

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

BENEDITA DOS SANTOS AZEVEDO FRAZÃO

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA ENTRE
O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



SÃO LUIS - MA

2018

BENEDITA DOS SANTOS AZEVEDO FRAZÃO

**A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório e conclusão do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez
Castellanos

São Luís

2018

BENEDITA DOS SANTOS AZEVEDO FRAZÃO

**A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório e conclusão do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (Orientador)
(PPGEEB-Universidade Federal do Maranhão-UFMA)

Prof.^ª Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (2ª examinadora-interno)
(PPGEEB-Universidade Federal do Maranhão-UFMA)

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (3º examinador- Externo)
(PROF-FILO-Universidade Federal do Maranhão-UFMA)

Dedico este trabalho a minha família e em especial ao meu filho Théo Frazão, que dividiu intimamente comigo a emoção de cada momento desta realização.

AGRADECIMENTOS

Pensar os agradecimentos para esta dissertação nos leva a resgatar memórias de um processo histórico de vida pessoal e acadêmico marcado por vivências positivas, negativas, estímulos, solidariedade, companheirismo, coletividade, competitividade, medos, angustias, amor e desamor. Já que esses e outros aspectos me induziram a muitas conquistas, inclusive a ingressar no mestrado profissional de Gestão do Ensino da Educação na tão “inalcançável” Universidade Federal do Maranhão, já que represento uma minoria classificada em nosso país como: mulher negra, com base familiar pobre, vinda do serviço doméstico, mas que apesar das limitações e dificuldades conseguiu alcançar o Ensino Superior e chegou ao mestrado na Universidade Pública.

Nesse contexto, as memórias são inúmeras e vistas positivamente, já que registram um processo de conquistas coletivo, pois não envolve apenas uma pessoa, mas sim, um grupo de pessoas sensíveis, encorajadoras e fundamentais para que chegássemos até aqui. A essas pessoas agradeço imensamente, pois não se penalizaram com minha história, por não fazerem dela um motivo para impossibilitar minhas conquistas; não olharam somente minha cor, minha vida social ou econômica, enxergaram uma pessoa com vontade de crescer, aprender e sair de uma realidade que infelizmente é comum em nosso país e estado. A elas agradeço infinitamente por contribuírem com palavras, sorrisos, conselhos, orientações, sugestões e também com silêncios. Saibam que cada atitude individual ou coletiva me trouxeram ao lugar que ocupo hoje.

Nesse ensejo agradeço primeiramente a minha mãe, Zilda de Jesus Azevedo, pela ousadia e determinação quando optou em viver distante de mim para que eu pudesse ter oportunidades de vida diferente das suas e por mais que estivesse longe não se desligou, continuando a nutrir e reforçar a esperança de que minhas conquistas pudessem ser alcançadas. Aos meus irmãos Ângela Azevedo, Maria José Azevedo e Biaés Azevedo pelo incentivo, amor, carinho e cuidados. Ao meu cunhado Marcos Araújo, minhas sobrinhas Anna Beatriz Azevedo e Josélia Azevedo.

À Duda Mussalém (minha segunda mãe), uma pessoa muito especial, que deu suporte para a minha formação, pois com sua sensibilidade, humildade, amor e dedicação, me ensinou grandes valores, mostrando os caminhos e as possibilidades de crescimento pessoal e profissional. A ela agradeço por ter influenciado no meu amadurecimento pessoal, ao indicar meus erros, valorizar meus acertos, ao estar sempre ligada em mim em todos os momentos desses 15 (quinze) anos de amizade, companheirismo, amor e dedicação mútua.

A Nilson Frazão (meu esposo) por sua paciência, amor, carinho e companheirismo. Sem seu apoio esse sonho teria muitos obstáculos. Agradeço pelas noites em claro, pela companhia na pesquisa, por privar seus momentos de lazer em benefício da realização de um sonho meu que se tornou nosso.

A Maria Luiza Mussalém, minha irmã de alma. Agradeço muito por você existir em minha vida, pois em muitas situações você foi meu grande apoio. Dividiu as angústias e medos. Sofreu e sorriu comigo em todas as situações, em especial, durante o mestrado.

Agradeço ainda a Felipe Mussalém, Bruna, Luis Felipe e Luis Eduardo. Grandes amigos e amores da minha vida. Poder contar com vocês nesses anos foi muito importante, cada torcida, cada palavra de apoio, cada *EU TE AMO* ouvido de vocês foi de extrema importância para que eu me estabelecesse como uma pessoa mais sensível e capaz de olhar o que cada um tem de melhor intrinsecamente.

Às amigas Liliam e Marta Romero pelo apoio e incentivo. Liliam, pessoa responsável por despertar em mim a inspiração para a pesquisa. Você que é uma pessoa agradável, amável, amiga e com muita sensibilidade foi estimulando minha habilidade como professora e pesquisadora. Marta, que se disponibilizou a dividir seu tempo e nos preparar para a prova de proficiência e nos favorecendo com sua sabedoria paciência e empenho.

Aos amigos que a vida me deu através das conquistas, interesses em comum, das dificuldades, da afinidade, de nos entendermos e compartilharmos os melhores momentos de nossas vidas simplesmente pelo fato de nos amarmos, são eles: Nielza Fernandes; Taise Helena; Raul Júnior e Rodrigo Aires.

Aos amigos conquistados nas instituições educacionais em que transitei como aluna e docente e que foram solidários a diversas situações no decorrer dos anos:

No Colégio Santa Fé, escola a qual fui aluna e tive a oportunidade de ser professora durante 7 (sete) anos. Agradeço aos meus alunos, pois através de nossas aulas surgiu a proposta de realizar esta pesquisa. Agradeço ainda à gestão dessa escola na pessoa do professor Paolo Mussalém, um profissional competente, amante da educação, que acredita e incentiva o crescimento de seus colaboradores. Não poderia deixar de agradecer aos amigos que sempre participaram de minhas conquistas: Flávio Ataíde; Nila Michelle; Márcio Serra; Marcia Thaís; Leticia Janulik; Genilson Chagas; Eliane Tinôco; Aleilma Paixão; Sumaya Lima; Danielle Pessoa; Helen Lima; Sidney Randhal; Evilda Luzo e Waylisson Dilson.

Na Faculdade Santa Fé, às professoras Joseana Carvalhal (*in memoria*), pelos ensinamentos sobre a pesquisa e a seriedade que se deve ter sobre a mesma. A Conceição Castro; Ilma de Fátima; Mariana Figueiredo; Josymary; Nila Michele, Renata de Gaia;

Arlydiane Silveira e Fernando Furtado, professores dos cursos de Pedagogia e História e que de certa forma se tornaram inspiração para minha atuação como professora.

Agradeço ainda aos amigos do curso de Pedagogia, em especial a Talita Avelar; Flávia Fernanda; Anne Caroline; Sandra Silva, pelo apoio e torcida; aos do curso de Licenciatura em História, Daniele, Silvio, Fernanda, Edivaldo e Marxsan; e aos do PPGEEB; em especial, pela acolhida, companheirismo, incentivo, entre elas: a Edivana; Joemilia; Kátia; Eulania; Clénia e Claudileude.

Do CEAP (Centro de Atendimento Pedagógico), agradeço aos pais, professores e alunos pela paciência durante 1 (um) ano de ausência para cumprir os créditos do mestrado, especialmente, ao professor Roberto Mariano, à professora Priscilla Borges e a Italiel Frazão pelo apoio.

Agradeço à UEB Monsenhor Frederico Chaves (campo de pesquisa) na pessoa da professora Aldelidia (Diretora da escola) e à professora de História do 6º ano que se disponibilizaram de forma solidária a ajudar em todo o processo desta investigação, pois, em nenhum momento impuseram dificuldades ou barreiras para que não efetivássemos o estudo; pelo contrário a escola e seus profissionais foram atenciosos e estiveram disponíveis e totalmente abertos a nossa pesquisa e intervenção.

Aos queridos professores do PPGEEB, aqui representados pela professora Vanja Dominice e pelo professor João Batista Bottentuit, pela excelente conduta em suas disciplinas, pelo respeito, empenho e dedicação em suas aulas.

Ao NEDHEL, na pessoa do professor César Augusto Castro, pela receptividade, atenção e disponibilidade em ensinar e compartilhar suas experiências e conhecimentos. O professor César Castro é a representação de que: quem sabe muito, sabe ser humilde para compartilhar.

Ao queridíssimo professor Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (meu orientador) pelo espaço dado para que eu pudesse ingressar no PPGEEB, por sua atenção, dedicação, orientação e, especialmente, por sua integridade, pois é um profissional justo, verdadeiro, correto, leal a suas escolhas e muito parceiro no processo de orientação. Sua postura e integridade foram muito importantes para minha formação não só como aluna ou orientanda, mas, como pessoa, pois ouvindo suas orientações pude crescer e mudar a forma de pensar, escrever, agir e lidar com as situações mais difíceis do dia-a-dia. Obrigada professor!

Por fim, agradeço a coordenação do PPGEEB na pessoa do professor Assis Nunes idealizador do lindo projeto que é o PPGEEB, afinal, sua predisposição para insistir e lutar por esse mestrado nos trouxe a esse momento.

O conceito de articulação refere-se à constituição de espaços de reflexão, discussão e integração pedagógica e implica uma comunicação de dupla vida, sem preconceito, que permita vincular de forma produtiva ambos os ciclos focados na partilha, evitando, naturalmente, não infantilizar a crianças (...), nem endurecer as estratégias de ensino no nível posterior. (LUCCHETTI, 2007).

RESUMO

Neste trabalho avalia-se o impacto da articulação pedagógica na disciplina de História, levando-se em consideração o período de transição dos alunos entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental da UEB Monsenhor Frederico Chaves na cidade de São Luís, por se constituir um aspecto preponderante na passagem de níveis que contempla os conteúdos abordados, as metodologias sugeridas, as relações estabelecidas entre alunos e professores, como também o grau de autonomia estimulado no processo de ensino e aprendizagem. Identificam-se os indícios desta articulação na tentativa de detectar as formas de ensino e o desempenho dos alunos na disciplina. Analisa-se a sua natureza ao avaliar-se a relação docente/aluno como dispositivo para sua efetivação tendo-se em conta as múltiplas mudanças nesta trajetória e, propõem-se estratégias pedagógicas que estimulem sua materialização via apropriação dos conteúdos e independência discente estimulada na tomada de decisões e ações. Delineiam-se as etapas da investigação de cunho qualitativa que se sustentam na abordagem teórico-metodológica da história cultural e analisam-se as informações em função dos métodos empregados, das pesquisas utilizadas (bibliográfica, documental e ação) e dos instrumentos em uso (questionário/diagnóstico, seqüências didáticas, grupo focal e entrevista semiestruturada) que vetorizaram a triangulação de dados e auxiliaram na focalização do campo (antes, durante e após intervenção) e nos sujeitos participantes segundo os critérios de seleção, no intuito de entender as práticas dos indivíduos nos interdiálogos com a disciplina, as estruturas psíquicas acionadas na relação análise-compreensão-apropriação dos conteúdos e desmistificar as armaduras conceituais que sustentam as interpretações dos sujeitos envolvidos neste ensino. Considera-se este estudo relevante, já que articulação pedagógica da disciplina de História, embora seja sugerida nos objetivos principais na educação básica segundo os PCN's e esteja apontada pelos DCN's na transição entre os níveis educacionais de forma horizontal, seus elementos constitutivos se verticalizam aqui num espaço menor, crucial e estratégico, configurando-se esta proposta como inovadora na sua concepção e execução, por considerar-se aspectos pedagógicos para além das exigências da própria legislação, o que aponta a sua originalidade e importância para o fazer pedagógico e para a constituição de um espaço escolar que se preocupe de fato com a formação integral dos educandos.

Palavras-chave: Articulação pedagógica; Ensino de história no 6º ano; Transição entre níveis de ensino; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work evaluates the impact of pedagogical articulation in the History discipline, taking into account the transition period of students between the 5th and 6th grade of the Basic Education of the UEB Monsignor Frederico Chaves in the city of São Luís, a preponderant aspect in the passage of levels that contemplates the content addressed, the suggested methodologies, the relationships established between students and teachers, as well as the degree of autonomy stimulated in the teaching and learning process. The signs of this articulation are identified in an attempt to detect the forms of teaching and the performance of the students in the discipline. Its nature is analyzed when evaluating the teacher-student relationship as a device for its effectiveness, taking into account the multiple changes in this trajectory and proposing pedagogical strategies that stimulate its materialization through appropriation of the contents and student independence stimulated in the decision-making and action. The qualitative research stages are based on the theoretical-methodological approach of the cultural history and the information is analyzed according to the methods used, the researches used (bibliographical, documentary and action) and the instruments in use (questionnaire / diagnosis, didactic sequences, focus group and semi-structured interview) that vectorized the triangulation of data and assisted in the field targeting (before, during and after intervention) and in the participants according to the selection criteria, in order to understand the practices of individuals interdicts with the discipline, the psychic structures triggered in the relation analysis-understanding-appropriation of the contents and demystify the conceptual reinforcements that support the interpretations of the subjects involved in this teaching. This relevant study is considered, since pedagogical articulation of the History discipline, although it is suggested in the main objectives in basic education according to the PCNs and if it is pointed out by the DCNs in the transition between the educational levels horizontally, its constitutive elements are verticalized here in a smaller space, crucial and strategic, configuring this proposal as innovative in its conception and execution, considering pedagogical aspects beyond the requirements of the legislation itself, which points out its originality and importance for the pedagogical and for the constitution of a school space that is really concerned with the integral formation of the students

Key words: Pedagogical articulation; History teaching in 6th grade; Transition between levels of education; Elementary School

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Construção da Árvore Genealógica.....	116
Foto 2	Ficha de identificação dos Alunos.....	117
Foto 3	Exposição das Árvores Genealógica	118
Foto 4	Entrevistas com o porteiro	119
Foto 5	Entrevistas com a secretária	119
Foto 6	Entrevistas com a professora	119
Foto 7	Entrevista com fiscal do corredor	119
Foto 8	Construção do Mapa Mental	122
Foto 9	Produção do Texto o Que é História.....	123
Foto 10	Texto produzido por um aluno	123
Foto 11	Premiação aos textos que mais elencaram os aspectos trabalhados em sala	123
Foto 12	Apresentação da Lenda Montessoriana	125
Foto 13	Desenho da Lenda Montessoriana.....	126
Foto 14	Alunos pesquisando imagens dos períodos históricos.....	127
Foto 15	Aluno montando a sequência.....	128
Foto 16	Registro dos períodos históricos dos períodos históricos	128
Foto 17	Técnica com carvão e corante.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise da primeira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B.....	78
Gráfico 2	Análise da segunda questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	78
Gráfico 3	Análise da terceira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	78
Gráfico 4	Análise da quarta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	82
Gráfico 5	Análise da quinta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	86
Gráfico 6	Análise da sexta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	87
Gráfico 7	Análise da sétima questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B.....	98
Gráfico 8	Análise da oitava questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	98
Gráfico 9	Análise da nona questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	98
Gráfico 10	Análise da décima primeira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B	105
Gráfico 11	Análise da décima questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B.....	108
Gráfico 12	Análise da décima segunda questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Análise da primeira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	70
Tabela 2	Análise da segunda questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	73
Tabela 3	Análise da terceira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	76
Tabela 4	Análise da quarta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	81
Tabela 5	Análise da quinta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	84
Tabela 6	Análise da sexta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	
	APENDICE H	197
Tabela 7	Análise da sétima questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	90
Tabela 8	Análise da oitava questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	93
Tabela 9	Análise da nona questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	95
Tabela 10	Análise da décima questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	100
Tabela 11	Análise da décima primeira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	102
Tabela 12	Análise da décima segunda questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fundamentos no primeiro eixo da História Cultural.....	39
Quadro 2	Resumo da forma, frequência, estrutura e dispositivos dos modelos para o ensino da disciplina História (século XIX-XX).....	58
Quadro 3	Condições de impacto na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.....	64
Quadro 4	Perfil dos alunos do 6º ano segundo a Teoria do Desenvolvimento de Piaget (1971) e os PCN's (2001)	66
Quadro 5	Recorte do Plano Anual do 6º ano UEB Monsenhor Frederico Chaves.....	103
Quadro 6	Condições de impacto na transição entre 5º e 6º anos (turmas A e B) da UEB Monsenhor Frederico Chaves	108
Quadro 7	Perfil dos alunos das turmas A e B participantes do diagnóstico	109
Quadro 8	Sequência Didática – parte 1.....	115
Quadro 9	Sequência Didática – parte 2.....	120
Quadro 10	Sequência Didática – parte 3.....	124
Quadro 11	Sequência Didática – parte 4.....	126
Quadro 12	Sequência Didática – parte 5.....	129
Quadro- 13	Comparativo das perguntas referentes ao 1º objetivo específico das turmas de 6º ano antes, durante e após a intervenção.....	137
Quadro 14	Comparativo das perguntas referentes ao 2º objetivo específico que fizeram parte do diagnóstico e da aplicação do questionário após a intervenção	141
Quadro 15	Comparativo das perguntas referentes ao 3º objetivo específico que fizeram parte do diagnóstico e da aplicação do questionário após a intervenção.....	148
Quadro 16	Comparativo das perguntas referentes ao Objetivo Geral que fizeram parte do diagnóstico e da aplicação do questionário após a intervenção.....	153
Quadro 17	Respostas dos alunos ao primeiro ciclo de perguntas do grupo focal.....	158
Quadro 18	Respostas dos alunos ao segundo ciclo de perguntas do grupo focal	162
Quadro 19	Respostas dos alunos ao terceiro ciclo de perguntas do grupo focal	165
Quadro 20	Respostas dos alunos ao quarto ciclo de perguntas do grupo focal	169
Quadro 21	Perfil dos alunos do 6º ano que participaram da intervenção	174

SUMÁRIO

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

1.1	Definição do Objeto	17
1.2	Discutindo a Problemática	19
1.3	Objetivos da Investigação	20
1.4	Percurso Metodológico	22

SEÇÃO II

A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: forma, estrutura, dispositivo e frequência entre os séculos XIX e XX

	38
2.1	História Sagrada X História Profana	40
2.2	História Nacionalista: pátria, moral e civismo no Ensino de História	47
2.3	História no Estudos Sociais	50
2.4	História Crítica	54
2.5	Forma, estrutura, dispositivo e frequência da disciplina de história no século XXI.....	59

SEÇÃO III

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O diagnóstico

3.1	O campo de pesquisa	63
3.2	O diagnóstico	63
3.3.	Aplicação do Diagnóstico	65
3.4	A análise do diagnóstico	69

SEÇÃO IV

OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS VOZES

4.1	Proposta de Intervenção: a articulação pedagógica na disciplina de História entre o 5º e o 6º ano	111
4.1.1	Planejamento das intervenções	113
4.1.2	A aplicação das Sequências Didáticas	114
4.2	Vozes e olhares mistos dos sujeitos após a intervenção.....	130
4.2.1	Os posicionamentos dos alunos e da professora de História no 6º ano a partir dos inquéritos e da entrevista	132

4.2.2	Conversa íntima e intergrupal com os sujeitos do 6º ano após a intervenção: concepções e percepções	154
SEÇÃO V		
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES		
	APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	186
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	187
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO/ DIAGNÓSTICO	189
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO FOCAL FEITO COM OS ALUNOS	192
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA COM A PROFESSORA	194
	APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA	195
	APÊNDICE G - ROTEIRO PARA DADOS DO DOCENTE	196
	APENDICE H – TABULAÇÃO DA 6ª QUESTÃO DO DIAGNÓSTICO	197
	APENDICE I – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM A TURMA DO 6º ANO PÓS-INTERVENÇÃO	198
	APENDICE J – PRODUTO DA PESQUISA: Caderno de Orientação didática para A Articulação Pedagógica da disciplina de História entre o 5º e o 6º ano	210
	ANEXO	244

SEÇÃO I - INTRODUÇÃO

1.1 Definição do objeto

A disciplina de História foi se constituindo na educação brasileira a partir de adaptações contínuas em sua forma e estrutura, uma vez que seu objeto focaliza questões relacionadas às distintas configurações sociais em tempos e espaços diferentes em constante movimento e transformação. Desse modo, a cada modelo de ensino estabelecido no sistema educacional brasileiro, esta disciplina vem ganhando remodelamentos em seus objetivos educacionais, nas formas de ensino, na atuação do professor, na organização curricular e na própria maneira de avaliar-se o aluno. Dentre as mudanças recentes temos algumas que foram responsáveis pela atual estrutura, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's para o Ensino de História (década de 80) e implantados a partir de 1997, esses fundamentados na História Crítica que objetivavam um perfil de professor e de aluno que se adequassem a uma postura crítica, reflexiva e autônoma (FONSECA, 2011). Citam-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), que posterior às reformulações, abriu espaço para as discussões com base nos direitos de igualdade, de gênero, de etnia social e racial, abrindo espaço para a implantação da Lei 10.639/03 que determinara a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica e a Lei 11.645/08 que determinou o estudo da Cultura Indígena.

Nesse movimento de construção e reconstrução do ensino de História, alguns aspectos sempre despertaram minha atenção como professora da disciplina, pois no exercício da função durante os anos de 2009 a 2015, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, percebia que apesar das mudanças propostas pelo currículo, do empenho da escola para que a disciplina ocorresse seguindo os princípios da História Crítica, além dos estudos feitos, das formações concluídas e das qualificações realizadas para ministrar a disciplina de História para esse ano, ainda assim, faltavam-nos elementos que tornassem a formação dos alunos mais tranquila e completa, o que em tese lhes permitiria o ingresso ao 6º ano sem intercorrências no plano pedagógico. Essa forma de ver os alunos e de autoanalisar nossa prática nos levou a investigar a disciplina de História para o Ensino Fundamental, objetivando encontrar respostas para as limitações e, soluções para as dificuldades apresentadas pelos alunos, já que percebíamos em seus comportamentos, as fragilidades ao lidar com a autonomia para ler, escrever, interpretar e resolver situações problemas do cotidiano sem o suporte do professor e de mostrarem não ter independência para conviverem com as novidades oferecidas pelo 6º ano, o qual traz consigo várias mudanças, entre elas: 1) a

mudança de ano que tem uma proposta específica de conteúdo diferenciando-se da anterior; 2) o maior número de professores com disciplinas específicas, neste caso a História deve ser ministrada por um especialista (Licenciado em História); 3) os conteúdos de História são mais abstratos porque necessitam serem enfocados na teoria; 4) leituras mais extensas que demandam maior concentração e habilidades mais definidas no ato de ler; 5) uma visível independência na tomada de decisões; 6) o transitar entre a infância e a pré-adolescência, aspecto que representa diversidades de mudanças psicológicas, dentre outros aparentemente distantes das competências dos alunos naquele momento.

Nessa configuração, buscamos analisar de imediato as propostas de ensino dispostas nos PCN's para o Ensino de História. Nesse documento identificamos as diversas orientações didáticas; porém, nenhuma enfocando a preparação dos alunos para a transição entre os anos. No entanto, um aspecto importante despertou nossa atenção. Nas predisposições dos conteúdos para o 5º ano (2º ciclo) e para o 6º ano (3º ciclo) do Ensino Fundamental, que estão estabelecidos com base nos eixos temáticos, “História das organizações populares” para o 2º ciclo que discute as formas de organização dos povos que viviam e formaram o Brasil e, para o 3º ciclo, a “História das relações sociais da cultura e do trabalho” que trata de assuntos como a organização das sociedades antepassadas, das vivências sociais, econômicas e culturais dos povos Pré-históricos, povos da antiguidade e da Idade medieval (BRASIL, 1998), há um certo distanciamento entre as propostas.

Nessa forma de organização, dois aspectos foram preponderantes para aprofundarmos neste estudo: 1) a ruptura entre os anos, já que o 5º faz parte do 2º ciclo que corresponde ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o 6º (componente do 3º ciclo) início dos Anos Finais; 2) a descontinuidade dos conteúdos ensinados entre anos, pois no 5º estuda-se a História do Brasil e no 6º a Pré-História e Antiguidade, explicitando-se a ausência da articulação pedagógica do Ensino de História entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental.

Culminando essa constatação, ao iniciarmos o estágio curricular da Graduação em Licenciatura em História em 2012, quando tivemos a oportunidade de estagiar na turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de São Luís, confrontamos as impressões em relação às fragilidades dos alunos quando ingressavam no 6º ano, uma vez que no campo de estágio demonstravam dificuldades semelhantes: problemas na aprendizagem dos conteúdos e sem indícios de autonomia ao realizarem as avaliações; posicionamentos similares ao afirmarem as facilidades do 5º ano na disciplina se comparado ao 6º; além do pouco rendimento da maioria que estava abaixo da média proposta pela escola. Dessa forma,

esta inquietação se tornou um estudo monográfico para a conclusão da Licenciatura em História e pela complexidade do objeto trouxemos essas preliminares para investigar no Mestrado Profissional, o qual nos possibilita não só conhecer e compreender o problema, como também descortinar suas possíveis origens possibilitando-nos intervir nas proposições e trabalhos dos conteúdos como pesquisadores pedagogos e professores da disciplina História a fim de amenizá-los.

1.2 Discutindo a problemática

Nos estudos desenvolvidos não encontramos indícios referentes à prática da articulação pedagógica, assim como, nas observações empíricas constatamos que há a necessidade de pensar-se em alternativas que facilitem o processo de transição dos alunos entre anos. Nesse sentido, a problemática desta investigação baseia-se em avaliarmos até que ponto tem havido articulação pedagógica no Ensino de História na transição dos alunos entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental da UEB Monsenhor Frederico Chaves e qual tem sido o impacto dessa articulação na apropriação dos conteúdos entre esses anos no período de 2016-2017?

Destarte, a articulação (do Latim *ARTICULATIO*) refere-se à junção entre as partes e, quando aplicada ao âmbito educativo, refere-se à integração dos níveis para poder vê-los como uma unidade; neste trabalho usasse no intuito de projetar-se um trajeto escolar unificado enquanto critérios de competências, habilidades, conteúdos e avaliações. Rangel (2004) descreve a *articulação pedagógica* como a responsável por proporcionar a passagem ou a transição dos alunos de um nível educacional ao outro sem comprometer-se o processo de ensino-aprendizagem; ou seja, essa articulação supõe a mobilização de estratégias relacionadas à atuação docente e à função da escola, sustentadas nos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2014), assim como das análises, reflexão e adequação das propostas curriculares levando o aluno a transitar entre os anos ou níveis escolares sem se sentirem impactos negativos na formação escolar.

Nessa lógica, fazer a articulação pedagógica envolve: 1) a função da escola; 2) a atuação docente; 3) os conhecimentos disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Portanto, nos interessa saber como a escola e os professores se mobilizam para que se concretize a dita articulação na disciplina de História entre o 5º e 6º ano; se há propostas específicas para o processo de transição dos alunos; em que momento o docente participa dessas propostas; assim como, se os docentes fazem uso dos saberes disciplinares e

curriculares congregados aos saberes profissionais e experienciais, de forma que proporcionem ao aluno transitar entre esses anos de forma integrada.

Pois como lembra Lucchetti (2007, p.11):

O conceito de articulação refere-se à constituição de espaços de reflexão, discussão e integração pedagógica e implica uma comunicação de dupla vida, sem preconceito, que permita vincular de forma produtiva ambos os ciclos focados na partilha, evitando, naturalmente, não infantilizar a crianças (...), nem endurecer as estratégias de ensino no nível posterior.

Para nortear nossa problemática elaboramos três questões norteadoras:

- a) Como a articulação do ensino de História entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental é proposta no currículo escolar?
- b) Qual é a proposta da UEB professor Monsenhor Frederico Chaves para a articulação do ensino de História entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, considerando-se como dispositivos os docentes e os alunos?
- c) Qual proposta pode ser pensada, discutida, planejada e colocada em prática, em colaboração com os professores protagonistas coadjuvantes nesta investigação que podem beneficiar a articulação do ensino de História entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental?

Com essas questões não só aprofundamos os estudos sobre a temática, como também buscamos validar como hipótese de trabalho, que não existe uma articulação pedagógica intencional entre o 5º e o 6º ano que amenize os impactos das mudanças estruturais, conceituais e procedimentais no processo de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos os investigados, no intuito de procurarmos meios de colaborar com o ensino de História, com sua transição entre anos e com as práticas de ensino nessa disciplina na Educação Básica, já que a presença e/ou ausência da articulação pedagógica deve ser analisada, discutida e posta em prática pelo sistema escolar, uma vez que é de total relevância para a formação dos discentes e para a sistematização de processos escolares de qualidade.

1.3 Objetivos da investigação

Avaliar o impacto da articulação pedagógica da disciplina de História implícito na transição dos alunos entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental da UEB Monsenhor Frederico Chaves se constitui em nosso objetivo geral, pois não tínhamos conseguido definir com procedimentos concretos o que realmente provoca a sua ausência ou permanência no campo escolar, apesar das leituras realizadas e da própria experiência como docente na disciplina. Nessa lógica, tivemos a oportunidade de buscar estratégias sustentadas nos saberes

disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais defendidos por Tardif (2014) e conhecermos as propostas curriculares que favorecem a acomodação dos alunos nos quesitos aprendizagem, apropriação de conteúdos, maturidade e autonomia, já que a articulação pedagógica como categoria de análise propõe a transição de um nível educacional ao outro sem o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem (RANGEL, 2004).

Nosso primeiro objetivo específico baseia-se em identificar indícios da articulação pedagógica do Ensino de História na transição do 5º ao 6º ano, tendo como principal categoria de análise o conteúdo, na tentativa de detectar como os saberes são ensinados nas aulas e qual é o desempenho dos alunos na disciplina, averiguando se houve aproximações dos assuntos abordados por meio da atuação do professor como mediador no processo de transição. Entre as suas funções, o docente tem o papel de desenvolver ações que facilitem a apropriação do conteúdo, além de planejar aulas com objetivos mensuráveis, selecionar as matérias de forma coerente, já que poderá mobilizar pontos de contatos entre a teoria e o contexto, elaborar atividades e avaliações com maior cautela visando as particularidades dos alunos, conhecer o currículo de cada ano e as propostas idealizadas para as disciplinas na passagem dos anos. Enfim, deve conhecer seus alunos e a proposta curricular para conceber e planejar as atividades, o material e os conteúdos adaptados a suas necessidades (GAUTHIER, 1998).

Analisar a articulação pedagógica implícita na transição do 5º ao 6º ano considerando-se a relação docentes/alunos como dispositivo para sua efetivação é nosso segundo objetivo específico, uma vez que no processo de transição entre os anos há múltiplas mudanças, entre elas, a presença de um só professor no 5º, geralmente licenciado em Pedagogia, para diferentes professores no 6º em cada disciplina do currículo. Nesse sentido, entendemos que segundo a forma de atuação do professor e da natureza da relação estabelecida com os alunos os resultados são satisfatórios quando os docentes conseguem fazer uso da articulação no ensino e realizam práticas que possibilitem verticalizar o olhar às necessidades e dificuldades dos alunos, criando estratégias que favoreçam a ambos, pois consideramos que o saber pedagógico aliado ao ensino de História para o Ensino Fundamental deve propor o desenvolvimento de oito habilidades: investigar; diagnosticar; relacionar; questionar; identificar; valorizar; organizar e interagir com base nos saberes ensinados e aprendidos por meio da prática docente (SELBACH, 2010).

Como terceiro objetivo propusemos estratégias que estimulassem a articulação pedagógica do ensino de História na transição entre o 5º e o 6º ano de forma que favorecesse o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sendo assim, baseando-nos na abordagem metodológica do professor como categoria de análise apresentamos um Caderno de

Orientação Didática (APÊNDICE- J) como produto da pesquisa o qual traz direcionamentos de como o professor pode desenvolver a articulação pedagógica da disciplina de História entre o 5º e o 6º ano, e apresentamos sugestões metodologias e avaliativas para cada ação realizada nas aulas de História no início do 6º ano. Aqui fazemos um resgate dos conteúdos dos Anos Iniciais já que a História nessa etapa focaliza a construção valorativa do indivíduo, partindo sempre do cotidiano da criança e relacionando a leitura do tempo/espaço em que ele se insere com tempos diferentes, devendo concluir o 5º ano com concepções formadas sobre cidadania, com valores sociais e políticos em construção e preparados para a leitura e interpretação de forma mais abstrata, uma vez que as práticas de leitura e escrita deveriam estar desenvolvidas para além da alfabetização, que permitisse a articulação dos conhecimentos relacionados à antiguidade da América, da Europa e de outros países (conteúdos estudados no 6º ano), além das questões discursivas com a contextualização do mundo em que vive e a devida correlação entre os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais do presente e de tempos passados, já que no 6º ano trabalham-se as primeiras civilizações e os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de cada um devendo o professor estimular o processo de leitura, a escrita, a interpretação, contextualizando e incentivando o amadurecimento social e cognitivo do discente para que não sofra o impacto da transição (BRASIL, 1998/2001).

1.4 Percurso Metodológico

Neste item apresentamos a trajetória metodológica em questão. Para tanto, descrevemos o planejamento de todas as etapas da pesquisa, já que um trabalho científico requer a apresentação minuciosa dos passos desenvolvidos considerando os métodos, a tipologia da investigação, as técnicas utilizadas, o campo em foco, os sujeitos participantes tendo em conta os critérios de seleção e as formas de análises; pois, como pontua Richardson (1999, p. 15) “para fazer pesquisa científica precisamos ter o conhecimento da realidade, noções básicas da metodologia e técnicas [...] seriedade e, sobretudo, trabalho em equipe e consciência social”.

Sendo assim, consideramos esse processo de extrema relevância, uma vez que tratamos de práticas escolares (GONDRA, 2005), nas quais, o olhar do pesquisador precisa ser estreitamente direcionado, criterioso e necessariamente embasado de fundamentos teórico-metodológicos, pois ao versarmos nas práticas escolares nos remetendo à articulação pedagógica do ensino de História, mexemos com as subjetividades dos sujeitos (professores, alunos e pesquisadores), os quais compartilham um ambiente comum, apesar de se formarem em

diferentes configurações sociais e das próprias armaduras conceituais que fundamentam suas ações individuais e de grupos.

Nesse contexto, o rigor quanto à abordagem metodológica precisa ser seguido e explicitado em etapas singulares, assim como é necessário combinar os métodos e as técnicas que dão os direcionamentos ao inquérito. Nessa configuração, para compreender a natureza da articulação pedagógica no ensino de História na transição do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental nos sustentamos na abordagem teórico-metodológica da História Cultural (GONDRA, 2005) que nos permitiu atuar nesse campo disciplinar visando a arqueologia deste ensino, ao enveredar-nos para a descrição das representações e das apropriações dos sujeitos, e ao nos permitir abrir espaço para analisarmos as manifestações dos sujeitos, os sentidos e as expressões via seleção/apropriação de conteúdos, como também as possíveis negociações entre grupos distintos em contextos diferentes. Dito de outra forma, fizemos uso desta abordagem buscando compreender a história do ensino de História na sua materialidade, entender as práticas dos indivíduos nos interdiálogos com a disciplina, identificar as estruturas psíquicas acionadas na relação análise-compreensão-apropriação dos conteúdos e desmistificar as armaduras conceituais que sustentam as interpretações dos sujeitos envolvidos neste ensino. Destarte, o percurso traçado segue os três eixos que definem este enfoque.

Com fundamento no primeiro eixo “A história dos objetos na sua materialidade” (GONDRA, 2005, p. 47), usou-se para analisar (em princípio) os quatro elementos fundamentais: 1) a forma do ensino de História, avaliando-se os diferentes modelos impostos, ao descreverem-se suas qualidades espaciais e volumétricas; 2) a frequência, pela qual verificamos as mudanças e as permanências de ideias, práticas, proposições e renitências; 3) a estrutura, que permitiu a descrição e a análise da organização/autenticação dos modelos a cada formato e; 4) os dispositivos, que em dependência da sua natureza, consubstanciou uma maior compreensão das estratégias de imposição dos modelos e de seus postuladores, como também das diversas táticas de apropriação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sejam professores ou alunos.

