sendo sua teoria fundamentada em pressupostos epistemológicos. Já o conceito de recontextualização, de Bernstein, deve ser visto em um quadro teórico, mais amplo, de críticas e debate em torno das teorias de reprodução, em que se destacam essencialmente a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso pedagógico. Para Bernstein (1996b), o discurso pedagógico relativo a toda prática de instrução é recontextualizador. Apropria-se de outros discursos e os coloca numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas, tratando-se assim de um princípio "que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos" (ibid., p. 259).

A constituição do discurso pedagógico norteia-se por regras específicas. Para Bernstein, 'regras distributivas' são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Por meio delas o dispositivo pedagógico domina a produção do conhecimento. Elas estabelecem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições e, assim, tentam fixar limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.

No que se refere às 'regras recontextualizadoras', Bernstein entende que o discurso pedagógico é construído com base em regras que embutem e relacionam dois discursos. Nesse processo, o discurso da competência, instrucional (relativo aos conteúdos científicos) é embutido no discurso regulador, de ordem social (concernente a disciplina, valores, concepções de mundo, de ciência, de educação etc.). A constituição do discurso pedagógico implica um princípio recontextualizador que age seletivamente sobre outros discursos, deles se apropriando, refocalizando-os e relacionando-os a partir de uma ordem e de ordenamentos próprios. (MARANDINO, 2006a)

MUDANÇAS CURRICULARES E O DESAFIO DOCENTE

As mudanças nos conteúdos decorrentes das novas pesquisas historiográficas colocam situações de insegurança e receio (Esteve 1991, p. 106). Que histórias ensinar? Como abandonar determinados conteúdos para a inclusão de novos? Quais conhecimentos são mais úteis, mais atuais? Qual proposta curricular seguir? Quais livros didáticos adotar? Nesse caso, não seria mais adequado à formação contínua o 'idealismo ingênuo', como conceitua Perrenoud (1993), não em função do 'realismo conservador', mas de um 'realismo inovador'? Ou melhor, deixar de preparar o professor para a 'escola do futuro', para o ensino de história que há de vir, e preparar o professor a partir da e para a prática 'no mundo real' em que está inserido? Não seria conveniente iniciarmos essa discussão pelo 'currículo real', construído pelos professores no cotidiano, considerando seriamente seu poder de criação e interpretação? (Perrenoud 1993, pp. 196-197). (FONSECA, 2003, p. 75).

ATIVIDADES INOVADORAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

a) PROJETOS PEDAGÓGICOS

As mudanças sociais, políticas e econômicas no final do século XX e as pesquisas acadêmicas redimensionaram as leituras e as

concepções sobre o papel da instituição escolar. Como lugar social – como parte da sociedade - , ela passa a ser analisada de várias formas. Muitos autores têm demonstrado que o poder criativo da escola não era suficientemente valorizado porque não se percebia que ela desempenha um duplo papel na sociedade. Por que duplo? Ou múltiplo? Porque, de fato, a escola não só forma os indivíduos, mas produz saberes, produz uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade. Ou seja, ela reproduz mas também produz conhecimentos e valores. (...)

A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de história deve, a nosso ver, fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. É o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania. Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes.”

... Trabalhar o ensino por meio de projetos, assumindo a transversalidade entre os campos de saber, passa por assumir uma postura político-pedagógica na qual a formação dos indivíduos seja pensada como um processo em que diversas instâncias, diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, construindo o pensamento. Significa ‘transitar pelo território dos saberes’, possibilitando a recuperação da totalidade do ato de conhecer. (FONSECA, 2003, p. 101e 107).

b) **PROJETOS DE PESQUISA.** – “Essa proposta apóia-se numa concepção de ensino que tem como objetivo central a formação da consciência histórica do aluno, ou seja, sustenta-se numa concepção de história como ciência e disciplina fundamentalmente educativas, nos diversos espaços e tempos de vivência, sobretudo na educação escolar.” (FONSECA, 2003, p. 118).

