

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

BRUNO CABRAL DE MELLO

**DOCÊNCIA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre
o ensino de História na rede municipal de São Paulo a partir de seus
professores.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

**SÃO PAULO
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

BRUNO CABRAL DE MELLO

**DOCÊNCIA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre
o ensino de História na rede municipal de São Paulo a partir de seus
professores.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação: História, Política,
Sociedade, sob a orientação da Prof^a Dr^a Alda
Junqueira Marin.**

]

**SÃO PAULO
2011**

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor e a CAPES pelos inestimáveis investimentos; aos professores que concordaram em participar da pesquisa respondendo aos questionários; aos conviveres envolvidos direta e indiretamente no processo de consecução da pesquisa; ao programa EHPS e aos professores que tive a aprazia de ter sido aluno, e aos que não tive a oportunidade também; e acima de tudo a PAZ e a CIÊNCIA (paciência) de minha orientadora, a Professora Doutora Alda Junqueira Marin.

MELLO, Bruno Cabral. 2011. *Docência no ciclo II do ensino fundamental*: um estudo sobre o ensino de História na rede municipal de São Paulo a partir de seus professores. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo

O foco desta pesquisa foi à docência de professores que ministram a disciplina de História para o primeiro ano do ciclo II da rede municipal de ensino de São Paulo. O objetivo central foi o de identificar, dentro da organização do ensino de História, a partir das manifestações desse professorado, como se caracteriza a docência em sala de aula quanto ao aspecto do ensino, e quais aspectos estão associados a essa relação. Mediante o uso de questionários buscou-se verificar de que forma explicitam os objetivos e os procedimentos didáticos utilizados, o que os orienta na ação docente em sala de aula, os materiais, e como verificam os resultados de seu trabalho; conjuntamente com o levantamento de seu perfil sócio cultural, sua formação e atual fase profissional. Também foram utilizados os resultados de proficiência em Língua Portuguesa da prova São Paulo pelos alunos da região obtidos nos anos de 2008 e 2009, além da análise sintética de propostas curriculares para a disciplina de História, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação para esse ciclo de ensino. Os dados foram obtidos em diferentes escolas dos distritos pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Pirituba, localizadas na região noroeste da capital entre os meses de agosto e novembro de 2010. A hipótese era a de que os professores se manifestam superficialmente sobre questões relativas ao seu trabalho e a suas intenções educacionais, além de apresentar procedimentos que demonstram aspectos de um ensino empobrecido. A análise dos dados foi feita mediante o auxílio dos referenciais teóricos da teoria histórico-cultural e de autores das Ciências Sociais como: P. Bourdieu, J. Gimeno e M. Huberman. A análise dos dados obtidos permitiu identificar uma formação deficiente do alunado do primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental nas provas de proficiência em Língua Portuguesa, o que impossibilita, devido ao baixo nível de domínio da linguagem, o desenvolvimento das diversas práticas que os professores disseram realizar em sala de aula. Uma precária e defasada formação cultural e profissional desse professorado, que se utiliza de jargões educacionais veiculados no interior das escolas encontrados nas propostas oficiais, convive com considerável confusão por parte dos professores quanto à distinção entre procedimento de ensino e tarefas ou atividades a serem realizadas pelos alunos.

Palavras Chaves: ensino de História – ensino fundamental – docência em História.

MELLO, Bruno Cabral. 2011. *Docência no ciclo II do ensino fundamental: um estudo sobre o ensino de História na rede municipal de São Paulo a partir de seus professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Abstract

The focus of this research was the teaching of teachers who teach the discipline of history for the first year of Cycle II of the municipal school of Sao Paulo. The main objective was to identify within the organization of teaching history, from the manifestations of this faculty, is characterized as teaching in the classroom as the educational aspects, and which aspects are related to this relationship. Through the use of questionnaires sought to determine how explicit the goals and instructional procedures used, which shape the teaching activities in the classroom, materials, and how to verify the results of his work, together with raising socio-cultural profile, their training and current professional stage. Also used were the results of the Portuguese language proficiency test for students of São Paulo region obtained during the years 2008 and 2009, besides the synthetic analysis of curricular proposals for the discipline of History, compiled by the Municipal Education for the teaching cycle. The data were obtained at different schools in the districts belonging to the Regional Board of Education of Pirituba, located in the northwest of the capital between August and November 2010. The hypothesis was that teachers are manifested superficially on matters relating to their work and their educational intentions, and present procedures that demonstrate aspects of an impoverished education. Data analysis was done by the aid of the theoretical framework of historical-cultural theory and author of Social Sciences as P. Bourdieu, J. Gimeno and M. Huberman. The data analysis identified a poor training of the student's first year of secondary school II of the evidence of proficiency in Portuguese, making it impossible, given the low level of mastery of language, the development of the various practices that teachers said conduct in the classroom. A shaky and outdated cultural and professional training of teachers, which makes use of educational jargon run within the schools found in the official proposals, coexists with considerable confusion among teachers about the distinction between procedure and teaching tasks or activities to be performed by students.

Keywords: History teaching - elementary education - teaching in history.

Sumário

Lista de Abreviaturas.....	08
Lista de Figuras.....	09
Lista de Tabelas.....	10
Lista de Quadros.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I:	
1. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	31
1,1 A Diretoria de Ensino de Pirituba.....	31
1.2 Os Distritos selecionados.....	32
1.3 As escolas.....	39
1.4 O rendimento escolar dos alunos em Língua Portuguesa.....	41
1.5 Sínteses das Propostas Curriculares elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação.....	45
CAPÍTULO II:	
2. OS PROFESSORES, SUA FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE TRABALHO, E SUAS MANIFESTAÇÕES SOBRE A DOCENCIA EM SALA DE AULA.....	54
2.1 Os professores.....	54
2.1.1 Dados pessoais e culturais.....	54
2.1.2 Dados de formação e condições de trabalho.....	57
2.2 As manifestações sobre o exercício da docência em sala de aula.....	64
Considerações finais.....	75
Referencias Bibliográficas.....	78
Anexo 1 – Tabela I.....	82

Lista de abreviaturas

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

DRE – Diretoria Regional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

UBS – Unidade Básica de Saúde

ETEC – Escola Tecnológica

SME – Secretaria Municipal de Educação

DOT – Departamento de Orientação Técnica

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

Lista de Figuras

I. Mapa da DRE de Pirituba e suas subdivisões por distritos e por zonas em cores.....	32
---	----

Lista de Tabelas

Tabela I: Distribuição das escolas, dos distritos, das amostras selecionadas e questionários distribuídos.....	32
Tabela II: Caracterização dos distritos selecionados quanto ao número de domicílios, população, área e número de habitações.....	34
Tabela III: Composição para medição do nível de autonomia: emprego, autonomia de renda, população de rua e ranking.....	35
Tabela IV: Componentes de medição do nível de Desenvolvimento Humano.....	36
Tabela V: Componentes da qualidade de Vida: qualidade ambiental, Qualidade dos domicílios e atração de investimento público.....	37
Tabela VI: Componentes de equidade: mulheres não alfabetizadas, Mulheres chefes de família, nível de equidade e ranking.....	38
Tabela VII: Número de respostas dadas aos diferentes locais e a forma de acesso a esses locais culturais.....	58

Lista de Quadros

Quadro I: Distribuição de turmas, alunos e professores da quinta série.....	31
Quadro II: Critérios de pontuação para classificação.....	40
Quadro III: Média geral de pontuação dos alunos em Língua Portuguesa na SME em 2008 e 2009.....	41
Quadro IV: Média geral nas diferentes classificações em Língua Portuguesa dos alunos da SME nos anos de 2008 e 2009.....	42
Quadro V: Percentual de presença, média de proficiência e níveis desempenho em Língua Portuguesa em 2009 da SME e DRE.....	43
Quadro VI- Distinções entre o Ensino Reprodutivo e o Ensino Produtivo.....	47
Quadro VII – Principais conceitos, eixos temáticos e temas propostos para a quinta série.....	51
Quadro VIII – Curso, instituição e cidade onde cursaram o nível superior.....	56
Quadro IX – Se faria outro curso ou não na instituição em que se formaram e se estudam ou não atualmente.....	58
Quadro X – Transcrições dos depoimentos quanto à satisfação ou não com sua profissão.....	59
Quadro XI – Cargas horárias, tipos de instituição e distribuição por zonas.....	61
Quadro XII – Situação funcional, o ano de início do exercício, se exerce ou não outra função e qual é essa função.....	62
Quadro XIII. Respostas dos professores sobre os objetivos e procedimentos do ensino de História.....	63
Quadro XIV – respostas para os materiais didáticos e o modo de avaliação utilizado pelos professores.....	69

Introdução

A História é uma disciplina obrigatória em todo o ensino fundamental e médio no Brasil, presente em muitos documentos oficiais ao longo do século XX. No momento atual, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) conhecidos vulgarmente como PCNs, após discorrer brevemente sobre a história do próprio ensino de História dentro do contexto educacional brasileiro, nosso guia curricular nacional ressalta os motivos que fizeram esta disciplina entrar para o rol de nosso currículo escolar: preocupação em se criar uma “genealogia da nação”, uma “História Nacional” baseada numa matriz europeia. Segundo esse documento, o professor de História seria o principal responsável pela criação das “situações de trocas”, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas do conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1998, p. 40). Para cumprir a obrigatoriedade do ensino de História junto ao currículo escolar, e de fornecer um ensino de História de acordo com as determinações e orientações desse documento advindo do governo federal, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo já elaborou várias propostas de orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino de História, para os alunos de segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, de quinta a oitava série para servir de guia prático para o trabalho docente.

Sou pedagogo e recentemente (2009) me formei em História. Em função dessa área de ensino, iniciei dando minhas primeiras aulas como professor eventual (substituto) de História, ora na rede municipal, ora na rede estadual de ensino em São Paulo, principalmente nas quintas, sétimas e oitavas séries. Essas primeiras experiências me permitiram detectar que a atuação em sala de aula é muito mais complexa do que eu imaginava. Diante de minhas angústias em relação a qual orientação pedagógica adotar para melhor expor o conteúdo, a teoria histórico-cultural, estudada durante o curso de Pedagogia era o que me auxiliava e norteava a reavaliação que fazia de minha atuação em sala de aula. Era uma espécie de lanterna, um farolete a clarificar o sentido avaliativo do que fazia. Servia também,

para direcionar o rumo das seguintes mudanças. Optei, então, por trabalhar o conteúdo de História de modo conceitual, a enxergar o conhecimento histórico como um imenso tecido onde os fios - os conceitos históricos de um modo geral - entrelaçados formavam o cenário do conhecimento.

A partir de então, estabeleci como objetivo educacional particular, levar o aluno a apreender, a dominar de forma clara e bem definida, o maior número de conceitos científicos possíveis, sempre respaldado nos pressupostos vygotskyanos. Procurava organizar as aulas no intuito de identificar os conceitos espontâneos dominados pelos alunos e, apoiando-me nessa teoria, levá-los a dominar como conceitos científicos. No começo busquei identificar o grau de espontaneidade da definição e generalização dos conceitos atribuídos pelos alunos. Um bom exemplo dessa constatação estaria na definição dada pela maioria dos alunos de uma quinta série para o conceito de História. A grande maioria definiu o conceito de História como sendo um puro e simples relato, de qualquer tipo, natureza ou espécie. Não demonstraram nenhuma preocupação em relacioná-lo a uma ciência que estuda os fatos marcantes da humanidade, ou sequer sua relação entre fato, tempo e espaço. Busquei por diversos meios estimular os alunos a acionar o maior número de funções superiores durante as aulas. Preocupava-me em esclarecer de forma simples e objetiva as características claras e obscuras, amplas e específicas de um mesmo conceito, no intuito de atingir seu máximo grau de generalização e utilização, diante dos mais diversos contextos sociais existentes. Esta era uma das várias hipóteses que surgiram daquelas reflexões em aula e durante as observações; e uma das que eu mais apreciava e utilizava, e a que gerava, em minha opinião e experiência, os melhores resultados.

Confesso que minhas experiências em sala de aula não são grandes, assim como a de outros professores que iniciam sua profissão. Diante de minhas dificuldades e interesses me perguntei sobre se existe, ou não, uma mínima preocupação por parte do professorado de História em se trabalhar em sala de aula de modo a elevar a conceituação do alunado, de acordo com a teoria histórico-cultural ou outra, no que se refere ao conteúdo dessa disciplina. É possível estabelecer relação entre o tratamento dado por esses professores ao conteúdo de História em sua docência, e os pressupostos da teoria histórico-cultural (em especial a teoria de desenvolvimento dos conceitos)? Se não essa, qual a intenção dos professores? Como eles atuam então em sala de aula? É uma dificuldade só dos professores iniciantes? E foram

essas indagações que acabaram direcionando a escolha do meu interesse de pesquisa, ao ingressar, concomitantemente ao último ano da graduação em História, no programa de pós-graduação em educação.

Para encaminhar os estudos e a análise da realidade da investigação sobre o ensino de História, verificou-se a produção de pesquisas que teriam como objetivo principal de análise a docência.

Como procedimento de pesquisa buscou-se, fazer um levantamento das teses e dissertações no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Foram utilizadas como descritores as palavras chaves: ensino de História, ciclo II do ensino fundamental, ensino de conceitos. Os estudos encontrados podem ser classificados para efeito dessa apresentação sem a preocupação de rastreamento ou análise exaustiva em: 1) estudos sobre o currículo; 2) estudos sobre material didático; e 3) estudos sobre práticas de ensino no ensino da História.

Bittencourt (1998) ao analisar a produção sobre a História a ser ensinada contida nos currículos oficiais que circulam em nosso meio educacional identifica o caráter heterogêneo do conjunto que essas propostas adquiriram durante seu processo de formação e desenvolvimento na História. Um aspecto importante estaria no fato das propostas elaboradas nos últimos anos estarem ligadas a “debates e confrontos” surgidos no final do período de ditadura militar, principalmente quanto à discussão sobre o retorno da História e da Geografia para o ensino das oito primeiras séries da escolarização dos alunos em substituição dos Estudos Sociais. Ressalta, em seu estudo, um período em que havia a tendência em direcionar as propostas curriculares e a meta do ensino de História articulados aos grandes objetivos da sociedade para a constituição do espírito patriótico nacionalista (cidadania), e a formação de um “pensamento crítico”. No estado de São Paulo, Pires (2001) também teve como objetivo, em período mais recente, analisar a proposta Curricular para o ensino de História, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, conhecida como “Proposta da CENP”, identificando suas concepções de currículo, História e conhecimento por ela apresentadas, subsidiando suas proposições de alterações no ensino de História. Os resultados apontam para a dificuldade da transformação do ensino das disciplinas escolares, que passam não só por mudanças nas orientações curriculares, mas principalmente por alterações nas práticas pedagógicas dos professores. Codani (2000) também apresenta uma análise crítica

do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como foco analítico algumas das concepções teórico-metodológicas presentes na Proposta Curricular para o Ensino de História da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Azevedo (2002) analisou, no estado de Pernambuco entre os anos de 1987 e 1992, o movimento de renovação do ensino de História, a recuperação de sua autonomia disciplinar, ameaçada pela introdução dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro. Conclui que a reconstituição do processo de elaboração do currículo de História em foco, e a leitura do currículo escrito, produto dessa elaboração, desvelaram os conflitos e a seleção de conteúdos, confirmando assim o pressuposto da reconceptualização dos estudos curriculares numa perspectiva construcionista sócio histórico. Almeida (2002) verificou a concepção de ensino de História no currículo, e como o ensino de História vem sendo problematizado ao longo do tempo, desde o período imperial, quando se tornou obrigatório nas escolas fundamentais. Constatou a complexidade em definir a importância do ensino de História e analisar as contradições entre a sua concepção, o currículo prescrito e o currículo real, este último revelador tanto do cotidiano da prática pedagógica como do processo de formação do professor, além de evidenciar a coexistência de diversas concepções sobre o ensino de História.

Por esses estudos verifica-se a existência de debate sobre o currículo com estudos que percorrem a história do ensino da História com diferentes propostas de conteúdos e organizações para o ensino fundamental bem como diversificadas situações da realidade escolar, tanto no Brasil como no exterior conforme Bittencourt (2003) também resume em nota de seu artigo.

Boa parte, entretanto, está voltada para a análise de currículos oficiais, propostas ou verificação de mudanças a partir de reestruturação nas áreas de História e Geografia.

No segundo bloco de estudos foram agrupados os estudos sobre a análise dos materiais utilizados para o ensino de História e a produção dos materiais didáticos, um dos aspectos fulcrais na rotina docente. Baldissera (1992) avaliou a qualidade dos livros didáticos destinados ao ensino de História nos quatro últimos anos do primeiro grau no Rio Grande do Sul, especialmente seu nível conceitual, a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de atitudes científicas e de habilidades cognitivas, e a abordagem do passado histórico e seu “continuum” até o

presente. Concluiu que o processo de aprendizagem basicamente está fundamentado na teoria de Ausubel, e em alguns princípios de Piaget; e que os problemas salientados nos livros didáticos decorriam da metodologia de ensino e das atividades, evidenciando um universo lingüístico inadequado aos alunos a que se destinam. Cordeiro (1994) analisou uma série de textos e materiais pedagógicos publicados nas décadas de 1970 e 1980, que propunham mudanças no ensino de História que então se praticava nas escolas de primeiro e segundo grau na cidade de São Paulo. Seu principal objetivo foi o de demonstrar a existência de um período de intensos debates sobre o ensino de História, vinculando-os às grandes transformações que se operavam no Brasil nesse período, principalmente no campo político, marcado pela irrupção dos movimentos sociais populares e pelo chamado processo de transição para o regime democrático. Preocupado com as representações e com a linguagem utilizada na produção do conhecimento de História para o ensino fundamental, Zamboni (1998) analisou de que forma os professores desta disciplina utilizam-se de diferentes materiais didáticos: fotografias, desenhos e narrativa dos cronistas, dos conceitos e do livro didático como representações do real. Zamboni parte do pressuposto de que a essência do conhecimento histórico são as ações humanas repletas de emoção, de sensibilidade e de contradições traduzidas no fato histórico; alerta-nos quanto à acelerada expansão das relações virtuais em inúmeras redes sociais, redefinindo conseqüentemente a definição de tempo e espaço, tornando o tempo cada vez mais veloz e as relações sociais cada vez mais voláteis, e é nessa articulação que a sociedade constrói sua ordem simbólica:

“No processo de produção de tais materiais as mudanças são mais evidentes na escolha das temáticas propostas pela História Nova, às quais foram incorporadas as propostas curriculares, do que no tratamento metodológico a elas atribuído. Nesses materiais, o conhecimento histórico é visto como uma verdade absoluta, homogeneizadora, sem problematização: por exemplo, o tema Trabalho nos livros paradidáticos é enfocado de forma compartimentada, sob a ótica de modelos pré-determinados, criados pela história tradicional - o trabalho compulsório sempre relacionado ao indígena, o escravo ao negro e o assalariado aos imigrantes. Não há texto que mostre as permanências, as simultaneidades, as semelhanças e os diferentes olhares sobre o tema Trabalho (ZAMBONI, 1998, p. 08)”.