No segundo momento fez-se uso do segundo eixo que identifica a História cultural como abordagem teórico-metodológica: “A História das práticas nas suas diferenças” (GONDRA, 2005, p. 47), ao pretender-se verificar os diferentes usos que os sujeitos fizeram e fazem da disciplina de História entre os anos pesquisados a partir das variáveis: currículo, atuação do professor, atuação do aluno, relação professor/aluno e a didática de ensino; isto é, entender o que fazem os diferentes sujeitos com os mesmos objetos que lhe são impostos

(BOURDIEU, 2001). Por meio da observação livre, da aplicação do questionário, da intervenção e do trabalho realizado com o grupo focal formado pelos alunos (TRIVIÑOS, 2007), verificamos como os professores articulam a proposta do currículo à prática de ensino ao ministrarem a disciplina, como essa articulação está conjugada às relações estabelecidas entre professor e aluno nos anos pesquisados e, como esses pontos de contatos impactam o desempenho dos discentes, para assim chegarmos a um diagnóstico que nos possibilitou uma avaliação da articulação pedagógica no ensino da disciplina de História.

No terceiro momento, a somatória dos dois eixos anteriores foi analisada numa forma mais ampla de percebermos as mudanças expressas nas suas variações históricas; ou seja, a “História dos objetos na sua materialidade” e a “História das práticas nas suas diferenças” analisadas de forma mais ampla para compreendermos as configurações sociais dos sujeitos (docentes e discentes), ao caracterizarmos o perfil da turma, a forma de atuação do docente e ao identificarmos como acontece esta relação de mão dupla; o entendimento das transformações nas estruturas psíquicas dos sujeitos envolvidos quando conseguimos analisar como pensavam antes da intervenção e como passaram a refletir sobre a disciplina de História no processo de transição após nossa interferência, via o questionário aplicado com os alunos, da interlocução instaurada por meio do grupo focal e da entrevista semiestruturada realizada com a professora, comparando as diferentes opiniões, comportamentos e sugestões, e por fim; a compreensão das armaduras conceituais que fundamentam/ram a prática dos docentes antes e pós a intervenção no campo, verificando quais teóricos sustentaram suas ações antes da intervenção, quais autores foram incorporados na prática docente e de que forma foram apropriados, se houve mudanças nos modos de conceber a transição entre o 5º e 6º ano, e como a professora da turma de 2017 avalia as mudanças em sua prática e nas suas ações com os alunos após as intervenções realizadas em conjunto.

Nessa lógica, buscávamos compreender de forma mais ampla as mudanças na formação social e cultural da turma, como também da professora do 6º ano da UEB Monsenhor Frederico Chaves visando sua trajetória profissional, na tentativa de visualizar as configurações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos (docente/discentes) e tentar identificar a natureza do equilíbrio de tensões posto e imposto segundo as estratégias de imposição exigidas pela escola e por sua dinâmica de funcionamento, como também as táticas de apropriação dos alunos submersas em ditas práticas. Por outro lado, identificar as mudanças nas estruturas psíquicas, tanto da docente, como dos discentes. Na primeira (por meio da entrevista semiestruturada) no intuito de perceber as formas de pensar e de reagir da professora e alunos frente a uma proposta concreta de articulação pedagógica, como também,

analisar as armaduras conceituais que embasam sua prática e os resultados obtidos na turma durante o processo, isto é, as teorias, concepções e métodos de ensino que forjam a profissão professor sem abrir mão de compreendê-la nas suas variações históricas; nos segundos, (por meio da análise dos questionários e do Grupo Focal) entender a configuração social dos alunos concretizada na sala de aula, antes e posterior às intervenções, e as variações nas suas estruturas psíquicas expressas nas mudanças nas formas de pensar e de expressarem suas opiniões, dos conceitos que passaram a fundamentar seus posicionamentos e de como manifestaram seus comportamentos já com o processo de intervenção encerrado.

Nesta pesquisa de cunho qualitativa, utilizamos o método histórico e comparativo por possibilitarem o diálogo com o campo da pesquisa historiográfica. O primeiro por permitir “investigar os acontecimentos do passado e verificar suas influências no presente [...]”; o segundo por possibilitar a “comparação de grupos” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.88-89). Esses foram utilizados como métodos de procedimentos na investigação; frutos de uma experiência pessoal, ao produzirmos outro trabalho referente a esta temática no ambiente do grupo de pesquisa, onde tentamos construir aproximações sobre a história do ensino da História, comparando os sentidos arquitetados em diversos contextos, a fim de compreendermos a sua construção como prática social e cultural no processo de escolarização, auxiliada pela teoria das disciplinas escolares de Chervel (1990). Além disso, o método comparativo fundamentou o processo de investigação diagnóstica, já que optamos por confrontar primeiramente as opiniões de duas turmas do 6º ano-2016 e, esses resultados com a turma 2017 da escola Monsenhor Frederico Chaves. Esse método pode ser “usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 89).

Dessa forma, concordamos que os métodos adotados foram de total relevância já que permitiram investigar acontecimentos e processos, verificando as permanências e os distanciamentos ao decorrer do tempo, comparando as práticas individuais e sociais, analisando os discursos oficiais presentes nas documentações, enfim, trabalhando com um a ideia de “resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, [...]” buscando “retraçar uma postura e uma intenção partilhada de traduzir o mundo a partir da cultura” (PESAVENTO; 2012; p. 17).

Nesse sentido é preciso que o Ensino da História e a articulação pedagógica entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental estejam inseridos numa análise que considere o contexto histórico-cultural, as contradições, as relações de poder, as representações e as relações dos

sujeitos com o objeto de estudo. Somente a partir destes elementos consideramos que será possível tecer uma malha de indícios e sinais significativos que mostrem uma tessitura aprofundada na produção do conhecimento, sustentado num pensamento crítico necessário para a apreensão da realidade de forma mais concreta e possível, levando em conta a sua complexidade.

A pesquisa realizada está no bojo classificatório da pesquisa aplicada, entendida como aquela que “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos” (BERVIAN; CERVO, 1996, p. 47). Assim, assenta-se nos princípios metodológicos de um mestrado profissional, segundo o qual, no Parágrafo único, da Portaria nº 17/ 2009 – Capes, afirma que:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

Desta forma, no contexto da proposta empregada pelo mestrado profissional utilizamos a pesquisa aplicada associada à pesquisa bibliográfica, à documental e à pesquisa-ação. Por meio destas tipologias mobilizadas pudemos fazer discussões sobre os aspectos implícitos ou explícitos na articulação pedagógica com base nos três eixos da História Cultural e realizamos avaliações de diferentes naturezas no intuito de verificarmos até que ponto foi possível contornar e/ou erradicar os problemas encontrados e discutidos entre ensino de História do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental da referida escola.

Utilizamos como procedimento investigativo a pesquisa bibliográfica que nos permitiu aprofundar na análise teórica e compreender o objeto com maior precisão, já que “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito sobre determinado assunto [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.166, pois trata de levantamentos de toda a bibliografia já publicada. Sendo assim, fizemos uso de vários autores, entre eles: Bittencourt (1990 e 2011), que em seus estudos (como uma das principais referências) escreve sobre a trajetória do ensino de História e como esta se materializa na ação do professor, além de tratar sobre a avaliação, a didática e os recursos necessários para o ensino de História; Nadai (1993) que na obra *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva* discute o processo de construção histórica da disciplina de História desde sua implantação no Colégio D. Pedro II e; Haidar (1972) que no *O ensino secundário no Império brasileiro*, destaca como se configurava no período imperial do Brasil o ensino desta disciplina.

Por outro lado, os pronunciamentos de Rangel (2004) em *La articulación del sistema educativo venezolano: educación primaria y el primer año de educación media general y su implicación en la evolución de los aprendizajes*, quando define as formas e as configurações, assim como os dispositivos que influem para que aconteça a articulação pedagógica de maneira favorável à aprendizagem dos alunos que estão em fase de transição; Luchetti (2007) e Camargo (2016) que também nos auxiliam: o primeiro, na *Clases de articulación y como lograrla. Articulación un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza*, aborda as possibilidades da escola desenvolver a passagem bem sucedida entre diferentes níveis de ensino por meio da articulação pedagógica sem comprometer-se a aprendizagem dos alunos; e na contramão, o segundo, nos direciona em *El trabajo por proyectos como estrategia de articulacion entre ciclo inicial y ciclo final*, a como organizar estratégias de intervenção que possibilitem a articulação pedagógica, trazendo-nos mecanismos que facilitam a transição entre os níveis de ensino.

Ainda auxiliando-nos nos estudos de Chartier (1990); Castellanos (2010; 2011; 2017); Castro (2011) e Gondra (2005), fizemos uso da História Cultural como fundamento teórico-metodológico, a qual nos orientou na investigação, assim como nas formas de analisarmos os resultados, seja no diagnóstico e/ou nas fases da intervenção, seja no refinamento das categorias e/ou na comparação e na conclusão dos dados.

A pesquisa documental foi utilizada com o “objetivo de encadear as informações obtidas na investigação bibliográfica e descobrir novos aspectos relacionados com o tema” (LUDKE; ANDRÉ; 1986, p. 38). Também nos autorizou a contrapor os seguintes elementos: as ações desenvolvidas no contexto escolar, os estudos bibliográficos com as instruções pensadas para esse ambiente e para a disciplina de História; pois no dizer de Ludke e André (1986), é importante na pesquisa qualitativa, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Portanto, é importante na investigação qualitativa, pois se alimenta de informações contidas em diversos tipos de documentos escritos ou não escritos, que consistem em fontes de dados primários utilizados como fundamentação para o trabalho acadêmico. Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e de viver, sendo possível apontar vários tipos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Aqui usamos os documentos escritos que regulamentam a organização curricular da disciplina de História na Educação Básica brasileira, os quais possibilitaram validar os dados

encontrados na pesquisa bibliográfica, no diagnóstico, na observação e na própria intervenção. Para tanto, não nos interessava a quantidade de documentos, e sim exprimir as informações contidas, o que nos proporcionou identificar neles as formas de pensar a disciplina de História, a partir do ponto de vista dos indivíduos que a conceberam, discutiram, redigiram e legitimaram:

- **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)** e sua subseção para o Ensino Fundamental. Nesse documento estão as normas obrigatórias para a Educação Básica e as orientações para o planejamento curricular dos segmentos nas escolas. Para tanto é de extrema importância compreendermos a proposta de organização do Ensino Fundamental, assim como os direcionamentos específicos desse segmento, já que neste estudo estamos analisando a transição entre o 5º e 6º ano, ou seja, a passagem dos Anos Iniciais e Finais e a definição de seus objetivos torna-se necessária para o aprofundamento da pesquisa. Para tanto, esse documento está sendo utilizado na caracterização dos segmentos; na fundamentação do diagnóstico e da intervenção proposta.
- **Os PCN's (1998 e 2001) para História (5º e o 6º anos do Ensino Fundamental):** são diretrizes específicas para as disciplinas curriculares que visam orientar a organização curricular, as práticas de ensino dos professores e outros aspectos pedagógicos relativos a cada disciplina escolar. Neste estudo, esses documentos foram primordiais, pois encontramos os direcionamentos específicos para a disciplina de História no tocante aos conteúdos para cada ciclo, às orientações didáticas, às sugestões de avaliações e a outros direcionamentos. Nessa lógica, conseguimos trabalhar de acordo com os objetivos, identificamos o que se espera dos alunos no final de cada ciclo e comparamos esse ideal proposto com a realidade observada no campo; contraponto que nos auxiliou para pensarmos a proposta de intervenção;
- **O Planejamento anual da disciplina de História para o 6º ano** da UEB Monsenhor Frederico Chaves. Esse documento nos deu o direcionamento de como a professora concebe e organiza a disciplina de História, além de possibilitar a análise dos indícios da articulação pedagógica entre os ciclos e os conteúdos pensados para os alunos que chegam ao 6º ano, identificando ainda como iniciam as aulas para essa série e fazer um paralelo entre as informações descritas pelos alunos no diagnóstico, com o que foi proposto no planejamento.

Por fim utilizamos a pesquisa-ação que nos permitiu não só conhecer o campo e os sujeitos investigados, como também agir e intervir no espaço (THIOLLENT, 2011). Esta investigação acontece em etapas, iniciando-se pela fase exploratória, quando temos os primeiros contatos com o objeto e finaliza com a ação, que não é mais que a intervenção no campo. Nessa lógica, também contempla a perspectiva do mestrado profissional que visa novas formas de se investigar, pensando não só na averiguação e na análise de dados, como também em formas de intervir para modificar ou amenizar os problemas encontrados no campo escolar, podendo ser classificada como pesquisa aplicada (BERVIAN; CERVO, 1996).

A pesquisa-ação visa proporcionar mudanças no ambiente ou na realidade vivenciada pelos sujeitos pesquisados. Parte inicialmente da investigação e do diagnóstico da situação problema para, planejar, traçar estratégias, intervir nas mudanças de hábitos, atitudes pessoais e/ou coletivas e assim avaliar a ação. Nessa perspectiva, requer a participação não só do pesquisador como também dos sujeitos pesquisados, pois esses últimos são fundamentais no processo, já que o que pensam e como pensam o problema em pauta torna-se primordial para a intervenção.

Na visão de Thiollent, (2011, p.14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. [...] Trata-se de conhecer para agir, agir para transformar [...]. Os pesquisadores não podem aplicar uma norma de ação preestabelecida e devem ficar atentos à negociação do que é realmente transformável em função das formas de poder, do grau de participação dos interessados e da especificidade das formas de ação: ação pedagógica, ação educacional, ação comunicativa, organizativa, tecnológica e política, etc.

Outra característica da pesquisa-ação está na sua flexibilidade quanto às etapas de investigação que podem variar dependendo da forma como acontece. Para este estudo as etapas foram organizadas da seguinte forma: 1) Fase exploratória; 2) Coleta de Dados; 3) Elaboração do Plano de Ação e; 4) Avaliação (THIOLLENT, 2011).

A primeira fase, “a Exploratória”, consistiu em descobrir o campo de investigação, entrando em contato com o mesmo para realizarmos o primeiro levantamento da situação por meio do diagnóstico, na tentativa de se identificarem e analisarem os problemas e as eventuais ações. Essa etapa transcorreu na medida em que se contactava a direção, a professora e, posteriormente, os alunos do 6º ano (2016) A e B da UEB Monsenhor Frederico Chaves, no segundo semestre de 2016.

A segunda fase, “A Coleta dos dados ou a Delimitação do estudo”, que segundo Thiollent (2011) pode variar de acordo com as necessidades surgidas e do refinamento das

categorias de primeira ordem, foi desenvolvida com as turmas do 6º ano (2016) A e B, especificamente do turno vespertino, as quais responderam ao diagnóstico a fim de definirmos sinais que poderiam caracterizar a carência ou não da articulação pedagógica no ensino da disciplina, além de analisarmos o planejamento anual da disciplina de História para esse ano, no intuito de identificarmos a mobilização de elementos por parte do professor que distinguíssem intencionalidades ao respeito da possível articulação ou, mesmo, seu total desconhecimento e do impacto da sua presença/ausência na aprendizagem dos alunos, assim como tentar desvelarmos quais fatores influenciam para que esta se concretize no ensino de História entre os anos estudados.

A terceira fase, sinalada como “Elaboração de um Plano de Ação” já que a pesquisa-ação deve concretizar-se em forma de ação planejada (THIOLLENT, 2011), foi assim concebida porque após realizarmos o diagnóstico com as turmas que cursaram o 6º ano em 2016 e a análise do plano anual da disciplina, identificamos quais elementos da articulação pedagógica são realmente mobilizados ou não na UEB Monsenhor Frederico Chaves, para propormos um plano de ação que se concretizou na elaboração de Sequências Didáticas divididas em etapas de aplicação, as quais seguiram diferentes objetivos que foram elaborados a partir dos resultados do diagnóstico. Uma série ordenada e articulada de atividades didáticas seguindo um modelo sistemático que levou em conta os resultados do diagnóstico e enfocou o conteúdo, a atuação do professor (metodologia de ensino), o uso de recursos didáticos e a avaliação das atividades realizadas (ZABALA, 1998). O plano de ação foi aplicado na turma que ingressaria no 6º ano em 2017, uma vez que estudamos a articulação pedagógica entre anos, interessando-nos intervir na chegada dos alunos para observarmos o período de transição.

A última fase, a “Avaliação da intervenção”, foi relacionada às proposições teóricas dos autores e dos documentos que fundamentam a articulação pedagógica, em paralelo ao questionário realizado na turma de 2017, aos objetivos pensados para cada etapa das Sequências Didáticas, aos posicionamentos dos alunos registrados no inquérito do Grupo Focal e da análise da entrevista feita com a professora após a sistematização das percepções da turma.

Quanto aos instrumentos de investigação trabalhamos com a observação livre, já que foi utilizada pela necessidade de conhecer o objeto ou os sujeitos investigados (TRIVIÑOS, 2007). A observação livre como instrumento da pesquisa qualitativa busca o inesperado e é realizada sem a necessidade de comprovar ou não alguma hipótese, pois parte da necessidade de conhecer o fenômeno (TRIVIÑOS, 2007). Nesta pesquisa a observação aconteceu em dois

momentos. Primeiro, no segundo semestre de 2016 quando iniciamos o contato com as turmas que fariam o diagnóstico, onde esperávamos identificar indícios que apontassem a natureza e a função da articulação pedagógica nas salas das Turmas A e B – 2016 ou percebermos sua presença/ausência e em que nível de intencionalidade estava proposta ou exposta. O segundo momento aconteceu no primeiro semestre de 2017, com a nova turma do 6º ano (os egressos do 5º ano) –que a chamaremos de 6º ano/2017, quando observamos a prática da professora e o uso que fazia da proposta de intervenção, ocasião em que percebíamos como estimulava a interação, a participação, e as respostas dos comportamentos (em sentido geral) dos alunos que estavam presentes, como também, quando analisamos a relação professor-aluno estabelecida, entre outros aspectos a seguir:

- A apropriação teórica dos professores (domínio de conteúdo; segurança/insegurança; uso dos assuntos e a devida contextualização);
- A atuação metodológica (as metodologias aplicadas; o uso do livro e a articulação entre teoria e prática);
- A participação dos alunos (o envolvimento nas aulas e o uso que fazem dos saberes ensinados);
- A articulação pedagógica na matéria de História (a relação professor-aluno; a preparação e adaptação dos alunos ao processo de transição).

Outro instrumento utilizado foi o questionário com perguntas semiabertas (Apêndice C), o qual se fundamentou nos objetivos desta pesquisa e tinham como função identificar a percepção dos alunos em relação: 1) ao conteúdo de História; 2) à abordagem metodológica do professor; 3) ao professor; 4) aos saberes ensinados nas aulas; 5) ao desempenho na disciplina; enfim, um instrumento de investigação composto “[...] por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (GIL, 2008, p.121).

O questionário foi aplicado em dois momentos. O primeiro denominado de diagnóstico, foi executado nas turmas A e B na UEB Monsenhor Frederico Chaves no ano de 2016, as quais estavam encerrando o ano letivo e já haviam passado por todas as experiências oferecidas pelo 6º ano, já que acreditávamos que esses(as) alunos(as) teriam maiores condições de analisar sua estadia nesse período e poderiam comparar a realidade concreta vivida com as experiências do ano anterior (5º ano). Nessa lógica, trabalhamos com duas turmas de perfis e professores diferentes que frequentavam a mesma escola; contudo, ressaltamos que essas polaridades contribuíram para evidenciar os dados apurados, já que as

divergências permitiram um maior leque de interpretações sobre os resultados encontrados, permitindo-nos estabelecer um comparativo entre as opiniões das turmas e obter dados significativos que norteassem nossa proposta de intervenção.

O segundo momento de aplicação foi com a turma de 2017, posterior ao processo de intervenção, objetivando saber sobre as opiniões dos discentes na chegada ao 6º ano, e do como se foi construindo a estadia e a adaptação intergrupar nesse período, para assim compararmos seus posicionamentos com as turmas anteriores e sabermos quais mudanças insistem, quais permanências se estabelecem e se há similitudes/diferenças nas formas de eles(as) analisarem o processo de transição. Sendo assim, o questionário possibilitou, “atingir o maior número de pessoas simultaneamente; ter respostas mais rápidas e precisas; uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento” (LAKATOS; MARCONI 2010, p.184). Deste modo, os resultados da primeira aplicação (do diagnóstico), cruzados com o planejamento das aulas de História para o 6º ano e analisados em conjunto com a professora, serviram de padrão para a discussão e a elaboração da proposta de intervenção aplicada na turma A do 6º ano/2017 e, a sua segunda aplicação (o questionário), nos possibilitou inúmeras respostas sobre a efetividade da intervenção realizada.

O terceiro instrumento utilizado foi a Sequência Didática usada em diferentes níveis de complexidade e em diferentes momentaneidades, objetivando desenvolver as atividades planejadas para intervir nos principais problemas apontados no diagnóstico. Este instrumento tem como base a aplicação de estratégias delineadas para a resolução de uma situação problema concreta, devendo seguir-se uma sequência que aconteça por vários dias, e a cada aplicação, o intermediário realize avaliações constantes para medir os resultados obtidos e os compare aos dados já analisados, a fim de traçar um prognóstico no processo de intervenção, para planejarem-se futuras estratégias de aplicação (ZABALA, 1998).

Nesta lógica, as sequências didáticas foram desenvolvidas por meio do uso de imagens no ensino de História e aplicadas na turma que acabara de ingressar no 6º ano durante o primeiro bimestre de 2017. A intervenção aconteceu no início do ano letivo, em plena transição a fim de estimular a acomodação e adaptação dos alunos ao novo cenário. Nesse sentido, aplicamos diversas estratégias combinando a disciplina de História ao uso de imagens, incluindo vários recursos e novas formas de avaliação; ou seja, dispositivos pedagógicos que favorecessem a articulação pedagógica, os quais estiveram fundamentados nos resultados garimpados no diagnóstico. Todas as sequências foram acompanhadas regularmente e os resultados de cada etapa foram verificados, os quais se analisaram e discutiram com os alunos e a professora e, estão expostos no corpo do trabalho.

Concluída a aplicação das sequências didáticas realizamos um “ciclo de entrevistas” (Apêndice D), com os alunos do 6º ano A/2017 (CASTELLANOS, 2010) de modo que colhêssemos suas impressões sobre os resultados das intervenções para traçarmos coletivamente uma análise sobre a presença/procedência da articulação pedagógica nas aulas. Nesse sentido, se Morgan (1997) define o Grupo Focal, como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais que coleta informações por meio das interações; para Kitzinger (2000), o grupo focal também é uma forma de entrevistas com grupos baseada na comunicação e na interação, tendo como principal objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador) a partir de um grupo de participantes selecionados.

Por meio desse instrumento buscamos colher informações que esclarecessem as compreensões dos conteúdos, as percepções dos alunos sobre as intervenções, as atitudes particulares e de grupo sobre a chegada ao novo ano, diferenciando-se da entrevista individual, por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (PATTON, 1990; MINAYO, 2000). Nesse contexto, alguns questionamentos foram direcionados aos alunos a fim de identificarmos se as intervenções contribuíram com a articulação pedagógica no ensino de História entre o 5º e 6º ano. Os questionamentos relacionaram-se à compreensão dos conteúdos, ao conteúdo de maior interesse; ao nível e à natureza da autoavaliação, ao sentimento de pertença da turma, à relação com a professora, à comparação do relacionamento entre os professores dos diferentes anos, aos recursos utilizados e a seu real uso na compreensão das dificuldades na disciplina.

Utilizamos também a entrevista semiestruturada (Apêndice E), a qual foi realizada com a professora de História do 6º A do ano de 2017, sendo gravada e transcrita para a triangulação dos dados, uma vez que este instrumento é acima de tudo uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, “realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]” (MINAYO, 2010, p. 261). A entrevista semiestruturada também foi utilizada por basear-se “num roteiro de assuntos ou questões e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas mais desejados” (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006, p. 381).

A triangulação de dados sustentasse no cruzamento dos resultados obtidos do questionário aplicado após a intervenção proposta e consolidada na turma do 6º/2017, em comparação com o diagnóstico executado nas turmas de 2016; das percepções de grupo expostas no inquérito realizado via grupo focal formado pelos alunos, pois pretendíamos encontrar nesta etapa denominada **“Encontrando as vozes”**, novos argumentos e outras evidências que não foram registradas quando da aplicação do questionário; e da entrevista com a professora que responde a certos elementos que emanaram depois da primeira análise das falas dos alunos e do refinamento das categorias empíricas por meio das quais, as percepções dos/as alunos/as foram registradas, analisadas e postas em confrontos quando fazem referência a como acontece e se acontece a articulação pedagógica da disciplina de História.

Nesse contexto o universo ou a população da pesquisa segundo Gil (2007) é um conjunto de elementos que possuem determinadas características que devem ser utilizadas como objetos de estudo. Sendo assim o universo deste estudo se constituiu da UEB Monsenhor Frederico Chaves, localizada no Bairro São Francisco, em uma área periférica de São Luís-Ma. É uma escola da rede pública e de responsabilidade do município. Atualmente atende 730 alunos que cursam entre o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em seu quadro de docentes 31 professores, uma Direção Geral e uma Adjunta. Desse universo destacamos que essa escola atualmente dispõe de uma população de três turmas do 6º ano, tendo em média 23 alunos por sala que funcionam no turno vespertino. Do total de professores 3 (três) são Licenciados em História e se organizam dividindo a disciplina da seguinte forma: um docente ministra aulas para os 6º e 7º anos; o segundo, para as turmas do 8º ano e; o terceiro, para as turmas do 9º ano. A amostra está representada inicialmente pelas turmas piloto (6º ano A e B/2016) que participaram do diagnóstico e da turma 6º ano A/2017, escolhida para a investigação, intervenção e o acompanhamento, juntamente da professora de História que leciona a disciplina. Para o 6º ano A e B/2016, os critérios adotados para a seleção foram: 1) fazer parte do universo pesquisado; 2) cursar o 6º ano em 2016 na UEB Monsenhor Frederico Chaves e; 3) apresentarem a autorização da escola para participarem.

Após o diagnóstico definimos a amostra que faria parte da intervenção proposta na pesquisa-ação. Sendo assim, os critérios de seleção foram definidos visando selecionar alunos(as) que de alguma forma poderiam sofrer o impacto da transição entre os anos pesquisados, mantendo uma aproximação direta com a professor/a que lhes lecionaria a disciplina de História, pois como destaca Gil (2008), na pesquisa com enfoque qualitativo utilizamos principalmente o tipo de amostragem não probabilística, ou seja, que não apresenta

fundamentação estatística, dependendo unicamente dos critérios do pesquisador e da pesquisa desenvolvida.

Nesse ensejo os critérios de seleção da amostra para a intervenção foram pensados com base nos sujeitos que fariam parte desse processo, sendo esses, alunos e professores. Os alunos da Turma A-6º/ 2017 deveriam: 1) ter autorização da escola para participarem da pesquisa; 2) cursar o 5º ano na escola pesquisada e; 3) ser do 6º ano A do turno vespertino da UEB Monsenhor Frederico Chaves. Para os professores(as) os critérios em foco foram: 1) ser professor de História do 6º ano 2017; 2) ser licenciado em História; 3) ministrar História no 6º ano na escola pesquisada e; 4) ter disponibilidade para participar.

Nesse contexto, este trabalho está subdividido em seções. Primeiramente apresentamos a introdução, na qual fazemos uma breve discussão sobre a posição da disciplina de História no contexto educacional, assim como, descrevemos de onde surgiu a inquietação que nos levou a investiga-la no tocante à articulação pedagógica entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental e quais questões norteiam nossa investigação, seguindo dos objetivos da investigação e do percurso metodológico utilizado.

Na segunda seção traçamos a trajetória histórica da disciplina de História em suas principais modelos quando se destaca por ganhar novas formas em função das mudanças de paradigmas no setor educacional. Nessa seção intitulada “A História como disciplina escolar” foi baseada no primeiro eixo da História Cultural: a “História dos objetos na sua materialidade” (GONDRA, 2005), destacando-se as formas, as estruturas, os dispositivos e a frequência de construção dessa disciplina no currículo brasileiro entre os séculos XIX e XX. Esse modo de investigação nos permitiu discutir a construção histórica da disciplina levando em consideração todos os sujeitos envolvidos, assim como, analisar de forma indireta as estratégias de imposição e as táticas de apropriação expressas no modelo polemológico estabelecido, baseando-nos em estudos e análises bibliográficos e documentais.

Sendo assim, essa seção está subdividida em História Sagrada X História Profana (primeira forma) quando essa disciplina representava essa dualidade: estudo dos princípios religiosos da Igreja católica e da História dos feitos dos senhores daquele período ou de período anteriores; na História Nacionalista (como segunda forma), na qual destacamos a perspectiva do ensino de História voltado para a formação, moral e cívica; na História nos Estudos Sociais (terceira forma), momento em que a História deixa de ser uma disciplina independente e passa a ser unificada à disciplina de Geografia, a fim de discutirem-se as questões sociais e estabelecerem-se os padrões desejados pelo sistema de governo vigente e; a História Crítica (como quarta forma) que possibilita um novo olhar; ou seja, a partir desse

modelo a História no contexto escolar ganha objetivo próprio e deve ser pensada como uma maneira de emanciparem-se as formas de pensar que foram estabelecidas pelos demais modelos.

Forma, estrutura, dispositivo e frequência da disciplina de História no século XXI (como quinta forma analisada), onde destacamos como essa disciplina se organiza atualmente concatenando-a com a função docente. Traçamos assim a disposição curricular da disciplina de História para o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em conta ainda o perfil esperado para o professor que ministra essa disciplina, a sua formação e quais saberes devem estar envolvidos nesse processo de formação, que não acontece apenas no campo acadêmico, também se revelam no foco das experiências.

Na terceira seção, “A disciplina de história na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: o diagnóstico”, caracterizamos o campo de investigação da UEB Monsenhor Frederico Chaves, descrevemos os primeiros contatos com essa escola, assim como apresentamos a análise do diagnóstico feitos com as turmas do 5º e 6º anos de 2016. Na quarta seção “Os sujeitos da pesquisa e suas vozes” fazemos a análise da percepção da turma 2017 por meio do questionário e do grupo focal paralelamente a opinião da docente emitida na entrevista semiestruturada. Fundamentados no primeiro e segundo eixo da História Cultural, a “História dos objetos na sua materialidade” com a “História das práticas nas suas diferenças”, apresentamos como se deu a aplicação do diagnóstico, a sua análise, comparação e conclusão; a aplicação das sequências didáticas e a observação contínua na sua operacionalização; a aplicação do questionário a sua análise, as comparações com os resultados do diagnóstico e sua conclusão; a interdialogicidade intergrupar instaurada no grupo no grupo focal e a entrevista com a professora, cruzando-se os dados, as respostas, os comportamentos e as sugestões até chegarmos ao Produto Final. Na última seção, nas considerações finais, tratamos dos resultados preliminares tendo em conta os dados coletados, fazendo o cruzamento entre os objetivos da investigação, o diagnóstico, a intervenção e o produto além de apresentamos sugestões e possíveis questões que poderão nortear outros estudos sobre a temática em foco.

Para tanto, consideramos de extrema relevância realizar esta investigação e propor estratégias que estimulem a articulação pedagógica da disciplina de História, já que entre seus objetivos principais na educação básica segundo o PCN's, é levar o aluno a ler, a compreender sua realidade, a posicionar-se, a fazer escolhas e a agir criteriosamente; porém, na transição o aluno precisa ser preparado. Este estudo incita discussões sobre o Ensino de História, focalizando a articulação pedagógica que envolve conteúdos, ensino, formação e atuação do professor, currículo e organização escolar, assim como, possibilita novas reflexões

sobre os saberes ensinados no processo de transição que podem ser negligenciados, mesmo sendo fundamentais para a formação e para a apropriação contínua desta disciplina. Por outro lado, acentuamos sua relevância ao percebermos que as próprias DCN's apontam a preocupação da articulação pedagógica ao ressaltarem que:

A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras. (BRASIL, 2013, p.120),

No entanto, mesmo destacando a relevância desse tipo de articulação se referem à transição entre os níveis educacionais de forma a horizontalizar o processo de ensino tornando-o integrado e harmônico, enquanto o nosso trabalho visa a articulação entre um espaço menor; porém, crucial e estratégico, já que entre o 5º e o 6º ano acontecem grandes rupturas e ao mesmo tempo representam um importante momento na vida social, emocional e pedagógica, além disso, na articulação entre anos focamos no aprofundamento do conhecimento escolar por meio da verticalização dos elementos constitutivos como, o conteúdo, a relação professor/aluno, a metodologia de ensino e a autonomia dos alunos. Nessa configuração, a proposta aqui defendida está para além do que exige a legislação, uma vez que enfocamos vértices delicadas do currículo escolar ao apontar sua originalidade e total relevância para o fazer pedagógico do docente e para um espaço escolar que se preocupa de fato com a formação integral de seus educandos.

SEÇÃO II - A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX: forma, estrutura, frequência e dispositivo

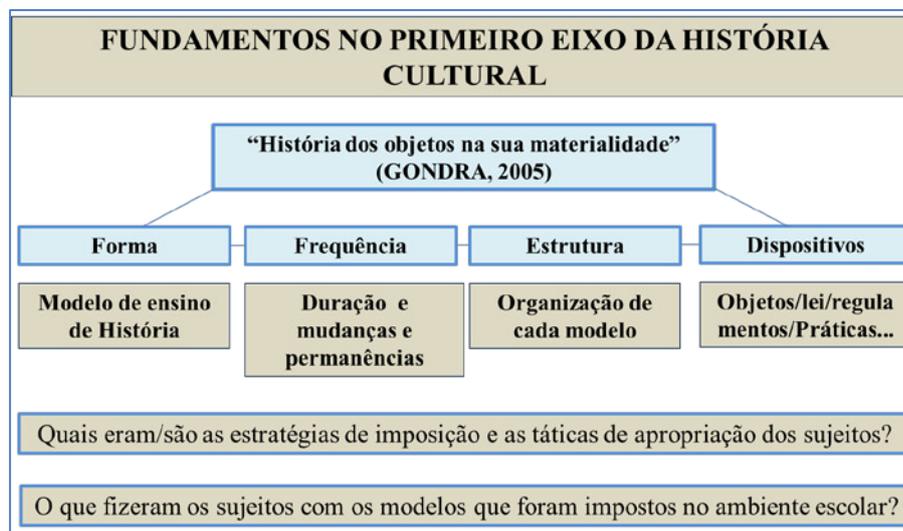
Neste capítulo analisamos as formas, estruturas, frequências e os dispositivos em uso no ensino da disciplina de História entre os séculos XIX e XXI, já que as primeiras décadas do início deste período se caracterizam pelas mudanças no conceito de História, passando-se de uma concepção filosófica de história para a sua fundamentação no método científico; ou seja, expressassem “[...] duas preocupações em relação ao interesse pela História, que a partir do século XIX passa de um caráter filosófico iluminista¹ para um instrumento do Estado na construção do conceito de nação” (SANTOS 2015, p.55) A partir daí surge uma espécie de cultura histórica com caráter acadêmico, sustentada em profundos estudos e pesquisas na tentativa de desfocar as narrativas, os conceitos artificiais e sem fundamentos. Não pretendemos argumentar que no século XVIII não existisse a História; mas é a partir do século XIX que a sua concepção e tratamento ganha nova perspectiva de “profissionalização” e “especialização”. Além das profundas mudanças ocorridas nesse campo, outro fator nos fez trabalhar com esse recorte temporal: a disciplina de História foi institucionalizada no século XIX na escola brasileira com a inauguração do Colégio D. Pedro II e é a partir de então que começa sua organização em todos os segmentos do ensino, a qual tem passado até hoje por diversas adequações (SANTOS, 2015).