É também preciso que iniciemos o aluno no fato de que o conhecimento histórico é algo constituído a partir de um procedimento metodológico; em outras palavras, que a história é uma construção. Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta.”

Assim, a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real. Ora, se o objetivo da disciplina é formar, educar, explicando, reconstituindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é, fundamentalmente, construtiva. Isso implica uma busca permanente de superação do mero reproduativismo livresco que ainda predomina nas aulas de história. O professor de história submetido ao reproduativismo assume uma concepção de conhecimento como verdade absoluta e imutável.

Ao contrário disso, assumir a proposição investigativa em sala de aula implica ousar e construir uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido. (FONSECA, 2003, p. 119).

...A maioria dos alunos, todavia, sai da Universidade sem saber sequer como se redige um projeto de pesquisa. Eles não elaboram um projeto de pesquisa, não pesquisam e quase nunca manipulam fontes primárias e, quando o fazem, não aprendem como analisá-las. A leitura e a transcrição de fontes manuscritas, então, são atividades impensáveis. Nessa situação, podemos esperar que os nossos pupilos produzam conhecimento histórico após saírem da Universidade? Ou ainda que ensinem História a seus alunos fazendo-os construir conhecimento histórico? São expectativas completamente irrealistas... (VILLALTA, 1993, p. 228).

- ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL – “Somente a partir da década de 80 que se vislumbra, no país, propostas curriculares que têm a preocupação de aliar a pesquisa e o ensino, não estabelecendo a separação hierárquica entre os diferentes níveis de professores. Esta postura vai refletir, nos finais dos anos 90, na existência de várias propostas de ensino centralizadas na história local, cujo mote principal é a recuperação das memórias dos homens comuns, dos trabalhadores, dos seus traços culturais e na procura da identificação das diferenças e semelhanças existentes nas diferentes regiões do país.” (ZAMBONI, 1998).

O estudo de história local é possível de ser realizado, escapando às armadilhas e às dificuldades inicialmente levantadas? Sim, com base em uma construção pedagógica que tenha como principal pressuposto do ensino a investigação, a pesquisa, a produção de saberes. Nessa perspectiva o professor desempenha um papel fundamental, pois será o coordenador, o gestor das ações, o orientador da pesquisa, o mediador, capaz de repensar, rearticular historiografia/pesquisa/ensino. (FONSECA, 2003, p. 160).

As propostas de história local têm facilitado a aproximação mais democrática entre os diferentes níveis de ensino: fundamental, médio e superior. O trabalho de recuperação de memórias locais é muito importante para a construção da história do povo brasileiro, pois ela tem sido varrida do cotidiano escolar, via padrões homogeneizadores, fundados numa amnésia conjunta e sincronizada das experiências sociais, construídas no local de estudo. (ZAMBONI, 1998)

Trata-se de um método de ensino e pesquisa apoiado no conhecimento histórico, que teve entre os primeiros impulsos para a sua elaboração as dificuldades encontradas ao buscar um maior

interesse pelo estudo da história nos alunos do ensino médio, fundamental e superior no Rio de Janeiro. Sua aplicação preliminar ou experimental em salas de aula de 1o, 2o e 3o graus no subúrbio carioca e em outros pontos do município nas duas últimas décadas, associada a uma abordagem que insere os alunos e as localidades em que moram e estudam como partes integrantes e vivas da história do Brasil e do mundo, supera hoje, no entanto, o objetivo inicial de atrair os estudantes para conhecimento da história. O estudo da história do lugar, tem aberto novas perspectivas também como importante instrumento de recuperação e preservação das memórias e das identidades locais, no caso as relativas ao subúrbio do Rio de Janeiro. Tem se revelado capaz de, em uma aplicação mais sistemática, ampliar-se com novos desdobramentos, entre os quais ganham destaque, ao final do presente artigo, a aproximação entre a escola pública e a comunidade à qual pertence, e a prática interdisciplinar e de pesquisa, sobretudo no ensino público médio e fundamental. (DOS SANTOS, 2002, p. 106).