Segundo Zamboni (1998) além dos materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula existem inúmeras outras linguagens que acabam também por

produzir outras representações diretamente voltadas para a produção e compreensão do conhecimento histórico, principalmente em nossa sociedade atual, imagética, e com a forte impressão das comunicações em massa principalmente pela força da imagem produzida pela TV, desenvolvendo nos indivíduos uma atitude passiva e sem diálogo.

Bittencourt (2003) aponta a História, ao lado da Geografia e Educação Cívica como sendo focos dos mais estudados em diversos países tanto por estudiosos como por órgãos internacionais e autoridades governamentais desde a segunda metade do século passado.

A produção de livros didáticos e paradidáticos pelo mercado nacional editorial e sua relação com as políticas e ações educacionais do Estado (principal consumidor desse produto) foi uma das preocupações de Munakata (1997), que não só analisou o conteúdo do material produzido como também entrevistou editores e autores complementares envolvidos na produção desses materiais. O autor buscou descrever e analisar as práticas efetivas desenvolvidas pelos vários agentes que participam efetivamente do processo produção do livro didático. Verificou-se que o conteúdo produzido analisado denuncia a ideologia subjacente da indústria cultural, legitimando a hegemonia da ideologia burguesa e da acumulação capital.

Esse bloco de estudos traz ricas informações sobre o uso de materiais fazendo análise com aspectos diversos: fundamentos psicológicos, âmbitos nacionais e internacionais, qualidade dos livros e relação entre livros, indústria cultural e ideologias. Entretanto há poucas relações com outros aspectos do próprio trabalho do professor.

Neste terceiro e último bloco apresentem-se as pesquisas científicas que teriam como foco a análise das práticas metodológicas de ensino e da construção da própria concepção do ensino de História por parte de professores e alunos, um grupo de pesquisas que mais se aproxima da proposta da presente pesquisa.

Na década de 1990 alguns estudos selecionados se preocuparam em investigar professores de História, alunos em licenciatura para atuar nessa área e outros ainda se voltaram à análise da realidade do ensino.

Nesse período Ricci (1992) acompanhou as percepções dos professores de História da rede estadual de ensino de São Paulo, a respeito de seu trabalho, seu papel, sua formação acadêmica, seus alunos, os órgãos governamentais, e mesmo suas

concepções sobre a História e a produção de conhecimentos. Percebeu uma profusão de diferenças, divergências e até mesmo confrontações entre esses agentes, sinalizando uma íntima e conflituosa relação entre os três graus de ensino de História.

Já Metzler (1992) visou identificar a autoimagem dos acadêmicos do curso de licenciatura em História, na região sul do país (futuros professores desta disciplina) no momento em que realizam as etapas de treinamento para o ensino de primeiro e segundo grau, nas disciplinas de práticas de ensino de História, trabalhando com documentos avaliativos de cinco estudantes; pode verificar o conteúdo caracterizado pelo sentimento de terem realizado um trabalho prático, questionando assim sua auto percepção como professores de História.

Góis (1994) analisou o processo de desenvolvimento do conceito de tempo histórico, devido à constatação de que o ensino da História tem se restringido a uma mera repetição de fatos nomes e datas, impedindo o desencadeamento de processos que conduzem ao desenvolvimento do pensamento conceitual. Os resultados indicam que, na fase estudada (início da escolarização), a apreensão dos conceitos encontra-se associada ao vivencial concreto, e que o nível de utilização das operações mentais de análise e síntese sugere um processo de transição para o pensamento conceptual, daí a necessidade de se sistematizar situações de aprendizagem que propiciem a formação e o desenvolvimento de conceitos científico, não detectado na realidade do nordeste do país.

A partir dos anos 2000, outros estudiosos se dedicaram a temas similares e outros novos. Neto (2002) que buscou analisar as representações dos professores de História acerca da dimensão utópica, a maneira como representam a concepção prospectiva ao lecionarem uma disciplina que lida com o passado. Concluiu que a educação tem como pressuposto uma visão projetiva, uma vez que supõe uma perspectiva de homem, sociedade e mundo no ato educativo. Ao ensino de História, mais especificamente, por ser uma disciplina que lida com as transformações temporais e com temas eminentemente políticos e sociais, caberia a responsabilidade de inserir o homem neste processo.

Carvalho (2003) se preocupou com a compreensão das práticas pedagógicas dos professores de História do 1º Ano-Ciclo II do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal da cidade de São Paulo, buscando aprender o modo pelo qual professores exercem tais práticas, mediante observação direta das ações didático-

pedagógicas no cotidiano da sala de aula e por meio de informações obtidas em entrevistas. Constatou que o tempo exíguo para o processo pedagógico é determinado por traços da cultura organizativa do sistema municipal e da escola nessa faixa de atuação. Outras facetas da cultura: contradições das práticas; metodização ao lado da desordenação; presença marcante do livro didático com diversas funções para professores e alunos; superficialidade e formalização das práticas avaliativas classificatórias; disciplinarização quanto à conduta dos alunos em face das normas e regras (às vezes visíveis e naturais, às vezes não explícitas) tanto em relação aos aspectos de comportamento quanto em relação à sua conformação em "ginasianos".

Cruz (2004) analisou as respostas dadas por alunos pós-graduados oriundos de diferentes áreas do conhecimento ligados diretamente à educação para a seguinte pergunta: o que é História? As respostas foram organizadas em cinco grupos da seguinte maneira: a) a História é o passado; b) a História é um conjunto pronto e acabado de conhecimento; c) a História estuda as transformações sofridas pela sociedade humana ao longo do tempo; d) a História se preocupa com os fatos importantes do passado; e o último grupo, e) a História se preocupa em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos. A autora observa que os grupos das referidas respostas apontam para a visão ingênua e mesmo depreciativa da História, transparecendo as referências geralmente irônicas aos “nomes e datas”, à “decoreba” ou ao caráter ilustrativo da “cultura inútil”, obviamente fruto da natureza do ensino de História que ainda predomina em nossas escolas. Assim, o modelo tradicional de ensino de nossas escolas tem se caracterizado pela transmissão de conhecimentos apresentados aos alunos como verdades inquestionáveis e pela hierarquização expressa na valorização e desvalorização das diferentes disciplinas, como também na desvalorização do saber (prévio) do aluno e de sua realidade. Cruz conclui que o nosso imobilismo educacional é fruto da forte influência da educação escolástica (devido a seu caráter religioso) introduzida no Brasil pelos jesuítas, “caracterizada principalmente pela transmissão acrítica de conteúdos dogmáticos, impossíveis de serem colocados em discussão”; e que, apesar de uma aparente modernização em nossa educação, fruto da influência escolanovista (mas nas palavras do que na ação), o ensino como um todo ainda permaneceu para muitos uma verdadeira “ladainha”, perpetuada pelos herdeiros das tradições do ensino escolástico jesuítico (CRUZ, 2004, p. 81).

Braz (2004), focalizando um aspecto que tem sido central no ensino da História, discutiu como professores e alunos de primeira a quinta série do Ensino Fundamental de duas escolas de Juiz de Fora, Minas Gerais, elaboram e representam sua compreensão sobre o conceito de tempo, tendo como objeto central a noção de tempo Histórico. Verificou o processo de formação e construção deste conceito nas séries iniciais, e sua estreita relação com a dificuldade e limitações dos alunos de quinta série na compreensão de conteúdos históricos.

Essas dificuldades e limitações do alunado também tem sido um dos focos no ensino de História a emergir nessa década.

Knaus (2006) partiu da dificuldade que os alunos encontram em aceitar a perspectiva científica de compreensão do mundo, o que não impede a reprodução de informações e interpretações prévias ao ensino formal, para analisar os diferentes modelos científicos que permeiam o ensino de História. O trajeto histórico do ensino de História esta marcado pela ausência do compromisso com o pensamento científico. O autor parte da constatação de que junto à percepção Histórica de professores e alunos existe uma grande dificuldade em definir o conhecimento histórico como um conhecimento científico; assim, procurou caracterizar a diversidade dos modelos de ciência e de como o saber histórico científico se baseia em várias lógicas explicativas. Conclui através dessa discussão que o saber disciplinar acadêmico é reconfigurado (remodelado) para o contexto escolar, fazendo com que a disciplina de História na escola seja explorada cientificamente de forma diversificada.

Baseada numa perspectiva piagetiana, Caimi (2006) também se questionou por que os alunos não aprendem História, buscando através de análise e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, em conjunto com o processo de formação dos professores de História responder a essa pergunta. Após analisar a realidade cotidiana escolar a autora verifica como as relações e o contexto escolar se evidencia de maneira esvaziada e superficial, criando um ambiente de tédio e desprazer para os alunos nos diferentes níveis educacionais (desde as séries iniciais até o nível superior) e um desdém e total falta de compreensão e compromisso educacional por parte dos professores de História quanto ao processo de ensino aprendizagem, ou de como os alunos aprendem:

“Um aspecto que chama atenção diz respeito à construção de conceitos históricos. Sendo a História uma disciplina escolar que se expressa essencialmente por meio de conceitos científicos, é fundamental que a escola e o professor estejam atentos ao modo como se processa a conceptualização, nesta idade de transição entre a fase operatório-concreta e o pensamento formal (11 – 13 anos), em que se encontram os alunos das séries finais do ensino fundamental. Há uma tendência entre nós, professores, de assumir uma posição estática diante do ensino de conceitos, tratando-os como definições verbais prontas, que podem ser encontradas nos dicionários e nos livros. Aí reside muito do verbalismo vazio que permeia as aulas de História, resultando ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina. É preciso considerar que conceitos são essencialmente esquemas de ações, não informações que se possam incorporar externamente, somando-se dados da realidade (CAIMI 2006, p. 6)”.

Preocupado, de outro ângulo, quanto à construção do conceito de tempo geológico associado à disciplina de História e Geologia, Betti (2007) analisa um estudo de caso que envolve uma abordagem interdisciplinar de temas geocientíficos na disciplina regular de História em uma escola pública de Valinhos (interior de São Paulo). Neste estudo foi privilegiada a ênfase na elaboração conceitual dos alunos por meio da mediação dos professores / pesquisadores (prática de pesquisador desenvolvido pelos professores) mediante a observação e a interpretação de dados a partir também da transcrição de aulas-debates, textos e desenhos produzidos pelos alunos. Sua análise parte de um duplo questionamento: como utilizar a especificidade de paisagens do entorno da escola para a construção de um conceito de tempo estendido até sua dimensão geológica? Que possibilidades pedagógicas envolvem a abordagem de conceitos típicos das Ciências da Terra para o professor de História do ensino fundamental? O autor conclui que ao integrar o conhecimento da geologia no estudo de História possibilitaria, aos alunos, melhor compreensão do tempo das diferentes culturas humanas, inserido em um tempo ambiental, bem mais amplo, não podendo ser ignorado pelas ciências sociais.

Tendo por objetivo analisar os conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes do Ensino Médio, na disciplina de História, Alegro (2008) investigou os atributos desses conhecimentos que os alunos apresentam ao iniciarem o curso e descreve as variações das ideias (diferenciação na definição de alguns conceitos cotidianos) dos estudantes ingressantes quando comparadas com aquelas dos concluintes do mesmo nível de ensino. A autora conclui que estudantes ingressantes e concluintes apresentam ideias gerais

incorporadoras e assemelhadas com maior diferenciação conceitual (associação e generalização conceitual ampliada) ao final do Ensino Médio. Indicou também que os participantes da pesquisa, no seu contexto e condição de estudantes da educação básica, produzem significado e sentido ao construir narrativas próprias sobre o tema.

Também preocupados com as novas propostas do ângulo de sua efetivação em práticas na realidade escolar, alguns trabalhos trazem dados relevantes.

Drehmer (2008) buscou analisar os conceitos estruturados pela proposta de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) do Estado de Santa Catarina, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para verificar a forma com que esses conceitos estavam sendo trabalhados pelos professores da disciplina de História; como estavam sendo abordados, e qual e a metodologia utilizada para desenvolvê-los (os conceitos) em suas aulas. Os resultados indicaram a necessidade de revisão da disciplina de História com o foco nos conceitos estruturadores da disciplina e na sua metodologia de ensino, integradas com o contexto sócio, político e cultural da vida do aluno. Investigando os professores que lecionaram a disciplina no ensino médio no ano letivo de 2002 da rede pública estadual, Jaques (2004) analisou as formas em que as mudanças curriculares em História sugeridas pela proposta Curricular de Santa Catarina/98 foram implementadas em sala de aula, cujos resultados apontaram para uma prática voltada às ideias de um ensino tradicional, fundamentada em pressupostos positivistas.

Scalzer (2007) investigou as apropriações que os professores de História do ensino fundamental de Vitória, no Espírito Santo (terceiro e quarto ciclo), fizeram e fazem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seu emprego na elaboração do saber histórico escolar, especificamente na História ensinada. Concluiu que os professores de História resinificaram a proposta do documento em questão, apropriando-se, para efetivar essa proposta, somente do que lhes convinha em função de seu contexto, de sua formação e de sua estrutura de trabalho, fazendo valer no cotidiano escolar suas atribuições de sentido, utilizando-se de táticas diante do elemento normatizador que pretendia modelar sua prática.

Intrigadas com as representações relacionadas ao significado escolar do conhecimento histórico e sua participação no processo de renovação da escola, Schmidt e Garcia (2005) analisaram os elementos norteadores da redefinição dos conteúdos e de suas abordagens no ensino de História nas séries iniciais tendo por objetivo verificar a formação da consciência histórica de alunos e professores. As

autoras chegam à conclusão de que a explicitação de princípios que norteiam a vivência de novas práticas em sala de aula, e principalmente quanto à possibilidade de captação e didatização de conteúdos contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genérica. Segundo as autoras tanto os professores quanto os alunos constroem sua consciência histórica de acordo com os pressupostos de conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, e de uma contra narrativa na perspectiva em que tais conteúdos busquem sua mobilização, não de toda a História, mas sim de experiências específicas do passado que esteja relacionada com sua própria experiência. A partir então do seu presente e de suas experiências, alunos e professores se apropriam da História como uma ferramenta com a qual podem cessar, destruir ou decifrar o transcórrer de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente.

Neste último conjunto de estudos, que se aproxima mais do trabalho docente com os conteúdos e os alunos, aparecem estudos sobre alguns aspectos variados criticando outros propondo as necessidades de renovação, mas há vários aspectos de referenciais diferenciados. Detectam-se dados relativos à cultura escolar e o embate com as ações políticas presentes ou não no ensino, e a diversidade de referenciais para as atuações e análises, entretanto não há informações sobre o uso de análises com o referencial da abordagem histórico-cultural.

As pesquisas sobre o ensino de História nas quintas séries ou no primeiro ano do ciclo dois no estado (ou no município) de São Paulo, como se pode evidenciar neste levantamento, são em menor número. Existem hoje estudos amplos de revisão da produção de pesquisas científicas na área do ensino de História (ABUD, 2001; CAIMI, 1999 e ZAMBONI, 2001), balanços gerais que nos fornecem um panorama do que foi e do que está sendo pesquisado no Brasil com relação às atuações escolares e a produção intelectual e material junto ao ensino de História, referendando os principais pontos vistos até aqui.

Diante do levantamento das diferentes pesquisas na área do ensino de História, pode-se verificar que:

1. existe há muito tempo preocupação oficial com a presença da disciplina de História no currículo para o ensino fundamental para todo o país e também no município de São Paulo;

2. ao longo das últimas décadas muitas pesquisas focalizaram propostas elaboradas pelas secretarias estaduais e municipais de educação e pelo governo federal para orientar os professores buscando a alteração do trabalho educativo em todo o país e em séries e ciclos diversos;
3. não há consenso entre os estudiosos dos três blocos de pesquisa. Há debates que em andamento constante que, em parte decorrem das pesquisas realizadas, em parte advém das orientações das equipes que organizam as propostas curriculares e orientações pedagógicas ou da formação dos professores que, de fato, atuam no interior da sala de aula com suas reais condições de trabalho.
4. no entanto, há pesquisas que focalizam muitos desses pontos demonstrando que a produção sobre o ensino de História é bastante ampla e rica, ressaltando-a, assim como uma área de produção de conhecimento e a importância de “ter a escola como ponto de partida torna-se uma questão teórico metodológica que possibilita investir de maneira inovadora” (BITTENCOURT, 2003). Decorre daí a relevância de continuar a se analisar os diferentes aspectos desse componente curricular, sobretudo o que ocorre de fato no ensino nas escolas, suas metodologias e materiais, e principalmente a atuação dos professores no que eles apontam sobre o desenvolvimento em sala de aula, sobretudo quando se tomam aspectos relacionados com a formação deles e a fase de sua vida profissional, aspectos bem ausentes no levantamento.

Além dos debates verifica-se que as pesquisas voltam-se, predominantemente, para um ou outro dos focos analisados e dificilmente articulam os três em uma análise mais global do que os professores dizem ou do que ocorre na realidade.

Esses dados alimentaram ainda mais a intenção de realizar um estudo sobre a docência no ensino de História no ciclo II do ensino fundamental.