Nesse contexto, sustentando-nos no primeiro eixo que orienta a História Cultural, a “história dos objetos na sua materialidade” (GONDRA, 2005, p. 47), tentamos identificar os elementos que caracterizam nosso objeto de estudo, ao procurar as relações internas que emanam e analisar os aspectos que denunciam as permanências/ausências e o nível de frequência tendo em vista uma afinada compreensão. Eixo que nos permite operar nos domínios da disciplina visando uma arqueologia dos objetos que auxilie na circunscrição das representações e das apropriações dos sujeitos referentes a este ensino, permitindo-nos entender não só as configurações como disciplina escolar e seus precursores em cada modelo, como também as manifestações dos sujeitos envolvidos a cada padrão imposto que delatam suas ações e reações, os sentidos infligidos via seleção/proposição de conteúdos e as possíveis tensões/negociações entre grupos distintos em contextos diversos. Em outras palavras, o

¹ Ainda que fundada em um projeto político iluminista de desenvolvimento das nações, na prática, o acesso à educação continuava restrito às famílias abastadas e o processo educativo fragmentado pelo sistema de aulas avulsas ou aulas-régias em razão da falta de professores, materiais didáticos e recursos financeiros. Piletti (1990) declara que os alunos tinham a liberdade de escolher o que pretendiam estudar e concluíam os estudos no período em que podiam. Nesses estudos avulsos, a escolha dos conteúdos limitava-se, em geral, às disciplinas exigidas nos exames preparatórios para os cursos superiores, sistema de ensino que se perpetua no período monárquico (FARIAS JUNIOR, 2013 p.129,).

entendimento da sua constituição como disciplina numa perspectiva histórica ao compreendermos a história deste objeto na sua materialidade, partindo da análise de quatro elementos fundamentais: a forma, ao avaliar os diferentes modelos; a frequência, ao verificar as mudanças e permanências de ideias, práticas, proposições e renitências; a estrutura, quando se destaca cada formato de modelo; e, os dispositivos, que possibilitam compreender as estratégias de imposição, como também as diversas táticas de apropriação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sejam professores ou alunos. (GONDRA, 2005).

Quadro 1 – Fundamentos no primeiro eixo da História Cultural



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Nesse sentido, organizamos o trabalho a partir dos quatro modelos pensados para o ensino da disciplina de História no Brasil desde sua implantação na instrução escolar no século XIX até sua configuração atual. Sendo assim, os modelos estão assim divididos em: a História Sagrada e a História Profana; a História Nacionalista; os Estudos Sociais e a História Crítica. Esses modelos foram pensados a partir das análises teóricas feitas em Fonseca (2011) quando descreve a História do Ensino de História; de Bittencourt (2011) quando discute o ensino de História (fundamentos e métodos); e por meio dos PCN's (1998 e 2001) quando traçam a trajetória histórica da disciplina, além dos importantes fundamentos históricos de Nadai (1993) e Haidar (1972).

Assim analisamos a natureza dos conteúdos e as suas concepções, discutindo sua construção histórica por homens situados em tempos/espacos diferentes e partindo de diversos formatos, considerando a maior diversidade possível de elementos que pudessem esclarecer como cada modelo se instituía, de que maneira o poder vigente impunha as estratégias de legitimização/reconhecimento, e identificarmos as táticas de apropriação que autorizaram a

constante reparação e adequação de cada arquétipo visando às irregularidades/oscilações de períodos/permanências dos padrões do ensino da história: o 1º modelo instituindo em 1838 ao início da República; o 2º, da Primeira República até meados dos anos 30, quando se questiona e se exclui definitivamente na década de 70 do século XX; o 3º, que se consolida na década de 70 e finda nos anos 80 e; por fim, o modelo atual.

Nessa dinâmica, tentou-se traçar partindo das mudanças de modelos (forma), da frequência (duração), da estrutura (organização) e dos dispositivos (objetos / leis / regulamentos/ e as próprias práticas) a construção da disciplina de História e de seu ensino numa perspectiva histórica com base nos quatro elementos do 1º eixo da História Cultural, no intuito de avaliarmos sua natureza, papel e função no processo de ensino e aprendizagem, e de questionarmos, o que fizeram os sujeitos (sociedade escolar) envolvidos com os mesmos modelos que lhes foram impostos no âmbito da escola.

Sendo assim, debatemos sobre o percurso histórico da disciplina de História, baseando-nos no equilíbrio de tensões estabelecido entre as estratégias de imposição dos modelos educacionais que definiram a sua funcionalidade como conhecimento escolar e as táticas de apropriação criadas ou reinventadas por sujeitos ou grupos de sujeitos situados em função de cada modelo, que ao serem (res)significados no processo de apropriação, as marcas daqueles a quem foram destinados, de forma aparentemente passiva sem nenhuma relação de força (material ou imaterial) são colocadas em pauta e são mantidas em questão ao tentar desmistificar-se a pretensa imposição dos sistemas educativos (CERTEAU, 1994). Ou seja, analisamos e descrevemos como os modelos do Ensino da História foram propostos e impostos, para entendermos a construção da disciplina partindo da sua historicidade no âmbito da instrução e da educação brasileira, reconhecemos os aspectos imanentes que sustentaram ditos modelos e os correspondentes dispositivos usados visando sua legitimação, como também, identificamos as tensões intrínsecas entre as estratégias de imposição e as táticas de apropriação dos sujeitos inseridos no processo de escolarização; isto é, as táticas que operam “[...] golpe por golpe, lance por lance [aproveitando] as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 1994, p. 100).

2.1 História Sagrada X História Profana

A História Sagrada e a História Profana são as primeiras formas de ensino de História no contexto escolar brasileiro, definidas com bases nas teorias que fundamentam a trajetória histórica da disciplina. Para esclarecermos as nomenclaturas dadas a esses modelos

de ensino de História situaremos o processo histórico da instrução escolar brasileira entre o período dos jesuítas à inauguração do Colégio D. Pedro II. Os jesuítas chegam ao Brasil em 1549, com o objetivo de catequizar os indígenas e de evitar os avanços do protestantismo no país, já que a Europa vivia em um clima de disseminação do catolicismo. Através da Companhia de Jesus organizou-se no Brasil um sistema de ensino que focava na leitura e na escrita dos indígenas e, conseqüentemente, na doutrina cristã. Nesse projeto criam-se escolas de primeiras letras que tinha como objetivo a doutrinação católica seguindo o *Ratio Studiorum*, um regimento que descrevia os planos de ensino, os códigos e os regulamentos a serem seguidos na instrução como base no catolicismo. Instrução com propostas moralizantes que discutia aspectos relativos à religião e abordava os acontecimentos alicerçados na ética e no espírito cívico que referenciavam exemplos de vida dos senhores da elite (BRASIL, 2001).

Como descreve Manoel (2011, p. 49):

Os jesuítas haviam organizado no Brasil um sistema de ensino que abarcava desde as primeiras letras até os títulos de bacharel, mestre e doutor em Artes, aqui entendidas como as Sete Artes Liberais (*Trivium*: Gramática, Dialética, Retórica; *Quadrivium*: Geometria, Aritmética, Astronomia, Harmonia), herança medieval consagrada pelo método pedagógico da Cia. de Jesus, o *Ratio Studiorum*.

A pedagogia da companhia de Jesus é referenciada e importante na História da Educação brasileira, em especial, por ter instalado no Brasil a primeira proposta educacional, já que apesar de focalizar-se no aspecto religioso e de haver diferenciação entre as instruções recebidas quando se pertencia a uma família pobre ou rica, conseguiram iniciar o ensino da leitura, da escrita e do conhecimento da gramática, além de outros aspectos sobre Humanidades, Filosofia e Teologia; saberes que levavam os alunos de famílias nobres à universidade e que de alguma forma tiravam as crianças do analfabetismo.

Concordamos que a implantação do *Ratio Studiorum* foi importante para a construção histórica da educação brasileira, assim como, podemos definir os interesses que existiam por trás de sua implantação, já que além de catequizar era importante propagar os princípios da igreja católica, ao mesmo tempo em que se valorizavam os feitos heroicos dos senhores das classes sociais mais ricas, ou seja, o ensino proporcionado pela Companhia Jesus estava fundamentado em ensinar o Sacro e o Profano; conhecimentos sobre a igreja e conhecimentos sobre os fatos ocorridos externos à religião que valorizava a vida dos senhores de períodos já idos.

Farias Junior (2013) ao comentar a obra *Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico*, escrita pelo padre missionário jesuíta António Maria Bonucci (1651-1728) e publicado em 1706 a fim de que fosse utilizado no Colégio Jesuítico da Bahia no século

XVIII, diz que: “Bonucci une em seu compêndio a História Sacra, com ênfase à história dos profetas bíblicos, especialmente Jesus, e da Igreja Católica, e a História profana, dos reinos da antiguidade até os reinos da modernidade” (p.128).

Sobre esse aspecto o autor acrescenta ainda que:

Observa-se a valorização de conteúdos ou temas de História, particularmente de História Antiga, para endossar a história da Igreja nos processos de formação dos Estados Nacionais europeus, já que a ênfase sobre os profetas bíblicos e os reinos da antiguidade, no interior de uma narrativa factual, linear e progressiva, colaborava em geral para a legitimação dos Estados Nacionais modernos europeus (FARIAS JUNIOR, 2013, p. 128).

É importante ressaltar que apesar de haver na pedagogia dos jesuítas estudos sobre fatos e sujeitos históricos, a História como disciplina não fazia parte do currículo escolar, já que os ensinamentos nesse período eram meramente focados em transmitir valores e em reafirmar o modelo de cidadãos desejados para a época. Somente em 1838, com a criação do Colégio D. Pedro II, é que essa disciplina ganha autonomia e torna-se obrigatória para o Ensino Secundário; porém, antes da criação desse colégio, diversos fatores históricos foram importantes na educação brasileira, entre eles: a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 pelo Marques de Pombal, que foi encaminhado pelo governo português para por fim a influencia dos padres (FARIAS JUNIOR, 2013).

Com a chegada de Pombal, o ensino a passos lentos, vai se organizando com base nos interesses do Estado. Com as *Aulas Régias* os professores ensinavam Latim, Grego e Retórica e, selecionados aleatoriamente por serem fieis à coroa, eram mal preparados e mal pagos. Outra característica do ensino na época pombalina era o enciclopedismo com base no ensino francês, focando-se no conhecimento das humanidades, no desenvolvimento das nações e na verticalização do preparo para o ingresso à universidade.

Do período pombalino até a criação do Colégio D. Pedro II muitas adaptações foram realizadas no ensino brasileiro, porém, nenhuma com foco na disciplina de História. No entanto, consideramos essencial destacar alguns acontecimentos importantes para a construção da história da educação: 1) Em 1824, através da primeira constituição do Brasil, a educação primária passa a ser gratuita para todos; 2) em 1826, criam-se as primeiras Escolas Primárias, os Liceus e os Ginásios; 3) em 1827 é promulgada a primeira Lei orgânica que determina a criação de escolas primárias para todas as províncias, cidades, vilas e vilarejos; 4) em 1835 cria-se a primeira Escola Normal em Niterói no estado do Rio de Janeiro -

criando-se 54 anos mais tarde no Maranhão com o advento da Primeira República, em 1889² e; 5) em 1838 inaugura-se o Colégio D. Pedro II oferecendo o Ensino Secundário e legitimando-se a História como disciplina (FARIAS JUNIOR, 2013).

A criação do Colégio Pedro II foi obra do Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ao mesmo tempo em que o Regente Pedro de Araújo Lima, fora no plano administrativo, na tentativa de se estabelecer um modelo de estrutura para o ensino secundário que se organizava no modelo francês (MANOEL, 2011, p. 48).

O Colégio D. Pedro II era responsável a nível nacional por gerenciar o currículo e o funcionamento das escolas e, naturalmente, de estruturar a disciplina de História. Paralelo a esse colégio cria-se em 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, o qual foi formado por um grupo de intelectuais encarregados de escrever e ensinar a História do Brasil; ou seja, “o “Pedro II” fora criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, [sendo] tarefa do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira” (MANOEL, 2011, p. 50). Nas instituições transitavam a História acadêmica e a Histórica escolar, já que os professores de História do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB e, os historiadores desse instituto tinham a responsabilidade de produzir uma historiografia que pudesse contribuir para a definição dos conteúdos a serem estudados e ensinados nas escolas (FARIAS JUNIOR, 2013). Desse modo, inicialmente a disciplina de História foi oferecida pelo Colégio D. Pedro II e, posteriormente, pelos Liceus, pelos setores privados e pelos ginásios estaduais. Destacamos então que o ensino brasileiro tinha como objetivo formar as elites e, ainda como uma das características propedêuticas, os conteúdos ensinados tinham como proposta articular a História com a construção da identidade nacional, ficando a cargo do IHGB escrevê-la nessa perspectiva (GUIMARÃES, 2012).

Nesse ensejo, o processo de construção da disciplina de História no Colégio D. Pedro II foi organizada ao longo dos anos incluindo:

História Sagrada e Doutrina Cristã, Geographia e História Antiga, História Romana, Geographia e História da Idade Média, História Moderna e Contemporânea e, em geral, nos anos finais da escola secundária, História Pátria e Chorografia e História do Brasil (FARIAS JUNIOR 2013, p. 129).

² Ver *Práticas leitoras no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações* (CASTELLANOS, 2010); *Sociedade Onze de Agosto: uma instituição de ensino popular no Maranhão Império (1870 – 1876)* (CASTELLANOS, 2011). *Educação e Instrução nas províncias do Maranhão e Piauí* (CASTRO; CASTELLANOS, 2011).

Em 1838 seguindo-se o modelo de ensino francês foca-se no estudo universal da História, incluindo-se a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna; em 1850 se soma a Idade contemporânea e; em 1855, inclui-se definitivamente a História Nacional e Sagrada. Em 1882 passa habitualmente a ser chamada de História Universal e, a História Nacional e a Sagrada passam a terem papel secundário (BITTENCOURT, 2011). A ideia principal era focar o modelo estrangeiro como condutor da sociedade brasileira ao status de civilizada, tentando igualar a instrução nacional à educação francesa como exemplo de civilização. Dessa forma, algumas estratégias foram colocadas em prática para induzir a população, garantindo-se sua aceitação.

A primeira estratégia remete-se à inauguração do Colégio D. Pedro II, em 25 de março de 1838. Bernardo Pereira de Vasconcelos argumentava no seu discurso que tinha sido “[...] preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, [impondo-se] o modelo francês” (HAIDAR, 1972 apud NADAI, 1993, p. 146). Além da argumentação de Vasconcelos, outra estratégia foi arquitetada. A organização da disciplina pós-institucionalizada no país, se concretizou para se dar ênfase à História da Europa Ocidental, como ressalta Nadai (1993), secundarizando-se a História Sagrada e a Nacional, em detrimento da história que igualaria o Brasil à sociedade francesa, modelo civilizatório a ser seguido.

A História Ocidental era apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p.146).

A terceira estratégia referia-se às formas de ministrarem os conteúdos a serem ensinados: a obrigatoriedade do latim com textos pautados na Antiguidade; as práticas de leituras de autores como Ovídio, Cícero, César, Virgílio, Horácio, Homero, todos da humanidade clássica; além dos conteúdos focados na formação moral e na propagação da ideia de civilização (MANOEL, 2011).

Ao estudo da História era atribuída a tarefa de dar essa consistência às Humanidades na exata medida em que ela seria a intermediária entre o texto dos antigos e a filosofia moral. Estudando essa “mestra da vida”, os jovens aprenderiam a necessária lição de moral, fazendo com que as palavras dos autores romanos e gregos, traduzindo uma suposta maneira de viver considerada a ideal, se constituíssem em direcionamentos, em exemplos para a vida atual (MANOEL, 2011, p. 53).

É importante ressaltar que a imposição de modelos nem sempre são aceitos pela sociedade ou por grupos sociais indistintamente, se levamos em consideração as formações sociais específicas que se fortalecem conservando valores e práticas culturais singulares ou cultuando *formas de fazer* enraizadas que lhes definem identidades próprias (CERTEAU, 1994). Deste modo, a implantação desse modelo perpassa por alguns obstáculos à medida que a sociedade escolar foi formada em um processo histórico fundamentado principalmente pelo catolicismo e pelas influências dos jesuítas que ensinavam com foco na formação da moral, no respeito e na doutrinação; por outro lado, o Colégio D Pedro II pensava inicialmente em fortalecer a concepção de nação, que não deixa de ser uma forma de doutrinar, tentando posteriormente inserir um novo modelo que instruiria à sociedade na ideia de civilização, quando na verdade todas as práticas anteriormente desenvolvidas não tiveram essa preocupação.

Sendo assim, a apropriação dos novos conteúdos por parte dos alunos, condicionados a uma formação ética e moral direcionada à continuação de um sistema econômico e administrativo específico fez com que o modelo francês não se estabelecesse com sucesso no Colégio Dom Pedro II, prevalecendo os princípios do ensino da pedagogia jesuítica no tocante às práticas de ensino.

Referindo-se à organização da instrução e considerando a época em questão, os PCN's mencionam que:

Se do ponto de vista do currículo escolar a História do Império dividiu-se entre História Profana e História Sagrada, o mesmo não se poderia afirmar sobre a História ensinada. A precariedade do ensino nas escolas elementares indicava que havia um hiato entre as propostas de ensino e sua efetivação na sala de aula (BRASIL, 2001, p. 20).

Nesse sentido, estes indícios parecem apontar que os dirigentes do Colégio D. Pedro II, embora usassem estratégias de imposição, a inserção dos objetivos pautados no modelo francês na sua integridade no ensino de História na instrução brasileira não foi possível, uma vez que os alicerces culturais impregnados nas práticas dos sujeitos justificara o prevalecimento da História Sagrada, distorcendo-se as proposições do modelo imposto e do que deveria ser ensinado. Outros indicativos do favorecimento à História Sagrada legitimada no Colégio D. Pedro II se denuncia na gerência da escola e na sua base de estudo, já que esse colégio tinha como gerente o Bispo, D. Frei Antônio de Arrábida e, ainda como eixo do ensino, o humanismo de Bernardo Vasconcelos, que segundo Manoel (2011) era fundamentado especialmente nos princípios do *Ratio Studiorum*, uma vez que as diretrizes essenciais para o colégio ditavam:

[...] manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono dos felizes resultados; proscriver e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada, reprova (HAIDAR, 1972, p. 99, apud, MANOEL, 2011, p. 48).

Em que pese três aspectos influenciaram para fragilizar a implantação do modelo francês: a natureza da formação e o nível de preparação dos professores; os conhecimentos empíricos em uso pelos alunos/professores nas atividades escolares e o tipo do gerenciamento do Colégio D. Pedro II (MANOEL, 2011). Esses elementos fazem distinção da ineficácia na pretensa relação entre as estratégias de imposição de modelos e a apropriação direta pelos indivíduos, a não ser que consideremos que o nível de apropriação está em interdependência das táticas que os sujeitos interessados mobilizem para seu uso (CASTELLANOS, 2010; 2012).

Nessa perspectiva, para além da tensão estabelecida entre as estratégias de imposição e as táticas de apropriação neste modelo polemológico instaurado, os princípios enraizados na formação dos professores e dos alunos no Colégio Dom Pedro II parecem também ter interferido no acesso às novas concepções e às novas *formas de fazer* o ensino da história como disciplina escolar; dinâmica que reafirmara na prática os princípios do catolicismo sustentando a legitimidade da História Sagrada em detrimento de qualquer inovação. Dessa forma, ao compactuarmos com a ideia de que os sujeitos colocam em prática os modelos da forma que cabe a si (GONDRA, 2005), acreditamos que a apropriação e o uso que se faz das imposições varia segundo os sujeitos e os contextos atrelados ao binômio espaço/tempo; ou seja, “a apropriação [que] pretende realçar a maneira contrastante como o grupo ou indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com outros” (CHARTIER, 1990, p. 76).

Sem embargo, é válido ter em conta que os ensinamentos e princípios da História Sagrada estavam encarnados no ato docente dos professores por constituírem parte da instrução no Brasil desde a colonização, justificando-se assim o paradoxo existente entre o currículo exigido e a arbitrariedade da ação pedagógica (BOURDIEU, 2001), que em suas aulas continuavam lecionando pela história bíblica, contando histórias e feitos dos santos e dos profanos, fazendo-se celebrações das datas comemorativas, usando-se dispositivos como a narrativa e a memorização mecânica, incluindo-se a repetição oral dos textos escritos e o decorar dos assuntos baseando-se nas respostas dos livros; embora a oralização dos conteúdos expostos pelo professor fosse a base do ensino pela evidente escassez dos materiais escolares. Desta forma, a não adequação ao modelo francês fez com que novas discussões aparecessem e

propostas renovadoras fossem pensadas a fim de reestruturar o currículo, dando início às mudanças que objetivaram estender a História Profana em detrimento da História Sagrada a partir de 1870.

2.2 História Nacionalista: pátria, moral e civismo no Ensino de História

A história nacionalista surge em meio a manifestações sociais, políticas, econômicas e educacionais de toda ordem, já que historicamente é fortificada no sistema educacional brasileiro em um importante momento histórico que foi no início da República no final do século XIX. Nesse período o Brasil passava por mudanças significativas do sistema econômico ao sistema escolar, já que findou o trabalho escravo com a abolição da escravatura, a mão-de-obra passa a ser assalariada, chegam os imigrantes de diferentes origens como da Ásia e da Europa, as relações de produção, a natureza do mercado e a divisão social do trabalho também ganhavam novas formas.

Com tantas mudanças, algumas reivindicações surgem no âmbito da instrução e a escola ganha destaque por estar diretamente relacionada ao processo de escolarização. A educação igual para todos é exigida em detrimento do direito anteriormente reservado apenas aos filhos da elite, incrementando-se gradativamente o índice de pessoas alfabetizadas e, por conseguinte, o aumento de vagas nas escolas para crianças com idade escolar (BRASIL, 2001).

O ensino de história nesse contexto de mudanças e reivindicações continuava responsabilizado por atender os interesses do Estado, ao tratar as questões sociais que na verdade se resumiam em consolidar a ideia de *amor e respeito* à pátria. Nessa direção, a disciplina de História foi utilizada como dispositivo educacional orientador, que de forma subtendida apontava o funcionamento da estrutura social do Brasil e mostrava o lugar de cada indivíduo na sociedade, pois com o advento dos imigrantes, a ordem estaria potencialmente ameaçada, sendo pertinente a manutenção de um padrão de educação que reafirmasse as necessidades da população de se identificarem com a identidade nacional e com suas especificidades culturais “[...] como meio de assegurar [as] condições de igualdade e integração da sociedade brasileira à civilização ocidental [...]” (BRASIL, 2001 p. 21).

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao mesmo lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja função na escola elementar seria de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (BRASIL, 2001, p. 20).

O ensino de história foi utilizado para submeter à população a um ideal que favorecia e reafirmava a força do Estado imposta por meio dos conteúdos, dos materiais didáticos e das práticas na sala de aulas via espaço escolar; ideologia dominante do Estado inculcada por meio do currículo e trabalho docente que configuraram a escola como um aparelho ideológico do estado. Esse uso da disciplina de História e dos recursos para sua operacionalização materializaram a História Nacionalista propagando-se o Estado por meio da educação e do conceito de *igualdade* por meio da expansão do direito de acesso das classes populares; no entanto, é necessário sinalizar que os conteúdos ensinados (embora os mesmos para todos os alunos!) foram sustentados nos feitos dos senhores da elite como exemplos de *caráter e virtude*, silenciando-se as ações e reações das classes populares que não foram inclusas e nem vistas pela/na escola, reafirmando-se uma vez mais a soberania do Estado em inculcar e/ou impor arbitrariamente modelos a serem legitimados (BITTENCOURT, 2011).

Sendo assim, consideramos que a disciplina de história e seu ensino no espaço escolar foram concebidos e projetados com a função primeira de modelar os comportamentos por meio de diversos dispositivos como o currículo, a atuação do professor, as metodologias, as matérias e os recursos didáticos, substituindo-se a moral religiosa pelo civismo que se fundamentava na liberação dos conteúdos patrióticos para além da escola. Nesse sentido, o estudo da história associado à ‘Instrução Moral e Cívica’ incluído na organização curricular, se projetara numa história ensinada que tinha como prática a recitação das lições de cor, a decoreba de datas e os nomes dos personagens mais significativos segundo uma seleção de conteúdos não neutra, concretizando-se estas aprendizagens na escola e fora dela, já que o Estado criava eventos cívicos e festividades culturais que tinham a função de reafirmar a importância do amor à pátria e a admiração às práticas intencionalmente escolhidas de sujeitos arbitrariamente selecionados.

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, esta última [...]entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. A moral religiosa foi substituída pelo civismo, sendo que os conteúdos patrióticos não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola demarcando o ritmo do cotidiano escolar (BRASIL, 2001 p. 21).

À medida que esse modelo foi ganhando visibilidade surgem novas discussões, problemas e confrontos. Primeiramente pelo ensino favorecer apenas à classe elitizada. Segundo, pela não formação específica dos professores que os inabilitavam para as discussões propostas, instalando-se diversos movimentos contra o modelo nacionalista, entre eles, o

anarquista³. Movimento que ao não conceber de forma positiva esse sistema educacional em construção, por não favorecer a todas as classes, cria escolas para a educação popular frequentadas pelos filhos dos trabalhadores, que não corroboravam com a ideia de “igualdade” imposta pelo Estado. Neste âmbito, além das escolas criadas pelos imigrantes, as controladas pelos anarquistas e pelo Estado, todas em geral viviam em confrontos de ideais acentuados na década de 1930.

Sobre esse aspecto Chartier (1990, p. 148),

Sublinha que os dispositivos produtores de controle e condicionamento também segregam táticas que os subvertem ou dominam e, que por outro lado, não existe produção cultural que não transforme materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado, e que não seja objeto de censura ou de controle de quem domina as palavras ou gestos.

Na década de 30 surge o Ministério da Educação e com ele a Reforma Francisco Campos⁴ que fortaleceu o poder central do Estado e o controle sobre o ensino gerando mais insatisfação, já que as escolas deveriam por lei seguir as determinações do Colégio D Pedro II, sendo o único estabelecimento autorizado a emitir diplomas e certificados. No campo da História escolar ocorre a renovação metodológica, proveniente em parte, da expansão das ideias da Escola Nova⁵ no Brasil, que objetivava democratizar a sociedade pela educação e a ‘pedagogização da História’, colocando-a em diálogo com outras ciências como a Psicologia e a Sociologia (FARIAS JUNIOR, 2013).

No que diz respeito aos reflexos dessas ideias no ensino de História, destaca-se a necessidade de o professor relacionar os conteúdos históricos com o presente, de motivar o aluno, de valorizar não só os aspectos econômicos, mas também [os] éticos, em conformidade com o pensamento de John Dewey, a utilização do método biográfico, entre outros (FARIAS JUNIOR, 2013, p.130 apud SCHMIDT, 2012, p. 102).

Por outro lado, a falta de professores graduados e qualificados foi outro aspecto que favoreceu ainda mais o descontentamento social, pois não havia curso superior destinado para

³ O movimento anarquista esteve e fez-se presente na organização dos trabalhadores atuando em sindicatos, federações e uniões classistas, especialmente com a fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906. Além disto, também foram importantes as atividades culturais, nas atividades educacionais propriamente ditas – periódicos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura, grupos de estudos e escolas (MOARES, 1999)

⁴ Primeira reforma de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da educação e saúde Francisco Campos. Dentre algumas medidas, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial. A divisão do curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária (FARIAS JUNIOR, 2013).

⁵ Pedagogos ou estudiosos adeptos da orientação pedagógica da Escola Nova, cujas propostas educacionais foram introduzidas no Brasil na década de 1920, e questionavam três aspectos centrais presentes no ensino de História, tal como se identificava em materiais didáticos, a saber: o predomínio da cronologia e da história política nos programas de ensino; a ênfase conferida ao nacionalismo e militarismo e, por fim, a metodologia baseada na memorização de conteúdo (FARIAS JUNIOR, 2013).

essa formação. O colégio que tinha professores com preparação teórica e prática que legitimasse o ensino da disciplina de História era o D. Pedro II, o qual tinha o corpo docente formado por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Os professores de história dos ginásios e escolas normais secundárias oficiais eram, de acordo com os dados de 1919, majoritariamente oriundos do corpo de bacharéis da Faculdade de Direito. O autodidatismo prevaleceu ao que se deduzem, entre os professores de História, havendo catedráticos das escolas oficiais que se destacaram como historiadores, especialmente os professores do Colégio Pedro II, como: Jonathas Serrano, João Ribeiro e Delgado de Carvalho (BITTENCOURT, 1990, p.73).

Desta forma surge a necessidade de se criarem cursos de formação, instalando-se em 1934 na Universidade de São Paulo o curso superior de História e o de Geografia. O de História era fundamentado na historiografia francesa, que para a educação do período era centrada no exercício crítico. No entanto, mesmo com a proposta de qualificação dos profissionais, se evidencia a carência dos professores da disciplina nos atendimentos às escolas, uma vez que a demanda era pequena, pois a primeira turma de historiadores formou somente 8 alunos (MANOEL, 2012, p.13).

Novas tentativas de reformulação do ensino de História para o Ensino Secundário foram propostas, como a reforma de Gustavo Capanema, que por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, no governo de Getúlio Vargas foca na ideia de dar autonomia ao professor. Entretanto, essa adequação não trouxe novas perspectivas para além do que já acontecia na operacionalização da disciplina no contexto da escola. Nessa perspectiva, a disciplina de História continuou a formar cidadãos na concepção nacionalista preparando-os para o ingresso no Ensino Superior, uma vez que os principais objetivos eram: “1) Desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; 2) Desenvolver [...] as condições para descrever as instituições sociais; [e] 3) Fortalecer [...] o sentimento de civismo” (MANOEL, 2011, p. 65). Por tanto, os problemas e as inquietações sociais não conseguem ser ventiladas, discutidas, nem respondidas, e o ensino de História continua sem direcionamento já que as mudanças no contexto escolar não tinham sustentação para adequar-se à realidade educacional brasileira, abrindo espaço para a inserção de um novo modelo: os Estudos Sociais ou Social Studiens norte-americanos.

2.3 História nos Estudos Sociais

A ideia de inserir essa forma ou modo de ensino surge no final da segunda década do século XX no bojo do movimento da Escola Nova. A influência desse movimento promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros preocupados em trazer para o

Brasil uma nova visão de educação. No tocante ao ensino de História esse modelo trouxe discussões em relação ao predomínio da cronologia e da história política nos programas de ensino; a ênfase conferida ao nacionalismo e ao militarismo e, por fim, a metodologia baseada na memorização de conteúdo. Esse modelo passa um longo período em discussão até sua implantação definitiva no Brasil (NADAI, 1988).

Segundo Nadai (1988, p. 2-6), há três momentos de implantação da proposta dos Estudos Sociais e cada um com sentidos diversos:

1) Os Estudos Sociais representaram uma proposta oriunda de um contexto reformista aliado ao pensamento progressista educacional sem nenhuma obrigatoriedade de implantação. Nessa ocasião, o conteúdo dos Estudos Sociais era extraído das Ciências Humanas. Privilegiavam-se os conteúdos da História caracterizados pela memorização de nomes e datas. Posteriormente foram inseridos os conteúdos da Geografia, da Sociologia, da Política e da Economia.

2) Os Estudos Sociais estavam relacionados às questões da escola preparatória para a vida, de modo a aproximar os conteúdos escolares do cotidiano do aluno. Nessa concepção, o objetivo da proposta pedagógica buscava a aproximação do conteúdo educacional com a vida prática; nesta perspectiva, não há um conteúdo definido *a priori*. O conteúdo dos Estudos Sociais é selecionado em função das necessidades imediatas e práticas dos alunos, podendo ser retirado das várias ciências sem a preocupação formal de vinculá-lo a nenhuma em particular.

3) Na segunda metade da década de 60, o sentido dos Estudos Sociais apresentava-se como uma síntese entre as duas correntes anteriores, denominada “uma proposta de cidadania”. A disciplina em foco traria o indivíduo para as questões da sociedade em que vive, para os problemas sociais e políticos com vistas a sua participação nas mudanças necessárias para o bem da comunidade; ou seja, a “vinculação dos Estudos Sociais à atuação dos indivíduos na vida prática”.

Entre as décadas de 30 e 50 do século XX, intensos debates e mudanças significativas ocorreram na proposta curricular da educação brasileira, assim como para o ensino de História, onde já se pensava na formação de um aluno crítico e menos foco se dava nas datas comemorativas e metodologias estáticas, deliberando-se assim novas normas por meio das Diretrizes e Bases da Educação de 1961 - a Lei 4024/61 que outorgava, segundo Faria Junior (2013), “a supressão do currículo fixo e rígido que ambiciona uniformizar o ensino em todo o território nacional, orientação vigente desde 1930” (p.131). Nesse período, o Brasil sofria importante influencia dos Estados Unidos, já que posterior à segunda guerra

mundial, aspectos do contexto escolar como os conteúdos, as metodologias e os materiais didáticos foram repensados, dando ênfase não só à História da América, mas se considerando o ensino norte-americano como modelo.

Sobre esse aspecto, nos PCN's se ressalta que:

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação da cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. A UNESCO passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade (BRASIL, 2001, p. 22).

Com a LDB 5.692/71, em obediência aos acordos celebrados entre o Governo Militar do Brasil e o governo dos Estados Unidos (Acordos MEC – USAID), foi extinto nas escolas primárias o ensino da História e da Geografia como disciplinas autônomas, tornando-se Estudos Sociais. Nesse modelo, a disciplina de história perde o caráter estreitamente cívico e passa a adequar-se às questões sociais de igualdade, de paz e de respeito entre outros aspectos relevantes, pois se entendia que a forma como tinha sido abordada incitava riscos ao ensino, ao tratar de assuntos conflitantes relacionados à guerra e à nacionalidade, por exemplo; porém, não era um ensino preocupado com a formação crítica e reflexiva, ao não haver espaço para essas discussões. Desta forma, instala-se definitivamente neste campo disciplinar os Estudos Sociais no país. Essa medida foi adotada levando em consideração dois motivos: ser imposto em função da Segunda Guerra e por influência dos Estados Unidos; e, em função da sua implantação que favorecia o interesse político dos Militares que estavam no poder.

Para Farias Junior (2013, p.131):

Objetivava-se, com essa disciplina, a formação de um cidadão que melhor servisse aos interesses do Estado. Sob essa perspectiva, a relação professor/aluno seria marcada pelo autoritarismo, pela concentração de poder e saber nas mãos do professor, pela atitude passiva e receptiva do aluno e pela autoridade do livro didático.

Dito de outra forma, com a legitimação dos Estudos Sociais, o Governo Militar tinha a oportunidade de gerenciar o currículo escolar de uma forma que não permitisse manifestações contra o seu autoritarismo. Nessa lógica, os “Estudos Sociais” foram utilizados como uma estratégia de imposição do governo de não permitir discussões e/ou reflexões em relação a sua atuação, já que com sua institucionalização no âmbito escolar como campo disciplinar as mudanças deveriam ocorrer na organização curricular, na atuação dos professores e em todos os dispositivos didáticos usados na sala de aula.

A organização dos conteúdos era fundamentada na Psicologia Cognitivista que ao defini-los de acordo com a faixa etária do aluno e partindo da sua realidade próxima, se exigia a abordagem de assuntos referentes aos conceitos de família, de local, de escola, entre outros. Essa forma de organização baseava-se no círculo concêntrico para o ensino primário, que era uma maneira de estruturar-se por estudos espaciais; do mais próximo ao mais distante (BITTENCOURT, 2011). Por outro lado, estudavam-se no ensino secundário os aspectos relativos ao espaço americano e à economia, e a História do Brasil era trabalhada por ciclos econômicos: o ciclo da cana-de-açúcar, da mineração, do café e da industrialização. Assim introduziram-se os Estudos Sociais (partindo-se de diferentes nomenclaturas que dependiam do nível de ensino) em todo o sistema escolar do Primeiro Grau (antigo primário) até o Ginásio (primeiro grau).

A lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais (SCHIMIDT, 2012, p. 85).