Produzimos um material para o estudo da localidade num Atlas Municipal Escolar, objetivando despertar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento da história local. Destacamos nas páginas de história do *Atlas de Rio Claro* o processo de ocupação, povoamento, doação de sesmarias, desmembramento em fazendas, a cana-de-açúcar, o café, o escravo, o imigrante e as mudanças que ocorreram em Rio Claro até o início do século XX. (HÖFLING, 2006).

- UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS, “...numa perspectiva metodológica dialógica propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressupostos a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo. Isso implica dizer que professores e alunos podem estabelecer uma outra relação com as fontes de saber histórico. (FONSECA, 2003, p. 217).

- TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS, enfatizando a exploração dos documentos em estado de arquivo familiar.

O conjunto de atividades desenvolvidas no Projeto (Recriando Histórias) para localizar documentos nos arquivos familiares e o processo de transformação desses documentos em ponto de partida para o ensino de história permitiram que se colocasse em discussão a formação da consciência histórica de alunos e professores que, segundo Rüsen (1992, p. 28), é ‘um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação’”. (SCHMIDT; GARCIA, 2006).

c) HISTÓRIA E LITERATURA –

Ítalo Calvino, como François Hartog, e como qualquer historiador neste começo de século XXI, sabem eu o tecido da História está feito de uma rede de analogias e interpretações, que partem do texto, do objeto material, do documento, mas que são abstrações interpretativas, porque, no limite da verificabilidade, ‘não sabemos o que aqueles textos e estátuas querem dizer’, mas podemos explicitar o nosso ponto de vista e tentar estabelecer uma rede de relações e analogias o mais abrangente possível que possam vir a dar-nos uma, não toda, explicação de aquela realidade histórica.

Por isso, um dos modelos que devemos procurar, perante os desafios que já estão colocados neste começo do século XXI, é o modelo narrativo. Um modelo narrativo que contemple as duas condições prévias, as duas premissas necessárias eu Hartog apontava na sua conferência: o ponto de vista do narrador e uma abordagem comparativa.

A Literatura Universal sempre nos proporcionará o acesso a essas duas premissas básicas... (RUIZ, 2003, p. 91).

d) INTEGRAÇÃO DO CIBERESPAÇO NA PRÁTICA DOCENTE.

- Comunidades Virtuais; Viagens Virtuais (Museus, etc); Ferramentas Instrucionais ambientadas no Ciberespaço: *Webfólios*; *Blogs*; *Webquest*, Edutainment. (projeto educacional com base no princípio do "edutainment" -educação com entretenimento, em inglês. É o popular "aprender brincando").

METODOLOGIA *WEBQUEST* - Uma metodologia investigativa para uso da *Internet* na educação idealizada pelo Professor Bernie Dodge, da Universidade Estadual de San Diego, nos Estados Unidos.

De um modo geral pode-se definir uma *webquest* como “uma atividade orientada para a pesquisa em que algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são recursos provenientes da *Internet*”. (Heide, 2000, p. 154).

Na prática, criar uma *webquest* não exige nenhuma habilidade especial ou um *software* específico, mas apenas a capacidade de publicar uma página na *Internet*. Esta *Home Page*, ou até mesmo um *blog* (diário na Web) elaborado com este fim específico, deverá guiar a aprendizagem dos estudantes através, essencialmente, da sugestão de uma tarefa executável em um prazo pré-determinado (este tempo pode girar de algumas aulas até um mês ou bimestre, dependendo da complexidade da tarefa proposta). Além disso, a *webquest* deve também incorporar elementos motivacionais como a atribuição aos estudantes de papéis a serem desempenhados ou cenários para trabalhar.

Elaborada de forma mais adequada para atividades em grupo, daí ser possível falar em “aprendizagem cooperativa”, uma *webquest* na maioria das vezes é projetada para uma disciplina, mas, também pode assumir um caráter interdisciplinar.