Os dois anos de estágios durante a graduação em Pedagogia (no primeiro ciclo, de primeira a quarta série) possibilitaram-me contato íntimo com o contexto das relações pessoais e pedagógica desse ciclo, e também do ensino infantil. Por este e outros motivos é que a quinta série em particular me chamava à atenção. Perguntava-me qual seria a melhor maneira de se trabalhar os conteúdos de História com esses alunos diante de toda distinção entre os dois ciclos de ensino, qual a melhor maneira de integrá-los a sua nova realidade escolar. As aulas de História que pude observar, em sua grande maioria, não foram nem um pouco excitantes, pelo menos nas quintas séries. Os professores dessa série não me pareceram ter a mesma

preocupação que eu, nem ao menos um conhecimento básico da estrutura do ciclo precedente; simplesmente expunham o conteúdo de forma desinteressada e desestimulante. Na maioria das vezes o livro didático era o principal e o único instrumento didático utilizado, acompanhado por leituras superficiais e resolução de exercícios, por fim a correção desses exercícios, e só.

Ao mesmo tempo verificava que essa era a situação que estava presente nos estudos que levantava para este projeto como, por exemplo, a de Carvalho (2003): a realidade e suas críticas, às quais eu acrescentava as minhas.

Essa situação me levou, então, a buscar outras referências ao ensino de outros componentes curriculares, ao lado da História, para ampliar aspectos relativos à esfera pedagógica. Alguns trabalhos de referência na área auxiliaram a esclarecer essa perspectiva.

O estudo relatado por Soares (2008) específico sobre o ensino de História segundo a perspectiva teórica de Vygotsky e seguidores aponta síntese clara sobre a função da escola para promover o desenvolvimento cognitivo e social do alunado para possibilitar aquisição de consciência sobre o mundo. Assim, aos professores e demais adultos cabe um papel fundamental de mediação não se limitando a observar e dar apoio às atividades do alunado ou das crianças e jovens, mas ter participação ativa interagindo com o grupo, mobilizando-o e promovendo desafios. Na escola, no ensino de História, o conhecimento escolar é fundamental. A busca aprofundada de conhecimento é que deve nortear ações de professores e alunos mobilizando-os para aquisição de conceitos provenientes das informações sistematizadas e disponíveis pelas diferentes fontes dialogando, analisando, estabelecendo relações com foco em diferentes aspectos da vida social, considerados relevantes a essa compreensão ampliada da maneira de ver a realidade.

Essa análise é complementada com a de Oliveira (1999) ao apontar essa abordagem, de modo geral, na escolarização dizendo que a organização do ensino mostrou corresponder não a uma teoria completa e estável, mas a um conjunto flexível de significados, abertos a uma reestruturação constante com base em situações interpessoais que promovam a reflexão e o desenvolvimento cognitivo.

Essa consideração também está presente no trabalho de Facci (2004) cujas contribuições ampliam essa compreensão. Diz a autora que a mediação cultural é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso tem

implicações do domínio dos meios externos ao indivíduo, tais como a linguagem, a escrita entre outros, que diferenciam os homens dos animais. Tais funções estão na base da formação dos conceitos que só se desenvolvem completamente na adolescência, o que leva a ter clareza sobre a relevância do trabalho pedagógico, entre nós, a partir do ciclo II. Segundo a autora, baseada nos estudos de Vygotsky, o conceito inclui o geral, mas também o particular. “Ele é o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto, construído a partir de relações sócio-históricas” (FACCI, 2004, p. 132).

Nessa direção recorrer a autores que abordam essa questão é fundamental.

A primeira das obras que fornecem subsídios à compreensão dessa série nas escolas é um livro de Gimeno (1998) que faz análise arguta sobre a transição do alunado ao ensino secundário. Fazendo considerações e relatando dados da realidade espanhola que, apesar de ter passado por reformas educativas, mantém problemas, alguns reforçados pela expansão da escolaridade obrigatória, principalmente pelas culturas arraigadas em ambos os níveis de ensino. Segundo o autor há questões relativas aos currículos e suas decorrências como consequência das descontinuidades pedagógicas reais entre etapas ou níveis, marcando rupturas entre subculturas educativas diferentes: o estudante passa de um currículo potencialmente mais integrado para outro de caráter mais justaposto em que as especializações têm suas tradições.

Diferentes aspectos, ainda, marcam essas diferenças: as tarefas são realizadas de lugares diversos (escola x casa); clima mais pessoal de relacionamento versus mais acadêmico; sistema unidocente versus pluridocente; controle maior da criança versus autocontrole do alunado; maiores possibilidade de contato com os pais versus menores possibilidades; organização mais flexível do espaço-tempo versus maior rigidez; círculo de amizades mais ligado à escola versus círculos diversificados de amigos. Ainda contam outros pontos: mudanças de escolas; regras disciplinares; mudanças nas práticas educativas e hábitos de trabalho entre outros pontos.

Em outro texto, Gimeno (2002) aponta vários aspectos sobre o ensino na sociedade atual, alguns deles já constantes em citações anteriores de outros autores: a necessidade de superar a experiência adquirida por nós mesmos diretamente no mundo, que é limitada, mesmo aquelas obtidas na escola. Portanto, a escola tem a grande potencialidade (e responsabilidade) de fornecer possibilidades de aproximar os alunos

de outras experiências, para situar os sujeitos no presente. Nesse rumo, aponta o papel da oralidade na interação entre as pessoas que compõem o ambiente de sociabilidade; mas esse procedimento é insuficiente na vida moderna, pois o mundo marcado pela leitura e escrita é o que alimenta a socialização sem as travas do espaço e do tempo permitindo a autonomia intelectual e também a construção da subjetividade. Aponta, então, a função da escola em ir além do raio de ação da família, do entorno social e da cultura em que vive propiciando ordem para a experiência e informações, mas ligando ao que já sabe, e, portanto, dando sentido e situando todo o seu conjunto. O conhecimento científico é fundamental para isso.

Para isso o autor apresenta noções que permitem verificar a efetivação por meio dos procedimentos (ações) e das condições materiais do trabalho.

As ações dos professores são o que constitui o ensino. Segundo Gimeno (1998b) a ação é do sujeito que atua, às vezes de forma diferente, mas muito a partir de práticas, estas entendidas como cultura compartilhada, saberes estratégicos acumulados. As práticas exercidas nas escolas constituem a cristalização coletiva da experiência histórica resultado de ações padronizadas e sedimentadas, composta por um saber como fazer. Trata-se de um legado adquirido, ativo, operativo, normativo.

A partir dessas considerações é que se pode entender a ação dos professores, que operam com os currículos, procedimentos e materiais que lhe dão suporte.

Marin (2005) nos apresenta de modo esquemático, um diagrama com a representação desse conjunto que compõe o ensino. Trata-se do núcleo do trabalho docente, articulando pontos como os que Gimeno nos fala: as unidades didáticas (conteúdos); procedimentos didáticos (ações e práticas do professor); recursos didáticos com destaque para os livros didáticos; a sala de aula; a aula propriamente dita; o ciclo docente, o que implica a avaliação a execução e o planejamento. A perspectiva é a do necessário inter-relacionamento desses aspectos que frequentemente aparecem desligados uns aos outros, como já apontado na análise das pesquisas na área de História. Esse pareceu ser um esquema a nortear a análise nesta pesquisa. Esse conjunto é norteador por objetivos, ou seja, a manifestação do que se valoriza em sua ação. O conjunto poderá então estar articulado, coerentemente ou não; poderá apresentar quadros fragmentados, ou sem conexões.

A compreensão desses aspectos centrais da teoria no que se refere ao ensino e à aprendizagem permite identificar a centralidade da boa formação para o professor e

todo o domínio necessário para o exercício da docência, assim como todos os requisitos necessários aos alunos para sua evolução.

Ao analisar as pesquisas verificou-se que alguns temas se repetem ao longo das décadas, agregando informações, mas não são analisadas à luz da formação dos professores que certamente passou por mudanças, inclusive como decorrência das próprias pesquisas. O trabalho de Santos (2009) é estimulante na medida em que leva a pensar nas possíveis diferenças de manifestação de professores sobre o ensino na relação com seu capital cultural, por um lado, e, por outro, em relação à fase de sua carreira como professor iniciante ou com várias faixas de dedicação ao exercício da função. Assim, o referencial de P. Bourdieu sobre o perfil sociocultural parece ser fundamental para a compreensão das manifestações dos professores, pois há possibilidade de detecção ampliada da visão sobre os diferentes aspectos do ensino na relação com a ampliação de conhecimentos e vivências de ambientes culturais próprios de grupos sociais com maiores condições materiais e culturais de vida (BOURDIEU, 1998).

Paralelamente, o estudo da fase profissional dos professores iniciantes (de um a três anos de exercício da função docente) ou que buscam renovar seus procedimentos a partir de sete anos de exercício podem trazer informações sobre possíveis diferenças nas manifestações, segundo as perspectivas de Huberman (1992). Os mais jovens encontram-se em fase de entrada e de experimentação, de sobrevivência, de descoberta. A partir dos sete anos até perto dos vinte e cinco anos de exercício os professores passam a se questionar e buscar diversificação após ter passado por um período de estabilização (dos quatro aos seis anos de exercício). Esta faceta pode ser relevante para a compreensão de aspectos da manutenção de práticas culturais, apesar da juventude ou do período mais recente de sua formação, adquirindo o legado, como apresentado anteriormente.

O foco desta pesquisa, portanto, é a docência de professores que ministram a disciplina de História nos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. A questão central pode ser assim enunciada: quais as principais características da docência manifestas pelos professores de História? Esta questão se desdobra em: o que os orienta na ação docente? De que forma explicitam os procedimentos didáticos utilizados para a consecução do seu trabalho? Quais os materiais? Como esses professores verificam os resultados de seu trabalho?

Parte-se da hipótese que os professores se manifestam superficialmente sobre as questões relativas aos aspectos de seu trabalho e de suas intenções educativas, apresentando procedimentos que demonstram ensino empobrecido e padronizado, que pouco contribui para a formação do alunado.

O objetivo central desta pesquisa foi o de identificar dentro da organização do ensino de História, a partir das manifestações dos professores dos primeiros anos da rede municipal de ensino de São Paulo, como se caracteriza a docência quanto a aspectos do ensino de História e que aspectos se relacionam com essa situação.

Esse objetivo geral desdobrou-se em objetivos específicos a direcionar esta proposta de pesquisa:

- Verificar a organização do ensino de História no ciclo II da rede municipal de educação de São Paulo (em especial o primeiro ano deste ciclo) quanto a elementos considerados importantes pelos professores;
- Detectar os procedimentos e materiais mais citados pelos professores em seu trabalho, o que os orienta e como procede à avaliação do alunado;
- Identificar o perfil sócio cultural dos professores iniciantes e daqueles que se encontram em fase de diversificação do ensino.

Para obtenção das informações e alcançar esses objetivos definiu-se que a parte empírica e de coleta desta pesquisa seria realizada na rede municipal de ensino de São Paulo, em particular nas escolas que oferecem o segundo ciclo do ensino fundamental (do primeiro ao quarto ano). Os professores que ministram a disciplina de História nessas séries, ou anos, foram os sujeitos com o objetivo de coletar as informações que permitissem identificar as intenções por parte dos docentes, em se trabalhar no ensino de História.

De acordo com estudos realizados a partir dos autores, a função docente implica a seleção dos valores (objetivos), a seleção das atividades e a organização de toda situação em sala de aula, de modo que os estudantes sejam atendidos; selecione os materiais que dão suporte; planejem, executem e avaliem todo o trabalho de modo articulado.

Também há indicadores para detecção de informações sobre o perfil sócio cultural dos professores e sua fase profissional; percurso de formação; formação dos familiares; acesso e participação em atividades culturais; tempo de serviço; tempo de lazer; atividades feitas para alterar o seu trabalho no dia a dia, entre outros, segundo orientações dos aspectos apontados por Bourdieu (1998).

Os professores responderam questionários que permitiram detectar as informações apontadas anteriormente.

Para tanto foram detectadas informações sobre as Delegacias Regionais de Ensino (DRE) e as escolas com ciclo II da rede municipal de ensino de São Paulo buscando duas regiões e professores atuantes nessas escolas. Foram distribuídos 28 questionários (após teste) e obtidas 16 devoluções. A partir da coleta inúmeras leituras foram realizadas para agrupar os dados e organizá-los segundo as propostas explicitadas.

No primeiro capítulo estão alguns dados sobre as escolas situando-as nas regiões urbanas da cidade e suas características de rendimento da Prova São Paulo nos anos de 2008 e 2009 considerando-se a relevância do domínio da Língua Portuguesa para a aquisição e domínio de conteúdos, sobretudo no componente de História. Além disso, apresenta-se uma síntese das proposições oficiais elaboradas para o ensino de História nas quintas séries do município.

Após essa contextualização o segundo capítulo relata os dados organizados sobre os professores e suas práticas (ações) docentes que manifestaram realizar.

Ao final estão algumas considerações.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA.

Este capítulo busca apresentar o contexto que se realizou a pesquisa incluindo o processo de escolha, de definição (seleção), e a caracterização da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Pirituba, dos distritos e das escolas onde foram distribuídos e coletados os questionários junto aos professores da disciplina de História nas quintas séries do ciclo II do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. Também são apresentados os resultados dos rendimentos dos níveis de desempenho e das médias das proficiências em Língua Portuguesa obtidos na avaliação da Prova São Paulo nos anos de 2008 e 2009, posto que, teoricamente vários autores consideram esses domínios fundamentais para o ensino e a aprendizagem de qualquer componente curricular, e, neste caso em especial, a História.

1.1 A Diretoria de Ensino de Pirituba

A pesquisa foi realizada nos distritos pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Pirituba(DRE), localizada entre as regiões norte e oeste (noroeste) da cidade de São Paulo. Esta DRE é composta por onze distritos: Anhanguera, Barra Funda, Jaguará, Jaguaré, Jaraguá, Lapa, Perdizes, Perus, Pirituba, São Domingos e Vila Leopoldina. Dos onze apenas dois distritos (Lapa e Barra Funda) não possuem nenhuma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que forneça o ciclo II desse nível de ensino, ou seja, de quinta a oitava série. Vale salientar também que, o terceiro distrito próximo a esses dois anteriormente citados, Perdizes, possui apenas uma escola que disponibilize esse ciclo de ensino, onde três professores atuam, porém, apenas um concordou em participar da pesquisa.

Ao todo essa DRE possui 247 escolas divididas em diversos tipos de modalidade de ensino (creches, ensino infantil, educação especial, ciclos I e II do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino médio) atendendo a um total de 90.776 alunos com um efetivo de 7.664 professores. Desse total apenas 52 escolas fornecem o ciclo II do ensino fundamental. O quadro I apresenta números da DRE referente ao primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental (a quinta série).

Quadro I - Distribuição de turmas, alunos e professores da quinta série.

DIRETORIA DE ENSINO	NÚMERO DE TURMAS DE QUINTA SÉRIES	NÚMERO DE ALUNOS NA QUINTA SÉRIE	NÚMERO DE PROFESSORES NO CICLO II	Alunos por sala
PIRITUBA	212	6875	1792	32,4

Fonte: Organização do autor a partir de dados do site da Secretaria Municipal de educação de São Paulo: www.smesp.org.sp.br.

1.2 Os distritos selecionados

Um dos motivos que me fizeram escolher esta DRE como campo empírico de realização da pesquisa está no fato de morar no Jardim Cidade Pirituba (bairro central do distrito de Pirituba) há mais de cinco anos. Conhecendo assim as diferentes realidades e contextos que constituem essa região da cidade de São Paulo, e os acessos aos outros distritos próximos (Jaraguá, São Domingos, Perdizes, Perus, Anhanguera), e verificando as características oficiais dos mesmos, definiu-se o processo de distribuição e coleta dos questionários nas escolas dos demais distritos selecionados.

Conforme dados apresentados a seguir, essa DRE parece ser representativa da cidade de São Paulo por possuir regiões bem díspares quanto às características socioeconômicas e educacionais da população. Foram privilegiados, para a distribuição dos questionários, os distritos que dentro de sua área possuíssem o maior número de escolas, com exceção do distrito de Perdizes, devido à sua área possuir um número muito reduzido de escolas em relação às demais, uma vez que os dois distritos que não possuem nenhuma escola estão situados nessa região, mas que precisariam estar representados.

A Tabela I apresenta a distribuição das escolas e dos questionários de acordo com seus respectivos distritos. É válido ressaltar o alto número de professores que se negaram a participar da pesquisa não respondendo ao questionário, e deixar um apelo para os futuros docentes que contribuam para a produção científica acadêmica.

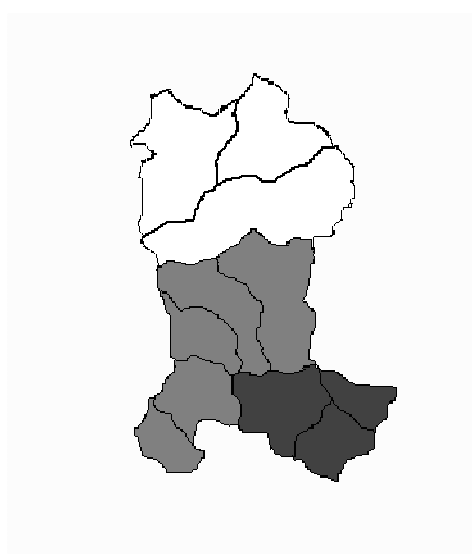
Tabela I - Distribuição das escolas, dos distritos, das amostras selecionadas e questionários distribuídos.

DISTRITOS	NÚMERO DE ESCOLAS	ESCOLAS SELECIONADAS	QUESTIONÁRIOS DISTRIBUIDOS
ANHANGUERA	6	2	4
JARAGUÁ	18	3	7
PERDIZES	1	1	2
PERUS	8	3	7
PIRITUBA	8	2	4
SÃO DOMINGOS	6	2	4
TOTAL	47	13	28

Fonte: Organização do autor a partir de dados da Delegacia Regional de Educação de Pirituba, obtidos no site da SME: www.smesp.org.sp.br.

Para facilitar o processo de distribuição e coleta dos questionários por toda a DRE (principal fonte de obtenção de dados) os distritos foram subdivididos em três regiões denominadas Zonas. Foram distribuídos questionários e recolhidas amostras nas três regiões (subdivisões em Zonas) dessa DRE. A seguir o mapa da DRE de Pirituba e a subdivisão dos distritos em Zonas.

FIGURA I - Mapa da DRE de Pirituba e suas subdivisões por distritos e por zonas em cores.