É necessário destacar que esse modelo tentava propagar a ideia de formação social, porém focando nos perfis de alunos e de professores acrícticos e não de sujeitos atuantes. Essa tentativa despertou comportamentos contrários, gerando insatisfação e novos debates. As discussões no contexto acadêmico e social foram incisivas. Primeiro em função dos círculos concêntricos que não davam espaço ao estudo da História Geral e Nacional no ensino primário, já que os conteúdos partiriam dos assuntos mais próximos da realidade dos alunos até os mais distantes, focalizando o estudo cronológico, seguindo as sequências de acontecimentos e os fatos históricos, não se instigando para a reflexão e a discussão dos conteúdos estudados. Segundo, pela criação de cursos pelo governo de Licenciaturas Curtas para formar os professores que trabalhariam com os Estudos Sociais. Para os PCN's (BRASIL, 2001), essas condições derivam do afastamento estabelecido entre a Universidade e a escola provocando a desqualificação da formação docente e, conseqüentemente, a desvalorização dos profissionais formados que ministravam anteriormente as disciplinas de História e Geografia, já que a formação específica foi ignorada, perdendo-se espaço para os novos formados na Licenciatura Curta. O terceiro motivo remete-se à inserção de um sistema de ensino sem nenhuma adequação a nível metodológico, pois a memorização como instrumento de aprendizagem ainda predominava.

Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno,

com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar (BRASIL, 2001 p. 21).

Essas manifestações que se mostram contrárias reafirmam a ideia de que os sujeitos fazem uso dos modelos da forma que cabe a si e que nem sempre uma imposição é atendida sem retaliações (GONDRA, 2005). É importante ressaltar que o sistema educacional e os sujeitos envolvidos no novo modelo vinham de um processo de lutas constantes em função de um sistema educacional que favorecesse a todas as classes; porém, não se concretizou nos Estudos Sociais. Concordamos com Manoel (2011), quando resalta que “esse modelo possibilitou o empobrecimento do ensino” (p. 65), por não apresentar nenhuma fundamentação filosófica sustentável. Além disso, vinculou-se à formação dos professores, aos saberes puramente escolares, já que as Licenciaturas Curtas tinham como fim em si mesmo, prepará-los para a atuação prática no ensino dos Estudos Sociais em detrimento de uma formação teórico-prática consistente que possibilitasse novas reflexões e novas possibilidades, se instaurando assim o afastamento significativo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar como saber específico no âmbito da cultura da escola. Nesse sentido, somente no decorrer da década de 70 é que as mudanças começam a ocorrer incentivadas pela:

Academia e os demais níveis de ensino, todos preocupados, tanto com a qualidade do ensino, quanto com o seu direcionamento. As discussões que envolveram todos os níveis de ensino se direcionaram para a elaboração de um projeto que recuperasse a especificidade teórica e metodológica, tanto da Geografia, quanto da História, e se voltasse para a formação da consciência crítica do aluno. (MANOEL, 2011 p. 69).

Essas discussões possibilitaram a reconstrução das disciplinas e tiveram como suporte histórico dois momentos importantes da História do Brasil: o fim da Ditadura Militar e a busca por uma história social crítica que valorizasse os aspectos que já vinham sendo discutidos desde o modelo nacionalista. Assim, na década de 1980, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - CENP/SP propôs novos direcionamentos para o ensino de História, tentando abandonar a concepção evolutiva do processo histórico e focalizando especialmente na Nova História (MANOEL, 2011), a qual foi idealizada pela educação francesa que se fundamentava especialmente em “eixos temáticos” que tratariam da história social, cultural e do cotidiano, sustentando-se na criticidade dos conteúdos visando o declínio de qualquer resquício de uma abordagem histórica tradicional.

2.4 História Crítica

No final da década de 70 e início de 80 do século XX inicia-se o processo de remodelamento do ensino e, conseqüentemente, da disciplina de história partindo das universidades, que ao desejarem a separação entre a História e a Geografia, redefiniram os conteúdos, extinguíram os cursos de Licenciatura em Estudos Sociais e exigiram a alteração no formalismo e na abordagem histórica tradicional ainda aplicada nas salas de aula, buscando abordar uma História Crítica fundamentada na Nova História⁶.

Sobre essa nova forma de pensar a História, Fonseca (2005) diz que:

De todo modo, o processo de redemocratização gerou novas expectativas quanto ao ensino de História, porquanto os novos projetos apresentados ansiavam por uma História “[...] mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica” (p. 62).

No bojo desse projeto, os PCN’s de 1998/2001 como sustento desta concepção, dividem o ensino em ciclos e os conteúdos em eixos temáticos para o Ensino Fundamental, no intuito de eliminar a visão de linearidade neste campo disciplinar e exige que os alunos participem do processo interagindo com a realidade (BRASIL, 1998). Essa proposta baseada na psicologia da aprendizagem de Piaget (1896-1980) - que com base na concepção biológica defende que o processo cognitivo seja desenvolvido a partir da maturidade corpo/mente -, define a organização do que deveria ser ensinado e aprendido na disciplina para cada ciclo, sendo compatíveis os conteúdos com o nível de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os eixos temáticos são organizados dos mais simples aos mais complexos, iniciando-se por aqueles relacionados ao cotidiano do aluno, até os mais distantes da sua realidade, levando-se em conta a maturidade cognitiva (BITTENCOURT, 2011).

A concepção de ensino de História apontaria para o potencial desenvolvimento das novas habilidades no aluno, entre elas: a leitura de tabelas e gráficos, a compreensão de mapas e imagens, a interpretação de texto e o próprio refinamento da prática da leitura, entre outras mudanças importantes para a formação e para atuação do professor, como destaca Bittencourt (2011, p.111).

Alterações nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passam a receber tópicos de conhecimentos históricos; A preocupação com a implantação de currículos buscando a legitimidade junto ao professor; A redefinição do papel do

⁶ A *nouvelle histoire* - associada a chamada *École des Annales*, de matriz francesa e da Historiografia Social Inglesa, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilisations* (...) está mais preocupada com a análise das estruturas, ou seja, a nova história não estuda épocas, mas estruturas particulares. Sendo assim, a história das mentalidades e do cotidiano torna-se tema em evidência, haja vista a significativa produção didática e paradidática que se apresentava como vinculada às novas tendências da Nova História (BURKE, 1992).

professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico; Apresentação mais detalhada de pressupostos teóricos metodológicos do conhecimento histórico; Fundamentação teórica baseada no construtivismo; Aceitação de que o aluno possui conhecimento prévio sobre os objetos de estudo; Introdução ao ensino de história a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

Com essas alterações, as séries são organizadas dentro de ciclos, considerando-se a faixa etária da criança: 1º Ciclo (1ª e 2ª séries, hoje, 2º e 3º ano); 2º Ciclo (3ª e 4ª séries - 4º e 5º ano); 3º Ciclo (5ª e 6ª séries - 6º e 7º ano) e 4º Ciclo (7ª e 8ª séries - 8º e 9º ano) (BRASIL, 1998). No Primeiro Ciclo, os conteúdos deveriam ser voltados para a compreensão das semelhanças, das diferenças e das permanências, e para as transformações do modo de vida social, cultural e econômica mediante a leitura de diferentes obras (BRASIL, 2001). A criança nesta perspectiva seria estimulada desde cedo para adquirir conhecimentos diversificados, contribuindo com a reflexão e a criação de sua própria concepção de mundo. Nesta etapa, por encontrar-se ainda no processo de alfabetização, os recursos materiais deveriam permanecer em sala auxiliando nas aulas e o professor teria a função de mediar a aprendizagem do aluno via a articulação pedagógica.

Nessas circunstâncias, alguns conteúdos presentes nos modelos anteriores permaneceram vigentes, como é o caso das datas comemorativas; porém, as celebrações foram propostas de forma diferenciada ao induzir-se à reflexão sobre o significado da data/comemoração para o sentido de ser brasileiro (no âmbito nacional) ou para o fato de ser maranhense (no domínio local) (CASTELLANOS, 2012).

Como acrescenta Bittencourt (2011, p. 73), o ensino de História

[...] visa à integração do indivíduo na sociedade devendo os conteúdos dessa área auxiliar [na] inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade. Outros conteúdos inseridos no Primeiro Ciclo no eixo principal é a História Local e do Cotidiano, que conduzem [os] estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço (BRASIL, 2001, p. 40).

Desta forma, os conteúdos incluiriam a localidade e outras comunidades, entre elas, a indígena, na medida em que os parâmetros ressaltam que a criança ao conhecer a sua própria história e ao fazer as relações dessa construção com o presente-passado estaria apta a criar novos conceitos e a fazer novas relações no Segundo Ciclo, conseguindo ampliar o conhecimento sobre o histórico. Nesse sentido, se faz necessário esclarecermos, que embora os conteúdos partam do mais próximo da realidade do aluno a o mais longínquo, se objetiva nesta ação pedagógica que o aluno interaja e aprenda a refletir com os conteúdos, não devendo ser tratados nem como foi concebido nos círculos concêntricos, nem de acordo com o método mnemônico.

O Segundo Ciclo também tem suas particularidades. A concepção de que o aluno tenha um nível de maturidade e um domínio dos conhecimentos básicos do Ciclo anterior, implica que se estimule a leitura, a interpretação, a discussão e o posicionamento crítico, por se localizarem na interfase (final da concreta – início da abstrata) ou na tentativa de situar suas experiências primárias no nível da abstração. Nesse momento, se faz indispensável o estímulo de novos comportamentos via ensino/aprendizagem de novos conteúdos que não foram instigados nem avaliados na etapa anterior; porém, o uso de dispositivos concretos ainda é necessário, embora dependam da especificidade e singularidade de cada um no processo de apreensão. A História do Brasil prevalece como conteúdo central abordado dentro dos eixos História das organizações populacionais, englobando os deslocamentos populacionais, as organizações e as lutas de grupos sociais e étnicos, as organizações políticas e as administrações urbanas, a organização histórica e temporal no país (BRASIL, 1998).

Sendo assim, os PCN's ressaltam que:

No segundo ciclo reside o fato de os alunos dominarem melhor a linguagem escrita, possuírem experiência de trocas de informações e terem vivenciado momentos de questionamento, comparações e trabalhos com ordenação temporal [...] [envolvendo] um trabalho mais específico, como leitura de obras com conteúdos históricos, com reportagens, documentos, vídeos e outros (BRASIL 1998, p. 45).

A partir deste Ciclo o aluno passaria por um processo de transição dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental, devendo estar preparado teoricamente e com maturidade para sua adequação ao novo ano. Sendo assim, a aquisição das informações e das reflexões esperadas de caráter histórico é necessária para a sua inserção na nova fase que corresponde ao 3º Ciclo (6º e 7º ano) e ao 4º ciclo (8º e 9º ano). Os PCN's de História para os Anos Finais trazem como primeira indicação que “os professores investiguem os domínios dos alunos e [saibam] quais são suas hipóteses explicativas para [os] temas estudados” (BRASIL, 1998, p. 53), servindo esta prática pedagógica como uma espécie de diagnóstico que auxilie na verificação e na compreensão do entendimento que os alunos têm sobre a disciplina e sobre os temas trabalhados.

Nessa direção, os PCN's indicam que é importante considerar as informações apresentadas sobre as vivências na escola e fora da mesma, relacionando-as sempre com as informações e com os conteúdos desenvolvidos, sugerindo-se que o professor inicie sua ação pedagógica partindo do cotidiano do aluno, pois algumas noções prévias já formam parte do nível do abstrato. Noções de temporalidade, de localização de sujeitos em lugares e períodos diferentes, de fazer relações e levantar críticas por meio de observações durante as aulas, que são práticas recorrentes e incorporadas que devem ser exponencialmente exploradas pelo

trabalho docente no decorrer destes ciclos, visto que os conteúdos ensinados requerem certo nível de maturidade por tratarem de estudos de povos da pré-história e da antiguidade, da idade média e da medieval, até chegar ao estudo da contemporaneidade, objetivando-se nesse percurso que os alunos sejam capazes de:

Conhecer realidades históricas singulares; Caracterizar e distinguir relações sociais da cultura; Refletir sobre as transformações tecnológicas; Localizar acontecimentos no tempo; Utilizar fontes históricas em suas pesquisas; Ter iniciativa e autonomia na realização de trabalhos em grupo e individual (BRASIL, 1998, p. 54-55).

Os conteúdos propostos pelos PCN's apontam eixos contínuos visando desenvolver a autonomia intelectual e social dos alunos do primeiro ao último ciclo, ao exigir-se a adequação das informações, dos métodos e da atuação dos professores em cada etapa. A implantação desse modelo, embora esteja em processo de acomodação, sugeriu novos olhares sobre o ensino, possibilitando liberdades referentes à diversidade social, econômica, política e cultural, na medida em que se incluíram todos os agentes e se tentou abranger em discussões as perspectivas incomuns de todos, contrariando-se a dinâmica estabelecida pelos modelos de ensino anteriores. No entanto, mesmo assim, sua constante reformulação e adequação dependem da apropriação que os sujeitos façam, do uso e da aplicação que se materializem nas suas práticas pedagógicas, as quais estarão marcadas por diversos textos e distintos contextos, (re) significando-os como produto/produtores que são do conhecimento do histórico (CASTRO, CASTELLANOS, 2011).

Quadro 2- Resumo da forma, frequência, estrutura e dispositivos dos modelos para o ensino da disciplina História (século XIX-XX)

FORMA	História Sagrada X História Profana	História Nacionalista	História nos Estudos Sociais	História Crítica
FREQUÊNCIA	-1827/ 1838 a 1870.	Final do séc. XIX	Anos 50/60/70	1980
ESTRUTURA	-Colégio D. Pedro II; -Para o ensino secundário; -Modelo Francês (História Universal); -His. Nacional e Sagrada.	-Atendia o interesse do Estado (ideias de Amor e respeito a pátria)= identidade. -His. Da Pátria e Civismo.	-Questões sociais; -Igualdade e Paz; -Círculos Concêntricos (Primário) -His da Americana; Economia e Brasil (Ciclos econômicos).	-Foco na Nova História Francesa; - "Eixos Temáticos"; - Alteração na abordagem de ensino; -Alunos e professores atuantes; -Historia para todas as séries;

DISPOSITIVOS	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> -1830 – Discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos; - Ênfase na Europa Ocidental; - Obrigatoriedade do Latim 	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptação curricular; -Prática docente e materiais; Práticas fora da escola; -Favorecimentos à elite; -Reforma de Francisco Campos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diminuir discussões relacionadas a guerras e nacionalidade; -Mudanças no Material didático (UNESCO) -Acordo Governo Militar e EUA; -Licenciaturas curtas. 	<ul style="list-style-type: none"> -“Eixos Temáticos”; -Maior liberdade para atuação docente; -Separação da História e Geografia;
	Táticas	<ul style="list-style-type: none"> -A natureza da formação e preparação dos professores; -Conhecimentos empíricos; -Gerenciamento do Colégio D. Pedro II; 	<ul style="list-style-type: none"> -Debates no campo acadêmico e social; -Busca por uma História Social Crítica; 	<ul style="list-style-type: none"> Debates no campo acadêmico e social; Busca por uma História Social Crítica; 	<ul style="list-style-type: none"> -Novas implantações e adequações;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.5 Forma, estrutura, dispositivo e frequência da disciplina de história no século XXI

O ensino da disciplina de História segue atualmente a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que no artigo IV define que “[...] em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso a uma Base Comum, para atender e legitimar a unidade na ação pedagógica nacional [...]”, descrevendo-se no inciso 4º do Art. 24, que a disciplina de História é responsável por conteúdos importantes para a formação da sociedade, devendo tratar as diferentes culturas do Brasil e dos povos que fizeram parte da construção histórica do país, do estudo da história local e do cotidiano, dos modos de vida diferentes de outros tempos e dos atuais grupos sociais étnicos, estabelecendo-se a articulação entre a localidade e a nacionalidade na história geral, entre as diferenças e as semelhanças em distintas temporalidades, se inserindo as ações das pessoas comuns no ensino de História (BITTENCOURT, 2011).

Nessa caracterização, a disciplina de História segue ainda a proposta da História Crítica que após a década de 80 ajustou o currículo, focando na problematização das experiências cotidianas de alunos e professores, valorizando suas práticas sociais e culturais (FONSECA, 1995). Incluiu ainda conteúdos anteriormente não ensinados. Com os novos objetivos, a implantação do ensino da História da cultura afro-brasileira e africana assegurada pela Lei 10.639/03 e os estudos referentes aos povos indígenas legitimados pela Lei nº

11.645/08 se consolidaram. Essas alterações surgem em função da luta pelos direitos iguais e pelas relações de força estabelecidas na imposição de modelos anteriores que não foram inclusas ou eram inadequadamente abordadas. Contudo, é válido ressaltar que as modificações estão sendo implantadas e adequadas ao ensino de História e sem a participação real da escola dificultando sua efetivação, já que professores e lugares de ensino não estão ainda preparados para enfrentarem esta nova realidade.

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p. 94).

Apesar do papel importante que cumpre atualmente a disciplina de História, ainda é preciso que deixe de pesquisas acadêmicas sem um fim educativo prático e efetivo, pois consideramos que essas duas maneiras de uso não favorecem sua efetivação, pois os interesses sociais que deveriam ser discutidos nesta área disciplinar ficam em segundo plano, marcando o nível de diferenciação entre o saber acadêmico e o saber da prática escolar. O Estado, por outro lado, ao traçar suas estratégias de imposição, não inclui a participação dos professores, desconhecendo ou ignorando as práticas dos sujeitos e a realidade social, para além das exigências legais e do desenho curricular. Nesse sentido, os materiais didáticos, os livros, os manuais de orientação e os próprios parâmetros dificultam a articulação da pluralidade e a aplicabilidade da disciplina de História na sala de aula.

Sendo assim, consideramos que as mudanças acontecem para além das imposições. Dessa forma, baseados no modelo *polemológico* da História Cultural “referente às relações de força, [que] fica expresso ao se definirem “os tecidos onde elas se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que elas podem aproveitar-se”” (CERTEAU 1994, p. 236), compreendemos que os modelos de ensino da disciplina de História foram se configurando num equilíbrio de tensões constante, uma vez que a cada estratégia de imposição, situações conflituosas ou de inadequação foram se constituindo. A análise de cada modelo apontou que as armaduras conceituais imperam constantemente nas ações dos sujeitos, evidenciando que as imposições nem sempre são aceitas e executadas como os modelos que pretendem determinar, pois os sujeitos se constituem de experiências culturais individuais ou coletivas (CASTELLANOS, 2017).

Em sendo assim, acreditamos que no primeiro modelo, a tensão entre as estratégias de imposição e as táticas de apropriação ficou evidenciada em dois momentos cruciais.

Inicialmente quando se instituiu o modelo francês – pós-inauguração do Colégio D. Pedro II e, posteriormente, quando a História Sagrada se sobressai sobre a Ocidental, apontando a primeira reflexão que nos remete a considerarmos que os sujeitos fazem uso dos modelos impostos de acordo com o que é natural para si, e que, nem sempre a imposição a risca como a prescrição pretende imprimir.

O segundo modelo surge no cerne de manifestações e mudanças sociais, políticas e educacionais e foi implantado num momento de representação histórica importante para o Brasil, já que o país estava dando seus primeiros passos para a democracia, para a liberdade de expressão e na luta pela igualdade. No entanto, é evidente o desfavorecimento das classes populares e a força que o Estado exercia sobre os sujeitos, que mesmo de forma dissimulada tenta manipular, já que as estratégias de imposição do estado tentam reafirmar uma identidade nacionalista por meio dos conteúdos ensinados na escola, das ações cívicas e de outras manifestações, e, as táticas de apropriação dos indivíduos que compreendem a intencionalidade investida e percebem a negligência em questões de classes e de igualdade social.

No terceiro modelo, embora se procurasse um novo direcionamento para a disciplina, o desfavorecimento foi inevitável. Todas as lutas e discussões já tidas em função do campo do histórico e em relação aos meios viáveis para que realmente o ensino se operacionalizasse, os Estudos Sociais conseguiram segregar. A força desse modelo foi invasiva para os professores, os alunos, as universidades e as escolas, pois se deixou de lado a proposta educacional da disciplina de História. Sem embargo, apesar da força do Estado, a presença de sujeitos com consciência crítica e munidos de táticas, proporcionou a sua destituição que perdurara até meados da década de 90.

Assim, a inserção do modelo da História Crítica, não foge das discussões entre táticas e estratégias, materializando-se nas lutas individuais e de grupos com os modelos anteriores. Forma nova do ensino consubstanciada de ideias inovadoras que pretendeu em elevar a sociedade a um nível de consciência, que possibilitasse mudanças de comportamentos e transformações sociais por mecanismos viáveis. No entanto, apesar de ser um ideal em processo de concretização, ressaltamos o processo atual de adaptação em meio às desconfianças e às contestações que duvidam de sua efetivação no campo escolar, por ser uma proposta tão diversa que mexe com as armaduras sociais e conceituais historicamente situadas e consolidadas neste campo disciplinar; por outro lado, nos possibilita múltiplos questionamentos, entre eles: se vivemos em uma sociedade com uma visão multicultural, como os sujeitos fazem uso da História Crítica?

Embora as possíveis respostas sejam fluidas e seja cedo para tomarmos qualquer posicionamento, por esta concepção do ensino da história apresentar uma visão diferenciada, cabe fixar nossos olhares não para os modelos e sim para as práticas, não para as imposições e sim para as ressignificações partindo das diferenças táticas de apropriação dos sujeitos atuantes, no intuito de descortinarmos e compreendermos o que fazem os indivíduos com os objetos, os pretextos, as situações e os contextos que lhes são pretensamente imposto. Enfim cabe interessarmos como contribui a ressignificação do ensino da história na formação do sujeito histórico.

SEÇÃO III - A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O diagnóstico

3.1 O Campo de pesquisa

A UEB Monsenhor Frederico Chaves é uma escola da rede pública de responsabilidade do município, localizada na Rua Presidente Dutra, 200 - São Francisco, São Luís – MA. O contato se deu por meio de uma carta de apresentação entregue à Secretaria Municipal de Educação, em janeiro de 2017 (Apêndice A) e da autorização recebida em 7 de março de 2017 (Anexo A); procedimento que foi demorado em função da adaptação dos cargos no município que saíam do processo eleitoral de 2016 e estavam se estabelecendo. Assim, contatamos a Direção Geral em 11 de março do ano em curso. Nesse sentido, a diretora foi receptiva e atenciosa, explicando-nos de que forma a escola nos iria ajudar e nos forneceu os dados necessários para que realizássemos a investigação.

Sobre a UEB a diretora nos relatou que atendia a 730 alunos do Ensino Fundamental que cursam entre o 5º e o 9º ano nos turnos matutino e vespertino. No que se refere ao quadro de professores e gestores, possui uma Direção Geral, uma Adjunta e não tem coordenação. Dos 31 professores, 3 (três) ministram História. No período do diagnóstico dois deles lecionavam para o 6º ano e na fase da intervenção apenas uma leciona essa disciplina.

Ao nos apresentar o espaço físico, percebemos sua extensão, possuindo 16 (dezesesseis) salas amplas não climatizadas, embora possuam quatro ventiladores em cada uma e, janelas e blocos para a circulação do ar; porém, mesmo com essas alternativas, no turno vespertino o calor é intenso, motivo pelo qual janelas e portas fiquem abertas sempre.

Na ocasião a diretora ainda nos relatou as dificuldades enfrentadas naquele momento, pois a UEB passava por algumas situações delicadas, tais como: o atraso do ano letivo de 2016 em função das greves dos professores ocorridas; os atrasos em função da reforma do teto que havia desabado pelas constantes chuvas; a própria adequação dos professores e da Direção que estava iniciando, já que o município acabava de passar pelas eleições ao cargo de prefeito; a gestão da escola que também passava por adequações e as aulas ainda em processo, prevendo encerrarem no final do mês de março.

3.2 O Diagnóstico

Nessas circunstâncias tivemos algumas dificuldades iniciais para fazer contato com a professora, já que estava focada naquele momento em encerrar os conteúdos e nas obrigações do ano letivo; por outro lado, a ausência de horários fixos das aulas de História era outro

impedimento, pois as mudanças na direção ainda não estavam ajustadas, além das dificuldades em acompanhar as turmas, já que os horários estavam flexíveis e de acordo com as necessidades de cada professor. Logo, a aplicação do diagnóstico foi de certa forma prejudicada, uma vez que a proposta inicial era ter um primeiro contato com os alunos e os professores ao frequentar as aulas e, posteriormente, aplicar o questionário. Nesse sentido, tivemos contato com os docentes apenas para combinar a data e o horário da aplicação do exercício e com os alunos na própria execução. Devido à situação vivenciada fomos liberados para aplicar diagnóstico apenas no dia 24 de março e com duas turmas, pois as demais estavam de férias.

As turmas investigadas foram as A e B do turno vespertino do 6º ano. Ambas compostas por 23 alunos cada uma. Na aplicação da investigação na turma B todos participaram e, na A haviam apenas 17 alunos presentes porque os demais já haviam sido liberados. O diagnóstico tinha a pretensão de atingir o maior número de respostas possíveis e justificadas de forma clara, para que assim pudéssemos caracterizar o perfil dos alunos participantes a partir da forma como pensam e emitem suas opiniões, traçar o perfil dos docentes por meio do olhar dos alunos em comparação às teorias sobre a formação do professor de História para o 5º e 6º ano, e obter o máximo de indícios que apontassem elementos caracterizadores ou não da articulação pedagógica como categoria intencionalmente planejada e mobilizada no trabalho docente.

Sendo assim, o diagnóstico foi dividido em 12 (doze) perguntas com base nos objetivos da pesquisa; das categorias referentes à articulação pedagógica e das condições de impacto na transição entre os anos em pauta. Para cada objetivo traçou-se 3 (três) perguntas e cada uma tinha como propósito identificar os componentes constitutivos da articulação pedagógica aqui definidos. Assim, com a 1ª, 2ª e 3ª perguntas, pretendíamos identificar as condições de impacto quanto à categoria “conteúdo de História”; com a 4ª, 5ª e 6ª analisar a categoria Relação “professor-aluno”; com respeito à 7ª, 8ª e 9ª a “abordagem teórico-metodológica” do professor; e por fim, com as perguntas 10; 11 e 12, avaliar a “autonomia” dos alunos ao ingressarem no 6º ano, como descrito no quadro abaixo.

Quadro 3 - Condições de impacto na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

Objetivos	Categoria da Articulação	Condições de Impacto	5º ano	6º ano	Perguntas
Identificar indícios da articulação pedagógica do Ensino de História na transição do 5º e 6º ano;	Conteúdo de História	Conteúdo	Próximos da realidade por trabalhar a História do Brasil.	Distante do cotidiano dos alunos.	1) Você gosta da disciplina de História? 2) Como você se avalia na disciplina de História no 6º ano? 3) Você compreende os

					conteúdos das aulas de História ensinados no 6º ano?
Analisar a articulação pedagógica implícita na transição do 5º e 6º ano considerando a relação docentes/alunos como dispositivos para sua efetivação.	Relação com o Professor	Tempo escolar	Integralmente com um professor.	Divisão de disciplina por aula e professor.	4) Você gosta mais do Ensino de História no 5º ano ou no 6º ano? Por quê? 5) Enumere por grau de importância as três opções que mais despertavam o seu interesse nas aulas de História no 5º ano. 6) Enumere por grau de importância as três opções que mais despertavam o seu interesse nas aulas de História no 6º ano
		Planejamento pedagógico.	Professor por turma.	Professor por disciplina.	
Propor estratégias pedagógicas que estimulem a articulação pedagógica do ensino de História na transição entre o 5º e o 6º ano de forma que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	Abordagem metodológica do professor	Metodologia de ensino	Elaboração e uso de recurso material usado para afixação e aproximação do conteúdo e aluno já que estão na fase concreta.	Início da fase abstrata utilizando-se de mais reflexão, análise e interpretação para além dos recursos didáticos.	7) Sua escola fez atividades que preparassem sua turma para ingressar no 6º ano? 8) Como você avalia a atuação do professor (ra) de História quando você iniciou o 6º ano? 9) Sua relação com seu (sua) professor de História é:
Objetivo geral Avaliar o impacto da articulação pedagógica no Ensino de História implícitos na transição dos alunos entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental e sua influência na apropriação dos conteúdos pelos alunos do 6º ano da UEB Monsenhor Frederico Chaves.	Autonomia	Nível de autonomia	Orientações, direcionamentos e acompanhamento o próximo do professor.	Alunos usando o auto-direcionamento.	10) Como foi sua adaptação ao 6º ano? 11) Na sua primeira aula de História no 6º ano seu (ua) professor (a) fez: Enumere três opções. 12) Como você se sentiu nas aulas de História ao chegar no 6º ano?
			a) Leitura; b) Escrita; c) Autoavaliação; d) Interpretação; e) Autonomia; f) ponderamento; g) apropriação		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3 Aplicação do diagnóstico

Para aplicação do diagnóstico contamos com auxílio dos professores de História de cada turma que estiveram presentes e explicaram o porquê da nossa presença na UEB. Posterior à apresentação, iniciamos a investigação distribuindo os questionários ao mesmo tempo em que aclarávamos os procedimentos básicos para respondê-los. Nesse sentido, optamos por ler as questões isoladamente para que os alunos conseguissem compreender a essência do questionamento e respondessem com maior clareza cada uma; embora, ainda que as estratégias na aplicação do instrumento visassem facilitar a leitura e a interpretação do inquérito, mesmo assim, os comportamentos, as falas e as expressões foram diversas, demonstrando inúmeras dificuldades para a compreensão de alguns termos utilizados e/ou na interpretação das interrogações.

Com base nessas dificuldades consideramos importante caracterizar de imediato o perfil dos sujeitos que cursam o 6º ano com base na teoria de desenvolvimento de Piaget (1971) em comparação ao que se espera do aluno no contexto escolar segundo as PCN's (2001), para assim, estabelecermos o perfil (forma de pensar, de agir, de se expressar, as dificuldades e/ou habilidades apresentadas, a postura) dos alunos da UEB, com base nas categorias de análises deste estudo.

O aluno que cursa o 6º ano deve ter entre 11 e 12 anos de idade, encontrando-se na fase das operações formais; ou seja, o estágio em que inicia a adolescência. Dito de outra forma é a fase em que os sujeitos diminuem o uso de recursos concretos para compreenderem e expressarem o que é ensinado e aprendido, passando a fazer uso de pensamentos mais abstratos, já que estão desenvolvendo a capacidade de assimilação das informações com maior facilidade por estarem mais questionadores, curiosos e ativos na forma de ver e pensar as situações do cotidiano (PIAGET, 1971).

No contexto escolar devem estar preparados para ler, escrever e interpretar com autonomia, agir no espaço sem dependerem tanto da ajuda do professor requerendo assim, maior independência, pois até 5º ano (entre 9 a 10 anos de idade - ainda na fase das operações concretas) as ações ainda eram direcionadas pelo docente, que geralmente é apenas um para lecionar todas as disciplinas e acompanha-los durante a rotina escolar; já no 6º com a mudança de ano muda-se a proposta de ensino, aumenta-se a quantidade de disciplinas e há uma variação no tempo de aula e na estadia com os docentes, em função do número maior de professores destinados as disciplinas específicas que se operacionalizam em média entre 45 e 50 minutos por aula, modificam completamente o cenário neste nível de ensino; ou seja, existe uma diversidade de mudanças, as quais os alunos devem saber lidar sem dependência dos docentes (BRASIL 2001).

Quadro 4 - Perfil dos alunos do 6º ano segundo a Teoria do Desenvolvimento de Piaget (1971) e os PCN's (2001)

Categorias da Articulação Pedagógica	Perfil segundo Piaget (1971)	Perfil segundo os PCN, s (2001)
Conteúdo (nível de apropriação, compreensão, contextualização e uso).	-Raciocinam dedutivamente; -Pensam simultaneamente em várias hipóteses; -Capazes de raciocínio científico de lógica formal;	-Já adquiriram um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico; -Tem desenvolvidos as habilidades para ler, escrever e interpretar com autonomia.
Relação professor/alunos (nível de atenção necessária, afetividade, dependência para a realização das atividades e compreensão das aulas).	- Tendem a questionar; -Tentam realizar ações com maior independência; - O adulto deixa de ser o centro, ou seja, o que direciona suas ações.	-Conseguem agir no espaço sem dependerem tanto do suporte do professor; - O professor é mediador do processo de ensino, devendo guia-los quanto à pesquisa e estimular o pensamento o autônomo.
Metodologia de ensino (dependência de recursos materiais)	-Deixam de lado o conteúdo concreto; -Facilidades em elaborar teorias abstratas.	-Os professores devem considerar a importância de investigar o que é de domínio

e do professor como suporte para a aprendizagem).		dos alunos e quais são as suas hipóteses explicativas para os temas estudados, levando-os à autonomia.
Autonomia (autonomia na relação conteúdo/aluno; docente/ conteúdo; docente/aluno e metodologia de ensino)	-Pensam em soluções para o problema com maior autonomia; -Já não necessitam do suporte do adulto para a resolução de situações do cotidiano, por já serem capazes de criar hipóteses explicativas para as situações cotidianas.	- Já possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social. - Tenham iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

Nessa continuidade, descreveremos as principais características das turmas A e B que participaram do diagnóstico, para assim, apresentarmos a análise dos inquiridos de forma que o leitor consiga estabelecer o que os referenciais teóricos descrevem e/ou sugerem em paralelo a como os alunos do 6º ano da UEB pensam, agem, expressam-se, quais são suas dificuldades e/ou habilidades, ou seja, qual a sua forma de ver e tratar os conteúdos, a relação com o docente, à metodologia de ensino e o nível de autonomia com o que é proposto nas aulas de História.

Nesse contexto, apresentaremos as principais observações feitas em relação à turma A, composta por 23 alunos com idade entre 12 e 13 anos. Na aplicação do diagnóstico estavam presentes 17 alunos os quais demonstraram dispersão, agitação e insegurança ao responderem as interrogações feitas nos questionários. Esses comportamentos podem justificar-se pelo fato das portas estarem abertas pelo intenso calor; situação que os desconcentravam, já que estava fazendo a atividade ouvindo sons externos como gritos, conversas e barulhos de carros que interferiram no andamento do exercício de investigação além, da escola vivenciar uma situação especial no período com as mudanças e as adaptações que estavam ocorrendo. Para concluirmos, contamos com a parceria da professora de História que agiu como mediadora em todo o processo a fim de tranquilizá-los e que concluíssemos a nossa meta.

No aspecto pedagógico no qual analisávamos o conteúdo, a leitura, a escrita, a interpretação e a autonomia, a turma A demonstrou dificuldades para compreender e interpretar as perguntas, assim como, para emitir suas opiniões e escrever de forma correta, coerente e lógica. As dificuldades com a leitura, a interpretação e a escrita nos parecem estar além das circunstâncias vivenciadas pela escola, pois os problemas demonstrados pelos alunos refletem principalmente falhas não corrigidas no processo de alfabetização de cada um, que deslizes momentâneos, já que regularmente perguntavam: “Tia, o que é justifique?”; “Tia, como assim, enumerar por grau de importância?”; “Tia, o que é ingressar?” e etc. Além dessas dificuldades, percebemos que a maioria dos discentes apresentam dúvidas ou não sabiam fazer uso correto da ortografia, já que cometeram erros constantes ou trocas de

letras/sons na escrita, mesmo em palavras comuns ao cotidiano e que são usadas reiteradamente na disciplina de História, como por exemplo: ENSINO (escrita como *emsino*); ESFORÇADA/O (como *esfosada*), PASSADO (como *paçado*); PROFESSORA (como *profesora*); EXPLICA (como *esplica*); ALGUÉM (como *auguen*), entre outros exemplos que parecem indicar que em função das dificuldades pontuadas alguns deixaram de responder determinadas questões ou até mesmo de justificá-las.

Sobre esse aspecto, os PCN's de Língua Portuguesa orientam que o aluno deve concluir o 5º ano do Ensino Fundamental sabendo:

- 1) Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos;
- 2) Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem as suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- 3) Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- 4) Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- 5) Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- 6) Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (BRASIL, 1997 p. 68).

No que diz respeito à turma B, era composta também por 23 alunos, estando todos presentes ao aplicamos o diagnóstico. Nessa turma os alunos se comportaram e posicionaram-se diferente da turma A, uma vez que estavam concentrados, focados e com maior disposição para participar. É válido lembrar que as turmas tinham professores diferentes, nos parecendo que o professor da B, tinha grande influência em relação ao comportamento dos alunos o que contribuiu para que a turma se centrasse e respondessem com o maior número de justificativas a maioria dos inquéritos feitos. Sobre esse aspecto Tardif (2014, p.12) ao falar da relação professor/aluno nos lembra de que “[...] o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos educá-los e instruí-los”.