Os atributos essenciais de uma *Webquest* são:

1. Uma introdução que prepara o ambiente e fornece algumas informações básicas com o intuito de despertar o interesse dos aprendentes pela tarefa;
2. Uma tarefa factível e interessante. No caso dos (as) aprendentes do curso de Pedagogia da UEFS as tarefas que têm sido propostas, além de exigirem a pesquisa e compreensão de temas relacionados ao conteúdo da disciplina Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, requerem a utilização de recursos básicos da informática, como a preparação de uma apresentação utilizando o *software Microsoft PowerPoint*, a confecção de um fotolog, que pode servir de Galeria Digital para apresentação visual de determinado tema.
3. Um conjunto de fontes de informações. Recursos necessários para completar a tarefa. A maioria destes auxílios deve provir da Internet e aparecer na *Webquest* na forma de hiperlinks. Este elemento contribui para que os estudantes não naveguem ao sabor das ondas no infoespaço e tenham um direcionamento em suas pesquisas. Uma *webquest* é uma sistemática de pesquisa orientada.
4. Uma descrição detalhada descrevendo os passos que os aprendentes devem seguir para completar a tarefa, chamada de processo.
5. A indicação prévia dos parâmetros que deverão ser usados para a avaliação do trabalho executado.
6. Uma conclusão contendo um resumo dos principais pontos aprendidos, a sugestão de outras perspectivas para o prosseguimento da pesquisa e o fechamento da questão.

Ora, diante da explanação acima sobre a natureza e constituição desta ferramenta instrucional é fácil perceber que:

A *webquest* é uma ferramenta intelectual, não física, nem de computação. Uma pessoa que conhece muitos recursos para construir páginas na web vai usá-los. Quem conhece pouco vai fazer uma página mais simples, mas o mais importante é a concepção educacional. A parte de informática fica em segundo plano, não é o foco do trabalho. (Barato, 2004)

Os princípios que regem a elaboração deste instrumento são os da auto aprendizagem e da inter-aprendizagem, o que significa colocar a ênfase no aprendente, não no ensinante. A idéia é desenvolver a autonomia dos estudantes. Mas, por outro lado, com o enfoque da aprendizagem cooperativa, uma interdependência positiva entre alunos

e professores também é alimentada, uma vez que todos percebem que só obterão sucesso se os outros também o obtiverem.

Esta dialética da autonomia e da interdependência é criada pelo compartilhamento dos recursos da telemática, através de interações síncronas e assíncronas, que possibilitam a comunicação e a cooperação.

e) O JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA –

Se o jogo possibilita a coordenação de pontos de vista e para estabelecer estratégias e ganhar a partida, é necessário colocar-se na posição do adversário, entendemos que estas mesmas habilidades são objeto do ensino de História, como já colocamos, é necessário discutir um fato, um conteúdo destacando-se a problematização, a construção de conceitos, o contexto espaço-temporal, isto é, adotar uma outra perspectiva para compreender. (FERMIANO, 2006)

Cara a Cara, jogos de pergunta e resposta, como Imagem & Ação (Grow), Perfil (Grow), Charada (Algazarra),
RPG –

Dentre as modalidades de jogos utilizados para fins educacionais encontram-se os RPG (Role-Playing Games). Os RPG são jogos cooperativos de representação de papéis. De forma sumária é possível dizer que os RPG são uma história interativa construída por um grupo de pessoas [Pereira, 1992]. Pode-se construir RPG em versão digital, como por exemplo, os trabalhos de Moschell et al (1995), Saini- Eidukat et al (1998), Pizzol & Zanatta (2001), Lopes et al (2002) e Game-To-Teach Project desenvolvido [MIT 2003]. As versões digitais contemplam a possibilidade de se jogar de forma distribuída utilizando a Internet como veículo de interconexão dos jogadores. Um conjunto de usuários pode jogar em tempo real e utilizar a troca de e-mails e chats, como recurso adicional para combinar estratégias e trocar informações. Nesta modalidade digital o RPG continua sendo uma representação de papéis, um jogo de faz-de-conta e permitindo vivenciar mundos imaginários, só que o grupo de pessoas não se reúne presencialmente, mas no ciberespaço. (BITTENCOURT; GIRAFFA, 2006).