	Zona 3: Perus, Jaraguá e Anhanguera.
	Zona 2: Pirituba, São Domingos, Vila Leopoldina, Jaguará e Jaguaré.
	Zona 1: Lapa, Perdizes, e Barra Funda.

Fonte: site da SME, imagem da região da Diretoria Regional de Educação de Pirituba www.smesp.org.sp.br (elaboração do autor).

Esse mapa com as zonas: 1) zona um (a mais escura), a parte inferior, menor e mais próxima do centro da cidade, englobou os distritos da Lapa, Perdizes, e Barra Funda; 2) zona dois (cinza), a parte central, intermediária da DRE, congregando os distritos de Pirituba, São Domingos, Vila Leopoldina Jaguará e Jaguará; 3) zona três (branca), a maior e a parte superior, mais distante do centro incluem os distritos de Anhanguera, Perus e Jaraguá, permite identificar as áreas mais centrais e as mais periféricas dessa região do município.

Essa divisão dos distritos em zonas nos permite, portanto, visualizar o mapa da DRE como uma figura que pode representar uma imensa pirâmide social invertida para melhor compreensão da distribuição das EMEFs por Zonas em decorrência das características socioeconômicas e educacionais. Os distritos da zona três, (Perus, Anhanguera e Jaraguá) concentram 32 EMEFs, mais de 70% das escolas de ensino fundamental de ciclo II da DRE. A Zona dois concentra 19 escolas distribuídas em quatro distritos, e na Zona três, resta apenas uma escola. Ou seja, quanto mais afastada do centro da cidade for a Zona (ou o distrito) maior será o número de EMEFs para aquela região.

Com a finalidade de melhor descrever as condições sociais dos distritos selecionados serão apresentados dados do mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo do trabalho coordenado por Sposati (1996). Serão apresentados os índices de autonomia, de desenvolvimento humano, de qualidade de vida e de equidade dos distritos selecionados com relação aos demais distritos da grande São Paulo. Ao todo a capital possui 96 distritos, e os quadros apresentarão a classificação dos distritos selecionados com relação aos demais que compõem o município como um todo.

A tabela II permite apontar que os distritos selecionados representam o espectro desigual da distribuição da população. Ali tínhamos, em 1996, desde um distrito como Pirituba, classificado em 16º lugar e outro como Anhanguera em 95º lugar. Ou seja, classificações altas (muita população) e outra bem baixa (pouca população), ambas pertencentes a uma mesma DRE.

Tabela II – Caracterização dos distritos selecionados quanto ao número de domicílios, população, área e número de habitações.

DISTRITOS	TOTAL DE DOMICILIO	POPULAÇÃO	ÁREA POR KM ²	HABITANTE POR KM ²	RANKING
Anhanguera	3.000	12.408	33,30	372,61	95°
Jaraguá	22.566	93.185	27,60	3.376,27	52°
Perdizes	34.984	108.840	23,90	4.553,97	35°
Perus	11.303	46.301	8,00	5.787,63	82°
Pirituba	40.684	152.305	6,40	23.797,66	16°
São Domingos	18.442	70.386	9,90	7.109,70	71°

Fonte: Sposati (1996), Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo, p. 27.

Quando se contrastam esses dois dados e o número de escolas (tabela I) verifica-se que a distribuição de oferta educacional era bem desequilibrada, pois, para 12.408 habitantes havia 06 escolas e para 152.305 havia 08 escolas municipais.

Em outro indicador, segundo definição de Sposati, entende-se por autonomia a capacidade do cidadão em cumprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às ideias individuais e coletivas; a possibilidade de exercício de sua liberdade, tendo reconhecida a sua dignidade, e a possibilidade de representar pública e partidariamente os seus interesses. A escala de medição vai de -1 a +1, sendo -1 o maior grau de exclusão na autonomia, passando pelo 0 e ao passo que se aproxima de +1 um alto nível de inclusão nesse indicador de autonomia. Essa escala valerá para todos os demais índices.

O ranking total de autonomia da população permite que se identifique a situação privilegiada de inclusão do distrito de Perdizes (80° entre 96 distritos) e a exclusão dos distritos de Anhanguera e Perus. Isso significa menor taxa de emprego, insuficiência de renda, nível baixo de autonomia para suas necessidades vitais, culturais, políticas e maior dependência de equipamentos sociais.

Tabela III – Composição para medição do nível de autonomia: emprego, autonomia de renda, população de rua e ranking.

DISTRITOS	EMPREGO	AUTONOMIA DE RENDA	POPULAÇÃO DE RUA	NÍVEL DE AUTONOMIA	RANKING
Anhanguera	-1,00	-0,64	0,00	-0,82	3°
Jaraguá	-0,13	-0,45	-0,05	-0,32	48°
Perdizes	0,00	0,22	-0,09	0,15	80°
Perus	-0,74	-0,44	-0,07	-0,64	17°
Pirituba	-0,34	-0,41	-0,07	-0,41	42°
São Domingos	-0,16	-0,26	0,00	-0,21	60°

Fonte: Sposati (1996), Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo, p.60.

De acordo com esse mapa de exclusão/inclusão entende-se por Desenvolvimento Humano a possibilidade de todos os cidadãos de uma sociedade melhor desenvolverem seu potencial com menor grau de privação e de sofrimento; a capacidade da sociedade de poder usufruir coletivamente do mais alto grau da capacidade humana.

O indicador de desenvolvimento Humano é um dos mais citados nos últimos anos em diversos veículos de comunicação para diferentes fins. Na Tabela IV, verifica-se precariedade de educação e diferentes níveis (altos e baixos) de desenvolvimento educacional. Altíssimo risco de morte e violência em Anhanguera (exclusão alta) posicionando-se em 53° lugar, posição de alta exclusão ao lado de outros que também apresentam negatividade no ranking (Perus, Pirituba, Jaraguá, São Domingos) e positividade apenas para Perdizes. Isso significa vários distritos em graus variados de exclusão social nesses aspectos do indicador (IDH).

Tabela IV – Componentes de medição do nível de Desenvolvimento Humano:

DISTRITOS / RANKING	ESCOLARI DADE PRECÁRIA	DES. EDUCACI ONAL	LONGEVI DADE	RISCO DE MORTE	VIOLEN CIA	D. H.
Anhanguera (53°)	-0,70	-0,47	-0,66	1,00	1,00	-0,02
Jaraguá (30°)	-0,64	-0,28	-0,64	-0,32	0,47	-0,34
Perdizes (89°)	-0,29	0,85	0,57	0,77	-0,60	0,57
Perus (16°)	-0,69	-0,43	-0,42	-0,18	-0,41	-0,60
Pirituba (32°)	-0,57	-0,09	-0,10	-0,15	-0,50	-0,36
São Domingos (36°)	-0,56	-0,03	-0,16	-0,04	-0,59	-0,26

Fonte: Sposati (1996), Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo, p. 92.

Referente à qualidade de vida, o mapa de inclusão de Sposati procurou defini-la como a possibilidade de melhor redistribuição da riqueza social e tecnológica aos cidadãos de uma mesma comunidade; e da garantia de um ambiente de desenvolvimento ecológico e participativo de respeito ao homem e à natureza com um menor grau de degradação e precariedade.

A tabela V novamente permite verificar as discrepâncias entre as diferentes populações dos distritos que compõem essa DRE. Seus locais de moradia apresentam baixa qualidade assim como o entorno em que estão localizados. Há baixos ou raros investimentos públicos, riqueza social e tecnológica baixa, caracterizando precariedade em graus variados de exclusão e desigualdade; e a inclusão por mais uma vez apenas para o distrito de Perdizes.

Tabela V – Componentes da qualidade de Vida: qualidade ambiental, qualidade dos domicílios e atração de investimento público.

DISTRITOS	QUAL. AMBIENTAL	QUAL. DOS DOMICÍLIOS	ATR. DE INV. PÚBLICO	DE	QUAL. DE VIDA	RANKING
Anhanguera	-0,45	-0,46	0,00		-0,28	20º
Jaraguá	-0,15	0,13	0,00		0,07	61º
Perdizes	0,00	0,38	0,27		0,78	95º
Perus	-0,28	-0,16	0,00		-0,46	08º
Pirituba	-0,04	-0,14	0,09		0,05	59º
São Domingos	-0,05	0,13	0,01		-0,10	36º

Fonte: Sposati (1996), Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo, p.73.

O conceito de equidade é concebido como o reconhecimento, a efetivação e a igualdade dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos de uma comunidade: possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação; condições que favoreçam o combate das práticas de subordinação ou de qualquer tipo de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais e de minorias, o que se verifica na Tabela VI pois há certos dados que invertem a situação das tabelas anteriores como é o caso do distrito de Anhanguera quando comparado a Perdizes.

Parece evidente as melhores colocações para os distritos que se localizam na zona três, mais próximas do centro e com melhores condições de habitação, infraestrutura, índice de IDH, e até de equidade em relação aos bairros periféricos onde se concentra o maior número de escolas.

Tabela VI – Componentes de equidade: mulheres não alfabetizadas, mulheres chefes de família, nível de equidade e ranking.

DISTRITOS	MULHERES NÃO ALFABETIZADAS	MULHERES CHEFES	EQUIDADE	RANKING
Anhanguera	-0,72	0,95	-1,00	96º
Jaraguá	-0,70	0,54	-0,16	89º
Perdizes	-0,07	-0,33	-0,38	54º
Perus	-0,97	0,52	-0,42	39º
Pirituba	-0,59	0,15	-0,42	41º
São Domingos	-0,60	0,38	-0,21	83º

Fonte: Sposati (1996), Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo, p. 107.

Observa-se, no geral, que os distritos mais afastados do centro parecem possuir piores colocações quanto ao mapa de inclusão do que os bairros mais próximos do centro de acordo com as zonas e a figura I. Ou seja, quanto mais próximo do centro maior é a inclusão em vários indicadores, estes no topo da pirâmide invertida, ou seja, abaixo dos demais distribuídos até a base (que fica acima na Figura 1).

1.3 As escolas

Como parte integrante do contexto da pesquisa, as escolas visitadas nos distritos das três zonas possuem em si, guardadas suas devidas particularidades, características que permitem assemelhar-se a todas de um modo geral, podendo ser identificadas à distância, sem ao menos adentrá-las. A estrutura física (construção) em geral não se altera muito. A esmagadora maioria é formada de prédios com dois ou três andares e poucas, ou raríssimas, escolas térreas, cercadas por uma quadra

poliesportiva; há amplos espaços em torno do edifício com algumas partes cobertas e outras descobertas, mas sempre cercadas com altos muros ou grades. Predomina, em sua totalidade, uma arquitetura linear, com amplos vãos ocupados por janelas (enormes vitrais) e estreitas partes de parede, entre as colunas de sustentação e os andares, na maioria das vezes cobertas por cores frias e opacas.

Uma coisa é igual em todas elas: a secretaria. A mesma mobília (mesas, cadeiras, armários, arquivos, etc.), computadores dividindo o mesmo espaço com as antigas máquinas de escrever; murais informativos (geralmente contendo as mesmas informações, normas e publicações da secretaria municipal educação); fotografias de pessoas que contribuíram para o surgimento da escola; quadros produzidos pelos alunos; os materiais utilizados nos serviços diários; a velha janela gradeada por onde os funcionários atendem as pessoas. Diferenciam-se apenas em sua forma de organização e disposição, a depender do espaço disponível em cada escola.

De modo geral, nos distritos que concentram um grande número de escolas, (a exemplo das zonas três e dois) elas podem estar situadas em um local com melhores ou piores níveis de condições sociais, física, organizacional, estética, e principalmente de infraestrutura à sua volta. Esses diferentes níveis de condições, a depender da localidade e do seu nível de disponibilidade (utilização imediata dos recursos das diferentes condições apresentadas: transporte, atendimento médico, fornecimento de água, esgoto, áreas de lazer, acessibilidade, etc.), costumam alterar internamente o ambiente dessas diferentes EMEFs. Para exemplificar comparemos duas escolas da zona três pertencentes ao distrito de Perus: a escola A possui um prédio com pintura deteriorada pelo tempo, muito simples, com uma estreita cobertura sobre a janela de atendimento da secretaria para os visitantes; é de difícil acesso por entre ruelas estreitas e irregulares, localizada em um bairro de classe baixa com habitações apertadas e amontoadas em mínimos espaços por imensas ladeiras. Verdadeiro contraste compõe às condições da escola B, (não muito distante) com muros coloridos; aquários pelos corredores; localizada ao lado de uma Unidade Básica de Saúde (UBS, ponto de atendimento médico municipal) e de uma Escola Técnica Estadual (ETEC); com amplas ruas arborizadas e limpas, melhores casas e de melhor aparência estética urbana. Essa mesma discrepância também ocorre em outros distritos como Jaraguá, Pirituba e Anhanguera. Esses dados serão, sempre que possível, articulados aos dados obtidos com as manifestações dos professores.

1.4 O Rendimento escolar dos alunos em Língua Portuguesa

Serão utilizados nesta pesquisa, também, os resultados da Prova São Paulo, (instrumento de avaliação do desempenho escolar dos alunos da rede municipal em Língua Portuguesa e Matemática), elaborado pela SME de São Paulo nos anos de 2008 e 2009. São utilizados os resultados dos níveis de desempenho e das médias das proficiências em Língua Portuguesa obtidos na avaliação, com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento da Linguagem dos alunos das quintas séries do ciclo II do ensino municipal. Tais dados constituem importantes indicadores do contexto educacional do alunado, condições de trabalho para os professores. As abordagens teóricas citadas na introdução atribuem uma grande importância ao aspecto da contribuição da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento do alunado nas sociedades modernas, fundamental ferramenta de aquisição de conhecimento, de superação da experiência básica. É com essa finalidade que são apresentados dados referentes ao resultado dessa avaliação tanto no que se refere ao resultado geral da Secretaria Municipal de Educação (SME), e da DRE participante da pesquisa. Apresentam-se, portanto, as médias da SME para o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental quanto à proficiência dos alunos em Língua Portuguesa obtida nos anos de 2008 e 2009. A SME utiliza-se de uma escala de pontuação para classificar os diferentes níveis de desempenho em: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. O quadro II mostra a pontuação atribuída a cada classificação de acordo com os critérios da SME:

Quadro II - Critérios de pontuação para classificação

Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
Menor que 200	Entre 200 e 250	Entre 250 e 300	Acima de 300

Fonte: <http://www.slideshare.net/alexandre01/apresentao-publica-dos-resultados-da-prova-sao-paulo>.

O quadro III apresenta as médias de proficiência em Língua Portuguesa obtidas nas avaliações da Prova São Paulo pelos alunos do primeiro ano do ciclo dois nos anos de 2008 e 2009.

Quadro III – Média geral de pontuação dos alunos em Língua Portuguesa na SME em 2008 e 2009.

ANO ESCOLAE	2008	2009
1º ANO DO CICLO II	171,0	188,6

Fonte: <http://www.slideshare.net/alexandre01/apresentao-publica-dos-resultados-da-prova-sao-paulo>.

Percebe-se que as médias da SME obtidas pelos alunos do primeiro ano do II ciclo em relação ao nível de proficiência em Língua Portuguesa estão abaixo do nível básico de aproveitamento considerado pela própria SME. Mas, o que significam esses valores?

Para entendermos é preciso ver como eles são atribuídos. De acordo com os pressupostos das Matrizes de Língua Portuguesa para o quarto ano do ciclo I, isto é, o ano anterior ao ano estudado, seus comentários, exemplos, tópicos e os descritores desse documento oficial do Ministério da Educação que pretende orientar o trabalho dos professores com objetivo de desenvolver nos alunos as competências básicas e habilidades necessárias para o domínio da leitura e compreensão de diferentes tipos de textos é possível verificar quatro tópicos para a consecução desse trabalho seguidos também pela SME.

Segundo o documento os alunos ao ingressarem no primeiro ano do ciclo II devem demonstrar proficiência nesses quatro itens:

I. Procedimento de leitura: são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como, localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto;

II. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto: esse tópico requer dos alunos duas competências básicas como a interpretação de textos que conjugam duas linguagens, a verbal e a não verbal, e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais;

III. Relação entre textos: este tópico requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, ideias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema, assim, o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve;

IV. Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido: o uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados, e nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à construção de significados.

Assim, analisando-se os dados expostos nos Quadros II e III obtém-se a informação de que o alunado do primeiro ano do ciclo II ingressou oriundo da quarta série do ciclo I, nessa região, sem a proficiência em Língua Portuguesa. Isso significa que tanto em 2008 quanto em 2009 o alunado da SME do primeiro ano do ciclo II apresentaram resultados, em média, abaixo do básico.

A seguir o Quadro IV apresenta a distribuição percentual dos alunos de primeiro ano do ciclo II da SME em relação aos demais níveis de desempenho (classificação):

Quadro IV – Média geral nas diferentes classificações em Língua Portuguesa dos alunos da SME nos anos de 2008 e 2009.

ANO ESCOLAR	2008				2009			
	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
1º ANO CICLO II	57.9%	30.6%	10.7%	0,8%	30.2%	42.4%	23.0%	4.5%

Fonte: site da Diretoria Regional de Educação de Pirituba www.smesp.org.sp.br.

Se levarmos em consideração os resultados gerais do alunado do primeiro ano do ciclo I de toda rede municipal de ensino de São Paulo nos dois últimos anos em Língua Portuguesa, conclui-se que dificilmente esses alunos conseguiram desenvolver as habilidades e competências exigidas no primeiro tópico das Matrizes de Língua Portuguesa (quem dirá os outros três), ou seja, 57,9% dos alunos estiveram abaixo dessas condições:

“É relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, nesse tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir

o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto (BRASIL, 2007, p. 27).”

Ainda, se considerarmos os níveis adequado e avançado, verifica-se que apenas 11,5% em 2008 e 27,5% em 2009 estavam com as condições necessárias para usos mais elevados cognitivamente; índices baixos comparando com o total de alunos da rede da SME.

O Quadro V contém os diferentes níveis percentuais de aproveitamento dos alunos do primeiro ano do ciclo II nas duas esferas educacionais (SME e DRE), com o percentual de presença e as médias de proficiência.

Quadro V – Percentual de presença, média de proficiência e níveis desempenho em Língua Portuguesa em 2009 da SME e DRE.