Nesse sentido, diferente da turma B, a turma A necessitou de interferências da professora para que ficassem tranquilos e compreendessem a atividade realizada, demonstrando ainda assim, as fragilidades quanto à escuta, à atenção e à concentração; aspectos esses que foram observados não só na aplicabilidade do diagnóstico, como também na predisposição da escrita emitida nas respostas, pois além dos erros ortográficos, mostram-se desordenadas e sem o zelo esperado para um aluno que está a um passo de cursar o 7º ano.

As principais dificuldades expressadas por essa turma relacionam-se à escrita, especialmente, ao uso da ortografia, pois demonstram não saber empregar letras que possuem sons semelhantes como: O/L; C/S; P/B; Ç/S; J/G; dentre outras. Conseguiram interpretar as perguntas emitindo suas opiniões de forma mais expressiva que a turma A, porém em algumas situações, sem conseguirem expressar suas opiniões coerentes com o que se estava questionando. Neste caso, as respostas foram explicativas e em algumas questões conseguiram relacionar os conteúdos estudados com suas próprias observações diárias, demonstrando uma maior desenvoltura quanto à leitura e à interpretação das interrogações.

3.4 Análise do diagnóstico

Para análise do diagnóstico utilizamos inicialmente a tabulação, fazendo um comparativo entre as respostas das turmas A e B/2016, apresentando as respostas dos alunos em tabelas e/ou gráficos, já que com a análise da natureza e do teor dos posicionamentos poderíamos garimpar a maior quantidade de subsídios possíveis e necessários para compreendermos a realidade circundante, pois a “finalidade básica da tabela é resumir ou sintetizar dados de maneira a fornecer o máximo de informações num mínimo de espaço. [...] elementos demonstrativos de síntese, que constituem [uma] unidade autônoma” (IBGE, 1993 apud RODANOV, 2013, p. 207). Na tabulação tivemos a oportunidade de definir os aspectos quantitativos e relacioná-los aos qualitativos, uma vez que os questionários (na função de diagnóstico) foram elaborados com perguntas semiabertas que se basearam nas categorias que definem a articulação pedagógica neste estudo: a autonomia dos alunos; o conteúdo de História; a relação professor-aluno e a abordagem teórico-metodológica do professor. Categorias estas que se fundamentam nos objetivos (geral e específicos) visando analisar as condições de impacto na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental no ensino da disciplina História.

Posterior à tabulação optamos analisar as respostas a partir dos resultados expressos em tabelas e/ou gráficos, os quais facilitam a visualização, a reflexão e a comparação dos resultados: os gráficos “podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas [...]” (RODANOV, 2013, p. 207); as tabelas “facilitam ao leitor a compreensão e interpretação dos dados [...] além de ajudar o investigador a distinguir diferenças e semelhanças e as relações que as mesmas apresentam” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 152). Nas tabelas, as turmas estão identificadas como Turma A e Turma B/2016; nos gráficos estão representados por diferentes cores: a turma A com a amarela e a turma B com a azul.

Juntamente às tabelas e/ou aos gráficos estão as análises de cada pergunta com base nas categorias que referenciam aqui a articulação pedagógica.

Nesse contexto e fundamentando-nos no primeiro objetivo específico que se sustenta na identificação dos indícios da articulação pedagógica no Ensino de História na transição do 5º ao 6º ano, tendo como principal categoria de análise o conteúdo, perguntamos aos alunos no primeiro item se eles gostavam da disciplina, na medida em que buscávamos detectar os diferentes aspectos que provocam a afinidade ou comprometiam a relação com a matéria, para compreendermos, por outro lado, se o gosto pelos conteúdos ou a ausência dele é medido pela atuação do professor, pelas descobertas feitas no decorrer das aulas, pela relação com a leitura e a natureza dessa relação ou por existir maior afinidade com outras áreas, dentre outras possibilidades. Dessa forma, constatou-se que 100% dos alunos que responderam na turma A disseram que gostam da disciplina justificando seus posicionamentos pela atuação da professora, pelo aprendizado que proporciona e pela afinidade que têm com a mesma.

As respostas registradas demonstram especialmente que o gosto pela disciplina relaciona-se com o que a professora representa para eles, já que em 36% das respostas utilizam-se diferentes falas que fazem referência à mesma: “a tia é excelente”; a “tia [é] muito boa”; a “professora [é] boa”; porque “a gente aprende com a tia”, entre outras, como se mostra na seguinte tabela.

Tabela 1: Análise da primeira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

VOCÊ GOSTA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA?								
Turma A				Turma B				
JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS		SIM	NÃO	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS		SIM	Mais ou Menos	NÃO
		N=17 100%	—			N=19 82%	N=2 9%	N=2 9%
1.	Interessante; divertida; gosta de estudar.	X		Conhecer os ancestrais / cultura do povo.	X			
2.	Professora boa; engraçada; muito educada.	X		Estuda o passado da humanidade.	X			
3.	Ensina a aprender.	X		Interessante aprender história.	X			
4.	A gente aprende.	X		Novos conhecimentos.	X			
5.	Historia significa...?	X		Aprendemos muitas coisas.	X			
6.	Historia é bom.	X		Aprendemos a matéria/ difícil / legal.	X			
7.	Conta sobre hebreus e fenícios.	X		Estuda o passado /ancestrais.	X			
8.	Aula legal, várias coisas legais, olimpíadas; egípcios.	X		Aprendemos sobre os ancestrais.	X			
9.	Gosto de história; aprendo o passado.	X		Acontecimentos do passado	X			
10.	Gosto de história.	X		Aprendemos sobre o mundo e nosso país.	X			
11.	Amo a historia; amo a professora; amo	X		Aprender as mudanças/ Debater com o	X			

	aprender.			professor.			
12.	Tia excelente; matéria legal.	X		Conteúdos legais/ chatos.		X	
13.	Tia muito boa professora; matéria legal.	X		É chata.			X
14.	Bom aprender; alguém na vida.	X		Difícil / interessante.		X	
15.	Conta o passado; mais aprendido.	X		Professor legal / sabe brincar.	X		
16.	Disciplina boa; que aprende mais.	X		Conteúdos complicados.	X		
17.	Interessante à matéria História.	X		Compreende o passado e futuro.	X		
18.				Bom estudar o passado.	X		
19.				Aprende sobre o pássaro.	X		
20.				Conta o passado.	X		
21.				Relata fatos antigos e históricos.	X		
22.				Gosto.	X		
23.				Matéria que temos que ler.			X

Nesse sentido, apenas 4 alunos que correspondem a 24% dos sinalizados na tabela relacionaram o gostar da disciplina ao conteúdo, ou seja, a o que aprendem no 6º ano. Entre eles/as, alguns conseguiram citar assuntos vistos, como os estudos sobre os povos egípcios, os fenícios e os hebreus.

Sobre esse aspecto, Bittencourt (2011, p.51) descreve que:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua função nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre o *currículo real*, ou seja, o que definitivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma *o saber a ser ensinado* em *saber aprendido*, ação fundamental no processo de produção de conhecimento.

A forma de justificar as respostas pelas turmas nos faz refletir sobre os objetivos para o ensino de História proposta na História Crítica citados por Bittencourt (2011), ao lembrar-nos que esse modelo de ensino visa despertar no aluno posicionamentos críticos e, acima de tudo, fundamentados em intensas reflexões; porém, percebemos que os alunos, apesar de viverem um currículo com base nessa perspectiva, ainda assim demonstram dificuldades para expressar suas opiniões, referindo-nos esta realidade também a Castellanos (2010) quando ressalta que os sujeitos apesar de estarem inseridos em um contexto cultural, nem sempre agem seguindo-o, já que as formas das representações dependem essencialmente de como cada um se apropria das mesmas e, no caso desses alunos, suas formas de pensar e de se expressarem destoam do pensar da História Crítica.

Além deste aspecto, outro elemento importante surgiu para ser discutido: o conteúdo. Se na Turma A, poucos alunos se posicionaram positivamente com respeito a ele e às descobertas realizadas; na contramão, a Turma B, apesar de ter-se focado nele, demonstrou incertezas quanto à natureza do gostar, pois ora acham que é “chato” e “difícil”, ora gostam e se identificam. Ou seja, nenhuma das turmas no geral analisou o gostar da disciplina

baseando-se no que aprendem, levando-nos a refletir sobre o posicionamento de Horn (2006) quando ressalta que o trabalho do professor se define como o de mediador entre o aluno e o conhecimento histórico. Ele não só deve promover o diálogo com o conhecimento já sistematizado, como também necessita mexer com as memórias e mobilizar as vivências dos alunos, uma vez que a matéria prima da história ensinada é levar o discente à aprendizagem, o que edifica seu trabalho docente. Porém, nessa questão ainda não nos foi permitido identificar a relação dos posicionamentos com respeito à aprendizagem, o que nos obriga a procurar compreender a motivação do envolvimento dos alunos da turma B nessa contradição e identificarmos o porquê os alunos da Turma A ainda não terem um posicionamento mais preciso sobre a relação estabelecida com a disciplina, atribuindo suas opções à familiaridade estabelecida com a professora.

Nessa mesma linha de raciocínio, ao perguntarmos como se avaliavam na disciplina no 6º ano buscávamos compreender a natureza da autoavaliação, pois acreditamos que desta forma poderíamos medir a auto-realização, já que o modo como se avaliam os discentes pode estar vinculada ao nível de compreensão dos conteúdos, ao grau de interesse pela área e/ou aos rendimentos nessa inter-relação como verificamos na Tabela 2.

Mediante as respostas identificamos que na turma A, se a maioria dos alunos 60% (N=10) se avaliaram como excelentes; o 40% julgaram-se como bons, preferindo não se justificarem alguns destes últimos. Os outros fizeram suas estimativas com base na percepção da professora, por meio das suas observações e colocações nas situações cotidianas em sala de aula ou nas atividades e avaliações formais, já que em suas justificativas sempre explicam que são excelentes ou bons em função de tirarem boas notas, de fazerem as atividades no caderno, de entregarem todos os exercícios e da professora ajudar a responderem as atividades. Inclusive chegaram a afirmar que eram bons porque “[...] nas atividades a tia sempre dava bom”. Na contramão, contradições como: “Sou excelente, mas, preciso aprender mais” podem ser encontradas na seguinte tabela. Dessa turma, nenhum justificou sua escolha por ter afinidade com o conteúdo ou até mesmo por compreender ou fazer uso dele. Nessa perspectiva, Zabala (1998), nos chama a atenção para a forma como vemos e avaliamos os alunos enquanto professores, pois é essencial leva-los ao interesse por aprender. Destarte, ele ressalta que na avaliação “[...] o aluno encontrará o campo seguro e um clima para aprender [...] num clima que valorize o trabalho que faz [...] que potencializa o interesse por empreender e continuar o processo de conhecimento” (ZABALA, 1998, p. 96). Nessa lógica, a avaliação feita pelo professor é de suma importância para o estímulo à aprendizagem; porém, é importante verificar se a avaliação desenvolvida na Turma A compactua com a

realidade dos/as alunos/as, já que eles/as só conseguem se autoavaliar com base nos posicionamentos da professora, como se configura a seguir.

Tabela 2- Análise da segunda questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Como você se avalia na disciplina de História no 6º ano?										
Nº de alunos	Turma A				Turma B					
	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E N=10 60%	B N=7 40%	RR -	RM -	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E N=1 4%	B N=16 70%	RR N=3 13%	RM N=2 9%
1.	Entendo os conteúdos; tiro boas notas.		X			Acho fácil / me acho bom;		X		
2.	Passado que aprende no presente; bom para o futuro;		X			Erro ainda algumas atividades;		X		
3.		X				Aprendo pouco a pouco / sabendo alguma coisa;		X		
4.	Faço atividades; faço atividade no caderno;		X			De vez enquanto tento estudar;		X		
5.	Passou atividade; fazer caderno;	X				Estou bom em História;		X		
6.	Nas atividades a tia me dá bom.		X			É ruim pela pressão do professor;		X		
7.	Estrego todas as atividades;	X				Professor legal / presto atenção na aula;		X		
8.	Já passei na aula;	X				Atenção na disciplina;		X		
9.	Gosto de aprender sobre o passado;		X			Menina não aplicada na disciplina;		X		
10.	Sempre entreguei as atividades.	X				Presto atenção / entendo a matéria;		X		
11.	Preciso aprender muito.	X				Não estou me saindo bem em minhas notas;			X	
12.		X				Não sou tão bom nessa matéria;		X		
13.		X				Nunca gostei / dificulta minha aprendizagem;				X
14.	Eu entendo História;		X			Tirei 8;		X		
15.	A professora ajuda a responder as atividades.	X				Acerto algumas perguntas;		X		
16.	Entrego todas as atividades.		X			Alguns conteúdos difíceis de entender;		X		
17.	Entrego as atividades; bom comportamento.	X				Compreendo alguns conteúdos / dificuldades em outro;		X		
18.						Estudando bem/ saindo bem;	X			
19.						Não sei muito/ não sei pouco;		X		
20.						Acho bem difícil;			X	X
21.						Não presto muita atenção;			X	
22.						Não tiro nota baixa e nem alta;			X	
23.						Chegou depois/ muita coisa para fazer;				X

Como mostramos nesta tabela, na turma B tivemos uma maior variedade de respostas. A maioria dos alunos 70% (N=16) respondeu que se consideram bons na disciplina e se justificam da seguinte forma: “tendo erros em algumas atividades”; “que aprendem pouco a pouco”; que “de vez enquanto tenta estudar” e que também “é ruim pela pressão do professor”; “que é uma menina não aplicada nessa disciplina”; “que não é tão bom nessa matéria”; “que acerta algumas perguntas” e “que alguns conteúdos são difíceis de entender”.

Esses(as) alunos(as) apesar de terem consciência de suas limitações e necessidades em relação aos conteúdos, não conseguem se posicionarem vinculando a opção escolhida às

respostas. Nas explicações se avaliaram de duas formas: os que se julgaram como bons o fizeram supostamente pela necessidade de autoafirmação diante da turma e da aceitação do professor, como também pela identificação com o conteúdo. Nesta última alternativa justificaram inclusive suas fragilidades, atribuindo diferentes motivações, entre elas: a ausência do empenho próprio, a complexidade dos conteúdos curriculares do 6º ano e a forma como o professor direciona as aulas. Ou seja, se dizem bons; porém nas entrelinhas demonstram que falta algo para eles que de fato os tornem bons.

Contudo, outros alunos que se consideraram nessa mesma condição, conseguiram ser coerentes entre a opção escolhida e suas justificativas, ao registrarem que: “acham fácil, [a disciplina e] por isso se acham bons”; “que está bem em História”; “que o professor é legal, e [que] presta atenção nas aulas [...] tirando 8”. Enfim, estes se autoavaliaram pelos resultados obtidos durante o ano letivo, pelo foco que têm em relação à disciplina e pela postura do professor. Por outro lado, se um 13% (N=3) que se avaliou como regular, atribui os baixos rendimentos especialmente ao pouco empenho; o outro 13% (N=3) se julgou ruins por ser uma disciplina difícil, que tem muitas atribuições como fazer resumos e por dificultar a aprendizagem em função da leitura requerida. Nesta malha de indícios, apenas 1 aluno (4%) se acha excelente, já que estuda bem e tira boa notas.

Dessa forma, verificamos que a turma A referente a esta questão reafirmou o nível de afetividade existente no binômio aluno-professor; porém demonstra pouca capacidade de análise de um contexto maior que envolve a disciplina e da compreensão e apropriação do conteúdo exigida nos dispositivos legais quando se aborda o processo de ensino/aprendizagem e de suas especificidades, pois se espera que o aluno no 6º ano seja capaz de “emitir reflexões com base no convívio social e tenha um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico” (BRASIL, 1998, p. 53). Já a turma B, apesar de ter demonstrado incompatibilidade entre a opção marcada e a justificativas, corroborou que a maior dificuldade está na aprendizagem e na apropriação dos conteúdos ensinados no 6º ano.

Como ressalta Bittencourt (2011, p.106).

[...] Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de terminado saber escolar [...]. Em História não se entende como apreensão de conteúdos apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinados períodos históricos, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer análises, comparações e interpretações.

Outro aspecto importante é que os discentes também se colocaram como parte integrante da avaliação, atribuindo a autoavaliação ao fato de se esforçarem pouco ou de estarem precisando de mais esforço para aprender o conteúdo, o que reforça mais uma vez, a

incompatibilidade dos mesmos com os assuntos ensinados nas aulas de História. Nesse contexto, concordamos que apesar de estarem finalizando o ano letivo e terem cursado a maior parte da carga horária do 6º ano, não conseguem fazer análises mais precisas referentes aos conteúdos por não estarem seguros em relação aos mesmos. O esforço citado e a ausência de argumentos refletem a necessidade de aulas que deixem os alunos confortáveis e seguros em relação ao que foi ensinado, pois aparentemente as duas turmas tem noções básicas dos assuntos abordados que fazem parte do currículo do 6º ano, porém, nenhuma das turmas demonstra ter se apropriado da matéria para poder incluí-la no processo de autoavaliação, já que “apropriação está para além da aprendizagem, pois quando acontece, conseguimos fazer uso em situações diversas” (CASTELLANOS, 2012, p. 41).

No entanto, os alunos dessas turmas aparentemente têm dificuldades para sistematizar o que aprendem e para formular pensamentos mais abstratos, diferente do que se espera para os educandos que frequentam esse ano, pois se acredita que já deveriam ter condições de organizar o pensamento e formular posicionamentos condizentes com o contexto como se ressalta nos PCN's (BRASIL, 2001). Nessa conjuntura, buscaremos nos próximos questionamentos compreender os fatores que levaram os alunos a terem dificuldades na apropriação do conteúdo.

Ao perguntarmos se compreendiam os conteúdos das aulas de História ensinados no 6º ano tentávamos identificar o nível de compreensão em relação ao que é ensinado, para assim evidenciarmos se há diferença entre o ensino do 5º do 6º, além de definirmos se a apreensão dos conteúdos é em decorrência das estratégias didáticas e metodológicas empregadas pelo professor, da afinidade com a disciplina ou pela relação com outros elementos que fazem parte do contexto. Nesse exercício identificamos com maior evidência as fragilidades, pois apesar de 70,5% (N=12) dos alunos da Turma A declararem que os compreendem, apenas 12,5% (N= 2) dos sinalizados na tabela justificaram-se fazendo a devida relação: “compreendo muitas coisas como o Egito”; “Gosto da matéria” e; “leio com cuidado os textos para entender”, como se registra na Tabela 3.

Os demais alunos que responderam afirmativamente, mais uma vez relacionaram suas respostas ao perfil da professora, descrevendo que: “Prestam atenção no que a professora fala”; que “as aulas são bem explicadas” e que “a professora explica a aula muito bem”. Além deles, há os que justificaram por justificar, sem muitos argumentos: “História é bom e aprendo muita coisa”; que “Está em todas as aulas, [e] presta muita atenção”; que “É bom!”. O outro 29,5% (N=5) diz que compreende às vezes por não fixar o conteúdo ou por achar difíceis os temas tratados.

Tabela 3- Análise da terceira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Você compreende os conteúdos das aulas de História ensinados no 6º ano?								
Nº de alunos	Turma A				Turma B			
	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	SIM	NÃO	AV	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	SIM	NÃO	AV
		N=12 70,5%	—	N=5 29,5%		N=7 30,5%	--	N=15 65,5%
	Não consigo entender alguns conteúdos;			X	Às vezes não entendo o conteúdo de História;			X
	Presto atenção no que a professora fala;	X			Tem alguns conteúdos que não entendo;			X
		X			Compreendo para não errar na prova;	X		
	Às vezes os conteúdos estão difíceis;			X	Não presto atenção na aula;			X
	História é bom / aprendo muitas coisas;	X			Às vezes sim/ Às vezes não;			X
	Aulas bem explicadas;	X			Só com minha amiga Janyne que explica melhor que o professor;			X
	Às vezes estão difíceis;			X	Presto atenção na aula;			X
	Compreendo muitas coisas / Egito/ aula legal;	X			O professor ensina melhor;	X		
	Ela explica a aula muito bem;	X			Presto atenção;	X		
	Estou em todas as aulas / presto muito atenção;	X			Peço ajuda do tio;	X		
	Porque Sim;			X	Nem tudo/ algumas coisas nada haver;			X
		X			Presto atenção nas aulas;	X		
		X						
	É bom;	X			Muito conteúdo;			X
	Presto bastante atenção	X			Tiro muitas notas baixas;			X
	Às vezes não concordo;			X	Conteúdos complexos/ difíceis de entender.			X
	Gosto da matéria/ leio os textos para entender/ leio com cuidado.	X			Existem partes que tenho dificuldade;			X
					Por que conversamos um pouco mais;			X
					Conteúdos difíceis;			X
					Presto atenção / Pergunto.	X		
					Conteúdos mais difíceis que outros;			X
					Eu acompanho;	X		
					Tem que ler / não sou muito bom.			X

Como podemos observar na turma B os alunos ficaram divididos: 30,5% (N=7) escreveram que compreendem os conteúdos ensinados, para 65,5% (N=15) que assinalaram às vezes. Os primeiros justificam suas respostas com base na atenção dada as aulas, já que tiram dúvidas e/ou os acompanham, como também pelo suporte que o professor dá e/ou por se esforçarem para não errarem na prova. Nesse sentido, nenhum deles explicitou a afinidade com a disciplina, enfatizando que a compreendem por terem ajuda do professor ou pelo esforço próprio quando focam atenção na aula.

Os 65,5% (N=15) que responderam “às vezes”, que são a maioria, são os mesmos que se avaliaram na questão anterior como bons ou excelentes na disciplina e, nesta pergunta

demonstram não só suas limitações para compreender os conteúdos, como também as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem que os fazem declarar: “tem alguns conteúdos que não entendo”; “não presto atenção na aula”; “apreendo só com minha amiga que explica melhor que o professor”; “tem muito conteúdo”; “tiro notas baixas”; “são conteúdos complexos e difíceis de entender”; “em alguns, sinto dificuldades”; “porque conversamos um pouco” e “tem que ler e eu não sou muito bom.

Mais uma vez, constatamos que as fragilidades com a apropriação do conteúdo se constitui o grande problema na escolarização e na formação escolar, pois as duas turmas apesar de terem professores diferentes, demonstram dificuldades em relacionarem os conteúdos a seus argumentos. Portanto, consideramos que a articulação pedagógica no quesito conteúdo não foi contemplada intencionalmente na ação dos docentes, refletindo-se esta ausência nas práticas dos alunos, já que nas respostas não identificamos segurança, afinidade ou apropriação quando nos remetemos aos assuntos trabalhados, propostos e impostos. Nesse contexto, lembramos que para a efetivação desta articulação a assimilação do conteúdo é um fator determinante para que os alunos transitem de um ano ao outro fazendo conexões entre os assuntos já estudados e as novas matérias a serem abordadas em cada ano, assim como, que possam fazer uso dos mesmos em situações diversas (RAGEL, 2004).

Em sendo assim, apresentamos a continuação um comparativo via graficos das repostas dos alunos com relação aos três primeiros inqueritos, no intuito de visualizar as semelhanças, diferenças e pertinencias encontradas nas turmas em foco. Aqui se pode observar de forma mais didática, que embora 100% da Turma A afirme “o gostao pela disciplina” e 60% (N=10) se avalie como excelentes, além de registarem 70,5% (N=12) deles que compreendem os conteúdos como se destaca na terceira questão; mesmo assim, apesar de declararem certa proximidade, também demonstram em suas descrições que só conseguem justificar seus argumentos com base nas falas e na postura da professora. Estes indícios nos levam a compreender que o conteúdo não foi estimulado como se exige na legislação vigente para alunos que cursam o 6º ano; ou seja, o uso de estratégias pedagógicas que instiguem a independência não foi eficaz quanto ao poder argumentativo, pois os interrogados não contextualizam suas respostas, não conseguem elaborar suas próprias opiniões e mostram-se fragilizados nesses aspectos, pois o que se espera nesse ano é que essas habilidades estejam desenvolvidas ou no mínimo em desenvolvimento. Por outro lado, concordamos que a Turma B, apesar de demonstrar uma aparente aproximação, ainda assim, não parece ter-se apropriado do conteúdo na sua totalidade, uma vez que estão sempre ressaltando suas dificuldades, mesmo que 82% (N=19) deles declarem que gostam de História, 70% (N=16) se avaliem

como excelentes, e 65,5% (N=15) registrem que só os compreendem às vezes. Indicativos que nos levam a reafirmar a hipótese que horizontaliza esta investigação, assim como nos direciona a outros questionamentos: como podem estes alunos gostarem da disciplina e se acharem bons ou excelentes, ao mesmo tempo em que declararam que só às vezes compreendem os conteúdos ou que não conseguem fazerem uso dos mesmos quando são direcionados a eles; assuntos e materias que fazem parte de suas experiências escolares?

Gráfico 1
Análise da 1ª Questão

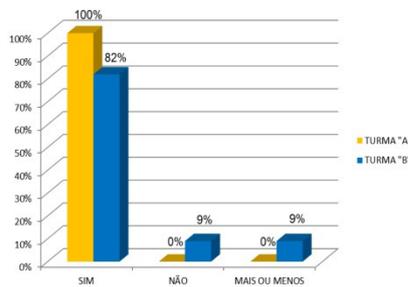


Gráfico 2
Análise da 2ª Questão

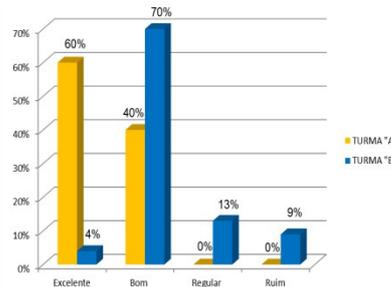
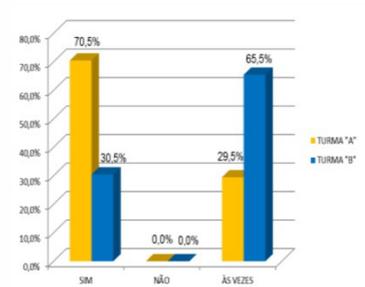


Gráfico 3
Análise da 3ª Questão



Em que pese, essas repostas nos remetem a duas categorias da articulação pedagógica que precisam estar alinhadas à fase vivenciada pelos alunos para que consigam de fato aprender: a compreensão dos conteúdos e a metodologia de ensino (RANGEL, 2004). Nesse aspecto, percebemos que os alunos pontuam a complexidade dos conteúdos justificando seu baixo rendimento à falta de foco nas aulas, com o fato de conversarem e de acharem que tem informação demais para estudar, além de se sentirem desconfortáveis com a leitura. Paralelo a isso, atribuem suas dificuldades também à questão metodológica do professor, quando dizem que é mais fácil aprender com a explicação do colega. Estes são aspectos importantes e merecem destaque, já que uma das bases da articulação pedagógica é que os discentes passem pela transição e estejam preparados para lidar com os conteúdos e saibam se adequar à metodologia de ensino proposta pelo professor (RODRIGUEZ; TURÓN, 2007). Nessa lógica se faz necessário ensinar numa perspectiva diferente da proposta nos anos iniciais, já que no 6º ano espera-se que estejam preparados e com maior independência para ler e interpretar os conteúdos apresentados (BRASIL, 1998).

Respondendo ao segundo objetivo específico, ao analisarmos a articulação pedagógica implícita na transição do 5º ao 6º ano considerando-se a relação docentes/alunos como dispositivo para sua efetivação, perguntamos primeiramente sobre às preferências deles pelo ensino da História no 5º ou no 6º ano, na tentativa de compararmos a motivação implícita pelas escolhas e de captarmos as diferenças e/ou semelhanças, as continuidades e/ou

descontinuidades, quanto aos conteúdos do 5º que se relacionam com a História do Brasil (mais próximos da realidade dos/as alunos/as), e o que é ensinado no 6º, os aspectos da Antiguidade que parecem distantes da realidade particular de cada um, além dos dois anos em análise, pertencerem a níveis diferentes, já que o 5º faz parte dos Anos Iniciais e, o 6º, dos anos Finais do Ensino fundamental, diferenciando-se logicamente na configuração de vários aspectos, entre eles: o uso de recurso material; a formação do professor; o tempo de estadia com o docente; os conteúdos abordados e os objetivos estabelecidos para cada ano; o nível das avaliações que considera as mudanças que são propostas no novo ano escolar, teremos a oportunidade de avaliar se com a transição do 5º para o 6º a afinidade com a disciplina aumenta ou diminui.

Na turma A 59% (N= 10) dos alunos disseram que preferem a disciplina de História no 6º ano, justificando-se com base nos conteúdos e na atuação da professora. Os que focaram na matéria escreveram que “está mais interessante”; que “aprendi muito”; que se “fala dos deuses do Egito e da Mesopotâmia”; que se “fala de várias coisas legais”; que “tem conteúdos avançados”; que se “ensina mais coisas sobre o passado que no 5º ano”; que “é mais interessante”. Já os que justificaram as preferências pela atuação do professor, disseram que “a professora é legal e explica as aulas muito bem”; para 41% (N= 7) que reconheceu o ensino do 5º ano melhor, justificando-se que “era mais fácil” ou porque “só tinha uma professora” como se registra na Tabela 4.

A partir dessas respostas, podemos interpretar que o contato com o novo foi o que mais despertou o interesse, haja vista que nos Anos Iniciais a História estudada tem relação com o cotidiano e com a própria História dos grupos sociais do passado e do presente, como orientam os PCN’s (BRASIL, 1998), além de serem assuntos discutidos ao longo de todos os Anos Iniciais. Sendo assim, as descobertas realizadas foi o que de fato despertou o interesse pelos assuntos colocados em pauta e não a aprendizagem específica da matéria. Nesse sentido, quando mencionam a atuação da professora, se remetem em especial à forma com ensina (que segundo eles), acontece de maneira interessante, porém, sem maiores explicações que justifiquem um domínio do proposto no inquérito, demonstrando-se a falta de maturidade para definirem seus posicionamentos, confundido os sentimentos e o nível de finidade que têm pela professora com a atuação dela em sala de aula.

Também mencionam o fato dos conteúdos serem “avançados” e tratem de mais aspectos do passado no 6º que no 5º ano. Essa observação feita por eles é também discutida nas DCN’s (BRASIL, 2013), quando aludem que a escola trabalha com diferentes componentes curriculares e que não há um currículo integrado e sequencial, o que induz a

uma ruptura nos conteúdos. Talvez esta realidade contribua para que não consigam estabelecer diferenciação e detectarem que em um ano os conteúdos são mais fáceis que no outro.

Os alunos que preferiam a História no 5º levantaram outra questão que é uma das preocupações da articulação pedagógica, quando aborda a mudança de perfis do professor, já que no 5º (Anos iniciais do Ensino Fundamental) temos professores “*generalistas*”, ou seja, aqueles docentes que lecionam todas as disciplinas formais do currículo tendo formação em pedagogia, além de acompanharem os alunos durante o ano letivo. Na contramão, no 6º (Anos finais do Ensino Fundamental), cada disciplina do currículo é ministrada por um professor “*especialista*”, nesse caso, Licenciados em História, que têm horários específicos para lecionarem suas aulas (BRASIL, 2013). Neste caso, a sistemática de organização da atuação docente fez diferença já que mencionam que “antes era só uma professora”, como podemos observar na tabela a seguir. Nessa perspectiva, pontuamos que para a articulação pedagógica esse fator se torna preocupante, na medida em que ao chegarem ao 6º, os alunos precisam estar devidamente preparados para poderem exercer com certa autonomia as atividades e projetos propostos, já que terão um maior número de professores que ficam menos tempo com eles, devendo estar prontos para não sentirem maiores dificuldades quanto ao nível de independência exigido, que na maioria das vezes ainda não está conscientemente estabelecida e aparelhada, por terem até o 5º ano o suporte contínuo de um só professor que os acompanha nas práticas pedagógicas e, de alguém específico e de confiança a quem se direcionam nas situações as mais adversas (LUCHETTI, 2007).

Tabela 4 - Análise da quarta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Você gosta mais do Ensino da História no 5º ano ou no 6º ano?						
Turma A			Turma B			
JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	5º ANO	6º ANO	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	5º ANO	6º ANO	
	N=7 41%	N=10 59%		N=10 43%	N=12 52%	
	Era mais interessante;	X	Porque no 5º ano tinha mais dúvidas/ no 6º ano não tenho.		X	
2.		X	Porque descubro coisas novas;		X	
3.		X	Porque estou aprendendo coisas novas;		X	
4.	Era mais fácil;	X	Porque é mais fácil;	X		
5.	Porque aprendi muito;		Porque os conteúdos estão melhores;		X	
6.	Porque fala dos deuses do Egito e da Mesopotâmia;		Agora é mais fácil;		X	
7.	Porque só tem uma professora;	X	Era mais fácil;	X		
8.	Fala de várias coisas legais;	X	Conteúdo melhor;	X		
9.	Porque a professora é legal/explica as aulas muito bem;		Conta sobre o passado dos ancestrais;		X	

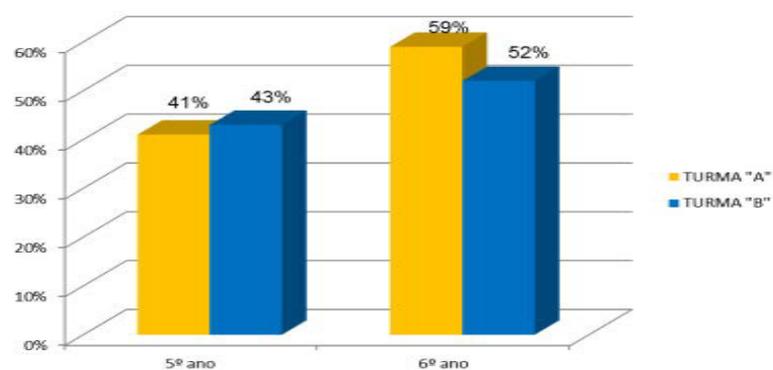
10.	Porque tem coisas mais avançadas;		X	Fala mais sobre a evolução;		X
11.	É mais fácil, Tia.	X		Era mais fácil/ no 6º ano é mais adiantado;	X	
12.			X	Acha parecido?	X	X
13.			X	Conteúdo mais fácil;	X	
14.			X	Aula mais animada;	X	
15.	Porque ensina mais coisas sobre o passado que no 5º ano;		X	Professor faz a aula ficar divertida;		X
16.	Porque no 5º ano é mais fácil;	X		Era fácil;	X	
17.	Porque é mais legal e interessante.		X	No 6º ano são assuntos completamente diferentes;	X	
18.				É mais divertida;		X
19.				É fácil e fala sobre reis e rainhas;	X	
20.				Saimos da História do Brasil;		X
21.				Assuntos novos;		X
22.				Coisas novas no 6º ano;		X
23.				Era mais fácil.	X	

Na turma B, a maioria dos alunos 52% (N=12) preferem as aulas no 6º ano. As justificativas relacionam-se especialmente ao conteúdo, pois descobrem coisas e assuntos novos, aprendem acontecimentos novos, falam sobre o passado e a evolução história; ou seja, o que despertou a atenção foi a novidade, já que segundo os outros alunos, eles saíram da História do Brasil (conteúdo visto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) para conhecerem novos assuntos. Os demais, correspondentes ao 43% (N=10), responderam que preferiam as aulas de História no 5º justificando-se também no conteúdo, mas apontando sobre a facilidade de entendimento, afirmando melhor e que falava de reis e rainhas.