A sigla RPG significa Role Playing Game –; Jogo de interpretação de Personagens –; indicando uma forma interativa de contar histórias. Um grupo de quatro a seis pessoas se reúne para escolher um cenário e um tipo de história. A partir daí, há uma divisão: há um narrador, ou mestre do jogo, e os jogadores. Cada jogador cria um personagem adequado ao cenário. O narrador, ou mestre –; que deve conhecer bem as regras –; tem preparado o "esqueleto" da história, seu roteiro básico, as possíveis

personagens com as quais os demais jogadores interagirão. É papel do narrador movimentar a história, alterando seus rumos de acordo com as decisões dos jogadores e arbitrando as regras. As atividades foram realizadas dentro das disciplinas de História e Geografia, embora contemplassem também temas de ciências. Na primeira aula, os alunos eram apresentados às atividades e ao ambiente computacional. O cenário era de aventuras de ficção científica, onde as personagens – viajantes no tempo – voltavam ao passado para resgatarem itens que se perderam na História (DNA de animais extintos, obras de arte, discursos de Sócrates), tomando cuidado para não alterá-la. Os alunos recebiam várias opções de personagens, com habilidades diferentes, e escolhiam uma dentre elas, acrescentando características. (LOPES, 2006).

f) JORNAL COMO MATERIAL DIDÁTICO.

- Célestin Freinet (1896-1966), Método pedagógico baseado na cooperação e centralizado no uso da tipografia na escola. No centro do trabalho está o “texto livre”, escrito pelo estudante. É em torno de um “jornalzinho de classe” que se desenvolvem a atividade.

- Objetivos Educacionais:

- incentivar a leitura de jornais;
 - incentivar outras leituras;
 - ensinar o aluno como é o jornal;
 - promover o debate sobre o papel da imprensa;
 - capacitar o aluno a ler criticamente o jornal;
 - promover o respeito à opinião divergente;
 - aproximar a escola das questões do cotidiano;
 - facilitar uma aproximação entre os professores;
 - tornar o currículo mais dinâmico;
 - ajudar o aluno a se expressar melhor e com maior confiança em si;
 - contribuir para que o aluno escreva melhor;
 - facilitar a criação do jornal escolar;
 - contribuir para o aprendizado informal da língua;
 - contribuir para que o aluno conheça melhor o mundo em que vive;
 - contribuir para o exercício da cidadania;
 - colaborar para a construção de um conhecimento mais amplo e multi-disciplinar pelo aluno.
- Características:
- Uso do cotidiano interdisciplinarmente;
 - Favorece a conversação;
 - Incentivo à leitura;
 - O jornal como elo entre a disciplina e a temática transversal;
 - A importância dos fatos que não são veiculados:
 - Quais os motivos da omissão de alguns fatos?

- Qual o motivo de determinada ênfase?
- O Espaço dedicado a uma notícia e à sua análise no jornal:
- Observar a localização e o número de palavras dedicadas ao assunto.
- Mostrar como os jornais são organizados: A função das fotos e dos títulos e as convenções gráficas utilizadas.
- “Trabalhar com os textos opinativos do jornal, com a análise, bem como com as ideologias embutidas nas palavras do analista ou do editor parece ser o melhor caminho para a escola, já que põe em evidência o que há de importante nesse meio de comunicação”.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM JORNAIS

- PROGRAMA BÁSICO - (6ª e 7ª Séries)

1º) PASSO: Leitura individual do jornal do dia:

- Analisar as convenções e símbolos;
- Procurar entender o significado das manchetes;

2º) PASSO: Analisar as fotos do jornal:

- Qual a mensagem (impressão) das fotos;
- Analisar a relação entre imagem e texto;
- Recortar as fotos mais impressionantes.

3º) PASSO: Colar as fotos em uma folha de papel e escrever legendas para elas:

- Incentivar a criatividade;
- Leitura do material produzido;
- Comparação dos textos com os que foram publicados no jornal.