LÍNGUA PORTUGUESA	% DE PRESENÇA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA	NÍVEIS DE DESEMPENHO OBTIDOS EM 2009			
			ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
SME	90%	188,6	30,2%	42,4%	23,5%	4,5%
DRE	90,2%	191,0	29,0%	41,6%	24,3%	5,1%

Fonte: Dados obtidos junto ao site da Diretoria Regional de Educação de Pirituba e da SME www.smesp.org.sp.br.

Percebe-se o alto percentual de presença nas provas, mas o péssimo desempenho dos alunos do primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental, onde menos de 5% dos alunos de toda a SME estão classificados no nível avançado de proficiência em Língua Portuguesa, e mais de 70% se enquadram na classificação de básico e abaixo do básico. A classificação dos alunos da DRE apresenta-se um pouco acima da média da SME, com 70,6% dos alunos abaixo do básico. Esses eram os alunos que estavam no segundo ano do ciclo II em 2010. Não temos nenhuma razão para pensar que os do primeiro ano do ciclo II de 2010 estivessem tão diferentes disso.

É compreensível esse resultado dadas as demais condições das famílias explicitadas no item 1.2; só não é compreensível que a escola não os ajude a superar esse quadro educacional empobrecido.

1.5 Sínteses das Propostas Curriculares da SME nos últimos vinte anos

O último aspecto que se pode aqui considerar como parte do contexto é a orientação oficial para o ensino de História. Neste item serão apresentadas três propostas de orientação curricular elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo para a disciplina de História a serem aplicadas nas quintas séries (antes) e primeiro ano do ciclo II atual em diferentes momentos históricos nas últimas duas décadas (de 1987 a 2007) com intervalo médio de 10 anos.

A primeira proposta apresentada foi criada em 1987 quando a cidade era então administrada pelo ex-presidente da república Jânio da Silva Quadros denominada de Programa de Primeiro Grau para o Ensino Regular; a segunda é da década seguinte, 1996, elaborada pela equipe de História da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da SME sob a administração do prefeito Paulo Salim Maluf; e a terceira e última, criada recentemente no ano de 2007 com o título de Orientações Curriculares: Proposição de Expectativa de Aprendizagem, em vigor em toda a rede municipal de educação elaborada na administração do atual prefeito Gilberto Kassab. O objetivo de se analisar tais propostas curriculares elaboradas em distintos momentos nos últimos trinta anos é o de verificar suas principais características, a justificativa a legitimar sua criação, seus objetivos e estratégias, e assim poder identificar suas semelhanças e diferenças nos diferentes períodos históricos (duas últimas décadas), a trajetória de suas permanências e rupturas quanto aos seus objetivos, métodos, materiais didáticos utilizados, avaliação e a própria concepção de história de cada uma. Considera-se que devam estar na base das manifestações dos professores embora não estejamos interessados no cotejo ponto a ponto.

A primeira proposta elaborada em 1987 apresenta grande preocupação quanto à seleção do conteúdo a ser veiculado em cada unidade do ano letivo (quinta série). Prevê detalhadamente o que e como os professores devem trabalhar o conteúdo Histórico com os alunos em sala de aula, uma espécie de roteiro de conteúdos e procedimentos didático-metodológicos. No início de sua apresentação essa proposta deixa bem clara sua principal preocupação: a de ressaltar o real sentido do ensino de História, a fim de que o aluno não considere esse componente curricular como um amplo conjunto de datas, nomes e fatos passados a serem memorizados, mas sim

que a História permite a compreensão da realidade de seu país construída através das ações humanas em um tempo e um espaço determinado.

Essa proposta determina que o estudo da História na quinta série deva centralizar-se na História do Brasil-Colônia, com o principal propósito de levar o aluno a obter uma visão abrangente do processo histórico brasileiro partindo do caráter exploratório da colonização europeia e da formação das relações de comércio entre a colônia e a metrópole. Tal conteúdo foi estruturado de acordo com a ordenação cronológica tradicional, (da chegada dos portugueses à independência), com a finalidade de fundamentar o aluno dessa série com as informações necessárias e prepará-los para a aquisição de conceitos necessários ao prosseguimento dos estudos de História nas séries posteriores. O que temos ali é apenas um conjunto de conteúdos a ser apresentado aos alunos em unidades específicas.

Um aspecto de destaque apresentado nessa proposta de 1897 está na utilização das Comemorações Cívicas junto à disciplina de História em sala de aula com o propósito de valorizar os chamados “símbolos da pátria”: o hino, a bandeira, seus costumes e tradições; ressaltando a representação da soberania nacional presente no sentimento de identidade em conjunto com a Língua, a História e a Cultura. O objetivo em se comemorar tais datas cívicas em sala de aula seria o de promover nos alunos a formação de atitudes reclamadas pela construção do sentimento de nacionalidade brasileira. Segundo essa proposta, a finalidade da História seria a de fornecer à sociedade uma explicação de suas origens, possibilitar visualizar as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas, depositando no tempo a dimensão analítica dessa disciplina. Critica a forma etnocêntrica com que a História da Humanidade nos é apresentada, tomando, como modelo de desenvolvimento do processo histórico a evolução da sociedade europeia ocidental, e adverte que a História como forma de conhecimento não deve ser utilizada como instrumento de manipulação dos poderosos.

“Para os que não sabem das alterações passadas, a realidade que vivem pode parecer ‘eterna’ ou ‘intransformável’ e como tal justificada. Isto leva a uma atitude passiva, a uma conformação. Ao contrário, o conhecimento dessas alterações passadas e a compreensão das condições das mesmas podem levar ao desejo e à atuação concreta em busca de outras transformações” (São Paulo 1987, p. 4).

Quanto aos recursos didáticos essa proposta apresentava e incentivava a utilização de diversos tipos de materiais didáticos como fonte documental histórica: fotografias, materiais visuais, notícias de revistas e jornais, tabelas, gráficos, quadros, textos de livros didáticos.

Como forma de procedimentos metodológicos para a exploração e utilização das diferentes fontes históricas citadas em sala de aula, a proposta orientava os professores a seguirem os seguintes passos:

- identificação do período histórico em que o documento foi produzido;
- identificação da autoria do documento (fonte);
- focalização do vocabulário próprio da época;
- destaque do vocabulário específico da disciplina de História;
- utilização de referências geográficas que possibilitem a localização dos acontecimentos;
- detecção da posição do autor diante do fato narrado;
- verificação da procedência do documento e a correspondência de valores usados em diferentes épocas (moedas e medidas).

Depois de citar alguns exemplos de como se trabalhar esses aspectos a proposta orientava o professor, depois de seguir as orientações supracitadas, a formular questões-problemas para discussão e interpretação em conjunto com os alunos em sala de aula. Observava também de forma específica quanto à utilização de mapas nas aulas de História e sua articulação com a disciplina de Geografia para facilitar a compreensão dos alunos.

Embora a proposta apresentasse grande preocupação com o detalhamento do conteúdo a ser veiculado em cada unidade de cada série do ensino regular, (de quinta a oitava série) ela se preocupava também, em fornecer orientação e subsídio didático e metodológico que norteassem o trabalho do professor em sala de aula. Quanto à avaliação, a proposta não apresentou orientações específicas, deixando o professor com plena autonomia para promover a avaliação de seus alunos à sua maneira. A bibliografia é específica da área da História, não aparecendo nenhum autor de outras áreas da educação ou da Pedagogia ou de outra área do conhecimento.

A segunda proposta elaborada no ano de 1996 em conjunto entre a Superintendência Municipal de Educação e a Diretoria de Orientação Técnica, recebeu o título de Coletânea de Textos de Apoio ao Estudo dos “Organizadores de

Área/Ciclos para o Ensino Fundamental”- História (Currículo e Programas). Essa coletânea surgiu dos encontros entre educadores das diferentes Diretorias Regionais de Ensino (DRE) de São Paulo, durante os anos de 1995 e 1996, oportunidades em que foram discutidos diversos assuntos da área específica da História com a finalidade de análise e aprofundamento do questionamento das práticas pedagógicas diárias desses professores para elaboração do Documento de Organização do Conteúdo da área de História para o Ensino Fundamental. A partir das discussões desses encontros entre educadores de História da rede municipal foram escolhidos temas e selecionados diversos textos para que esses professores pudessem trabalhar em sala de aula. A proposta buscou organizar a ação didática docente, apresentando uma nova metodologia de ensino denominada de Ensino Produtivo, equiparada e contraposta ao ensino reprodutivo, tido como tradicional. O quadro abaixo apresenta as principais características e distinções entre ambas às formas de ensino:

Quadro VI- Distinções entre o Ensino Reprodutivo e o Ensino Produtivo.

ENSINO REPRODUTIVO	ENSINO PRODUTIVO
Aluno: receptor de informação	Aluno: portador de conhecimento, construtor de conhecimento.
Professor: portador, transmissor, inoculador de conhecimento.	Professor: portador e representante do conhecimento científico. Orientador, coordenador do processo ensino aprendizagem.
Raciocínio esperado: memorização do conhecimento – informação.	Raciocínio esperado: memorização de dados básicos. Construção ativa de conceitos através de operações como: ordenação, conclusão, relação de causa/efeito, de implicação, elaboração de hipóteses.
Conteúdo de ensino é meta.	Conteúdo de ensino é meio (instrumento para construção do conhecimento).
Informação de fatos.	Formação de conceitos.
Ignora a experiência do aluno.	Explora a experiência do aluno.
Propõe atividades teóricas (apenas mental e intelectual).	Propõe atividade práticas/teóricas.
Prioriza atividades individuais.	Propõe atividades coletivas e individuais.
Usa a imagem como ilustração.	Usa a imagem como recurso para observação e reflexão.

Toma a representação pela realidade.	Trabalha o conceito de representação.
Trabalha a transmissão fragmentada do conhecimento produzido.	Trabalha com a construção do conhecimento articulado, conhecimento já produzido com experiência.
Monólogo.	Diálogo.
Centrado no professor.	Centrado na relação professor/aluno.
Objetivo: retenção do conhecimento (informação).	Objetivo: operacionalização do uso do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade e de qualificação do nível de vida.

Fonte: Coletânea de Textos de Apoio ao Estudo dos “Organizadores de Área/Ciclos para o Ensino Fundamental”- História. SMESP, 1996, p. 103.

O quadro busca estabelecer comparação entre as características desta nova perspectiva de ensino (ensino produtivo) e a antiga e tradicional visão do que a proposta denomina de ensino reprodutivo. Essa proposta aposta na posição do “professor reflexivo”, onde a ação docente do “professor autor” promoveria a plena realização do ensino produtivo:

- o ensino produtor de conhecimento;
- o professor produtor de conhecimento;
- o aluno produtor de conhecimento.

Segundo essa proposta seria o exercício do papel de “professor produtor de conhecimento”, do “professor autor” que os docentes recuperariam de maneira sólida o reconhecimento e o prestígio social a que merecem no importante trabalho de Construção Social da qual eles participam. O programa de ensino de História dessa proposta aposta no diálogo como principal ferramenta metodológica do professor autor como agente social, que teria por principal objetivo o projeto da construção de uma sociedade democrática. Para consecução desse projeto democrático esse documento apresenta uma proposta pragmática como instrumento de trabalho metodológico para os docentes da disciplina de História:

“A presente Proposta Pragmática do ensino de História tem a pretensão de escapar da ‘cristalização’, do congelamento no tempo e de servir à autonomia e a reflexão do professor sobre seu curso, servindo-lhe como suporte e instrumento provocador, instigador de produção da cultura docente” (São Paulo 1996, p. 107).

De acordo com a proposta buscou-se preservar o exercício da autonomia do professor, que, em conjunto com seus alunos, se corresponsabilizariam nas decisões de trabalho definidoras de seus percursos. A vivência de um programa de ensino enquanto “professor-cidadão” e “alunos-cidadãos” comprometidos com decisões de trabalho didático tomadas de maneira compartilhada. A proposta não faz referência específica quanto à forma ou métodos avaliativos a serem aplicados para verificação dos resultados de seus objetivos propostos de acordo com o Ensino Produtor e sua Proposta Pragmática. Os materiais didáticos citados resumem-se aos textos de apoio para o trabalho em sala de aula dos “professores autores” que a partir deles produziram seu próprio conhecimento a ser transmitido para os alunos, que por sua vez também produziram seu conhecimento próprio. Embora a bibliografia apresente autores de diferentes áreas do conhecimento (História, Sociologia, Antropologia e Filosofia) também como a proposta anteriormente analisada não aparece nenhum autor específico da área pedagógica ou de alguma teoria referente ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. .

A terceira e última proposta, elaborada e em vigor na rede municipal de educação desde 2007, deposita forte crença na melhoria do quadro educacional por meio do desenvolvimento e aprimoramento de uma “Aprendizagem Significativa”, atribuindo à escola a função de formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade, relacionando as experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes permitindo a formulação de problemas que os incentive a aprender mais. Propõe, também, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, o que deve desencadear mudanças de comportamento e contribuir para a utilização do que é aprendido em novas situações.

Segundo essa proposta uma Aprendizagem Significativa pressupõe um caráter dinâmico, exigindo ações de ensino direcionadas para que os estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Assim, o ensino deve contemplar um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas entre conteúdos e métodos, estabelecendo relações entre os diferentes significados, a organização do currículo escolar e a seleção das atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Para construção dessa nova prática de ensino a proposta adverte que é preciso romper com o modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de

ensino, de aprendizagem e de avaliação. Aposta em uma nova definição de critérios para seleção e organização de conteúdos levando em conta aspectos que estariam intimamente ligados às referências pessoais, sociais e afetivas dos alunos. Nessa perspectiva afeto e cognição, razão e emoção compõem-se em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende.

Para consecução da aprendizagem significativa a proposta utiliza alguns critérios para a seleção de expectativas de aprendizagem que estão pautados nos seguintes tópicos:

- relevância social e cultural;
- relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns;
- potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações;
- acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária.

Uma inovação apresentada por essa proposta e que não aparece nas anteriores seria a orientação quanto à utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como recurso pedagógico, devido ao fato de hoje ser um aspecto de atenção obrigatório na formação básica das novas gerações em função da presença cada vez mais ampla desse tipo de tecnologia no cotidiano das pessoas (TV, internet, novas mídias, etc.). Depois de alertar quanto à distinção entre os materiais didáticos produzidos pela indústria cultural e os materiais que são produzidos pela sociedade e de suas finalidades, a proposta orienta aos professores de História a utilizarem os mais diversos materiais didáticos possíveis, desde que tome suas devidas precauções quanto à seleção e aplicação dos mesmos: textos, imagens, mapas, livros, jornais, filmes, fotografias, pinturas, murais e principalmente as produções dos professores e dos próprios alunos.

Diante da realidade contemporânea, os critérios para a seleção do conteúdo adequado para a seleção das expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas estão pautados sobre dois pilares de sustentação, quais sejam, os conceitos de Cultura Capitalista e o de Humanismo que devem estar articulados diretamente a diferentes eixos temáticos que auxiliem o trabalho dos conceitos em sala de aula por parte dos docentes de História. A proposta apresenta um quadro conceitual para cada ano do

ciclo II do ensino fundamental. A seguir o quadro conceitual previsto por essa proposta para ser desenvolvido no primeiro ano do ciclo II:

Quadro VII – Principais conceitos, eixos temáticos e temas propostos para a quinta série.

PRIMEIRO ANO DO CICLO II (QUINTA SÉRIE)			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem aprendidos progressivamente	Sugestões de temas
Cotidiano urbano Tempo e espaço histórico Cultura, Humanismo Natureza Sociedade Capitalista Trabalho Mudança social Patrimônio Histórico	As organizações das sociedades e relações com a natureza	Tempo presente e tempo passado, Período antigo e Contemporâneo, Relações homem natureza, Sociedade coletora e caçadora, Sociedade agrícola e criadora, Religião e arte, Organização social do trabalho, Cultura material e arqueológica.	Relações entre a história do município de São Paulo atualmente e história de sociedades urbanas e não urbanas na antiguidade. -Densidade populacional, -Mudanças na organização e ocupação do espaço: fauna, flora, rios, florestas e montanhas, -Coleta e produção de alimentos, criação de animais e agricultura, -Artes, religião e concepção do mundo e da natureza.

Fonte: Orientações Curriculares: Proposições de Expectativas de Aprendizagem da SME de São Paulo, 2007, p. 43.

Essa proposta também apresenta algumas estratégias de atividades para cada ano letivo do ciclo II do ensino fundamental, e para o primeiro ano do ciclo II deposita

enorme credibilidade quanto à produção de pesquisas sobre o estudo do meio por parte dos alunos, onde o professor seria o responsável por estimular e acompanhar os alunos na produção de pesquisas escolares para que ganhe autonomia ao longo de sua escolaridade. Diferentemente das propostas anteriores, essa proposta apresenta bibliografia com referenciais teóricos de autores ligados à investigação do processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem (Vygotsky, Luria e Piaget), aspectos da cultura, da Sociologia, Filosofia, ensino de História e da geografia e da Pedagogia. Quanto à avaliação a proposta orienta aos professores a “diagnosticarem” diariamente a evolução dos alunos através da observação, da produção individual de cada um e da verificação da expressão oral dos mesmos (formulação de perguntas, discussões, debate em grupo, etc.).

Como se pode perceber, há inúmeros aspectos sociais, econômicos e educacionais a interferir na realidade escolar da rede municipal de São Paulo inclusive a constante mudança nas propostas políticas para orientação do ensino.

Todos esses pontos fazem com que esse contexto da pesquisa se apresente bem complexo levando a considerá-los, sempre que possível, para uma perspectiva de relacionamento para a compreensão da escola e do ensino que nela ocorre.

2. OS PROFESSORES, SUA FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO SOBRE A DOCÊNCIA EM SALA DE AULA.

Neste capítulo estão apresentados os dados que foram organizados a partir dos questionários respondidos.

Na primeira parte estão os dados e características pessoais dos professores, e na segunda constam os dados relativos às manifestações deles sobre aspectos da docência no ensino de História no primeiro ano do ciclo II.