Até aqui, podemos observar no gráfico 4 que se baseia na análise da categoria “relação com o professor” (considerando-se a afetividade, a confiança, a liderança, o nível de amizade e de admiração, entre outros), que os alunos das duas turmas preferem a disciplina de História no 6º, já que para eles os conteúdos são mais interessantes e possibilitam novas descobertas (aspecto já discutido anteriormente!), além de mencionarem que no 5º ano o conteúdo era mais fácil. Sem embargo, na quinta e na sexta questão, o maior interesse despertado nos dois anos contemplados é a forma como o professor ensina; aspecto que nos induz a concluir, que apesar de passarem da mediação do professor generalistas para a mediação do especialista como definem as DCN’s (BRASIL, 2013), esse fator não fez diferença para a adaptação, já que, pelo que se observa, os alunos não sofreram interferências nesses aspectos, pois conseguiram lidar bem com a mudança de professores, assimilaram as condutas dos mesmos e se adequaram a suas posturas. Por isso, consideramos que a articulação no tocante à relação com o docente envolvendo a afetividade, confiança, a liderança, a amizade e admiração, não interferiu haja vista que aparentemente não há

dissociação na forma de atuação dos docentes entre o 5º e o 6º ano, mesmo eles observando as diferenças observadas no tocante à quantidade de professores e ao tempo de estadia. Nesse sentido, ressaltamos que a forma que o docente trata, recebe e insere seus alunos no contexto educacional é primordial para o bem estar do mesmo (GAUTHIER, 1998), como também destacamos que para existir uma articulação pedagógica intencionada, a receptividade e as estratégias empregadas pelo professor para a adequação dos alunos às aulas devem contribuir para uma excelente transição entre anos (LUCHETTI, 2007).

Gráfico 4 - Análise da quarta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B



Em que pese, é relevante citar que o conteúdo ainda aparece como maior evidência no processo de transição entre o 5º e 6º, pois os alunos enfatizam que no primeiro era mais fácil e que no segundo mais interessante pelas descobertas realizadas; porém vale lembrar que nas questões anteriores foi exposta a complexidade dos assuntos abordados e ficou demonstrado, que mesmo com essas dificuldades, preferem a História no ano atual. Dessa forma, cabe analisar nas questões posteriores os aspectos que contribuíram para que os alunos aliassem o “gostar dos conteúdos” no 6º ano à facilidade de compreensão e se as preferencias se sustentam nos diferentes usos dos recursos materiais, considerando-se a sua natureza e função ou, se o tempo de estadia com o professor é fator determinante ou não dessas decisões; como também se os objetivos definidos para os anos consideram as necessidades dos estudantes, ou se o nível das avaliações dentre outros aspectos correspondem com suas aspirações e anseios, pois como ressalta Camargo (2016,) “a articulação na educação significa chegar à unidade de ideias e ações, o que implica a necessária integração entre todas as influências educativas que recebe a criança” (p. 203), sendo preciso para tal fim e para mobilizar os elementos constitutivos que a caracterizam “[...] coordenar, unificar critérios e modos de atuação, tomando em conta os princípios da unidade e a diversidade; a intensidade; qualidade; e a equidade do trabalho preventivo” (CAMARGO, 2016, p. 203).

Ao questionarmos sobre os três aspectos mais relevantes que despertavam o interesse nas aulas de História no 5º ano buscávamos identificar os critérios de classificação segundo os dispositivos implícitos na articulação pedagógica, já que sua concretização depende das conexões estabelecidas entre as propostas curriculares, a atuação do professor, a didática de ensino, entre outros fatores que podem facilitar a adaptação dos alunos na transição entre anos (RANGEL, 2004). Dessa forma, os aspectos implícitos nessa classificação poderiam apontar com maior evidência a natureza/função da provável articulação.

Nesta questão, apenas sete alunos da Turma A conseguiram emitir suas opiniões. Desses, 29% (N=5) escolheram como primeira opção a forma como o professor ensina; como segunda, as atividades que faziam no 5º ano e, como menos relevante, o livro didático e as avaliações. Na turma B, apenas nove alunos conseguiram responder, colocando como primeira opção a forma como o professor ensina, teve o maior percentual de 17% (N=4); em segundo, os conteúdos 13% (N=3); e em terceiro os recursos e os conteúdos aparecem novamente cada um com percentual de 9%. Para as duas turmas a atuação do professor esteve em primeiro lugar; seguido dos conteúdos; das atividades, dos recursos materiais e das avaliações, como mostramos na tabela 5.

É importante analisar que dois recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem estiveram em segundo plano na escolha dos alunos: o livro didático e a avaliação. Escolhas que nos fez refletir sobre qual é o real uso desses dispositivos na escola e como ajudam os alunos a se integrarem de fato nas propostas de ensino, já que constatemente relacionam suas respostas com a função do docente e com a relação estabelecida com esse profissional como ressalta os PCNs:

O livro didático continua sendo o material didático referencial do professor [...] muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. (BRASIL, 2001, p.71)

No entanto, o que se espera no processo escolar é que o livro didático seja um recurso que favoreça a aprendizagem dos alunos e esteja integrado de fato à proposta de ensino de maneira que o discente saiba utilizá-lo para realizar pesquisas, leituras, interpretações e relaciona-o aos conteúdos. Sendo assim, para a articulação pedagógica se torna importante na medida em que os alunos encontrarão os pontos de encontros com base nos assuntos que os direcionarão ao ano seguinte. Já a avaliação, por conseguinte deve ser não somente um instrumento para classificar e rotular os alunos como bons ou ruins, mas sim um recurso formativo que lhes possibilite nível de segurança quanto se faz referência aos

conteúdos, à interpretação e à contextualização; pois à medida que a avaliação é aplicada com objetivos pedagógicos devidamente planejados possibilita ao aluno apropriar-se das materiais colocadas em discussão e fazer novas conexões com as novas informações propostas a cada experiência. Nesse sentido, Luckesi (1997, p.174) nos chama atenção para a real função da avaliação, quando ressalta que se apresenta “[...] como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão”.

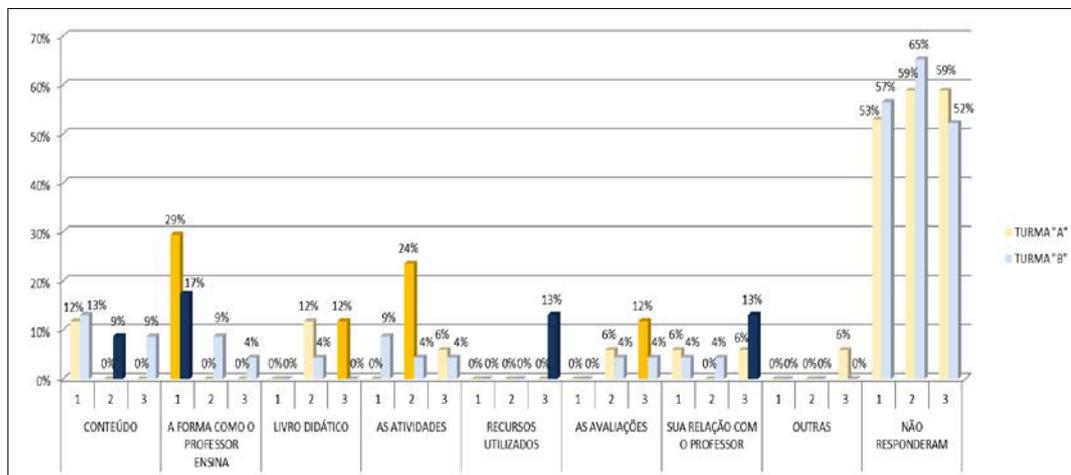
Tabela 5- Análise da quinta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Enumere os três aspectos que mais despertam seu interesse nas aulas de História no 5º ano: marque com o número 1 a mais importante; marque com 3 a menos importante.																
Nº	TURMA A								Turma B							
	Cont.	Forma ensino	Livro	ATV	Rec.	Av.	Rel. prof. /aluno	Out.	Cont.	Forma ensino	Liv.	ATV	Rec.	Av.	Rel. prof. /aluno	Out.
		1= Nº5 (29%)	3= Nº2 (12%)	2= Nº4 (24%)		3= Nº 2 (12%)			2= Nº3 (13%)	1= Nº4 (17%)			3 = Nº2 (9%)		3= Nº2 (9%)	
1.		1		2			3		2	3					1	
2.									1	2		3				
3.		1		2		3			1			2		3		
4.									3	2		1				
5.							1		3	1					2	
6.		1	3			2										
7.																
8.		1		2		3										
9.		1	3	2												
10.																
11.									1		2				3	
12.									2			1			3	
13.																
14.									2	1			3			
15.	1		2	3						1			3	2		
16.	1		2					3								
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.										1			3		3	
23.																

Outro fator que despertou nossa atenção foi que poucos alunos registraram suas opiniões, mesmo que as perguntas fossem lidas pela pesquisadora, instigando a refletir se estão realmente preparados na leitura e na escrita como indica a legislação vigente para ler,

compreender e interpretar os textos no 6º ano; pois para os PCNs (BRASIL, 2001) estes dsicentes devem exercer a autonomia para ler, escrever, interpretar e criar suas próprias hipóteses sobre os assuntos lidos. Por outro lado, percebemos que os alunos continuaram a relacionar suas respostas com a função do docente, colocando o professor como centro de todas as opiniões emitidas, revelando-se assim uma mínima autonomia no que e refere à aprendizagem, à apropriação dos conteúdos e, especialmente, à emissão de suas opiniões, já que estas estão em dependência do professor como figura central (característica do ensino tradicional) e não como um simples mediador que estimule o trabalho individual e coletivo com diferentes recursos, como por exemplo, o uso do livro didático, dentre outras estratégias (ver gráfico 5). Nesse caso, ressaltamos que a articulação pedagógica depende também da posição política e ética do docente; ou seja, da forma como pensa o tipo de aluno que quer formar, sobre quais são os conteúdos que induziriam a uma maior independência na tomada de decisões e acerca de que metodologias e estratégias poderiam adoptar para garantir o processo, respeitando as necessidades específicas, tendo em conta as diversas formas, os vários ritmos e tempos de aprendizagens.

Gráfico 5- Análise da quinta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B



Quando fizemos a mesma pergunta referente ao 6º ano conseguimos obter maior número de respostas (Tabela 6 – Apêndice H). Os alunos da turma A disseram que em primeiro lugar a forma como o professor ensina era o que mais os identificava, seguido das avaliações, colocando novamente o livro didático e as atividades como terceira opção. Já a turma B optou em primeiro lugar pela forma que o professor ensina, pelos conteúdos como segunda escolha e, pelas atividades e os recursos ao final das preferências. É importante citar que nas duas perguntas (5 e 6) e, para as duas turmas, o livro didático e as atividades estão em segundo plano nas escolhas dos alunos transparecendo que esses recursos ou não são

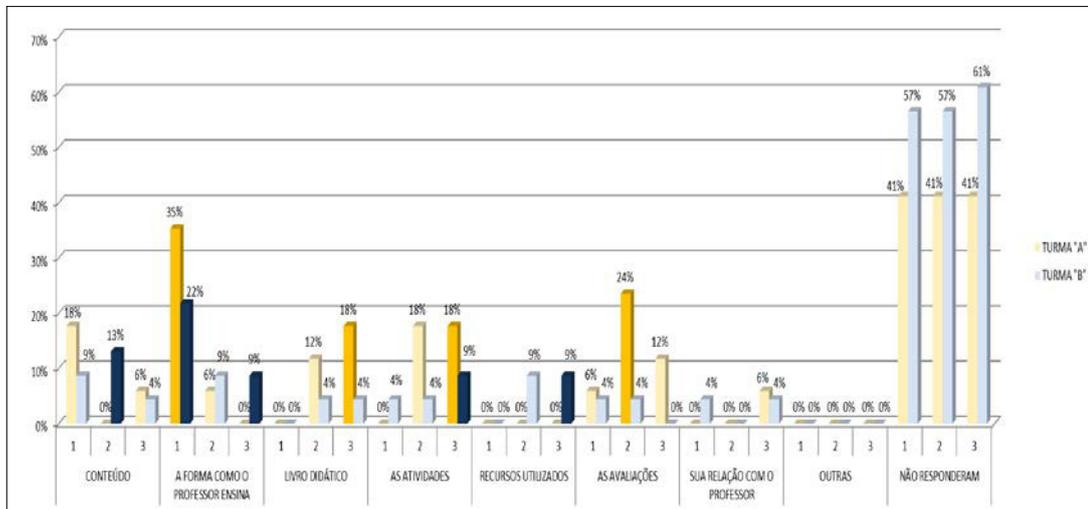
utilizados ou não são valorizados com a devida relevância didática que deve ter na prática pedagógica do professor. Como já citado, o livro didático não é apenas um suporte para o professor guiar suas aulas e sim um importante recurso que estimula a autonomia do aluno, o induz à leitura, à interpretação e à arguição, assim como possibilita a apropriação dos conteúdos ensinados, já que por meio dele o aluno pode fazer contextualizações e acomodações dos saberes já construídos e apropriados e produzir novas informações. Já as atividades dão sentido às aulas e ao próprio uso do livro didático, sejam elas escritas e/ou práticas porque permitem ao aluno correlacionar as aulas assistidas às teorias existentes nos livros, assim como, podem leva-lo a expressar opiniões e exercitar o pensamento reflexivo por meio do que aprendem, além de colocarem em prática os conteúdos já acomodados, abrindo-se espaço para novas assimilações, pois como descrito na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget a acomodação dos saberes ajuda na reorganização e na modificação dos esquemas assimilatórios anteriores do indivíduo para ajustá-los a cada nova experiência, acomodando-as às estruturas mentais já existentes (PIAGET, 1975).

Nesse contexto o uso do livro didático e de atividades são importantes e necessários para a articulação pedagógica, pois por meio deles o professor pode preparar o aluno para que tenha uma certa autonomia com a leitura e a expressão oral e escrita, no entanto para os discentes da UEB Monsenhor Frederico Chaves, esses recursos parecem não colaborar com seus desempenhos, uma vez que no diagnóstico demonstram fragilidades argumentativas, interpretativas e de domínio do conteúdo. Por outro lado, evidenciaram que a atuação do professor é preponderante para a “aprendizagem” nessa escola, reafirmando mais uma vez, indícios de que as práticas escolares dos professores estão ainda vinculadas ao ensino tradicional, ou seja, o docente é o centro do processo e os demais recursos educacionais são menos importantes, menos utilizados ou menos valorizados, já que demonstram que a função pedagógica é satisfatória para o processo ensino-aprendizagem e os demais meios tomados como secundários, tencionam uma aprendizagem inibida ou limitada. (BITTENCOURT, 2011)

Sendo assim, mais uma vez o professor aparece como figura central nas respostas, apontando o lugar que este sujeito ocupa no processo de ensino e aprendizagem, como também desperta nossa atenção para o reflexo da educação tradicional cogitada nessa posição, pois a maioria dos alunos que participaram da investigação cursou o 5º ano nessa escola. Nesse sentido, quando se referem à figura do docente, tanto no 5º, quanto no 6º, o colocam em primeiro lugar; indicativos que sugerem o tipo de ensino que se aplica realmente no

campo pesquisado, já que quando a ação é direcionada aos alunos as atividades, o uso do livro didático, as avaliações, entre outros, sempre se colocam como terceira escolha.

Gráfico 6- Análise da sexta questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B



Levando em consideração a categoria que caracteriza aqui a articulação pedagógica, definida pela relação professor-aluno, que deve envolver a afetividade, a confiança, a liderança, a amizade, a admiração aspectos pedagógicos e éticos eles (LIBÂNEO, 1998). Nesse sentido, compreendemos que os alunos tiveram uma relação satisfatória com seus professores, tanto no 5º quanto no 6º ano, ao ponto de sinaliza-los como os principais sujeitos do processo de ensino; porém, ressaltamos que esse foi um aspecto preponderante nas respostas, mesmo quando investigávamos a categoria conteúdo no 5º ano com perguntas correspondentes ao primeiro objetivo específico, nas quais queríamos saber se no processo de transição entre anos houve indícios que sugerissem a articulação pedagógica baseada no conteúdo. Nessa perspectiva, as respostas sempre foram relacionadas com as ações dos professores, assim como respaldaram seus argumentos pelas falas, posturas e pelo que os professores pensam sobre.

Sendo assim, temos que concordar que na transição do 5º para o 6º ano a relação professor-aluno na UEB Monsenhor Frederico Chaves não foi um problema específico para a adaptação dos alunos, uma vez que as práticas pedagógicas dos mesmos não parecem distantes já que os discentes permanecem a demonstrar o despreparo no tocante à leitura, à escrita e à interpretação do que estão lendo mesmo estando no final do ano letivo; pois os erros ortográficos, as expressões da escrita e a disposição das respostas evidenciam esta observação, além de pensarmos que neste campo do conhecimento ainda faltam muitos elementos que tornem o ensino dos alunos mais próximo da proposta da História Crítica, já

que as respostas manifestam sintomas da pedagogia tradicional, a qual evidencia a carência da consciência crítica no aluno (BITTENCOURT, 2011), e para mudar esta realidade devemos estimular uma perspectiva baseada em outras reflexões.

Nesse contexto, para as duas turmas a categoria relação professor-aluno não foi um problema; por outro lado a forma de ensinar do professor foi o que mais despertou o interesse da maioria, apontando que a troca entre professores não influenciou diretamente na adaptação, como em início da investigação cogitávamos, mesmo porque a articulação deve garantir antes de tudo um desenvolvimento progressivo e natural a fim de evitar trocas bruscas de uma etapa a outra (RODRIGUEZ; TURÓN, 2007); ou seja, um processo educativo devidamente organizado que favoreça a ampliação e o enriquecimento do desenvolvimento da criança, expressando-se em uma rápida adaptação às novas condições que se enfrentam.

Para cumprirmos o terceiro objetivo desta pesquisa, no qual propomos estratégias pedagógicas que estimulassem a articulação pedagógica do ensino de História na transição entre o 5º e 6º ano de forma que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, baseando-nos na abordagem metodológica do professor como categoria de análise, indagamos via diagnóstico se a escola fez atividades que preparassem os discentes para ingressarem no 6º procurando identificarmos as ações desenvolvidas pela instituição no processo de transição que visassem garantir o menor impacto negativo no novo ano; ações que deveriam sustentar-se nas categorias contempladas na articulação pedagógica defendida neste estudo. Situações intencionalmente planejadas tendo em conta o uso dos conteúdos, a didática do professor, a rotina em sala de aula, a relação com o perfil do professor, entre outras.

Nessa lógica, foram aspectos que instigaram a encontrarmos nos depoimentos para avaliarmos de forma concreta se há indícios de articulação intencionada e até que ponto ela permeia o trabalho docente e as atividades direcionadas no ensino na UEB Monsenhor Frederico Chaves. Na turma A, 53% (N=9) dos alunos consideraram que não, 29,4% (N=5) responderam afirmativamente e 17,6% deles (N=3) não souberam responder. Os que apreciaram as realizações de atividades de transição de um ano para outro responderam que: “já sabia ler/sabia os conteúdos”; que “sabia ler e escrever”; ou “porque aprendiam coisas que não imaginava” indicando que responderam apenas se baseando na função básica da escola que é ensinar a ler e escrever; porém, não explicitaram suas opiniões descrevendo a existência de atividades específicas voltadas ao processo de transição entre anos como as ações metodológicas, as técnicas e os projetos, ou seja, propostas didáticas que os deveriam induzir a compreender as mudanças e lhes propiciassem a adequação de forma tranquila.

Esses alunos, mais uma vez, demonstram não estarem inseridos totalmente em seus próprios processos de formação sendo apenas receptores do que é determinado pela escola e pelos professores, estando inoperantes em relação aos aspectos que envolvem o cotidiano escolar, pois não se deram conta dos percalços que fazem parte da transição, mesmo que nas questões anteriores apontassem que houve mudanças nos conteúdos, ficando mais difíceis com o aumento no número de professores; não percebendo como estes câmbios poderiam influenciar nas suas aprendizagens. Acreditamos que isso se justifica especialmente por não haver mudanças nos hábitos produzidos nas aulas no 5º e no 6º ano, já que percebemos que o ensino aconteceu da mesma forma nos respectivos anos; ou seja, com base na perspectiva do ensino tradicional que não estimula o pensar e o refletir, não os instiga a se posicionarem, nem a analisarem e escrever corretamente. Nesse sentido, não conseguem analisar as questões além das obviedades, motivo pelo qual na sexta questão consideram que estão preparados simplesmente por já saberem ler e escrever.

No entanto, compreendemos que para a articulação pedagógica esse não é o único elemento que possibilita a adequação do aluno, outros componentes são indispensáveis, como o conteúdo, a dinâmica da aula e a organização de horários (LOPEZ, 2012), que compõem dita articulação; porém, estes aspectos nos levam a questionarmos como propor a articulação em um campo em que os alunos sequer compreendem que mudaram de anos, onde as práticas escolares se mostram obsoletas e, o mais grave, onde os alunos perpassam de um ano ao outro sem que compreendam de fato, qual é seu papel naquele ambiente? Esta realidade nos remete aos PCN's (BRASIL, 1998) quando dizem que por meio do ensino de História que os discentes devem adquirir a capacidade de diferenciação, além de saberem expor as semelhanças e as diferenças nos costumes e nas relações sociais, na contramão do que se demonstra na turma A.

No entanto, na turma B, 56,5% deles, (N=13) responderam que “o professor explicou como seria o 6º ano”; que “falaram dos conteúdos” e de que “que seria difícil”; como também que teriam “[...] mais reponsabilidades” como se mostra a Tabela 7. Dessa forma, concordamos que na turma B também não houve uma ação específica que os preparassem para o dito processo de transição.

Tabela 7- Análise da sétima questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Sua escola fez atividades que preparassem sua turma para ingressar no 6º ano?					
Turma A			Turma B		
JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	SIM	NÃO
	N=5 29,4%	N=9 53%		N=13 56,5%	N=7 30,5%
1.		X	A professora explicou como seria no 6º ano;	X	
2.		X	A professora falou;	X	
3.			Falaram dos conteúdos;	X	
4.	Já sabia ler/ Sabia os conteúdos;	X			
5.		X			X
6.		X		X	
7.	Eu sabia ler, escrever e fazia todas as atividades;	X			
8.	Foi legal;	X	Falaram que seria mais difícil;	X	
9.				X	
10.		X	Explicaram como ia ser;	X	
11.			Falaram que teríamos mais responsabilidade;	X	
12.		X			X
13.		X			X
14.		X			
15.	Porque aprendemos coisas que não imaginávamos.	X		X	
16.		X			X
17.		X			X
18.				X	
19.				X	
20.					X
21.			Que seria mais difícil;	X	
22.				X	
23.					X

Os alunos da turma A se justificaram levando em consideração o que aprenderam nos Anos Iniciais, pois disseram que se sentem preparados porque chegaram ao 6º sabendo ler e escrever. Porém, não é apenas esse elemento que mede o nível de articulação pedagógica do ensino segundo o proposto neste trabalho. Para Lopez (2012), outros elementos primordiais definem a articulação pedagógica, quando diz:

A articulação pedagógica concebida desde a prática de sala está referida ao domínio da didática, métodos e técnicas e ao nível de aprendizagem respeitando o desenvolvimento integral do educando, além disso, obriga a abordar o conjunto de questões, por exemplo, as coisas que se ensinam e para quê. Os lineamentos curriculares deveriam favorecer as questões pedagógicas e didáticas abarcando diversos modelos de articulação, segunda as instituições e atores. (LOPEZ, 2012, p. 36).

Já na turma B percebemos que a escola ou os professores conversaram sobre as mudanças e de forma “displicente”, já que nas descrições dos alunos percebemos o despreparo do docente quando tenta explicar o processo de transição com foco nas dificuldades que possivelmente serão encontradas e não nas sugestões ou ações que façam

transitar os alunos sem dificuldades, pois a preocupação da articulação pedagógica é justamente proporcionar-lhes tranquilidade nas mudanças de fase, rotinas, anos e níveis de ensino. Essas respostas nos remetem às discussões já levantadas nos demais questionamentos quando tratamos da função docente no processo de transição dos alunos e da posição desse profissional nesse movimento escolar vivenciado, requerendo não só a preparação do discente como também a do professor dos Anos Iniciais, o qual deve desenvolver as habilidades e as competências nos alunos, as quais são pensadas e planejadas para quem conclua o 5º ano, como também a preparação esperada do docente dos Anos Finais que deve estar esclarecido e pronto para recebê-los, não só no domínio de teorias relativas à disciplina, como também com estratégias didáticas e postura pedagógica adequada, já que se trata de crianças em mudança de fase e em transição de anos escolares.

No entanto, detectamos no caso específico deste campo que não ocorreu a devida preparação nem para os alunos nem para os professores, já que os primeiros como vimos nas respostas das questões 6 e 7, não conseguiram se posicionar sem colocar o professor como o centro de seus posicionamentos e naturalmente, para eles, o docente ocupa esse lugar por não haver outros recursos tão atuantes na escola como sua função. As ações metodológicas do professor, por outro lado, não possibilita que os alunos aprendam a se posicionarem e muito menos a que compreendam os conteúdos como vimos nas questões 1, 2 e 3, quando os discentes não conseguem fazer uso do conteúdo em suas respostas, nos levando a concordar que a ausência de uma preparação específica e intencional sustentada na articulação pedagógica dos professores (do 5º e do 6º ano) se constitui como um dos maiores problemas na instauração de dita articulação nas aulas dessa UEB, já que os alunos saem do 5º ano com carência de conteúdos, com dificuldades na leitura e na escrita, e inclusive com um uso ortográfico de termos comuns ao cotidiano expressamente comprometido e ingressam no 6º e o finalizam com as mesmas dificuldades já vindas de anos anteriores.

Esses fatores nos remetem a pensar novamente na perspectiva da História Crítica (BITTENCOURT, 2011) quando se pensa no novo perfil de aluno que aqui podemos perceber que se encontra distante da perspectiva pensada por dita abordagem, uma vez que o problema está para além dos alunos, pois sozinhos não conseguem desenvolver essa postura, requerendo-se estímulos por parte do professor e como já identificamos, nem os generalistas e nem os especialistas gozam dessa nova forma de ver a disciplina de História. Nessa perspectiva, estes condicionantes ainda estão enraizadas em suas práticas e ações e induzem direta ou indiretamente os alunos a terem esses posicionamentos, nos fazendo relacionar esta realidade com o que se discute na História Cultural quando se diz que os sujeitos possuem

suas armaduras conceituais as quais embasam suas ações, assim como, possuem estruturas psíquicas que delineiam sua forma de pensar, as quais podem sofrer mudanças intencionais e serem analisadas nas suas variações históricas. Sendo assim, compreendemos que os professores não estão inseridos no modelo da História Crítica por serem sujeitos com armaduras conceituais fundamentadas no ensino tradicional e conseqüentemente, estão formando alunos com esses fundamentos, tornando-os alheios, passivos, inoperantes e produzindo ainda novos seguidores, embora não de forma intencional.

Nesta questão, baseando-nos na categoria abordagem metodológica do professor buscávamos identificar as estratégias utilizadas pelo docente ou pela escola que facilitassem a adequação dos alunos em vista das mudanças entre anos. Sendo assim, acreditamos que a ação do docente articulada à escola seja necessária para que alunos compreendam a rotina e aos poucos adequem seu comportamento, suas habilidades e a sua reponsabilidade; porém, encontramos novamente no perfil dos professores a clássica postura tradicionalista que ainda permeia o contexto escolar, as quais se revelam nas suas próprias práticas. Sendo assim, nos questionamos como refletir com os professores suas práticas para que percebam e avaliem a natureza de suas ações e possamos de fato chegar a um consenso de mudança que permita novas formas de pensar e de agir dos discentes e docentes?

Ao inquirirmos como eles avaliavam a atuação do professor(ra) de História quando iniciaram o 6º ano buscávamos identificar como poderiam julgar a atuação docente na transição entre anos, por meio das percepções individuais com respeito às praticas em uso na sala de aula e das múltiplas ações que poderiam favorecer ou não a mobilização da articulação pedagógica, já que o agir do professor é preponderante nesse momento. Nas respostas reafirmamos algumas constatações feitas em questões anteriores, sobretudo nas opiniões da Turma A que demonstram ter a professora como uma grande referência. Um percentual de 64,7% (N=11) respondeu que a sua foi excelente. Alguns avaliaram a situação por suas próprias ações e outros pela ação da docente. Nas respostas mais comuns, encontramos a justificativa de que: “ela explica bem, tira dúvidas e ajuda”; ela “[...] é boa, não queria que fosse embora”; “foi paciente”; “é boa para ensinar” e “não brigou / ajudou a gente”, como se observa na tabela a seguir.

Tabela 8- Análise da oitava questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Como você avalia a atuação do professor(a) de História quando você iniciou o 6º ano?										
Nº de alunos	Turma A					Turma B				
	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		N=11 64,7%	N=6 35,5%	-	-		N=19 82,7%	N=1 4,3%	N=2 8,7%	
1.	Ela explicou bem/tirou duvidas/ ajudou/ acho que deveria exigir mais regras;	X				Porque chegou com brincadeiras e depois atividades;	X			
2.			X			Porque ele fazia graça para nos receber;	X			
3.			X			Porque ele ensina bem;	X			
4.	Explicou / deu aula;		X			Explica legal/ faz imitação;	X			
5.	Foi bom;	X				Porque é engraçado e ao mesmo tempo ensino;	X			
6.	Ela é boa/ não queria que fosse embora;	X					X			
7.	Ela dava aula e explicava a atividade;		X			Porque ele ensina História do jeito que trata as pessoas;	X			
8.			X			Porque foi alegre;	X			
9.	Porque ela ficou paciente/ explicou tudo;	X				Ensina bem;	X			
10.	Porque ela é boa e tem paciência;	X				Porque ele faz piadas e tem tudo haver com o conteúdo;	X			
11.	Ela é paciente legal;	X				Foi gentil e explicou como seria;	X			
12.	Porque ela é ótima;	X					X			
13.	Porque ela boa para ensinar;	X				Ele é engraçado;		X		
14.		X					X			
15.	Ela não brigou/ela ajudou a gente;	X				Legal e divertido;	X			
16.	Porque a professora não é ruim;		X			Recebeu-nos bem;	X			
17.	Porque ela explica bem e vem nos dias corretos.	X				Porque brincava / tem seus momentos sérios;	X			
18.						Porque explica e faz graça;			X	
19.						Porque ele é engraçado;	X			
20.						Não gosto muito dele/ mas, é uma ótima pessoa;			X	
21.						É engraçado e sério quando precisa;	X			
22.										
23.						Nos deixou alegres.	X			

As características pontuadas da professora são de grande valia para a adaptação dos alunos no processo de transição. Eles enfatizam sua paciência, além de percebermos indícios da afetividade na relação estabelecida com a turma, o que possivelmente tornou favorável a aproximação e o ajustamento. Chamamos ainda a atenção para a importância da relação dialógico-afetiva e para a atenção do professor às necessidades dos alunos, pois “na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental” (HAYDT, 1995, p. 87).

Já a Turma B avaliou também como excelente a atuação do professor, já que se apresentou “com brincadeiras e depois com atividades”; ao fazer “graça para nos receber”; quando “explica legal e faz imitações” como se registra na tabela anterior. Nessa perspectiva,

o professor da Turma B usou de outra estratégia; nesse caso, tornar o ambiente mais lúdico, descontraído e dinâmico e de certa forma influenciou na relação com os alunos, já que os mesmos (na sua maioria) enfatizam positivamente seus sentimentos em relação a ele. Essa foi a estratégia de imposição usada por ele pelo professor para se aproximar dos alunos e estes últimos a utilizaram como táticas de apropriação para reforçar as atitudes do docente, ao dizerem que ele é legal, divertido e engraçado, para assim se sentirem confortáveis na sala de aula e na nova fase de ensino, por isso é evidente o contentamento generalizado que reforça as suas ações. As condutas dos alunos também se justificam por estarem permeando as fases da infância e da pré-adolescência e, nesse espaço, ainda não se tem definido de fato o lugar que se ocupa nas configurações sociais, entre elas, a escola.

Por outro lado, usam como tática de apropriação a demonstração do quanto a atitude do professor é válida para o bem estar de todos e que o mesmo continue na manutenção de tais estratégias (CERTEAU,1994). Nessa dinâmica, chamamos a atenção para o nível de maturidade dos discentes, já que no objetivo que fundamenta esta sucessão de perguntas nos interessa identificar as estratégias utilizadas pelos professores para que comecem a sair da fase concreta (na qual se desenvolvem as capacidades de classificação, agrupamento, reversibilidade e de conseguirem realizar atividades concretas que não exigem abstração) e ingressem na fase abstrata (onde se desenvolve a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas, cumprindo a linguagem um papel fundamental como suporte conceitual) (PIAGET, 1975).

Nesse sentido é válido refletir se essas ações pedagógicas do brincar e de tornar a aula mais lúdica para efetivar a aproximação os elevam ao nível de maturidade esperada para quem cursa o 6º ano; ou seja, se esta forma de abordá-los os tornam conscientes de suas responsabilidades, sabendo dividir o momento de estudar e o de brincar, compreendendo que o professor precisa ter posturas distintas dependendo das situações do ambiente escolar, dentre outras. Destarte nos interessamos por saber a natureza e o nível da relação com o(a) professor(a) de História, já que pode proporcionar a articulação quando acontece de forma pensada, planejada e fundamentada por parte do docente, pois consideramos que a prática pedagógica não deve se satisfazer apenas em “transmitir” conteúdo curriculares, também deve sustentar-se em compreender as fases de desenvolvimento para identificar nos alunos como pensam e como se constituem em teorias suas formações sociais, emocionais e psíquicas, o que atrai sua atenção e o que os distancia sendo importante que tenham se apropriado dessas informações tão necessárias para esse primeiro contato. Porém, quando essa relação é empregada de maneira errada, impensada ou imposta, de forma não planejada, pode

prejudicar além da aproximação com o aluno, a aprendizagem do conteúdo, a adaptação no ambiente escolar, a inter-relação entre os discentes e mesmo o rendimento na disciplina, dentre outros danos circunscritos não só no plano pedagógico, como também no emocional e no social (LUCHETTI, 2007).

A Turma A de modo geral diz que a relação com a professora acontece de forma positiva, pois 64,7% (N=11) afirmou ser excelente e 35,3% (N=6) que é boa. Os alunos mais uma vez reafirmaram que ela “explica bem”, que “sempre tira [...] dúvidas” e que “é boa”. Outros justificaram com base nas suas atitudes, pontuando que a relação entre eles é boa ou excelente por que respeitam as aulas; prestam “atenção”; tiram “boas notas”; “não bagunç[am]”; ou é “uma aluna excelente”. Dito de outra forma, estes registros demonstram que existe uma relação recíproca e que favoreceu a afinidade entre alunos e professor como se indica na seguinte tabela.

Tabela 9- Análise da nona questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Sua relação com o seu (sua) professor(a) de História é:										
Nº de alunos	Turma A					Turma B				
	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		Nº= 11 64,7%	Nº= 6 35,5%	–	–		N=10 43,5%	N=6 26,1 %	N=6 26,1 %	N=1 4,3%
1.	Ela explica bem/ Não consigo entender o que ela fala, isso dificulta;		x			Porque ele é brincalhão;	X			
2.			x			Porque ele é brincalhão;	X			
3.			x			Ele é mais ou menos;			X	
4.	Porque eu respeito, assisto às aulas porque ela explica bem;		x			Porque o tio é legal;		X		
5.		x				Porque ele é super brincalhão;		X		
6.		x				As vezes bota pressão;	X			
7.	Porque respeito e presto atenção;		x			Porque ele me trata bem;	X			
8.	Porque ela sempre quando tenho dúvida;	x				Ele reclama muito;			X	
9.	Porque ela é boa;	x				Porque ajuda de fora brincalhona;	X			
10	Porque eu sou uma aluna excelente;	x				Porque ele é carinhoso;	X			
11		x				Porque ele é legal e brincalhão;	X			
12		x				Porque ele brincar, mas sabe parar;			X	
13		x							X	
14		x				Porque ele brinca e fica sério;			X	
15	Porque sou um dos melhores da sala;	x				Ele até me deu um apelido “menino da caverna”	X			
16	Um tempo era ruim; agora mudou;		X			Porque ele é legal;		X		
17	Tiro boas notas; não bagunço; então	X				Porque ele ensina bem;		X		

	não temos problemas.								
18					Me ele me aconselha;	X			
19					Porque é engraçado;		X		
20					Porque é engraçado;		X		
21					Ele é legal;	X			
22					Porque ele fica sério;			X	
23					Porque não sou bom.				X

Por outro lado, a turma B demonstrou maior diversidade nas respostas, mas a maioria respondeu que a relação com o professor era excelente, especialmente, em função de ele ser bem humorado. Os alunos sempre pontuam que: “é brincalhão”; que “me trata bem”; que “ajuda de forma brincalhona” e que “é legal” entre outras respostas similares. Os demais alunos que responderam ruim 4,3% (N=1) ou regular 26,1% (N=6) descreveram que a relação fica comprometida uma vez que o professor brinca e, posteriormente, fica sério.