Objetivo: Mostrar que uma foto ou uma notícia pode ter várias interpretações.

- PROGRAMA INTERMEDIÁRIO - (6ª a 9ª Série)

- Objetivo: Montar um Jornal de Época utilizando o computador ou Criar um *Fanzine* (*E-zine*).

- Objetivos:
- Coletar dados, interpretar fatos históricos;
- Utilizar tecnologia como meio de pesquisa;
- Ler e produzir textos;
- Utilizar editor de textos, planilhas, etc.

- PROGRAMA AVANÇADO 9ª Série

- Ler Jornais por Contraste (Confronto de Jornais de Igual Porte).
- Ler vários jornais propicia não apenas compreender a linguagem empregada, mas, antes de tudo, confrontar as informações. Obs.: Este trabalho também pode ser feito com revistas.

1º) PASSO: Comprar em um mesmo dia da semana vários jornais. (pelo menos quatro publicações).

2º) PASSO: Os Grupos escolhem uma notícia com a qual vão trabalhar.

- Verificar:
- Em que página ou caderno a notícia aparece?

- Discutir a importância da notícia para o país, a região, etc.
 - Qual é o espaço dedicado à notícia? (número de linhas, colunas, imagens, fotos, gráficos).
 - Que diferenças ou semelhanças há entre as notícias?
- 3º) PASSO: Cada grupo apresenta as diferenças encontradas nos jornais estudados.
- Dizer a data dos jornais (informações básicas);
 - Esclarecer o assunto tratado na notícia;
 - Apresentar um resumo sobre cada foco dado
- 4º) PASSO: Entrar em contato com as empresas jornalísticas apresentando o resultado do confronto:
- Carta, *e-mail*, etc.
 - Utilizar a seção “Carta dos Leitores”.

g) CINEMA

ESTRATÉGIA: Exposição oral.

RECURSOS: Retroprojektor.

AVALIAÇÃO: Participação nos Debates.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS. Disponível em: www.anj.org.br Acesso em: 19 Mai. 2005.

AVANCINI, Elsa. **Ensino de História no Brasil: Perspectivas e Tendências**. ÁGORA, Santa Cruz do Sul, v. 4n. 1/2, p23 – 39, jan./dez. 1998.

BITTENCOURT; João Ricardo; GIRAFFA, Lucia Maria. **Modelando Ambientes Virtuais de Aprendizagem Utilizando Role-Playing Games**. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. – SBIE – NCE/ UFRJ 2003. Disponível em: <http://www.inf.pucrs.br/~jricardo/revolution/doc/sbiepaper03.pdf> Acesso em: 04 Mai. 2006.

BARATO, Jarbas Novelino. **Um jeito novo, simples e moderno de educar**. Disponível em: http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_jarbas.html. Acessado em 09/07/2004.

DOS SANTOS, Joaquim Justino Moura. **História do Lugar: Um Método de Ensino e Pesquisa para as Escolas de Nível Médio e Fundamental**. História, Ciências, Saúde . Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(1):105-24, jan.-abr. 2002.

FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. **História e Construtivismo**. Revista EducAtiva, Nova Odessa, v. 1, n.1, p-34-46, – ISSN: 1808-5954. dez. 2004.

- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- HEIDE, Ann. **Guia do Professor Para a Internet: Completo e Fácil**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. **As Páginas de História**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 60, p. 179-188, agosto 2003 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 Mai. 2006.
- LOPES, Laura Maria Coutinho; KLIMICK, Carlos; CASANOVA, Marco Antonio. **Relato de uma experiência de Sistema Híbrido no Ensino Fundamental: Projeto Aulativa**. ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&inford=617&sid=48&tpl=printerview>. Acesso em: 04 Mai. 2006.
- MARANDINO, Martha. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências**. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. Disponível em: www.anped.org.br/rbe26/anped-n26-art07.pdf. Acesso em: 03 Mai. 2006.
- _____. **A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro. v. 12 (suplemento), p. 161-81, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702005000400009&script=sci_arttext. Acesso em: 03 Mai. 2006a.
- RUIZ, Rafael. Novas Formas de Abordar o Ensino de História. In: **História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas** / Leandro Karnal, (org). São Paulo: Contexto, 2003.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 Ab. 2006.
- STEPHANOU, Maria. **Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar**. Revista Brasileira de História. ISSN 0102-0188. V. 18, Nº 36. São Paulo, 1998.
- VILLALTA, Luiz Carlos. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13, nº 25/26, pp. 223-232. Set. 92/ago. 1993.
- ZAMBONI, Ernesta. **Orientações Metodológicas Presentes no Currículo e na Docência do Ensino de História do Brasil**. Agora. UNISC. Universidade de Sta Cruz do Sul. V. 4 – Nº ½. V Jornada Estadual de Ensino de História. Qual História? Qual Currículo? ISSN 1414-0454. Jan/Dez. 1998.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

CARDOSO, Oldimar. **Para Uma definição de Didática da História**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, n° 55, p. 153-170 - 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf> Acesso em: 13 Abr. 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas / Leandro Karnal, (org). São Paulo: Contexto, 2003.

LEE, Peter. Em **Direção a um Conceito de Literacia Histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057> Acesso em: 19 Mai. 2009.

PRATS, JOAQUÍN. **Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais: Princípios básicos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/libre-portugues.pdf> Acesso em: 19 Mai. 2009.

RÜSEN, JÖRN. **Didática da História: Passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

ANEXOS

ANEXOS DO MANUAL DE ESTÁGIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
Jardim Rosa Elze s/n-São Cristóvão(SE) CEP 49.100-000 Tel.(79)2105-6740



ENCAMINHAMENTO PARA ESTÁGIO

Senhor(a) Diretor(a)

A prática de estágio supervisionado do Departamento de História da UFS (Universidade Federal de Sergipe) tem por finalidade atender às Determinações do CNE (Conselho Nacional de Educação), proporcionando aos alunos do Curso de Graduação em História, modalidade Licenciatura Plena, um espaço de vivência no qual o futuro professor possa experimentar diversas situações relacionadas à prática docente, possibilitando o exercício de atividades que articulem teoria e prática, nos contextos específicos de sua atuação profissional.

Assim, respeitosamente solicitamos a Vossa Senhoria que conceda ao(a) nosso(a) estagiário(a) _____, número de matrícula _____ a oportunidade de desenvolver as atividades de Estágio conforme documento anexo.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e esperamos em um futuro próximo podermos trabalhar juntos em prol de uma educação sempre cada vez melhor.

São Cristóvão, _____ de _____ de 20 ____.

Chefe do Departamento de História/UFS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
Jardim Rosa Elze s/n-São Cristóvão(SE) CEP 49.100-000 Tel.(79)2105-6740



SOLICITAÇÃO DE CREDENCIAMENTO DE CAMPO DE ESTÁGIO

Eu, _____, aluno regularmente matriculado no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe sob o nº _____, solicito à Comissão de Estágio do Departamento de História da UFS o credenciamento da(o) Escola: _____
_____ como Campo de Estágio autorizado, conforme resolução nº 32/2007/CONEP, que aprova as normas de estágio curricular obrigatório do curso de Graduação em História – modalidade licenciatura.

DADOS DO CAMPO DE ESTÁGIO

Endereço: _____

Cidade: _____ Bairro: _____ *Tel. _____

Nome do Diretor(a): _____

Nome do Supervisor(a) Técnico(a): _____

*E-mail do Supervisor(a) Técnico(a): _____

*Telefone do(a) Supervisor(a) Técnico(a): _____

E-mail e Tel. Do(a) Aluno(a) estagiário(a): _____

Assinatura do(a) Aluno(a)

Assinatura do(a) Supervisor(a) Técnico(a)

Assinatura do Diretor(a) da Escola

* Campos de preenchimento obrigatório. O Supervisor Pedagógico manterá contato via e-mail ou telefone com o Supervisor Técnico.