2.1 Os professores

2.1.1 Dados pessoais e culturais

28 questionários foram distribuídos nas três zonas da DRE de Pirituba, sendo que nem todos concordaram em participar devolvendo os questionários respondidos apenas 16 professores de acordo com os seguintes itens:

- Idades variadas de 25 a 50 anos;
- Divididos entre 07 homens e 09 mulheres;
- 13 moram em São Paulo, 02 em Francisco Morato e 01 em Osasco, todos em bairros, ninguém mora nos centros.
- 10 nasceram em São Paulo e 06 em outros estados como Pernambuco e Minas Gerais, ou no interior do Estado de São Paulo;
- 09 são casados, 02 divorciados e 05 solteiros;
- 02 professam a religião espírita, 06 são católicos, 02 são protestantes, 02 são evangélicos, 04 manifestaram não ter religião, deixaram de responder ou disseram ser “cristão”.

Verifica-se nesses dados, a diversidade de características pessoais dos professores investigados.

A vida familiar e a moradia também é bastante diversa como se verifica pela síntese apresentada a seguir:

- Os moradores variam de 01 a 05 pessoas na casa; muitos casados sem filhos e solteiros que moram com os pais, ou sozinho;
- 10 possuem casa própria, 03 pagam aluguel, 01 com habitação cedida (sem informar a origem) e 02 nada informaram;
- 10 moram com os cônjuges ou companheiro (a), 01 sozinho, 02 com os pais, e 03 com os filhos;
- 06 informaram ter renda familiar entre quatro e sete salários mínimos, 06 entre sete e dez salários mínimos, e 04 informaram ter renda familiar superior a dez salários mínimos. De acordo com o salário mínimo atual (R\$ 510,00) verifica-se que a renda familiar situa-se entre cerca de R\$ 2.000,00 a cerca de R\$ 5.000,00 ou acima.

Questionados quanto à sua classificação social e os hábitos culturais na infância, 05 professores responderam pertencer à classe baixa, 07 se classificaram como pertencentes à classe média baixa, 04 pertenceram à classe média alta e nenhum se classificou como pertencente à classe alta. Quanto ao tipo de residência na infância: 10 informaram ter residido em casa própria e 06 responderam ter morado pagando aluguel.

Todos informaram ter morado com os pais na infância, e quanto à quantidade de pessoas residirem na mesma casa nesse período o número varia bastante: 03 responderam ter morado com três pessoas no total, 05 informaram ter convivido com cinco pessoas, 02 responderam ter convivido com seis pessoas na mesma casa, 03 responderam ter morado com sete pessoas, 01 informou ter vivido em casa com oito pessoas, 01 respondeu ter convivido com treze e 01 informa ter morado com quinze pessoas na mesma residência.

Dos questionários devolvidos 13 professores responderam ter o hábito de leitura na infância; 08 disseram ganhar livros de presente, enquanto 03 informaram não ter o hábito de ler quando criança e 08 informaram não receber livros de presente. Dos tipos de leitura citados entre os professores que tinham o hábito de ler e que ganhavam livros de presente estão: enciclopédias, livros didáticos, ficção juvenil, literatura, poesia, livros infantis e gibis (revista em quadrinho). Verifica-se que metade dos professores tinha o hábito de ler quando criança dentre um número grande de variedade dos gêneros literários citados.

Questionados se tinham, ou não, o hábito de ouvir música na infância, 13 responderam ouvir e 03 informaram não ter esse hábito. Dentre os estilos de música mais citados estão: MPB (música popular brasileira), rock (nacional e internacional), gospel, sertaneja (caipira), jovem guarda e pop. 05 informaram ter participado de atividade extracurricular na infância (piano, músico de fanfarra, coral, natação e associação beneficente), 09 disseram não ter participado de qualquer atividade extracurricular e 01 nada informou.

A tabela VII apresenta a distribuição dos professores quanto ao hábito de frequentar teatro, cinema, museu ou biblioteca na infância, e com quem costumavam ir a esses locais culturais:

Tabela VII – Número de respostas dadas aos diferentes locais e a forma de acesso a esses locais culturais.

	COM A ESCOLA	COM FAMÍLIA	A NÃO FREQUENTAVA
TEATRO	4	4	8
CINEMA	1	8	7
MUSEU	9	2	5
BIBLIOTECA	9	4	3

Embora o número de respostas dadas à não frequência desses ambientes seja alto para teatro e cinema, é possível verificar o grande número de visitas na infância a museus e bibliotecas com a escola. Esses dados permitem verificar que os professores de História participantes da pesquisa se encontram em faixas etárias e características próximas às dos mapeamentos nacionais que tem sido feito no Brasil e nas pesquisas, como por exemplo, o da UNESCO 2004, e a pesquisa recente de Santos 2009, específica na área de História.

Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural dos agentes sociais começa a se constituir na infância, no interior das famílias e depois nas escolas e em outros ambientes. Verifica-se que esses professores, alguns certamente tiveram acesso maior ganhando livros e lendo na infância, contato com instrumentos musicais, bibliotecas, cinemas, teatros e museus. Outros já tiveram menos experiências ou

experiências mais próprias de segmento em que esse tipo de capital esteve menos presente, por exemplo, música sertaneja, rock e pop.

Certamente são agentes que tem outras condições de vida quando comparada com a de seus pais: famílias bem menores agora, pois grandes famílias são características de população mais empobrecida.

2.1.2 Dados da formação e das condições de trabalho

Quanto à formação dos professores, 14 deles informaram ter concluído o primeiro grau em instituição pública e 03 terem estudado o primeiro grau em instituição privada. O segundo grau não se diferencia muito do primeiro nesse aspecto: 13 responderam ter estudado durante esse nível de ensino em instituições públicas e 04 informaram ter estudado em instituição privada. 15 informaram ter cursado na modalidade de ensino regular e apenas 01 ter estudado na modalidade do supletivo.

O Quadro VIII apresenta o curso de nível superior, a instituição e a cidade onde os professores estudaram.

Quadro VIII – Curso, instituição e cidade onde cursaram o nível superior.

QUAL CURSO	INSTITUIÇÃO	CIDADE
História e Pedagogia	USP	São Paulo
História	UNIFIEO	São Paulo
Estudos Sociais	Teresa Martin	São Paulo
Pedagogia / História	USP	São Paulo
História	FATEMA	São Paulo
História / Geografia	UNINOVE / UNICASTELO	São Paulo
História	PUC	São Paulo

Jornalismo/História	PUC / USP	São Paulo
História/Psicopedagogia	Objetivo/ UNINOVE	São Paulo
Ciências Sociais	PUC / USP	São Paulo
História	Fundação Padre Albino	Catanduva / SP
História	UNIBAN	São Paulo
História	UNIFIEO	Osasco / SP
Geografia	UNAR	Araras / SP
História / Geografia	UNIFAI	São Paulo
Ciências Econômicas / História	MACKENZIE / TERESA MARTIN	São Paulo

O Quadro acima permite verificar que a maioria dos professores estudou na cidade de São Paulo (12), 02 em Osasco, 01 em Araras e 01 em Catanduva. A esmagadora maioria (12) estudou em instituições de nível superior privada, e apenas 04 estudaram em universidades públicas.

Verifica-se também que nem todos cursaram a licenciatura específica para a disciplina que ensinam. Há professores com formação em Geografia, Ciências Sociais e alguns com o curso de Pedagogia e História, corroborando mais uma vez dados de outras pesquisas que denunciam tal situação (Reis, 2006; Gesqui 2008; Paiva, 2002).

O quadro IX mostra (na mesma ordem dos quadros anteriores) quais os outros cursos que os respectivos professores gostariam de ter feito na instituição onde estudaram e aquelas em que estudam atualmente.

O primeiro dado interessante a se observar no Quadro IX é o relativo ao fato de 05 professores continuarem estudando. Entretanto um deles frequenta curso bem diversificado: Ciências da Religião. Os demais se mantêm em cursos com relação direta ao que fazem.

O fato de distribuir os dados mantendo a mesma sequência dos sujeitos permite que se identifique seus desejos ou aspirações de curso não feito, para aqueles que fariam outro curso diferente do que fez. Assim, o sujeito 01 fez História e

Pedagogia, mas teria feito Direito; o sujeito 02 fez História, mas faria Artes e cursa atualmente Ciências da Religião; o sujeito 03 fez Estudos Sociais, mas teria feito Medicina; o sujeito 04 cursou Pedagogia e escolheria Ciências Sociais; o sujeito 06 fez História e Geografia, mas teria feito Direito; o 07 que fez História escolheria Psicologia; o sujeito 10 fez Ciências Sociais e faria novo curso de Direito; o sujeito 11 e 12 fizeram História e escolheriam Sociologia ou Artes Plásticas; os sujeitos 14 e 15 fizeram História e Geografia porém gostariam, respectivamente de cursar pós em Filosofia ou curso de Educação Física.

Esses são dados bem intrigantes, pois se verifica que imensa maioria (11 dos 16 professores) se tivessem tido oportunidade, mudaria sua formação e, conseqüentemente, sua área de atuação profissional: atuariam fora do magistério? Provavelmente sim.

Quadro IX – Se faria outro curso ou não na instituição em que se formaram e se estudam ou não atualmente.

FARIA OUTRO CURSO (SIM OU NÃO)	QUAL O CURSO FARIA?	ESTUDA ATUALMENTE? (SIM OU NÃO)	O QUE ESTUDA?
SIM	DIREITO	NÃO	_____
SIM	ARTES	SIM	MESTRADO-CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
SIM	MEDICINA	NÃO	_____
SIM	CIÊNCIAS SOCIAIS	NÃO	_____
NÃO	_____	SIM	HISTÓRIA DA ÁFRICA
SIM	DIREITO	NÃO	_____
SIM	PSICOLOGIA	NÃO	_____
NÃO	_____	SIM	GESTÃO DE BENS CULTURAIS
NÃO	_____	NÃO	_____

SIM	DIREITO	NÃO	_____
SIM	SOCIOLOGIA	NÃO	_____
SIM	ARTES PLÁSTICAS	SIM	ESPECIALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÃO	_____	SIM	PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA
SIM	PÓS EM FILOSOFIA	NÃO	_____
SIM	EDUCAÇÃO FÍSICA	NÃO	_____
NÃO	_____	NÃO	_____

Questionados se a profissão de professor foi uma escolha, ou não, 14 dos professores responderam que sim, e 02 responderam que não. Quanto à influência dos pais em sua escolha, 05 responderam ter sofrido influência dos pais na escolha de ser docente, enquanto 11 informaram não ter sido influenciado pelos pais. 10 informaram que os pais exigiam boas notas, e 06 responderam que os pais não eram exigentes quanto às notas na escola.

O Quadro X apresenta as transcrições das respostas dos professores quanto à satisfação profissional atualmente.

Quadro X – Transcrições dos depoimentos quanto à satisfação ou não com sua profissão.

SIM	NÃO	POR QUÊ?
X		Não informado
X		Não informado
X		Não informado
X		Não informado
X		“É o que faço melhor, e me dá prazer”.

X		“Por que gosto de ajudar as pessoas a aprender”.
X		“Melhorar a vida das pessoas”.
X		“Por que me propicia entrar em contato com pessoas diferentes e estimula minha criatividade”.
X		“Ainda acredito na educação”.
X		“Dá prazer poder compartilhar o conhecimento e aprender com os alunos e pessoas”.
X		“Tento passar para o outro aquilo que descobri”.
X		“Realizo-me humanamente”.
	X	“Por que não dão o menor valor pra mim, mas fiz um curso do qual gosto”.
X		“Eu me realizo”.
X		Não informado
X		“Gosto do contato humano e da interação com os alunos”.

Apesar de haver 05 professores que não se manifestaram foram mantidos no Quadro devido a ordem de suas respostas que permitissem identificar as respostas e fazer análises articuladas. Isso ocorreu nas demais tabelas também.

Apenas 01 professor não está satisfeito com seu atual estilo de vida, alegando não receber o reconhecimento devido, enquanto 15 responderam estarem satisfeitos com seu atual estilo de vida, mesmo considerando que boa parte dos professores tenha se manifestado quanto à redução de sua jornada de trabalho.

Analisando as respostas dadas pelos professores verifica-se a possibilidade de agrupamento pelo aspecto central do que dizem. Basicamente há dois tipos de manifestações: uma focalizada em si mesmo e outra nos alunos. De um lado, quando focalizam em si mesmo, apontam o prazer, o gosto pelo contato e integração com os alunos, estimulação; do outro, quando o foco são os alunos a manifestação diz respeito a ajuda, à melhoria de vida, transferência de conhecimento.

Na maioria dos depoimentos não houve referência ao fato de terem se preparado para isso, ou sobre algum aspecto mais específico da função; dois deles se aproximaram disso ao falar dos alunos.

O Quadro XI contém a carga horária semanal de trabalho, a instituição, e a que zona pertence cada professor como parte das condições de trabalho.

Quadro XI – Cargas horárias, tipos de instituição e distribuição por zonas.

Cargas Horárias		Instituição		Distribuição por Zonas
Horas	Semanais	Privadas	Públicas	
12	X	-----	X	2
25	X	-----	X	3
60	X	-----	X	3
40	X	-----	X	3
12	X	-----	X	3
60	X	-----	X	2
40	X	-----	X	2
30	X	-----	X	2
50	X	-----	X	2
Não Forneceu	Não Forneceu	-----	X	3
65	X	-----	X	3
40	X	-----	X	2
30	X	-----	X	3
-----	-----	-----	-----	-----
60	X	-----	X	2
40	X	-----	X	3

A partir deste quadro de carga horária percebe-se o motivo da reclamação da maioria dos professores quando questionada sobre o que ele gostaria de fazer menos: 09 dos 16, de maneira diversa, gostariam de trabalhar menos, dar menos aulas, reduzir carga horária, aqui 10 professores se manifestaram estar satisfeitos com seu trabalho, 06 disseram estar insatisfeitos. 03 professores mesmo estando satisfeitos com seu trabalho mencionaram sobre a perspectiva da diminuição de sua jornada de trabalho. Percebe-se grande insatisfação do professorado quanto à quantidade de aulas semanais ministradas, que revelam as condições de trabalho excessivas em

muitos casos. Os professores 03, 06, 11 e 15 tem alta carga horária de trabalho ministrando 60 horas, ou mais, por semana. Se fizermos o cálculo de que a História comparece com duas horas de aula em cada turma é possível ter clareza de que esses professores têm, no mínimo, mais de 20 turmas, pois parte de suas horas são para as demais tarefas da jornada. Há outros com cargas completas (40 horas); somente três apresentam cargas mais baixa.

Por esse Quadro fica evidenciado o envolvimento deles com a rede pública e não escolas privadas.

O Quadro XII complementa o quadro informativo em relação às condições de trabalho, apresenta os dados referentes à situação funcional dos professores, desde quando exercem a atividade docente e se exercem ou não algum outro tipo de atividade (profissão):

Quadro XII – Situação funcional, o ano de início do exercício, se exerce ou não outra função e qual é essa função.

Situação Funcional	Desde quando	Outra função	Qual
Efetivo	2001	Não	_____
Efetivo	2008	Sim	Monitor de Educação a Distância
Eventual	2009	Não	_____
Efetivo	1998	Não	_____
Efetivo	1998	Não	_____
Efetivo	2010	Não	_____
Efetivo	1987	Sim	Consultora/Vendedora
Efetivo	2009	Não	_____
Efetivo	1992	Sim	Consultora/Assessora
Efetivo	1995	Não	_____
Efetivo	1988	Não	_____
Eventual	2009	Não	_____
Efetivo	2007	Sim	Não informado
Não Informado	2004	Não	_____
Efetivo	1985	Sim	Não Informado
Efetivo	2003	Não	_____

A maioria exerce a docência na condição de efetivo sem outra função, sendo apenas 02 em situação de eventual substituindo professores efetivos; 05 deles

exercem outras funções: dois não informaram qual a outra função, 02 são consultoras, e apenas 01 pessoa se dedica a atividade aproximada à da sua efetividade na escola (monitora de educação à distância).

O Quadro XII permite visualizar a distribuição dos professores quanto a sua carreira no tempo: há 01 professor que se efetivou no ano da pesquisa (2010), 03 em 2009, 01 em 2008 e 01 em 2007, compondo um grupo de professores iniciantes como efetivo. Essa é uma condição nova de trabalho, pois mesmo que tenham atuado anteriormente sempre são considerados novatos nessa instituição conforme apontou Ferreirinho (2009). Estão sujeitos a vários processos de adaptação, experimentação em um novo local, descobrindo diferentes modos de se organizar, buscando sua sobrevivência como conceitua Huberman (1992).

Ao lado desse grupo encontram-se sujeitos efetivos de mais longa data: 03 desde a década de 1980 (professores 07, 11 e 15); 04 da década de 1990 não tão anteriores (professores 04, 05, 09 e 10), mas já presentes há pelo menos mais de dez anos, e 03 dos anos 2000 já mais estabilizados na carreira e com condições de buscar alterações em seu trabalho, como diz Huberman (1992).

2.2 As manifestações sobre o exercício da docência em sala de aula.

Neste item estão os dados das respostas dos professores para a parte metodológica do questionário relativa à sua docência em sala de aula. Todos os quadros têm a mesma sequência de escalas de modo que se possam estabelecer relações entre os diferentes aspectos abordados. O Quadro XIII contém as manifestações sobre os objetivos do ensino de História e os procedimentos utilizados pelos professores.

Quadro XIII. Respostas dos professores sobre os objetivos e procedimentos do ensino de História.