Neste caso, é preciso analisar até que ponto a postura do professor influi na afinidade e, conseqüentemente, na maturidade dos alunos, pois como citado anteriormente esses estão em transição entre a infância e a pré-adolescência (PIAGET, 1975) e estão ainda definindo alguns comportamentos como a maturidade. Como consequência, aparentemente ficam confusos entre o compreender a postura do professor legal que brinca e a manutenção de uma atitude mais séria ou rígida no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Vale citar que a demonstração de afeto e carisma nessa etapa é de total relevância; no entanto, essas relações precisam ser executadas com parâmetros definidos e planejados, já que os alunos estão ainda aprendendo a lidar com as mudanças e não sabem exatamente se devem agir como crianças ou como pré-adolescentes, assim como não sabem medir o nível de responsabilidade atribuída a eles, pois nessa ação precisam ser ensinados a ter autonomia, a tomar decisões, a analisar as situações antes de agir, e ter independência nas posturas expostas, entre outros aspectos. Intercorrências naturais do processo, uma vez que estão no primeiro contato com os Anos Finais do Ensino Fundamental, e como citam as DCNs (BRASIL, 2013) e os PCN's (BRASIL, 1998/2001), nesse encontro com o novo ano há mudanças de professores, os horários são dinâmicos, assim como a diferenciação na organização curricular é explícita. Mudanças que são estabelecidas como estratégias de imposição, mesmo quando a criança também está passando paralelamente por transformações psicológicas, emocionais e cognitivas em função das alterações da fase de desenvolvimento que orientam seu estabelecimento social com suas diferentes táticas de apropriação (PIAGET, 1975).

Nesse cenário, compreendemos que não houve uma ação específica da escola enfocando a preparação dos alunos para transitarem de um ano ao outro, assim como reafirmamos as dificuldades metodológicas dos professores, já que a Turma A não conseguiu sequer perceber que havia mudado de ano, em função especialmente da condição metodológica empregada pelos docentes que aparentemente não mostraram divergências entre as formas de ensino e sua aplicação do 5º para o 6º ano. Para a articulação pedagógica (RANGEL, 2004) esse elemento torna-se importante à medida que os alunos não são impactados na transição, porém, destoam por outro lado da articulação, na medida em que não conseguem perceber ou compreender exatamente o que significa essa chegada, nem entender a importância desse novo momento que será vivenciado por eles. Já a turma B, apesar de ter sido alertada, a integração e a inserção na no novo ano também aconteceram de forma destoante, com o que se defende aqui como articulação, podendo causar diversas impressões, sentimentos e conceitos negativos dos alunos em relação ao 6º ano, uma vez que as ações no contexto escolar e social precisam ser pensadas e analisadas antes da própria ação, pois o professor terá a oportunidade de evitar conflitos pedagógicos no processo de formação do aluno.

Como podemos observar no gráfico 8, a atuação do professor nas duas turmas foi preponderante para que os alunos se habituassem, pois se a professora da Turma A mais uma vez se mostrou afetiva e receptiva; o professor da Turma B se utilizou de estratégias veladas de imposição que os aproximassem. Porém, o que nos preocupa é que nessas relações não há um equilíbrio de tensões, já que os alunos da Turma A colocam a professora como o centro de tudo, no enfatizando-se nas ações metodológicas, nos conteúdos e nas avaliações; isto é, colocando em segundo plano o que faz parte do processo escolar. A turma B, na contramão, não consegue fazer a separação entre o professor que brinca e que os diverte, com outras posturas tomadas pelo docente no processo de ensino e aprendizagem. Como o professor aparentemente não tem comedimento para receber esses alunos, suas estratégias estão mais vinculadas a o lúdico, reforçando a fase anterior dos discentes, que uma postura mais compensada a fim de abranger esses dois momentos vividos por eles (ora criança, ora pré-adolescente).

Gráfico 7
Análise da 7ª Questão

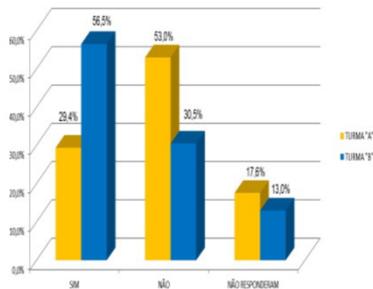


Gráfico 8
Análise da 8ª Questão

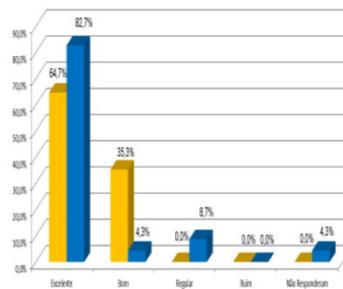
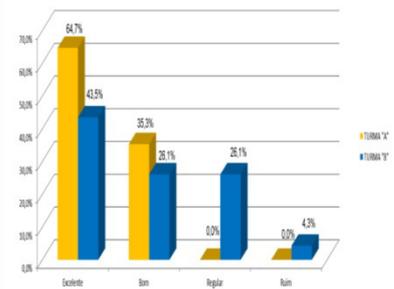


Gráfico 9
Análise da 9ª Questão



Em sendo assim, apresentamos um comparativo por meio de gráficos das repostas já analisadas referentes às setima, à oitava e à nona pergunta, no intuito de visualizar os dados referentes às permanências, ausências e intecorrências de dados, expondo didaticamente os pontos de contato entre as turmas e as diferenças implícitas na formação desses alunos. O gráfico 7 corresponde ao que fez a escola para prepará-los para ingressarem no 6º ano, afirmando 29,4% (N=5) da turma A e 56,5% (N=13) da Turma B, que receberam a preparação, porém, nenhuma delas elencou os elementos que fundamentam a articulação pedagógica. A turma A ressalta que acredita que foi preparada por já saberem ler e escrever e a turma B em função das explicações recebidas pelos professores sobre as dificuldades que encontrariam no novo ano. No entanto, as explicações foram sem fundamentos ou sem foco na adaptação dos alunos ao 6º como recurso que pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, o que nos faz reafirmar as discussões anteriores, nas quais ressaltamos que os professores também não se encontram preparados para colocar em prática a articulação pedagógica, já que essa é uma ação que depende mais da atuação do docente do que da atuação do aluno, haja vista que o poder de mudar e amenizar os impactos estão nas mãos do primeiro. Sendo assim, as estratégias deveriam partir do professor a fim de proporcionar uma melhor adaptação ao no novo nível (RANGEL, 2004).

No gráfico 8, expressam seus posicionamentos sobre como avaliam a atuação do professor ao chegar no 6º ano. Na turma A 64,7% (N=11) dos alunos disseram que foi excelente, sendo o resultado semelhante na turma B, já que 82,7% (N=19) também escolheram a mesma opção. Nesse contexto lembramos que os alunos da Turma A citam aspectos relacionados à afinidade com a professora e da Turma B com o comportamento extrovertido do professor. Nesse caso, a figura do docente e como se portaram foi importante para que os alunos se sentissem mais tranquilos, pois apesar da escola não executar atividades específicas que estimule a transição dos alunos, a forma como os professores os receberam

fizeram com eles se percebessem tranquilos. Embora este aspecto seja importante, ressaltamos que isso não quer dizer que os comportamentos dos professores levam os alunos a aprendizagem dos conteúdos ou a terem interesse pela disciplina; na verdade essas atitudes nos mostram as estratégias dos professores para tranquiliza-los e a conquista-los já de início (CERTEAU, 1994).

Os comportamentos dos professores nesse caso só evitará o impacto inicial e a ruptura da possível inadequação dos alunos ao novo meio. Por isso, no gráfico 9, reafirmam que a relação com o professor de História é excelente, sendo que 64,7% (N=11) dos alunos da turma A e 43, 5% (N=10) dos alunos da turma B reafirmam seus posicionamentos justificando ao fato dos professores mostrarem-se afetivos e engraçados ou brincalhões. Mas, aqueles que responderam que a relação foi boa ou ruim, ressaltam principalmente de não entenderem o que os professores explicam ou do professor ter que mudar de postura dependendo da situação; ou seja, os alunos ainda aparecem imaturos. Os que se justificaram como excelentes focaram no lado afetivo e, os que não escolheram essa opção, citam suas limitações com o conteúdo por não entenderem o que a professora fala. Enfim, mostram uma ausência de maturidade para fazer relações e para contextualizar o que está sendo ensinado. Por outro lado, os que disseram que é ruim justificam-se dizendo que o professor precisa mudar a postura (ora engraçado, ora sério), mostrando assim, que ainda precisam estabelecer a maturidade para cursar o 6º ano e apropriarem-se do ensino proposto para esse.

Fechando os ciclos de perguntas questionamos sobre a adaptação ao 6º ano por desejarmos perceber se a articulação, termo definido por Rangel (2004) como o processo que facilita a coesão, a coerência e a continuidade entre cada um dos elementos que estruturam o sistema educativo, promovendo o trânsito adequado das crianças, jovens e adolescentes ao longo de cada nível e modalidade que estrutura o currículo escolar, aconteceu de forma coerente com sua definição. Na turma A, 53% (N=9) responderam que a adaptação foi boa; porém citam que no início foi um pouco difícil, mas que com o tempo melhorou, já que buscaram estudar. Por outro lado, a importância dos amigos para que eles(as) se adaptassem bem à nova série parece ser indiscutível. A turma B na sua maioria escreveu que a adaptação ou foi excelente ou boa, apesar de terem tirados notas baixas e não gostarem das mudanças no início, pois ressaltaram que alterou bastante a rotina escolar e que tudo ficou diferente. Outros enfatizam que estas dificuldades foram atenuadas pelo acolhimento do professor nas aulas dadas no início e por saberem que aprendem devagar. Os 17,4% (N=4) que marcaram regular, disseram que: “foi diferente porque tudo mudou” e que “tem coisas que não [se acostumaram], como mostramos na seguinte tabela.

Tabela 10- Análise da décima questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Como foi sua adaptação ao 6º ano?										
Nº de alunos	Turma A					Turma B				
	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		N=7 41,2%	N=9 53%	N=18 5,8%	–		N=8 34,8%	N=11 47,8%	N=4 17,4%	–
1.	Um pouco fácil, mas não completamente;		X			Sou adaptado com o ritmo;		X		
2.			X						X	
3.				X				X		
4.	Porque me preparei no 5º ano;		X				X			
5.	Não senti dificuldade;	X				Mas, tive notas baixas;		X		
6.	Porque foi fácil;	X				No começo não gostava;	X			
7.	Porque passei em todas bem;	X				Porque os professores me acolheram bem;	X			
8.		X				Porque os alunos e professores são legais;	X			
9.	Porque aprendo rápido;		X			Porque os professores ensinam bem;		X		
10.	No começo foi demorado e depois não;	X				Porque mudou bastante as aulas;		X		
11.		X				Foi diferente, tudo mudou;			X	
12.			X			Foi rápido;	X			
13.		X				Eu gostei;		X		
14.	Porque fiz muitos amigos;		X			Porque criei muitos amigos;	X			
15.	Legal, porque meus amigos foram também;		X			Porque aprendo bem/sou confiante e de poucas palavras;		X		
16.	Porque brinquei e estudei;		X					X		
17.	Foi rápido, fiz novos amigos.		X			Tem coisas que não me acostumei;			X	
18.						Porque comecei aprendendo devagar;		X		
19.						Porque já conhecia o jeito da escola;	X			
20.						Porque já conhecia os amigos;	X			
21.						Achei que seria mais difícil;		X		
22.								X		
23.									X	

Nesse sentido, em função de estarem no final do ano letivo os alunos conseguiram avaliar de forma geral a estadia no 6º ano, mas, percebemos com base na totalidade das respostas e nas explicitadas aqui, que apesar de citarem que a adaptação foi boa ou excelente, algumas situações causaram desconfortos entre elas: o lidar com o conteúdo ou com o novo, já que alguns citam que “mudou tudo”, que demoraram “um tempo para [se adaptarem]” [...], além de terem argumentado nas questões anteriores suas limitações para a compreensão dos assuntos colocados em pauta. Se nas questões anteriores ressaltaram a importância do professor para suas acomodações, nestas respostas demonstram que a adaptação foi um processo complexo, especialmente, em função de terem que lidar com conteúdos diferentes, que além do distanciamento, também se apresentam em maior número, mais textos e leituras

com maior grau de complexidade, assim como a necessidade de se apropriarem do que leem, que aparentemente não está estabelecido nas exigências do ano. Esse posicionamento também é discutido por Camargo (2016) quando diz que os alunos continuam a transitar de um ano ao outro sem a preparação para ler, escrever e interpretar; ou seja, para lidar com os direcionamentos exigidos a cada etapa da vida escolar. Nesse ensejo lembramos que os PCN's enfatizam que os discentes ao ingressarem no 6º ano devem estar preparados para essas ações (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, encontramos dois problemas: o primeiro relaciona-se ao fato dos alunos não terem autonomia quanto à leitura e à interpretação como observamos nas respostas registradas; o segundo evidenciam não terem se apropriado do conteúdo no 5º e no 6º ano, pois mesmo no momento que tiveram a oportunidade de serem estimulados a desenvolverem a capacidade de contextualizar, refletir e omitir opiniões no 5º ano, com assuntos mais próximos a sua realidade e idade cognitiva, não foi dado a eles oportunidades de desenvolverem essas capacidades e, no 6º se procedeu da mesma forma, haja vista que mesmo no final do ano, ainda assim traduzem suas dificuldades, às quais lhe atribuímos à inabilidade metodológica dos professores no sentido de não terem utilizado estratégias de imposição que estimulassem o desenvolvimento dos alunos. No entanto, observamos um ciclo vicioso de práticas tradicionalistas que provocaram intercorrências no processo de ensino e aprendizagem que traduziram na pouca ou nenhuma independência desenvolvida pelos discentes, na contramão do que se espera de quem esta finalizando o 6º ano.

Quando orientamos enumerar as três opções relacionadas a o que fez o professor na primeira aula de História no 6º, foi porque os PCN's de História para os Anos Finais trazem como primeira indicação que é necessário para a inserção do discente à nova fase que “os professores investiguem os [seus] domínios [...] e [saibam] quais são suas hipóteses explicativas para [os] temas estudados” (BRASIL, 1998, p. 53), servindo esta estratégia pedagógica como uma espécie de diagnóstico que auxilie na verificação e na compreensão do entendimento que os alunos têm sobre a disciplina e sobre os temas trabalhados. Nas turmas investigadas, se as opções descritas pela Turma A foram se sustentando em “explicou como seria a disciplina” e “fez atividades livres”; na turma B, as escolhas foram mais específicas, entre elas: “explicou como seria a disciplina”, “iniciou o conteúdo” e “verificou o que já eu sabia”, como se registra a continuação na tabela 11.

Tabela 11- Análise da décima primeira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Enumere três opções na sua primeira aula de História no 6º ano seu professor:																
Nº DE ALUNOS	TURMA A								Turma B							
	Iniciar / cont.	Explica Discipl.	Dinâm	Desen	Atv. livres	Verif.	Escrita	Sem aula	Iniciar / cont.	Explica a disciplina	Dinâm	Desenh	Atv livres	Verif.	Escrita	Sem aula
		1= Nº5 29,2% 2=Nº 3 17,6%			3=Nº 4 23,5%				2= Nº7 30,4%	1= Nº14 60,8%					3 = Nº7 30,4%	
1.										1	2			3		
2.	1	2				3				1				3		2
3.										2				1	3	
4.																
5.	1	2				3			1	3				2		
6.	3	1				2										
7.									1	2			3			
8.		1			3	2				1	3		2			
9.	1	2			3				2	1				3		
10.	2	1			3				2	1				3		
11.									2	1				3		
12.									2	1				3		
13.																
14.									3	2				1		
15.		1			2		3		3	1				2		
16.										1	3		2			
17.	2	1			3					1	2		3			
18.										1	2		3			
19.									1	3				2		
20.									2	1					3	
21.									2	1					3	
22.									2	1					3	

Nas duas turmas os alunos ressaltam que os professores iniciaram explicando conteúdos que não conheciam; ou seja, alheios a seu convívio e os professores não partiram das indicações que norteiam os PCN's (BRASIL, 1998), quando orientam que no primeiro contato, ao chegarem ao 6º ano, é importante que façam o levantamento dos conhecimentos prévios, sugerem que as aulas iniciem da própria História dos alunos para que possam fazer conexões entre as histórias individuais e coletivas, e as histórias estudadas nos anos anteriores, como também as interligarem aos novos assuntos fazendo as devidas contextualizações e estabelecendo diferentes posicionamentos, principalmente, a afinidade com a disciplina. No entanto, essa ponte reflexiva entre o cotidiano e o conteúdo para provocar o interesse não aconteceu, aspecto também observado no plano de aula utilizado pela escola, do qual fizemos um recorte apenas do primeiro bimestre, para assim entendermos como pensam a disciplina de História para os alunos que acabam de chegar ao 6º ano na UEB Monsenhor Frederico Chaves.

Quadro 5 - Recorte do Plano Anual do 6º ano UEB Monsenhor Frederico Chaves

ESCOLA MONSENHOR FREDERICO CHAVES			
PROFESSORA: *****			
DISCIPLINA: História		Turma: 6º Ano	
Bibliografia: CAMPOS, Flávio (org.). <i>História nos dias de Hoje</i> : 6º ano. São Paulo: LEA, 2015.			
OBJETIVO GERAL: A disciplina visa formar um pensamento crítico nos alunos expondo a importância da história para a compreensão da formação da humanidade e também para entender sua própria existência. Se utilizando dos inúmeros acontecimentos do nosso passado o curso propõe uma análise dos fatos históricos para se observar a construção do presente e as expectativas do futuro.			
1º BIMESTRE			
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
<p>Cap. 1: O que é história?</p> <ul style="list-style-type: none"> - “História”: Diferentes Significados; - Tempo e História; - Divisões da História; <p>Cap. 02: A história mais remota ou a pré-história.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Havia História antes da História? - O Estudo da Pré-História - A Origem do Ser Humano - Nossos Ancestrais - Os Períodos da Pré-História <p>Cap. 03. O povoamento da América</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os Primeiros Povoadores da América - Os Períodos da Pré-história Americana - Quem Chegou Primeiro ao Território Brasileiro? - O povoamento do atual território brasileiro - Visões da América <p>Cap. 4: Reinos e impérios antigos da América</p> <ul style="list-style-type: none"> - A América antes de Colombo - O Que é uma Civilização? - As Primeiras Civilizações da América - As Civilizações da Mesoamérica - As Civilizações Andinas - Conquista Europeia da América 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar o conceito de “história”, ampliando e o ressignificando; -Introduzir novos conceitos e noções fundamentais para o estudo de História, como: periodização, tempo, construção do conhecimento histórico, fontes históricas e diversidade de interpretação histórica; - Entender os diferentes significados da palavra “história”; -Reconhecer os diferentes calendários e seus marcos iniciais; - Entender a importância das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico; -Identificar o conhecimento histórico como interpretação do passado - Compreender os marcos históricos e a divisão do tempo da história em períodos. - Reconhecer a trajetória de nossos ancestrais até o <i>Homo sapiens</i>; -Identificar os períodos da Pré-história e suas principais características. -Compreender que não há consenso entre os pesquisadores quanto à origem dos primeiros habitantes da América, à data de chegada deles ao continente e aos caminhos utilizados por eles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise teórico – conceitual; - Dialética; -Resolução de exercícios; - Discussão em sala de aula que fomentem análises críticas. -Elaboração de fichamentos, resumos de textos pré-selecionados; -Debates e rodas de discussões; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações escritas; -Participação, assiduidade e comportamento; - Atividades do material didático; -posicionamento pessoal diante de diversos pontos de vista, respeitando as opiniões diferentes, ainda que em discordância; -recapitulação do que foi ouvido; -comentários sobre notícias relativas a acontecimentos da realidade próxima ou mais distante;

Fonte: Escola Monsenhor Frederico Chaves

Nesse plano, podemos reafirmar o posicionamento dos alunos, já que não há indícios da ponte entre o que já foi estudado e o direcionamento em relação ao cotidiano para posteriormente iniciar os conteúdos, pois começam discutindo o conceito de História a fim de

apliá-lo e ressignificá-lo como descrevem no objetivo através, apenas, das análises teóricas e dialógicas e, em seguida direcionam-se aos estudos dos povos Pré-históricos. Isto é, não os incluem na construção e definição do conceito de História, mesmo sendo esses agentes importantes para definirmos esse campo (BITTENCOURT, 2011).

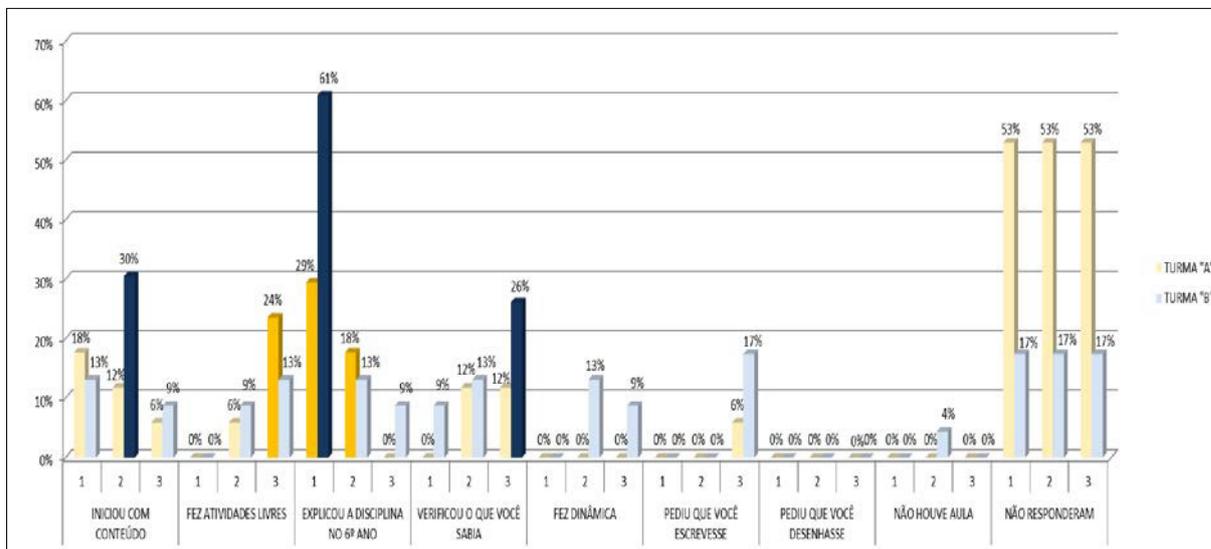
Ressaltamos que essa forma de organizar o conteúdo também está estabelecida no currículo da disciplina de História, porém, os PCN's são orientações metodológicas e enfatizam que o professor tem liberdade de adequar a disciplina às necessidades vigentes do público atendido, assim como dar os direcionamentos significativos a serem seguidos para quando os alunos mudem de nível. Essas práticas explicitadas nas respostas dos alunos e reafirmadas no plano anual nos parecem ainda características simplesmente de aulas tradicionais, já que nesta vertente a educação limita a ação voluntária e a participação do aluno, assim como não permite que criem as suas próprias concepções e relações para com os conteúdos ministrados pelo professor, tendo como base privilegiar os saberes teóricos do docente sem pensar na atuação ativa do discente no processo. A ação e a figura do professor são centrais e tidas com total referência, o que inibe a expressão e ação efetiva do aluno (BITTENCOURT, 2011).

Nesse caso, apesar do professor da Turma B fazer a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, aspecto que conta de forma positiva, o mesmo iniciou o processo sustentando-se no conteúdo; estratégia que nos direciona a entender que não há na prática dos docentes dessa UEB uma preocupação específica com a articulação do ensino, ou até mesmo uma clareza intencional o consciente de que os alunos estão passando por um processo de transição, nos fazendo acreditar que o despreparo não está somente vinculado ao aluno, como também aos docentes que sequer demonstram ter conhecimento do que é a articulação pedagógica defendida neste estudo.

Dessa forma, levando em consideração o que propõe os PCN'S, apenas o professor da turma B conseguiu aproximar sua primeira aula à proposta da articulação pedagógica, já que fez a verificação das hipóteses dos alunos, explicou a disciplina e iniciou a aula oportunizando que conhecessem os conceitos e abordasse o conhecimento prévio que os alunos já tinham da disciplina de História para assim, tentar adequar os conteúdos já aprendidos, aos saberes por trabalhar e introjetar (verificar no gráfico 10). Porém, como descrito anteriormente, apesar do professor ter se aproximado da proposta do PCN's, ainda assim não mobilizou os elementos constitutivos da articulação pedagógica, pois os alunos citaram que gostam mais da História no 6º ano pelas descobertas, embora sintam dificuldades

com os conteúdos que parecem distantes, desconexos, diferentes e sem nenhuma integração ou sequenciação que os fizessem conectá-los (BRASIL, 2013).

Gráfico 10 - Análise da décima primeira questão do diagnóstico aplicado nas turmas A-B



Quando nos interessamos em saber como se sentiram nas aulas de História ao chegarem no 6º ano buscávamos verificar as percepções de si e do entorno ao se depararem com a nova proposta de ensino de História e compreendermos se houve algum desconforto ou acomodação em relação à abordagem do professor com respeito aos conteúdos, à relação professor/aluno, à natureza dos conteúdos, tipo e finalidade, ao nível das avaliações e à própria adaptação dos objetivos. Nessa dinâmica, os alunos da Turma A disseram que se sentiram bem, entre eles, 59% escreveram que “entendia [a] História por conta do 5º ano”, “porque já conhecia as pessoas”, porque “a professora ajudou muito” e porque “explicou o que tinham que saber”, como se registra na seguinte tabela 12. Nesta perspectiva, mais uma vez eles relacionaram o sentir-se bem pela postura da professora e incluíram o fato de estarem com os colegas; sem embargo questões que envolvem em específico a disciplina não foram mencionadas.

Tabela 12- Análise da décima segunda questão do diagnóstico aplicado nas turmas A e B

Como você se sentiu nas aulas de História ao chegar no 6º ano?										
Nº de alunos	Turma A					Turma B				
	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		N=6 35%	N=10 59%	-	-		N=4 17,4%	N=13 56,5%	N=4 17,4%	N=2 8,7%
1.	Professora legal/ amo a matéria estava tudo certo;	X				Adaptei-me com o jeito do tio;		X		
2.			X			O tio nos ajudou;	X			
3.						Me sentia ansioso para aprender História;	X			
4.	Entendi a história por conta do 5º ano;		X			Porque já tinha esquecido tudo;			X	
5.	Aprendi muita coisa boa;	X				Porque os conteúdos do 5º ano são legais;		X		
6.	Me senti bem;		X			Porque só consigo entender com Janyne;			X	
7.	Bom porque tinha muita avaliação;		X			Professor brincalhão;	X			
8.	Foi ótimo passar em História;	X				Porque não sabia muito;		X		
9.	Ela explica bem;	X				Porque a forma que ele ensina é fácil;		X		
10.	Porque já conhecia metade das pessoas;		X			Porque é fácil aprender;		X		
11.	Bom/ legal;		X						X	
12.		X				Tive que me acostumar;		X		
13.		X				Tinha esquecido tudo;				X
14.			X			Reencontrei meus amigos;		X		
15.	Aulas legais/ professor ajuda a gente;		X			Conhecia todo mundo;		X		
16.	Porque História é bom;		X			Estranhei um pouco os conteúdos;		X		
17.	Porque ela explicou o que a gente tinha que saber.		X			Estranhei um pouco;			X	
18.						Porque aprendi coisas interessantes;		X		
19.						Porque ela explica bem;		X		
20.						Não sou tímido;	X			
21.						Ele explica bem;		X		
22.						Foi legal;		X		
23.						Porque passa muita atividade.				X

Na turma B, 56,5% (N=13) escreveram que foi bom, justificando-se que “o jeito do “tio” (o professor) ajudou”, que se “sentia ansioso para aprender História”, ao mesmo tempo que os “conteúdos são legais”. Outros deste grupo afirmaram que “reencontrei meus amigos”, que “estranhei um pouco os conteúdos”; que “explica bem” e que tinha aprendido “coisas interessantes”. Os que marcaram regular 17,4% (N=4) ou ruim 8,7% (N=2) responderam que já “tinha esquecido tudo”, que “só [consegue] entender o que Janyne explica” e que “tem muita atividade” (Tabela 12). Esses também relacionam suas respostas à postura do professor,

porém conseguem medir suas avaliações a partir de duas dificuldades principais: ao fato de não relacionarem os conteúdos do 5º ano com os do 6º, já que esquecem o que já estudaram e, por não conseguirem compreender as explicações do professor que revelam mais uma vez as dificuldades na apropriação dos conteúdos. Acreditamos que, se esqueceram e/ou não conseguem fazer a relação com a explicação do professor é porque não houve de forma alguma a compreensão e a aquisição do que foi ensinado.

Nesse sentido, consideramos que apesar da importante relação que os alunos tiveram com seus professores no 5º e no 6º ano, ainda faltaram vários elementos a ser tomados em conta, que se mobilizados intencionalmente tivessem proporcionado a efetivação de uma articulação pedagógica, visto que nas descrições percebemos as dificuldades com os conteúdos, com a ortografia e com a interpretação, pela falta de foco nos estudos e de análises, pela dificuldade com a autoavaliação e o baixo rendimento escolar, apesar de estarem finalizando o 6º ano do Ensino Fundamental. Como ressalta Rodriguez e Turón (2007), chegar à unidade de ideia e de ações na articulação pedagógica implica a integração entre todas as influências educativas e pedagógicas que recebe a criança durante sua vida, porque é preciso coordenar o trabalho e as atividades a fim de unificar os critérios e os modos de atuações, tomando em conta os princípios da unidade, da diversidade e da qualidade.

Nesse contexto concordamos que a categoria autonomia investigada no quarto circuito de perguntas ainda não foi contemplada pelas turmas, uma vez que os alunos não conseguem se auto-direcionar, não possuem autonomia na leitura, na escrita, na autoavaliação, na interpretação, no ponderamento e na apropriação dos assuntos em foco no novo cenário, pois como se visualiza nas respostas registradas no gráfico 10, apesar de considerarem a adaptação boa ou excelente, demonstram dificuldades relacionadas ao rendimento escolar, pois dizem que as notas não eram boas e elencam várias dificuldades. Além disso, destacam que a presença do professor e o fato de estarem como os colegas fez com que se acomodassem melhor, ou seja, nenhum aspecto foi medido por eles mesmos, sempre precisando do apoio de alguém.

No gráfico 11, podemos identificar o que fizeram os professores na primeira aula de História dos alunos ao ingressarem no 6º ano para facilitar a transição percebendo nestas relações que na UEB Monsenhor Frederico Chaves não há um padrão de ações com foco nessa preocupação, já que os professores demonstram agir por conta própria sem um direcionamento específico que enfoque a situação real dos alunos. Também, constatamos que os alunos possuem dificuldades quanto à articulação de conteúdos, por não estarem adaptados a pesar dos processos que os cercam. Já no gráfico 12 percebemos que os alunos apontam que

se sentiram bem nas aulas de História ao ingressarem no 6º ano, porém vinculam este estado de coisas, especialmente, à acolhida dos professores e não ao fato de se sentirem preparados para estarem vivendo um novo momento escolar.

Gráfico 11 - Análise da 10ª questão

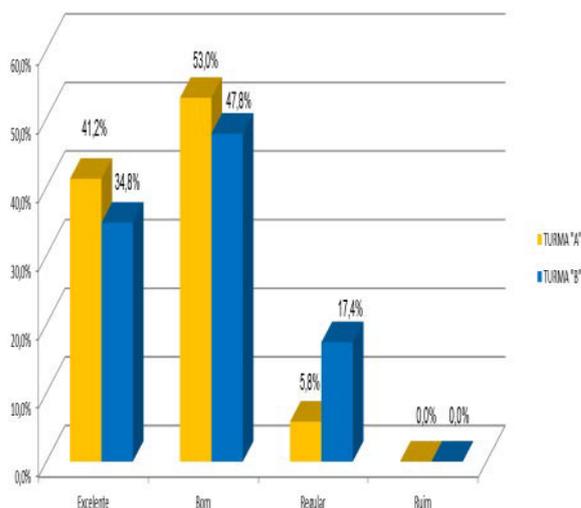
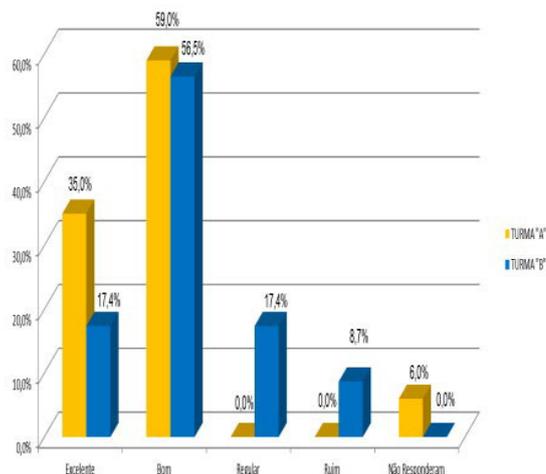


Gráfico 12 - Análise da 12ª questão



Dessa forma, como base na observação, descrição e análise do diagnóstico, do cruzamento dos dados que atingem nossos objetivos de pesquisa e das categorias correspondentes à articulação pedagógica e seus elementos constitutivos inseridos no decorrer da investigação, apresentamos a continuação um quadro resumo das condições de impacto implícitas na transição entre 5º e o 6º ano nas Turmas A e B da UEB Monsenhor Frederico Chaves.

Quadro 6 - Condições de impacto na transição entre 5º e 6º anos (turmas A e B) da UEB Monsenhor Frederico Chaves

Categorias para a articulação	Condições de impacto	Até o 5º ano	No 6º ano	Condições da articulação na UEB Monsenhor Frederico Chaves
Conteúdo de História	Conteúdo	Próximos da realidade por trabalhar a História do Brasil.	Distante do cotidiano dos alunos.	Turma A: Relação e representação que tem com a professora prevalecem à capacidade de análise do conteúdo. Turma B: Conteúdo (aprendizagem e apropriação) mais difícil; (Questões: 1, 2 e 3)
Relação com o Professor	Tempo escolar	Integralmente com um professor.	Divisão de disciplina por aula e professor.	Turma A: No 5º e no 6º ano a forma como o professor ensina e a sua atuação foram bem avaliados. Turma B: No 5º e no 6º ano a forma como o professor ensina foi favorável. (Questões: 4, 5 e 6)
	Planejamento pedagógico.	Professor por turma.	Professor por disciplina.	