	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
01	“Que os alunos adquiram conceitos básicos do que é História, reflexão sobre tempo\ fatos.” (48 anos, casado, cristão,	“Procedimento atitudinais de respeito, cidadania. Conceptualização da História

	há 09 anos na rede)	político social e individual.”
02	“Desenvolver o senso crítico em sala de aula.” (26 anos, casado, evangélico e há 05 anos na rede)	Não informado
03	“Que o aluno do ensino fundamental saiba estabelecer a relação do passado e do presente, despertando o seu senso crítico para ter condições de construir sua própria história da melhor maneira possível.” (34 anos, solteiro, católico e há 01 ano na rede)	“O uso de pesquisa para a elaboração dos conceitos históricos em sala de aula.”
04	“O simples fato de conhecer um pouco da História de nosso país e mundo deveria ser o suficiente para qualquer pessoa gostar de História”. (34 anos, casada, católica há 12 anos na rede)	“Sobre os procedimentos muitas leituras e debates”.
05	“Que os alunos se apropriem do conhecimento produzido historicamente e produza o seu próprio”. (49 anos, casada, não informou religião há 05 anos na rede)	“Leituras, análises, compreensão, inferências, contextualização, comparação de diversos tipos de documentos e fontes e linguagens”.
06	“Pretendo ajudar no desenvolvimento cognitivo dos alunos para que os mesmos possam desenvolver noções e conhecimento sobre a História”. (25 anos, casado, protestante ingressou este ano na rede)	“Utilizo-me de trabalhos em grupo, análise e interpretação de textos, seminários e debates”.
07	“Aguçar a criticidade”. (47 anos, divorciada, espírita há 22 anos na rede)	“Provocar o debate e a opinião”.
08	“Acredito que estudar História seja importante para criarmos novas memórias, e não só aprender sobre o que já passou”. (29 anos, solteira, católica há 01 ano na rede)	“Uso bastante o livro didático, mas também gosto de usar outros documentos como quadros, músicas, filmes”.
09	“Fazer com que o aluno perceba que a história se faz diariamente. Que não está	Não informado

	apenas nos livros”. (50 anos, solteira, católica há 18 anos na rede)	
10	“Dialética, zona proximal paradigma da complexidade”. (35 anos, solteira, protestante, há 05 anos na rede)	Não informado.
11	“Fazer com que os alunos conheçam os processos que envolvem a formação da sociedade”. (50 anos, casado, católico e há 05 anos na rede)	Não informado.
12	“Educação voltada para a vida dos indivíduos.” (43 anos, solteiro, sem religião e há um ano na rede)	“Abordagem dos dilemas espirituais desse indivíduo. Formação crítica”.
13	“Estimular a criticidade, a refletir sobre o passado, e a consciência de sujeito histórico que cada um é.” (41 anos, divorciada, sem religião, há 03 anos na rede)	“Procedimentos: aula expositiva, leituras, interpretação de texto, exibição de filmes, análise de documentos, discussões.”
14	“A maior contribuição de um professor de História ao final de seu trabalho é ter um aluno capaz de questionar. Intensos debates e incentivo ao posicionamento crítico, leitura”. (33 anos, solteira, sem religião – mas acredita em Deus – ingressou esse ano na rede)	“Intensos debates e incentivo ao posicionamento crítico, leitura.”
15	“Desenvolver alunos conscientes da sua realidade modificando o contexto social.” (43 anos, casada, católica e há 17 anos na rede)	Não informado.
16	“Pretendo fazer com que o aluno compreenda que a História é uma ferramenta para refletir sobre o presente e sobre o futuro.” (47 anos, casado, espírita, há 07 anos na rede)	“Utilizo exposições, leituras, atividades em grupo e muita participação oral dos alunos durante as aulas.”

A análise das manifestações dos professores presentes no Quadro XIII sobre os objetivos permite apontar diversidade de perspectiva sobre o que os orienta na ação docente.

Em alguns casos temos relatos bem pontuais, quase lacônicos e em outras respostas mais longas e com mais informação diferenciada. No primeiro tipo destacam-se as respostas dos professores 10 e 12, e no segundo caso estão os demais que, mesmo com respostas curtas permitem identificar com mais clareza suas manifestações.

Diante das treze respostas que fornecem informações sobre suas concepções orientadoras foi possível organizá-las em três agrupamentos voltados ao desenvolvimento, à aquisição de conhecimento e à criação, constituindo perspectivas orientadas pela instrumentalidade.

No primeiro agrupamento há professores que se preocupam com o desenvolvimento ou estimulação da consciência crítica (professores 02, 03, 07, 13, 14 e 15) ou desenvolvimento cognitivo (6), explicitando claramente esses termos ou apontando para a necessidade de mudanças. Às vezes essa resposta vem bem sintética (por exemplo, 02 e 07), outras vezes vem mais longa com outros elementos como, por exemplo, a dos professores 13 e 15 que articulam a criticidade à consciência de si na História e a possibilidade de mudar a sociedade ou os professores que relacionam com a aquisição do conhecimento.

Já o segundo agrupamento agrega respostas que explicitam claramente questões de aquisição de conhecimento ou noções. Estão neste conjunto às respostas dos professores 01, 02, 04, 05, 11, 16 ao apontar que esperam que seus alunos adquiram “conceitos básicos”, reflexão sobre tempos e fatos (professor 01); estabeleçam relações entre passado e presente (professor 02); apropriem do conhecimento produzido (05) conheçam o processo de formação da sociedade (11) ou que conheçam e gostem da História (professor 04). Apenas um professor se referiu quanto à aquisição de conceitos históricos (03).

O terceiro bloco de manifestações destina-se ao preparo do alunado em diferentes direções (professores 03, 05, 08, 09, 12 e 13). Há a preocupação de que o aluno se perceba como sujeito histórico (professor 13), que construa sua própria História (professor 03) ou que produza seu próprio conhecimento, que se crie novas memórias, que a história se faz diariamente (professores 05, 08, 09) ou laconicamente “educação voltada para vida” (professor 12), aproximando-se da perspectiva construcionista sociohistórico, tal qual analisada por Almeida (2002) nos

currículos oficiais. Estas perspectivas parecem apontar para um ensino mais preocupado com atuação politizada dos alunos.

Essas possibilidades parecem bem próximas de considerações de Schmidt e Garcia (2005), quando apontam representações ligadas ao significado escolar do conhecimento histórico nas séries iniciais. Dizem elas que o modo de se referir à História evidencia a possibilidade de o ensino desse componente curricular formar a consciência histórica crítica, que relacionem com as experiências próprias, usando a história como ferramenta analítica. Em algumas respostas obtidas nesta pesquisa é possível verificar o conjunto dessas perspectivas como é o caso do professor 03 ou professor 13.

De certo modo similar, mas também diverso, é o resultado da pesquisa relatada por Ranzi e Funckner (2003) sobre a representação de professores do ensino médio em Curitiba sobre o ensino de História. Nesse texto as autoras relatam também o caráter instrumental da disciplina, porém claramente delineada como “*formação do cidadão e para a compreensão do presente*” (grifo das autoras, p. 355), aspectos não tão evidentes com esses termos.

Quando se compara com os previstos nas propostas oficiais analisadas por Bittencourt (1998) verifica-se a presença da formação de um “pensamento crítico”, e um “espírito patriótico nacionalista (cidadania política, p. 22)”, este não presente no estudo aqui relatado.

Já para as respostas informadas quanto aos procedimentos utilizados para alcançar os objetivos, destaque deve ser dado para o alto número de abstenção: dos 16 professores 05 não responderam (02, 09, 10, 11 e 15), sendo que todos responderam sobre os objetivos do ensino de História. Foram citados diversos procedimentos em uma mesma resposta. Dos que responderam 04 utilizam como prática metodológica a leitura (04, 05, 13 e 16); 04 informaram promover debates ou discussões (04, 06, 07 e 13); 03 utilizam filmes (08, 13 e 14); 02 utilizam análise, e analisam diferente literatura e documentos históricos (05 e 06); 02 de atividades em grupo (06 e 16); 02 apostam na interpretação de textos (02 e 13); 02 usam músicas (08 e 14); 02 utilizam de mapas (14 e 15); 01 informou usar pesquisa para elaboração de conceitos históricos (03); 01 informa usar a internet (15); 01 informa usar “bastante” o livro didático (08); 01 disse utilizar-se de “dilemas espirituais” (12); e 01 trabalha com “procedimentos atitudinais” (01), embora os dois últimos não possam ser considerados procedimentos metodológicos, a grande variedade de procedimentos

citados articula-se às conclusões das análises de Pires (2001) ao apontar para alterações nas práticas pedagógicas desses professores, e de suas concepções teórico-metodológicas.

Apenas dois professores citaram a aula expositiva (sujeito 13 e 16) que, em parte deveria ser procedimento bem mais adequado às condições desse alunado dependendo ainda da oralidade conforme resultados das provas de Língua Portuguesa. Nenhum deles se referiu a “explicações” dos assuntos ou parte deles.

Isso está fora do repertório de procedimentos a serem enunciados.

Parece haver uma dificuldade, ou confusão por parte de alguns professores em distinguir (discernir) objetivos de práticas metodológicas. Um bom exemplo é a resposta dada pelo professor 01 para os procedimentos metodológicos utilizados: “procedimentos atitudinais de respeito e cidadania”, tendência detectada por Bittencourt (1998) ao analisar os currículos oficiais que pretendiam associar a meta do ensino de História aos grandes objetivos da sociedade para a constituição do espírito patriótico nacionalista (cidadania), intenção que não aparece e na resposta dada para os objetivos.

Apesar da alta abstenção, e da considerável variedade de procedimentos citados, as respostas aproximam-se do resultado da pesquisa de Zamboni (1988), onde inúmeras outras linguagens acabariam também por produzir outras representações diretamente voltadas para a produção e compreensão do conhecimento histórico; e dos diferentes tipos de fontes e linguagens utilizados pelos professores e que contribuem para a formação da representação e da compreensão do conhecimento Histórico dos alunos. Parece haver um distanciamento entre o professor de História e o livro didático. Apenas um professor expressou literalmente utilizar bastante o livro didático, contrapondo-se a constatação de Carvalho (2003) ao apontar a presença marcante do livro didático com diversas funções para professores e alunos.

A grande maioria dos professores parece se enquadrar ao contexto educacional das pesquisas aqui evidenciadas, principalmente quando boa parte dos professores professaram preocupação em garantir a formação crítica dos alunos, ou possibilitar uma melhor compreensão do presente mediante o estudo do passado. Nenhum professor, ao responder o objetivo da disciplina de História, se referiu a ela como ciência, evidenciando a perspectiva de Knaus (2006) da dificuldade por parte de alunos e professores em aceitar a perspectiva científica de compreensão do mundo. Muito pouco ou quase nenhuma preocupação quanto aos aspectos pedagógicos de

construção do conhecimento. Fica mais claro e evidente o desdém pedagógico por parte desse professorado em não informar os procedimentos utilizados para consecução de seus objetivos e ao tratamento da História como ciência, não fugindo muito do que foi apresentado pelas pesquisas, sempre pautados em modelos didáticos e metodológicos tradicionais, sem demonstrar muito interesse no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do alunado.

O fato de apontarem usar os materiais não permitiu detectar, na maioria das manifestações, se muitas das aulas recorrem à atividades individuais ou coletivas; apenas em alguns casos isso foi possível (06, 13 e 16) com grupo e exposição para todos.

O cotejo dos objetivos - representando os valores orientadores do ensino, como aponta Gimeno (2002) - entre si permite identificar a preocupação dos professores com o avanço do alunado, ainda que com linguagem variada e focos diferentes. É possível detectar, na maioria das respostas completas de cada um do Quadro XIII certa adequação entre o que propõem como objetivos e como procedimentos, em que pese a dificuldade deles na expressão de ambos.

Ficam muito preocupantes, entretanto, as respostas deles pela dependência que apontam do uso de leitura, debate, pesquisa, interpretação, seminário, quando se sabe que os alunos dessa região obtiveram escores insuficientes nos testes para o nível básico em proficiência em Língua Portuguesa, ou seja, não conseguem localizar informações explícitas e inferir implícitas; não relacionam linguagem verbal com a não verbal; para serem críticos precisariam interpretar os textos lidos e debatidos, precisariam estabelecer relações entre diferentes textos verificando as intenções de quem escreve, o que seria próprio de níveis bem mais elevados de proficiência.

O Quadro XIV apresenta as respostas dadas por esses professores quanto aos materiais didáticos e à avaliação utilizada como meio de verificação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem dessas turmas.

Quadro XIV – respostas para os materiais didáticos e o modo de avaliação utilizado pelos professores.

	MATERIAIS UTILIZADOS	MODOS DE AVALIAR
01	“Livros didáticos. Livros paradidáticos (trazido e organizado tema pelo	“Avaliação (prova). Atividades diversas. Expressão oral dos alunos”.

	professor). Mídias, filmes, outros”.	
02	“Textos, imagens...”	“Sua argumentação com relação ao tema.”
03	“Livro didático, pesquisas em livros e internet, documentários, ilustrações, filmes, etc.”	“Diariamente pela observação das atividades realizadas em sala de aula e a correção das tarefas de casa.”
04	“Textos, jornais; textos adaptados por mim e filmes.”	“Trabalho em grupo, interesse individual do aluno pela disciplina, e debates em sala”.
05	“Textos e documentos históricos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, esquemas, filmes, músicas, objetos da cultura material, jornais, revistas.”	“Observação e acompanhamento diário dos avanços, participação individual e em grupo, interesse pelo tema estudado, apresentação de propostas e sugestões para problemas e questões sociais.”
06	“Textos, figuras, mapas, filmes e quando possível data show”.	“Atividades para entregar e seminários. Não utilizo o nome “prova.””
07	“Desenho, fotografia, imagens, filmes.”	“Redação.”
08	“Livro didático, músicas, pinturas, filmes.”	“Provas e atividades realizadas em sala.”
09	“Data show, filmes, projetos, jornais.”	“Avaliações objetivas, trabalho, projetos.”
10	“Todos, concretos e abstratos, do didático ao paradidático, todos os documentos históricos até reciclagem.”	“Dialética, relacionamento interpessoal, produções de textos, artísticas, teatro, músicas, plástica, novas tecnologias, interpretação, leituras, recursos imagéticos.”
11	“Livros, revistas, jornais.”	“Avaliação escrita, observações, diálogo com os alunos.”
12	Não informado	“Auto avaliação dos alunos.”
13	“Livro didático, filmes, documentos históricos.”	“Análise de situações problemas, verificação em provas com questões de múltipla escolha e dissertativas e de relacionar acontecimentos e

		características.”
14	“Notícias de Jornais, revistas. Livros desde literatura até historiografia especializada. Uso de filmes, músicas, imagens e mapas.”	“produção de texto, debates e seminários”.
15	“Mapas, net, livros, gráficos, texto, interdisciplinaridade – geografia, ciência, matemática, etc.”	“Aulas dialógicas reflexivas, atividades dissertativas, etc.”
16	“Livros didáticos, filmes, artigos de jornais e revistas”.	“Observação contínua, verificando a escrita e principalmente as expressões orais dos alunos”.

Aqui a abstenção nas respostas é pequena, apenas um professor (12) não informa os materiais utilizados embora declare seu método avaliativo (“auto avaliação dos alunos”). O que é grande mesmo é o número de materiais citados para consecução da prática. São mais de vinte e cinco tipos de materiais diferentes citados, que vão desde o velho e tradicional livro didático até a reciclagem. A apresentação do número de adesão dos professores para cada material citado seguirá a ordem decrescente, ou seja, dos mais utilizados (citados) aos menos referenciados. Filme aparece isolado em primeiro lugar, dos 16 professores 10 informaram utilizar esse tipo de material em suas aulas (01, 03, 04, 06, 07, 08, 09, 13, 14 e 16); em segundo lugar aparece o livro didático, citados por 06 professores (01, 03, 08, 10, 13 e 16); empatados na terceira colocação com cinco citações cada um estão: textos (02, 04, 05, 06 e 15), imagens (02, 05, 06, 07 e 14) e jornais (04, 05, 11, 14 e 16); em quarto lugar, estão também empatados com quatro adesões individualmente, revistas (05, 11, 14 e 16) e mapas (05, 06, 14 e 15); na quinta posição com três adesões cada aparecem os livros em geral (11, 14 e 15), a música (05, 08 e 14), e os documentos históricos (05, 10 e 13); com duas adesões cada estariam empatados na sexta colocação os gráficos (05 e 15), os livros paradidáticos (01 e 10) e por incrível que pareça o data show (06 e 09); e agora uma enorme quantidade de citações de materiais com apenas uma adesão cada, o que elevaria consideravelmente o número dos materiais citados (09), o que corresponde a mais da metade do número de professores: fotografias (07), ilustrações (03), desenhos (07), pinturas (08), pesquisa

em livros e na internet (03), mídias (01), figuras (06), literatura e historiografia especializada (14), internet (15), reciclagem (10) e “interdisciplinaridade” (15).

Verifica-se que essa variedade de materiais citados está presente nas propostas sintetizadas no capítulo anterior e que vêm sendo bastante veiculados como diferenciais, para o ensino também em diversos eventos e na mídia.

Como há professores que estão trabalhando há muitos anos, e vêm sendo alvo da divulgação das propostas arroladas no capítulo anterior, é esperado que respondam como o fizeram por que também têm a perspectiva de que o pesquisador queria ouvir o que disseram.

Quanto às formas avaliativas citadas o número também varia bastante, assim como para a quantidade de objetivos, procedimentos e materiais informados. São mais de vinte maneiras consideradas como forma de avaliação pelos professores utilizados como método avaliativo. Dentre eles, e seguindo a mesma ordem de apresentação dos materiais didáticos estão: as tradicionais provas ou avaliações escritas com quatro adesões (01, 08, 11 e 13); em segundo lugar, empatados com três adesões estão os trabalhos, ou atividades extraclasse (06, 08 e 09), e as observações das atividades (03, 11 e 16); na terceira posição, com duas adesões por parte dos 16 professores se encontram: a expressão oral por parte dos alunos (01 e 16), o interesse individual (04 e 05), o debate (04 e 05), seminários (06 e 14), e a produção de texto (10 e 14); em conjunto com o alto índice de materiais citados, aqui, apresenta-se diversos métodos avaliativos citados por apenas um professor: argumentação do aluno (02), correção de tarefas para casa (03), trabalhos em grupo (04), participação e sugestões do alunado para problemas (05), redação (07), projetos (09), dialética (10), relacionamento interpessoal (10), auto avaliação dos alunos (12), dialogo com o alunado (11), analise de situação problema (13), atividades dissertativas (compare-se a prova e a atividade escrita, 15), dialógicas reflexiva (15), interpretação (10), e verificação da escrita (16).

Quando se faz o cotejo entre os objetivos e os procedimentos (Quadros XIII e XIV) que contém os dados sobre os materiais e avaliação, verifica-se que, em alguns casos existe boa articulação. Um exemplo disso é o professor 06, um jovem de 25 anos e há um ano na rede, que pretende o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimento, usando trabalho em grupo, seminários, debates, análise e interpretação de textos, figuras, filmes, mapas, e data show. Disse avaliar por meio

de atividades a serem entregues e seminários. É coerente, embora pouco variado no final para efetivamente verificar o que propõe.

Já há outros que não permitem que se verifique esse relacionamento: o professor 09. O valor declarado do ensino é o de perceber que a História se faz diariamente, não informou procedimentos; usa data show, filmes, projetos e jornais e avalia por meio de provas objetivas, trabalhos e projetos. É uma professora das mais velhas, há dezoito anos na rede.

Levando em consideração a idade dos professores, três se encontram entre a idade de 20 a 30 anos (02, 06 e 08); quatro se enquadram entre as idades de 30 e 40 anos (03, 04, 10 e 14); e a grande maioria, mais da metade dos professores (09) se encontram entre idade de 40 a 50 anos (01, 05, 07, 09, 11, 12, 13, 15, e 16). Se cruzarmos a idade dos professores com o tempo de serviço no ciclo II de ensino da rede municipal de São Paulo veremos que a maior idade mais avançada não significa maior tempo de atuação (experiência na rede) nesse sistema educacional: dos 16 professores 10 possuem entre um e cinco anos de atuação como professores de História (02, 03, 05, 06, 08, 10, 11, 12, 13 e 14); dois possuem entre cinco e dez anos de tempo de atuação (01 e 16); e apenas quatro dos nove com idade superior a quarenta anos possuem mais de dez anos de serviços educacionais (04, 07, 09, e 15). Isso demonstra que apesar da alta média de idade do professorado, o tempo de atuação em relação ao tempo de vida é bem menor, o que caracteriza certa discrepância entre a idade dos professores e o tempo de serviço dos professores da rede municipal de ensino. Um bom exemplo dessa discrepância seria a comparação entre os professores 01 e 02: enquanto o primeiro professor, mais velho (48 anos) e há nove anos na rede, proclama ter como objetivo fazer com que os alunos adquiram “conceitos básicos” do que é História, utilizando como metodologia procedimentos atitudinais de respeito e cidadania, por meio de livros didáticos e paradidáticos, avaliando os alunos por meio de provas e de suas expressões orais; o professor dois (segundo mais jovem com apenas 25 anos) atuante na rede há cinco anos, pretende desenvolver o senso crítico por meio de textos e imagens avaliando os alunos por meio de sua argumentação. Ambos parecem utilizar o mesmo procedimento avaliativo (expressão oral ou argumentação dos alunos), porém divergem quanto aos objetivos, procedimentos e principalmente materiais utilizados para a avaliação e consecução de seus objetivos.

Considerações finais

A revisão feita em parte da bibliografia sobre o tema deste estudo permitiu verificar que há análises críticas sobre o ensino da História e visões diferentes sobre o mesmo. Um dos pontos de debate é o das propostas curriculares, ou seja, o que se deve ensinar ao lado de procedimentos (como se ensina e se avalia) e como esse ensino é realizado, na atualidade e também em outros períodos.

A considerável quantidade de pesquisas científicas sobre o tema nos últimos anos é resultado da necessidade do surgimento de novas propostas, técnicas e principalmente métodos pedagógicos que potencialize o surgimento de melhorias na relação ensino aprendizagem, que estimule e promova, da melhor maneira possível, a construção do conhecimento científico em sala de aula.

O ponto de interesse neste estudo foi o de verificar, no momento atual, alguns aspectos que já foram estudados, porém desconectados. Isso significa que às vezes foi estudado o currículo prescrito, porém sem articulação com a avaliação; e às vezes focalizavam-se nos procedimentos de ensino sem ligações com os objetivos ou valores orientadores do que se deve ensinar.

Foi possível obter dados que permitiram identificar formação deficiente do alunado do primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental em provas de proficiência em Língua Portuguesa, onde, cerca de 88,5% em 2008 e 72,6% em 2009 apresentaram resultados classificados em abaixo do básico e básico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Esse é um dado relevante como aspecto ligado a docência dos professores de História porque todos eles manifestaram uso de textos a serem lidos e analisados, interpretados. Além disso, disseram fazer uso de diversos tipos de imagens e figuras, filmes e uso de Datashow, porém as provas exigem (para nível básico) que os alunos sejam capazes de interpretar a linguagem não verbal também ao lado de textos de diferentes gêneros. Entretanto, nessa diretoria de ensino, 70,6% ficaram com resultado abaixo do básico, ou seja, condição muito precária de atender o que os professores disseram fazer.

Nenhum professor se manifestou sobre esse tipo de dificuldade e foi muito estranho só dois professores terem citado exposição dos assuntos aos alunos; e nenhum disse “explicar” a matéria. Também não se manifestaram sobre dificuldades oriundas da transição do primeiro para o segundo ciclo.

Essa situação do alunado é compreensível quando se analisa à luz das características populacionais dos distritos da DRE de Pirituba: indicadores de exclusão quanto a emprego, autonomia de renda, desenvolvimento humano (escolaridade, longevidade, risco de morte e violência) qualidade ambiental, qualidade de moradia e mulheres não alfabetizadas. Isso significa também poucas condições de acesso a bens culturais. São justamente eles os que precisam muito da escola.

Já os professores manifestaram acesso a bens culturais, ainda que em pequena parcela. Muitos deles são oriundos de famílias que não tinham acesso, pois vieram de outros estados ou cidades do interior do estado de São Paulo, famílias médias a grandes; a escolaridade fundamental supriu pouco e os estudos superiores, cursados em instituições privadas (12 dos 16 sujeitos) também não devem ter sido adequados ou suficientes para esta ampliação.

O que se viu nas manifestações sobre os objetivos, procedimentos, materiais e avaliação, foi que, cada um a seu modo, conjuntamente formam certa unidade na diversidade. Os professores usaram jargões da área educacional (espírito crítico, criticidade), debates e análises, pesquisa, seminários, trabalhos para avaliar, bem como ideias veiculadas em cursos ou atividades de formação no interior das escolas e contato com propostas oficiais.

A formação diferente dos professores quando cotejada internamente no grupo os anos de formação, idade ou carreira não pareceram ser aspectos de interferência em suas manifestações: todos têm preocupações com alguma melhoria dos alunos, mas não com a deles, pois só 05 professores disseram continuar estudando, mas 11, se pudessem, teriam feito ou fariam curso diverso do que fizeram o que permite interpretar descontentamento com sua atual função profissional. Esmagadora maioria dos professores manifestou estar satisfeitos com seu atual estilo de vida, o que se contradiz quanto ao alto número de professores reclamando da alta carga horária de trabalho semanal quando questionado sobre o que eles gostariam de fazer menos.

Os dados obtidos e suas análises permitem dizer que o objetivo geral deste estudo foi obtido, ou seja, foram caracterizadas as atuações dos professores e identificados alguns aspectos que se relacionam com essa função.

Os principais elementos do ensino, ou da docência foram caracterizados a partir das manifestações.

Essas manifestações foram superficiais, mas permitem um quadro que pode ser chamado de padronizado. O que orienta os professores são valores que em geral são destacados, e que, portanto, eles precisariam citá-los. Os procedimentos são pouco específicos, muitos nem são procedimentos de ensino propriamente dito, mas tarefas dadas aos alunos, ou citação de materiais que por sinal são variados.

Diante das condições de trabalho dos professores – características das escolas e do entorno em que se localizam - conjuntamente com as características de condição cognitiva dos alunos, das participações lacônicas e padronizadas por jargões, é difícil pensar que o ensino seja algo diferente de empobrecido, confirmando a hipótese de ausência de ajuda à formação do alunado.

A quantidade de objetivos, procedimentos, materiais e métodos avaliativos citados transformam esse cenário educacional disciplinar numa verdadeira mixórdia conceitual e metodológica institucionalizada; sem muita preocupação quanto à construção científica do conhecimento ou ao desenvolvimento conceitual previsto pela teoria histórico-cultural referente ao processo de desenvolvimento do conhecimento em seu aspecto cognitivo.

E necessário dizer, por fim, da dificuldade da realização da pesquisa. Muitos professores foram procurados, mas se negaram a participar. As escolas e a SME se recusaram a fornecer os resultados individuais das escolas na prova São Paulo para que se pudesse verificar possíveis discrepâncias na região e assim melhor compreendê-las.

Referências Bibliográficas:

- ABUD, M. J. M. 2001. *Professores de Ensino Superior: característica de qualidade*. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora Universitário.
- ALEGRO, R. C. 2008. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. Tese de doutorado. Marília: Universidade do Estado de São Paulo.
- ALMEIDA, F. C. 2002. *Ensino de História: concepções e suas implicações no currículo*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AZEVEDO, S. R. A. 2002. *Reformulação da proposta curricular de História da rede estadual de Pernambuco*. Dissertação de mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- BALDISSERA, J. A. 1992. *O livro didático de história e a aprendizagem significativa*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul.
- BETTI, A. 2007. *O encontro entre a disciplina de História e a Geociência no Ensino Fundamental – Os professores na construção do conceito de tempo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- BITTENCOURT, C. M. F. 1988. *Pátria, civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas 1917 a 1939*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- BITTENCOURT, C. M. F. 2003. *Métodos de Ensino Aprendizagem: representações sociais*. São Paulo: Editora Contexto.
- BRASIL, 1998. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC / SEF*.
- BRAZ, F. M. L. T. S. 2004. *A construção do conceito de tempo nas séries iniciais*. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- BOURDIEU, P. 1998. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. 2000. *Las Formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social*. In: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- BOURDIEU, P. 1992. *A reprodução*. Terceira Edição. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Francisco Alves.

- CAIMI, E. F. 2006. Por que os alunos não aprendem História. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, Vol. 11, Número 21. Niterói: Rio de Janeiro.
- CAIMI, E. F. 1999. *Tendências e perspectiva do ensino da História: um estudo historiográfico sobre a produção acadêmica e escolar (1980 – 1998)*. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- CARVALHO, R. P. F. 2003. *Práticas dos professores de história do 1º ano - Ciclo II em relação às facetas da cultura escolar*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CODANI, N. L. 2000. *O ensino de história nas séries iniciais*. Orientações Curriculares e formação de professores. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica São Paulo.
- CORDEIRO, J. F. P. 1994. *A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico – As propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- CRUZ, M. B. A. 2004. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sonia Maria Leite (org.). *Repensando o ensino de História*. Quinta edição rev. São Paulo: Editora Cortez.
- DREHMER, R. G. F. G. 2008. *O ensino de História na educação básica: reflexões sobre conceitos e metodologias*. Dissertação de mestrado. Vale do Itajaí: Universidade do vale do Itajaí.
- FACCI, M. G. D. 2004. *Valorização ou desvalorização? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor. Reflexivo do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- FERREIRINHO, V. C. 2009. *Trajetória de professores na carreira e Percursos na cidade: estudo sobre a socialização de Professores na carreira de magistério*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universitária católica de São Paulo.
- GIMENO, J. 1998a. *La transición a la educación secundaria*. Madri: Morata.
- GIMENO, J. 1998b. *Poderes inestables en educación*. Madri: Morata.
- GIMENO, J. 2002. *Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed.
- GESQUI, L. C. 2008. *Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica São Paulo.

- GOIS, F. L. 1994. *Da história vivida a história contada: o conceito de tempo histórico na segunda série do primeiro grau*. Dissertação de mestrado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- HUBERMAN, M. 1992. Vidas de professores. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- JAQUES, R. J. 2004. *Os professores de História frente às mudanças curriculares do ensino: alguns desafios*. Dissertação de mestrado. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau.
- KNAUSS, P. 2004. *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. In: NIKITIUK, Sonia Maria Leite (org.). *Repensando o ensino de História*. Quinta edição rev. São Paulo: Editora Cortez.
- KNAUSS, P. 2005. *O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história*. *Caderno CEDES*, Vol. 125, No. 67,p.
- LURIA, A. R. 1990. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone.
- MARIN, A. J. 2005. *Didática e trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- MARX, K. 1985. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávia R. Kothe. Segunda edição. São Paulo: Nova Cultura.
- METZLER, A. M. C. 1992. *Auto-Conceito de acadêmicos de licenciatura em história na realização das etapas de ensino de primeiro e segundo grau*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- MUNAKATA, K. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História da Filosofia e Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica São Paulo.
- NETO, A. S. A. 2002. *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, M. K. 1999. *Organização conceitual e escolarização*. In: OLIVEIRA, Marta Kohl e OLIVEIRA, Marcos Barbosa (orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PAIVA, M. M. 2002. *Professor não habilitado – agora um sujeito ocultado*. Dissertação (Mestrado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica São Paulo.
- PIRES, R. C. S. 2001. *Reforma curricular e o ensino de História: a proposta da CENP 1992 e suas implicações historiográficas e pedagógicas*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo.

- RANZI, S. M. F e FUCKNER A. C. M. 2003. *Avaliação em História no Ensino Médio*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- REIS, R. R. O. 2006. *O professor do ensino médio público estadual de Santos, São Paulo, sua formação e seleção*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica São Paulo.
- RICCI, S. C. 1992. *Da intenção ao gesto – Quem é quem no ensino de história em São Paulo*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTOS, L. F. 2009. *O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SÃO PAULO: SME / DOT, 2007. *Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História / Secretaria Municipal de Educação*.
- SÃO PAULO: SME / DOT, 1996. *Coletânea de Textos de Apoio ao Estudo dos “Organizadores de Área/Ciclos para o Ensino Fundamental”- História*. Secretaria Municipal de Educação.
- SÃO PAULO: SME, 1987. *Programa de Primeiro Grau para o Ensino Regular*. Caderno de História / Secretaria Municipal de Educação.
- SCALZER, J. 2007. *Ensino de História e parâmetros curriculares: do proposto ao efetivo*. Dissertação de mestrado. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo.
- SCHMIDT, M. A. M. S. e GARCIA, T. M. F. D. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos CEDES*, Vol. 125. No. 67, p.
- SOARES, O. P. 2008. *A atividade do ensino de história: processos de formação de professores e alunos*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- SPOSATI, A. O. 1996. *Mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Educ.
- UNESCO. 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.
- VYGOTSKY, L. S. 1988. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- VYGOTSKY, L. S. 1999. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- ZAMBONI, E. 1998. Representações e Linguagens no Ensino de História. *Revista Brasileira de História*. Vol. 18. No. 36, p.
- ZAMBONI, E. 2002. *Panorama das pesquisas no ensino de História*. Saeculum. João Pessoa: Universidade Federal de Pernambuco.

ANEXO 1

Tabela 1 – Distritos de São Paulo por IDH

Distritos	Posição	IDH	População	Distritos	Posição	IDH	População
Moema	1	0,884	71.276	Anhanguera	49	0,528	38.427
Morumbi	2	0,860	34.588	Vila Matilde	50	0,527	102.935
Jardim Paulista	3	0,850	83.667	Limão	51	0,525	82.045
Pinheiros	4	0,833	62.997	Freguesia do O	52	0,525	144.923
Itaim Bibi	5	0,811	81.456	Jaguará	53	0,523	25.713
Alto de Pinheiros	6	0,801	44.454	São Lucas	54	0,513	139.333
Consolação	7	0,799	54.522	Vila Prudente	55	0,513	102.104
Campo Belo	8	0,780	66.646	Sacomã	56	0,511	228.283
Perdizes	9	0,762	102.445	Raposo Tavares	57	0,508	91.204
Santo Amaro	10	0,759	60.539	Jose Bonifácio	58	0,507	107.082
Vila Mariana	11	0,753	123.683	Sé	59	0,498	20.115
Butantã	12	0,716	52.649	São Mateus	60	0,494	154.850
Bela Vista	13	0,692	63.190	Vila Medeiros	61	0,491	140.564
Saúde	14	0,686	118.077	Ponte Rasa	62	0,490	98.113
Santana	15	0,668	124.654	Tremembé	63	0,489	163.803
Liberdade	16	0,665	61.875	Cangaíba	64	0,484	137.442
Lapa	17	0,661	60.184	Pari	65	0,484	14.824
Tatuapé	18	0,657	79.381	Itaquera	66	0,476	201.512
Mooca	19	0,655	63.280	Jaçanã	67	0,474	91.809
Santa Cecília	20	0,654	71.179	Cidade Dutra	68	0,469	191.389
Vila Sonia	21	0,646	87.379	Vila Maria	69	0,468	113.845
Campo Grande	22	0,642	91.373	Erm. Matarazzo	70	0,464	106.838
Socorro	23	0,628	39.097	Cachoeirinha	71	0,462	147.649
	24				72		
Tucuruvi	25	0,618	99.368	Cidade Líder	73	0,460	116.841
Belém		0,612	39.622	Guaianazes		0,458	98.546
Ipiranga	26	0,594	98.863	Cidade Ademar	74	0,458	243.372
Mandaqui	27	0,590	103.113	Parque do Carmo	75	0,458	64.067

Vila Andrade	28	0,586	73.649	Campo Limpo	76	0,455	191.527
Cursino	29	0,586	102.089	Capa Redondo	77	0,454	240.793
Barra Funda	30	0,575	12.965	São Miguel	78	0,451	97.373
Jaguaré	31	0,573	42.479	Sapopemba	79	0,446	282.239
Brás	32	0,571	25.158	Cidade Tiradentes	80	0,446	190.657
Água Rasa	33	0,570	85.896	Perus	81	0,442	70.689
Bom Retiro	34	0,561	26.598	Jardim São Luis	82	0,441	239.161
Rio Pequeno	35	0,561	111.756	Jaraguá	83	0,440	145.900
Carrão	36	0,556	78.175	Pedreira	84	0,438	127.425
Vila Formosa	37	0,555	93.850	Itaim Paulista	85	0,434	212.733
Vila Guilherme	38	0,546	49.984	Brasilândia	86	0,432	247.328
Artur Alvim	39	0,546	111.210	Vila Curuçá	87	0,431	146.482
Penha	40	0,543	124.292	Grajaú	88	0,419	333.436
Vila Leopoldina	41	0,542	26.870	Jardim Helena	89	0,409	139.106
São Domingos	42	0,536	82.834	Vila Jacui	90	0,406	141.959
Republica	43	0,534	47.718	Jardim Ângela	91	0,402	245.805
Cambuci	44	0,534	28.717	Iguatemi	92	0,397	101.780
Aricanduva	45	0,530	94.813	Lajeado	93	0,397	157.773
Casa Verde	46	0,529	83.629	São Rafael	94	0,387	125.088
Pirituba	47	0,529	161.796	Parelheiros	95	0,384	102.836
Jabaquara	48	0,528	214.095	Marsilac	96	0,245	8.404

Fonte: IBGE/Censo 2000 e Fundação SEADE. Elaboração SDTS/PMSP.