Abordagem metodológica do professor	Metodologia de ensino	Elaboração e uso de recurso ou material usado para a afixação e a aproximação do conteúdo e aluno, já que estão na fase concreta.	Início da fase abstrata utilizando-se de mais reflexão, análise e interpretação para além dos recursos didáticos que favorecessem a acomodação.	<p>Turma A: Não foi feito atividades que os preparassem para a nova fase; a professora se mostrou atenciosa e explicava com paciência;</p> <p>Turma B: Teve preparação, porém falando das dificuldades a serem encontradas; professor brincalhão; descontraído; bem humorado e às vezes sério.</p> <p>(Questões: 7, 8 e 9)</p>
Autonomia	Autonomia	Orientações, direcionamentos e acompanhamento próximo do professor.	Alunos usando o auto-direcionamento.	<p>Turma A: A adaptação no início foi e difícil exigiu mais estudos e contaram com o suporte dos amigos e da professora. A professora ao recebê-los explicou a disciplina;</p> <p>Turma B: A adaptação foi boa, mudou bastante, demoraram a adaptar-se. O professor explicou a disciplina e fez verificação do que já sabiam.</p> <p>(Questões: 10, 11 e 12)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse sentido, as maiores dificuldades para articulação pedagógica na UEB Monsenhor Frederico Chaves estão nas categorias: conteúdo; abordagem metodológica e autonomia dos alunos. Essas são as resultantes de ações pedagógicas não planejadas e do próprio desconhecimento dos docentes sobre a importância e cuidado que se deve ter com os alunos quando estão passando por um processo de transição que oferece tantas mudanças, pois como observado, apesar dos discentes gostarem dos conteúdos de história, mostram-se inseguros, imaturos e em constantes conflitos psicológicos e pedagógicos ao ponto de citarem suas dificuldades com a apropriação do que é mediado pelos docentes rotineiramente. Além disso, não encontramos nas respostas indícios teóricos e metodológicos utilizados pelos professores que facilitassem a aprendizagem. Outro fator que reafirma a ausência da articulação pedagógica é o nível de autonomia dos alunos, já que sempre citam a necessidade do apoio do professor ou dos amigos para a resolução das dificuldades; além disso, é importante citar as limitações dos mesmos quando se referem à leitura e à escrita, à autoavaliação, à interpretação e ao ponderamento. Sendo assim, concluímos esta análise apresentando um quadro comparativo e explicativo que caracteriza o perfil dos alunos das turmas A e B da UEB Monsenhor Frederico Chaves a partir das categorias em análises neste estudo.

Quadro 7 - Perfil dos alunos das turmas A e B participantes do diagnóstico

CATEGORIAS	TURMA A	TURMA B
<p>Conteúdo (nível de apropriação, compreensão, contextualização e uso).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta dificuldades para compreender, interpretar e contextualizar; - As dificuldades em estabelecer relação entre o que é questionado e suas respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta dificuldades para escrever corretamente; - Apresenta noções básicas de leitura; - As dificuldades em estabelecer relação entre o que é questionado e as respostas.
<p>Relação professor/alunos (nível de atenção necessária, dependência para realização das atividades e compreensão das aulas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características imaturas, ainda dependente do professor para ler, interpretar e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parece ter uma relação de respeito. Demonstram maior independência para se posicionarem sem tanto suporte do docente.
<p>Metodologia de ensino (dependência de recursos materiais e do professor como suporte para a aprendizagem).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com característica da fase concreta, pois necessita constantemente de exemplificações para entender as solicitações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parece não depender tanto do docente para emitir suas opiniões ou para compreender o que é explicado.
<p>Autonomia (autonomia na relação conteúdo/aluno; docente/ conteúdo; docente/aluno e metodologia de ensino)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dependente para ler, escrever, interpretar, compreenderem e concentrar-se durante as ações realizadas no espaço escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostram-se autônomos para ler e escrever e dependentes quando necessitam estabelecer reflexões sem suporte do docente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

SEÇÃO IV- OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS VOZES

4.1 Proposta de Intervenção: a articulação pedagógica na disciplina de História entre o 5º e o 6º ano

Com base nos resultados obtidos no diagnóstico feito com as turmas do 6º ano de 2016 constatamos que as categorias “conteúdo”, “metodologia de ensino” e “autonomia” da articulação pedagógica definida para pesquisa não foram contempladas no processo escolar dos alunos quando tiveram que transitar entre o 5º e o 6º ano. Sendo assim, pensamos em uma proposta de intervenção que promovesse a articulação pedagógica por meio da aproximação dos conteúdos entre anos utilizando-nos de metodologias simples e acessíveis à realidade da UEB Monsenhor Frederico Chaves e, ao mesmo tempo, que possibilitassem a aprendizagem dos alunos por meio de estratégias sustentadas nos saberes escolares, na convivência em grupo, nas atividades individuais, na leitura, na interpretação, na escrita e, principalmente, que os discentes pudessem adquirir um certo grau de autonomia para resolverem as atividades do cotidiano sem a total dependência do docente.

Para tanto, fundamentados nos Eixos Temáticos, a *História local e do Cotidiano* que contempla os conteúdos “Eu e os Outros”; a *História das organizações populacionais* que discute a História do povo brasileiro; e, a *História das relações sociais, da cultura e do trabalho* que tratam da “concepção de História e sua origem”, elaboramos cinco sequências didáticas que propunham resgatar os principais conteúdos estudados nos Anos Iniciais e articulá-los aos vistos no 6º, por acreditarmos que o resgate dos elementos que constituem a história individual (assuntos do 1º, 2º e 3º ano que contemplam a origem da família, as características físicas, culturais e sociais) e a formação social do Brasil referente aos assuntos do 4º e 5º que envolvem a organização social, política e econômica, os costumes e as tradições, os alunos poderiam compreender o que a História estuda (conteúdo do 6º) e constatariam que os povos pré-históricos e da antiguidade (assunto do mesmo nível) deram origem à história das humanidades e, em função de suas existências e disseminação, outras sociedades se formaram, cada uma delas com características singulares que dependem em especial das histórias individuais dos povos que a compõem.

Dito de outra forma, acreditávamos que os alunos poderiam resgatar sua própria história, fazer relações com o presente e passado e, assim as articulariam aos conteúdos vistos no 6º ano (BRASIL,1998/2001), uma vez que durante a investigação demonstraram não compreenderem os conteúdos no sentido de citá-los, explicá-los e relacioná-los às perguntas. Como alternativa, pensamos que para a articulação do quesito “conteúdo” seria necessário que

retomássemos os assuntos já vistos nos Anos Iniciais de forma dinâmica e reflexiva; porém que fossem de acordo com suas faixas etárias no intuito de levá-los a entender que a História vista no 6º é o resultado de Histórias individuais e coletivas vividas no passado e no presente, pois como determina os parâmetros curriculares no Eixo “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, os alunos iniciam estudando o conceito de História, os Antepassados, a Pré-História, a Antiguidade, dentre outros (BRASIL, 2001). Contudo, o que percebemos no diagnóstico é que essa contextualização entre anos e conteúdos não aconteceu.

Paralelo à articulação dos conteúdos buscávamos metodologias simples que favorecessem a aprendizagem, optando em trabalharmos com imagens (desenhos, pinturas, fotos e etc.) por acreditarmos que esse recurso estimula a imaginação, desenvolve as habilidades de analisar, perceber, contextualizar, projetar ideias e de se expressar de forma oral, escrita ou por meio dos desenhos. Nesse caso a imagem seria o primeiro passo para o desenvolvimento do pensamento criativo e autônomo, pois na medida em que os alunos compreendessem como utilizá-la poderiam fazer uso em diferentes situações de aprendizagem sem dependência do professor para guiá-los; ou seja, com esse recurso estimularíamos o desenvolvimento das competências e habilidades pensadas na articulação pedagógicas, que além de interligar os saberes escolares, promove a aprendizagem e norteia o desenvolvimento da autonomia, especialmente, quando o aluno sai de um nível escolar menor para um nível maior, além de tentarmos descentralizar a figura do docente, já que no diagnóstico feito com as turmas A/B de 2016, esse profissional sempre foi posto como peça fundamental para a aprendizagem; embora saibamos que no contexto escolar, além da atuação do professor, existem diversos elementos que se mobilizam e se articulam a seu favor, sem tirar-se aqui a imprescindível presença do docente. (BITTENCOURT, 2011).

Sobre esses aspectos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica dizem que:

É necessária uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino. (BRASIL, 2013, p.120)

Além dessas estratégias estabelecemos como meta fazer a cada aplicação da Sequência Didática uma avaliação específica para analisarmos os efeitos de sua aplicabilidade e operacionalização. Como ressalta Meirelles (2014) a avaliação de sequências didáticas podem ser realizadas de diferentes formas, sempre ao final de cada uma. Nestas, especificamente, se registraram os progressos de cada estudante e de como avançavam ou não de um estágio a outro, sendo importante citar que as sequências propostas foram de caráter experimental, fundamentadas em um diagnóstico de um campo específico, motivo que nos direcionou a citar os resultados positivos e negativos das intervenções nesse campo, para tentar fazer as devidas modificações se necessárias, mantendo os elementos salutaros que posteriormente serão expostos no produto da pesquisa em curso.

4.1.1 Planejamento das intervenções

Para a execução desta etapa contamos com o apoio da professora de História que esteve disponível, foi atenciosa e parceira em todas as ações. Essa profissional tem 10 anos de experiência na Educação Básica e há 3 anos faz parte do quadro de professores da UEB Monsenhor Frederico Chaves. Desse modo, nos acompanhou na aplicação do diagnóstico já que na época ministrava a disciplina História no 6º ano A/2016 e na turma 2017 quando da intervenção. Nosso contato pós-diagnóstico ocorreu no mês de abril de 2017 quando analisamos os resultados e discutimos a proposta de intervenção a ser aplicada. Nesse mês traçamos o planejamento das atividades a serem aplicadas e o tempo de duração. Nestes ajustes, a docente informou que tinha três horários de aulas com o 6º ano semanalmente, e que cada um era em dias diferentes com duração de 40 minutos. Na ocasião acordamos que as intervenções seriam nas segundas e quartas-feiras, já que no terceiro dia ela necessitava executar outras atividades que faziam parte do currículo da escola e todas as quartas-feiras posteriores às intervenções, faríamos a avaliação das ações estabelecendo novas metas.

Nesse sentido, considerando que a proposta desta pesquisa era a de promover a articulação pedagógica do ensino de História na transição dos alunos do 5º para o 6º ano, as intervenções se iniciaram na primeira semana de aula do 6º em 2017, já que nos interessava participar da ambientação dos discentes para termos contato com as expectativas dos mesmos em relação ao ano e à disciplina, apresentar-lhes as propostas de trabalho e inseri-los na nova rotina. No dia 08 de maio iniciamos nossas ações, período que também começa o ano letivo

da escola⁷ e encerramos em 14 de agosto. Nesse ensejo as aplicações das sequências duraram aproximadamente 2 meses em função de nesse intervalo ter ocorrido as férias que durou todo o mês de julho e da descontinuidade dos horários, usando-se apenas dois dias de aulas e, cada uma durando apenas 40 minutos.

4.1.2 A aplicação das Sequências Didáticas

A primeira sequência tinha como objetivo resgatar o primeiro conteúdo estudado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o “Eu e minha origem” (BRASIL, 2001); conteúdo que faz parte do Eixo “História local e do cotidiano” (BRASIL, 2001), na tentativa de despertar reflexões sobre as Histórias individuais, que quando entrecruzadas a outras, se tornam a história da coletividade. Dito de outra forma, arriscávamos que “pessoas comuns participantes de uma História aparentemente desprovida de importância entrecruzassem suas Histórias com outras pessoas” (BITTENCOURT, 2011 p.168) a fim de conhecerem os diferentes modos de viver que existem no espaço e desenvolvessem a percepção de que todos têm uma história e que as histórias individuais são formadas por influências dos acontecimentos do passado e do presente.

Os PCN’s de História para os Anos Finais ressaltam ainda que:

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos (BRASIL, 1998, p. 54).

Sendo assim, pretendíamos trabalhar esse conteúdo por meio do desenho da família retratado em uma árvore genealógica, na qual os alunos teriam que representar as pessoas que deram origem a sua família até chegarem a eles. Posteriormente fariam a descrição de quem são as pessoas desenhadas, o tipo de parentesco que mantem e, também, destacariam alguns aspectos envolvendo suas características físicas, sociais e emocionais.

Nesse sentido as etapas dessa sequência foram assim planejadas

⁷ O período de início das atividades escolares se justifica pelos percalços ocorridos no ano de 2016, citados na apresentação do campo de pesquisa.

Quadro 8 - Sequência Didática – Parte 1

MEDIADORAS: Prof ^ª de História e Prof ^ª Benedita Frazão			
Nº DE AULAS: 4		TEMPO DA AULA: 40 minutos (cada)	
Tema	Desenvolvimento	Recursos utilizados	Avaliação
Eu e minha origem	-Fazer um bate-papo sobre os conteúdos já estudados no Ens. de História nos AIEF já apresentado a proposta de intervenção.		
Objetivos do tema em estudo: Refletir sobre a formação familiar que deu origem as características física e psicológica de cada um; Construir novos conceitos sobre si no espaço coletivo.	-Posteriormente entregar em uma folha A4 o desenho de uma árvore genealógica, na qual os alunos deveriam preencher desenhando e escrevendo quem são as pessoas que deram origem as suas famílias até chegar a eles. -Ao lado do desenho da árvore teria um espaço no qual os alunos escreveriam aspectos sobre suas características físicas, familiares, sociais e emocionais. -Trabalharíamos os temas “Quem sou” e “Porque sou assim...”, discutindo-se com base na árvore genealógica, a qual será apresentada individualmente em uma roda de conversa. Obs. Posterior à apresentação as árvores iríamos compor um painel que ficará registrado na sala.	Papel A 4; Lápis; Lápis de cor;	Será realizada com base nas reações dos alunos: - Os comentários; - A participação durante as explicações e os registros da árvore genealógica; -Apresentação da mesma.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Por meio dessa sequência teríamos a oportunidade de trabalhar duas categorias da articulação pedagógica: o “conteúdo” e a “metodologia de ensino”. Sendo assim, a mesma foi executada em quatro momentos: 1) a apresentação da proposta e o levantamento dos saberes; 2) o início do conteúdo; 3) a apresentação da árvore sobre o EU; 4) a montagem do painel.

A primeira ação foi executada no dia 08 de maio quando nos apresentamos aos alunos e fizemos o levantamento dos seus saberes prévios. Na ocasião solicitamos como atividade de casa que escrevessem suas histórias de vida com ajuda dos familiares e registrássemos os nomes dos avós paternos, maternos, dos irmãos mais velhos e mais novos, se tinham ou não irmão, qual era a naturalidade e nacionalidade de seus familiares, sua data de nascimento, como foi a primeira infância, de que gostavam ou não, dentre outros aspectos que correspondem a suas histórias para que iniciássemos as atividades propostas nas sequências. Na continuidade no dia 10, levamos o desenho de uma árvore genealógica e explicamos como deveriam trabalhar com esse recurso fazendo uso dos textos já elaborados. Alguns alunos lembraram que nos Anos Iniciais a professora havia trabalhando com essa estratégia e conseguiram relacionar suas escritas a nossas propostas. A maioria mostrou-se

motivada na execução da atividade, realizando-a com dedicação e capricho como podemos observar na seguinte foto.

Foto 1- Construção da Árvore Genealógica



Fonte: Registrada pela pesquisadora

No verso do desenho da árvore anexamos uma ficha na qual os alunos deveriam destacar algumas de suas características físicas, seus gostos e sonhos, o que fazem quando estão fora da escola, entre outras informações. A ideia era que na medida em que identificássemos mais detalhes das histórias deles pudéssemos levantar discussões sobre a origem biológica, cultural e social de cada um. No dia 15 preencheram uma ficha (Ver Foto 2) e no dia 17 fizeram a apresentação de suas árvores e das descobertas feitas nessa atividades. Na apresentação das atividades enfrentamos algumas intercorrências como a ansiedade, o nervosismo e a euforia dos discentes, já que teriam que apresentar o exercício orientado para todos os colegas em função disso decidimos que compartilharíamos as apresentações, nesse caso a docente lia as fichas sem falar a quem pertencia e os alunos deveria tentar descobrir de quem estávamos falando, nessa lógica, ao descobrirem o dono da ficha, o mesmo se apresentava por meio da árvore.

A estratégia colaborou para que todos participassem e se concentrassem, além de conseguirem refletir que todos possuem uma história, a vezes semelhantes e/ou diferentes, mas que cada uma contribui para formar a história do grupo, para que desenvolvessem ainda que superficialmente certas habilidades para apresentar os trabalhos aos colegas, já que mesmo tímidos e nervosos, apresentaram suas histórias de forma dinâmica, pois tiveram a

Foto 3- Exposição das Árvores Genealógica



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Na segunda fase das sequências trabalhamos o conteúdo “Eu e os outros” ainda do Eixo “História Local e do Cotidiano”. Nesta etapa objetivamos resgatar os conteúdos, fazendo que os alunos conhecessem as histórias individuais das pessoas que convivem na escola como os colegas e os funcionários e, que pudessem relacionar as suas histórias identificando as semelhanças e diferenças entre elas, além de compreenderem que precisamos aprender respeitar as histórias, os valores, a forma de ser das pessoas que convivem ou não no mesmo ambiente, já que cada sujeito é produto de uma história diferente e que em função disso possui diversos comportamentos, outros gostos e múltiplos jeitos e maneiras de ser. Acreditamos também que com essa sequência teríamos a oportunidade de aplicar metodologias que estimulassem os alunos a fazerem descobertas sobre o outro e a identificar que além deles, cada um tinha uma história, passando a entenderem melhor a História como disciplina escolar com essas descobertas e a reconhecê-la como campo que estuda a história da humanidade que surgiu ao longo do tempo, centrando-se nas histórias individuais e de grupos.

Como ressalta os Parâmetros Curriculares Nacionais de História:

A proposta para os estudos históricos é favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências nos costumes e relações sociais, as mudanças, diferenças e semelhanças nas vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais evoluído ou atrasado (BRASIL, 2001, p. 40)

Nesse sentido as atividades aconteceram em quatro momentos. Na primeira no dia 24 de maio apresentamos fotos dos funcionários da escola levantando alguns aspectos sobre a

função dessas pessoas que convivem diariamente no ambiente escolar e muitas vezes passam despercebidas, mas que são importantes para a história da escola e para sua existência. Na segunda (no dia 29) explicamos o que é uma entrevista e qual é a função da mesma como instrumento de investigação, definindo consecutivamente os tipos de perguntas que faríamos; na terceira (no dia 31), fizeram a entrevista como se pode observar nas Fotos 4, 5, 6 e 7, na tentativa de que todos conhecessem as histórias familiares, as características sociais e físicas de cada um, para assim construirmos as árvores genealógicas dos funcionários e relacioná-las aos conteúdos da primeira sequência; a última etapa que aconteceu no 05 de junho, fizemos a apresentação das árvores aos colegas.

Foto 4 - Entrevistas com o porteiro



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 5 - Entrevistas com a secretária



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 6 - Entrevistas com a professora



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 7 - Entrevista com fiscal do corredor



Fonte: Registrada pela pesquisador

Nessas atividades trabalhamos as categorias conteúdo, metodologia de ensino e autonomia, já que em sua execução os alunos puderam entrecruzar os saberes adquiridos, pensaram estratégias para fazer as entrevistas, organizarem-se em grupo, centrarem-se para

coletar a maior quantidade de repostas e organizarem as informações nas árvores. Essas ações foram importantes, pois além desses aspectos os alunos compreenderam e conseguiram executar as tarefas no tempo estimado, coletaram as informações necessárias e apresentaram aos colegas com motivação. Alguns por não saberem se colocar ainda na condição de líder, mostraram-se deslocados no momento da entrevista, os quais tivemos que orientar durante o processo de intervenção.

Nesse sentido, como descreve o PCN's de História para o Terceiro Ciclo (início no 6º ano) deve-se:

Nas situações de intervenção pedagógica propor questionamentos, orientar pesquisas, confrontar versões históricas, desenvolver trabalhos com documentos, realizar visitas e/ou estudo do meio, fornecer novas informações complementares e/ou contraditórias, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos (BRASIL, 1998, p.53).

Nessa atividade proporcionamos aos alunos conhecimentos do conteúdo, já que a percepção do outro e de nós está relacionada “[...] à possibilidade de identificação das diferenças, simultaneamente, semelhanças, heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades” (BRASIL, 2011, p. 40); ao mesmo tempo, estimulamos as análises, as reflexões e a contextualização (articulação do conteúdo), o trabalho em grupo e a autonomia. Sendo assim, constatamos que é de grande valia executar atividades extraclasse por meio dessa sequência, já que os alunos aprendem a se disciplinarem e organizarem-se sem o suporte constante do professor, além de comportamentos como respeito, empatia, afetividade, convivência interpessoal e etc.

Quadro 9 - Sequência Didática- Parte 2

Mediadoras: Profª de História e Profª Benedita Frazão			
Nº DE AULAS: 4 aulas		TEMPO DA AULA: 40 min (cada)	
Tema (assunto trabalhado)	Desenvolvimento (o que será feito a cada momento)	Recursos utilizados	Avaliação
“OS OUTROS”	-Projetamos em Data Show fotos dos alunos; funcionários da escola; professora e etc. -Durante a exposição se conversará sobre:	Fotos alunos; Data Show;	-Realizada com base nas reações, comentários e participação dos alunos durante:
Objetivos: --Refletir a respeito da história e dos valores de cada um;	*A função de cada um desses sujeitos; *As semelhanças e diferenças existentes entre eles; *O respeito individual e coletivo, a convivência e os valores sociais.	Papel A4 para entrevistas; Canetas, Lápis, Borracha;	-A apresentação das imagens; -O trabalho em grupo visando a organização, a cumplicidade e a dedicação;

<p>-Perceber as diferenças e semelhanças dos sujeitos históricos e como cada um em suas diferenças constrói e contribui para a História.</p>	<p>-Os alunos se reuniram em grupo para fazerem a entrevistas já direcionadas pela professora com os funcionários da escola;</p> <p>-As equipes montaram a árvore genealógica do funcionário entrevistado em folha de papel 40k.</p> <p>-Os alunos apresentam aos colegas as árvores e o resultado das entrevistas realizadas.</p> <p>Obs. As árvores ficaram na sala como registro da atividade.</p>	<p>Papel 40k;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Cola;</p> <p>Fita.</p>	<p>-A montagem da árvore e a apresentação da mesma;</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

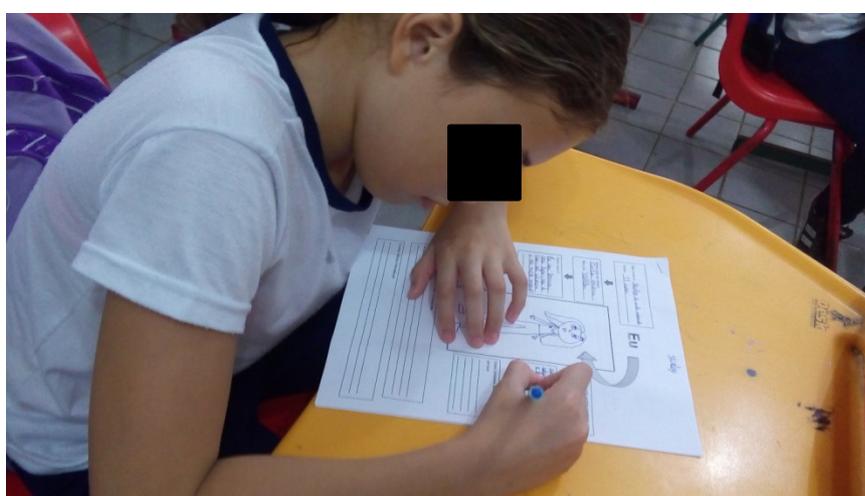
Na terceira etapa o conteúdo estudado foi “O povo brasileiro”, fundamentado no eixo “História das Organizações Populares”, no qual pretendíamos resgatar as matérias vistas entre o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, onde os alunos tivessem a oportunidade de discutir como se deu a formação do Brasil por meio das categorias articulação de conteúdos e metodologias de ensino. Nemi (2009) descreve que entre esses anos os discentes devem ter a oportunidade de pesquisar e organizar a história das populações que formaram o Brasil, já que precisam ser propostos estudos detalhados da participação política dos muitos brasis. Em outras palavras, as aulas de História devem ser planejadas, procurando-se “[...] definir as relações sociais e de trabalhos que se estabeleceram no estado, pesquisando sobre os primeiros habitantes e o modo como eles se relacionaram com os novos grupos que chegaram” (NEMI, 2009, p.123).

Sendo assim, pretendíamos levantar novas discussões sobre a sua história e composição, levando em consideração as histórias individuais, coletivas e de povos do passado. Para tanto, aplicamos a sequência em cinco momentos: 1) a recapitulação dos temas já estudados com imagens das diferentes atividades feitas; 2) a realização de um mapa mental sobre os conteúdos; 3) o trabalho sobre o tema da formação do povo brasileiro com slides; 4) a elaboração de um texto sobre: “O que é história” no qual os alunos tiveram que contextualizar todos os assuntos já abordados; e; 5) a apresentação dos os textos aos colegas.

Sendo assim, com a revisão dos conteúdos feitos no dia 07 de junho em paralelo à elaboração do mapa mental (Foto 8) montado no dia 12 desse mês, conseguimos que os alunos definissem o assunto específico estudado, organizassem o material a ser utilizado, iniciassem a produção sem ajuda, já que no centro da folha havia um retângulo onde deveriam desenhar algo significativo relacionado ao tema, relacionassem a partir da ideia central, os tópicos e subtópicos do assuntos e usassem diversas cores para criar as ramificações, as

imagens, os ícones e os desenhos (CAMARGO, 2016). Esse recurso visual foi importante para a organização, a síntese e a memorização dos conteúdos, além de estimular o funcionamento dos dois hemisférios cerebrais, já que os alunos usaram a imaginação e depois utilizaram o mapa para reverem os resumos dos assuntos e se lembrarem das informações periféricas como se exibe na foto 8. Essa foi uma estratégia pedagógica que possibilitou o uso de imagens, ajudou na memorização dos conteúdos principalmente com o suporte do desenho, além de estimular o pensamento radial, quando se consegue fazer conexões; ou seja, a sinapse das informações descritas com outros dados já estudados. (CAMARGO, 2016).

Foto 8: Construção do Mapa Mental



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Na segunda etapa iniciada no dia 14 de junho se levantaram discussões sobre o povo brasileiro através das exposições em slides e da análise de imagens. Nessa aula os alunos mostraram-se participativos, discutiram o tema, conseguiram relacioná-los a suas próprias histórias e pontuaram algumas questões que explicam o porquê da miscigenação do povo brasileiro. No dia 19 solicitamos que montassem um texto (Foto 9) definindo a História, mas que nessa composição usassem como recurso principal o mapa mental e outros elementos já trabalhados. Os resultados dessa atividade foram surpreendentes, pois tivemos 100% de produções e a maioria com definições embasadas nas discussões realizadas. Em função do empenho da turma, decidimos buscar estratégias que estimulassem ainda mais o teor dos escritos e induzi-los a quererem participar das atividades com mais motivação e afinco do que estavam fazendo.

Desse modo, antes de apresentarem os textos fizemos premiações para toda a turma destacando que essa ação estava atrelada ao capricho colocado na produção, da atenção dada às aulas e pelo nível de superação. Além de incentivarmos o grupo, expusemos em slides as

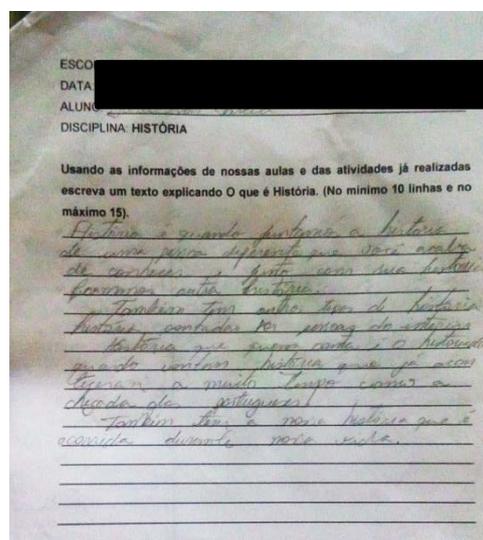
duas produções que conseguiram definir com mais elementos discutidos nas aulas o conteúdo de História (foto 11), recebendo um premio a mais pelos esforços. Essa ação foi primordial, pois além de trabalharmos as categorias “conteúdo” e “metodologia de ensino” levamos os alunos a definirem o que é história a partir de suas experiências sem precisarmos citar conceitos e/ou definições de pesquisadores desse campo; ou seja, os estimulamos a desenvolverem certo grau de autonomia para definir seus próprios conceitos, já que a história possibilita isso, além de se sentirem orgulhosos por perceberem que são capazes, aspectos observados também quando tiveram que apresentar as produções no dia 21 de junho.

Foto 9: Produção do Texto o Que é História



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 10: Texto produzido por um aluno



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 11- Premiação aos textos que mais elencaram os aspectos trabalhados em sala



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Quadro 10 - Sequência Didática- Parte 3

Mediadoras: Profª de História e Profª Benedita Frazão			
Nº DE AULAS: 5 aulas		TEMPO DA AULA: 40 min (cada)	
Tema (assunto trabalhado)	Desenvolvimento (o que será feito a cada momento)	Recursos utilizados	Avaliação
<p>O povo brasileiro: quem são os brasileiros?</p>	<p>- Levantamos questionamentos sobre: * Quem faz parte da História?</p> <p>- Recapitulamos os assuntos já abordados nas sequencias anteriores através das imagens das atividades realizadas;</p>	<p>Data Show;</p> <p>Imagens;</p> <p>A4;</p>	<p>- Produção textual: Mediante os conteúdos já trabalhados: Eu; Os outros e O povo brasileiro; os alunos produziram:</p> <p>1) mapa mental relacionando os conteúdos</p> <p>2) Um texto discorrendo sobre: O que é História? No qual terá como base a análise do mapa mental.</p> <p>-Se avaliará o nível de apropriação e articulação dos conteúdos ensinados, além, da capacidade de arguição.</p>
<p>Objetivo: Compreender como se deu a formação do povo brasileiro por meio da articulação entre os conteúdos: Eu, os outros e o Povo brasileiro.</p>	<p>- Com esse resgate estimulamos a memória, a reflexão sobre como a História do 6º ano-2017 estava formando-se nesses primeiros momentos de aulas.</p> <p>- Montamos um mapa mental sobre os temas trabalhados;</p> <p>-Apresentamos fotos que retratam a formação do povo brasileiro, associado às diferenças, semelhanças, origem, valores dos sujeitos (alunos e funcionários) já estudados nas aulas.</p> <p>- Montamos o texto: O que é História para apresentação à turma.</p> <p>_ Apresentação dos textos aos colegas;</p>		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Com as duas últimas etapas das sequências objetivávamos trabalhar com o eixo “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, adentrando-nos nos conteúdos curriculares estudados no 6º ano: “O que é e onde começa a história” (na quarta sequência) e; “os povos pré-históricos” (na quinta) mobilizando as categorias articulação do conteúdo, a metodologia de ensino e a autonomia dos alunos. Nesse ensejo a quarta etapa permitiu interligar os conteúdos, uma vez que os alunos haviam definido um conceito para a história e com as novas ações compreenderiam como se deu a origem de todas as Histórias, o que estimulou o uso de técnicas simples-que despertam a atenção, já que optamos em fazê-la com base na ludicidade, assim como, despertou certa autonomia nos discentes, pois tiveram que executar a maioria das ações sem o suporte do docente. Sendo assim, conversamos sobre nossas conclusões em relação ao que é História, e contamos posteriormente a história do

surgimento do universo com um recurso nomeado de Lenda Montessoriana; os alunos fizeram o registro desse recurso em imagem, em casa fizeram o registro escrito e finalizaram com a apresentação de suas produções na sala de aula.

No dia 26 de junho, fizemos as considerações sobre os conceitos que os alunos definiram para a História e posteriormente apresentamos a “Lenda montessoriana da origem do Universo” (ver foto12). Esse recurso faz parte da proposta do Sistema Montessoriano, apresentado no livro *Pedagogia Científica* de Maria Montessori, lançado em 1909 (MUSSALÉM, 2007). É uma sequência de imagens que contam como se deu a origem do Universo e dos seres e, que apesar de receber a nomenclatura de “lenda”, expõe uma sequência histórica com base na teoria científica do surgimento do Universo. Sua aplicabilidade foi para que os alunos conhecessem a teoria, observassem as imagens, assimilassem o conteúdo e conseguissem registrar etapa por etapa, fazendo uso desse método de aprendizagem em outras situações.

Foto 12- Apresentação da Lenda Montessoriana



Fonte: Registrado pela pesquisadora

Essa atividade foi uma das mais atrativas. Os alunos tiveram que sentar-se no chão da sala em círculo, desligamos as luzes e a História foi contada. Conseguimos a atenção de 100% deles que disseram que acharam interessantes, e que ficaram surpresos a cada fase contada. Posteriormente entregamos folhas em branco na qual deveriam fazer a reprodução da lenda. Os discentes mostraram-se motivados e a fizeram seguindo todos os passos contados como podemos observar na seguinte foto.

Foto 13 - Desenho da Lenda Montessoriana

Fonte: Registrado pela pesquisadora

Com o término da reprodução em desenho solicitamos que cada um fizesse em casa um texto que contasse todas as etapas da lenda, os quais foram apresentados no dia 28 de junho, momento em que todos apresentaram das mais diversas formas possíveis. Nos textos e nos desenhos percebemos que eles conseguiram se concentrar e ficar atentos às informações, já que os resultados foram semelhantes ao que foi apresentado, mostrando que os discentes compreenderam e ficaram atentos a cada etapa. Destarte, acreditamos que essa atividade os ajudou a desenvolver a capacidade de análise e sintetização dos saberes ensinados, assim como, poderão estudar os próximos conteúdos entre os Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cientes de como se deu a origem de todas as histórias propostas no currículo escolar.

Quadro 11- Sequência Didática - Parte 4

Mediadoras: Prof. ^a História e Prof. ^a Benedita Frazão		TEMPO DA AULA: 40 min (cada)	
Nº DE AULAS: 2 aulas			
Tema (assunto trabalhado)	Desenvolvimento (o que será feito a cada momento)	Recursos utilizados	Avaliação
O que é História? Onde ela começa?	<ul style="list-style-type: none"> - Refletimos sobre o conceito de História definidos pelos alunos; - Apresentação da “Lenda montessoriana” que trata sobre a origem do Universo e dos seres. 	Papel cartão preto; Canetas coloridas;	<ul style="list-style-type: none"> -A construção de uma “Frisa” Histórica, seguindo a sequência: - Capa; - Apresentação;
Objetivo: - Compreender a origem do Universo a partir da ludicidade, articulando-o com o conteúdo da pré-história.	<ul style="list-style-type: none"> - Registro da história em forma de frisa (linha do tempo) em desenho; - Registro em forma de texto; - Apresentação da História da origem do universo a partir das produções feitas. 	Gizão de cera; Imagens impressas;	<ul style="list-style-type: none"> - A origem do Universo (desenho de acordo com a Frisa montessoriana); - Descrição de cada fase do surgimento do Universo por meio do desenho e do texto.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na última etapa da sequência didática pretendíamos trabalhar o conteúdo “Pré-história”, no qual se iniciam os estudos sobre a ancestralidade de nossos povos e de outros. Assim, encerraríamos as sequências e a professora prosseguiria com os conteúdos do 6º ano. O objetivo era levar os alunos a compreenderem com se deu o período pré-histórico, além de caracteriza-lo e diferenciá-lo dos demais períodos estudados. Nessa dinâmica, desenvolvemos seguintes etapas: 1) Os alunos fizeram pesquisas sobre os períodos Históricos no livro didático; 2) Tiveram que caracterizar cada período; 3) Fizemos um varal dos períodos que ficou exposto na sala em paralelo a uma linha do tempo registrada no caderno; 4) Trabalhamos apenas a pré-história; e, 5) Fizemos uma técnica com carvão que registrou os aspectos do período em foco. Com essas atividades trabalhamos as categorias “conteúdo”, “metodologia de ensino” e “autonomia” da seguinte forma:

No dia 07 de agosto, no retorno das férias solicitamos que pesquisassem no livro didático características de cada período histórico segundo a divisão desse campo trabalhado na história escolar, pois o livro adotado pela escola oferece essa dimensão dos conteúdos para que os alunos comecem a se familiarizarem com os assuntos estudados a cada fase dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Mediante as pesquisa feitas no dia 09 organizamos a sala em cinco grupos, cada um responsável por um período, assim tínhamos o grupo da Pré-história, da Idade Antiga, da Média, da Moderna e da Contemporânea. Com os grupos montados, a professora espalhou pela sala diferentes imagens de cada período onde os alunos deveriam separar as que pertenciam apenas ao período que estavam representando (Foto 14) para posteriormente montarem o varal dos períodos. Com essa atividade estimulamos a capacidade de análise, reflexão, pesquisa, organização e trabalho em grupo.

Foto 14: Alunos pesquisando imagens dos períodos históricos



Fonte: Registrado pela pesquisadora

Depois de montarem o varal na sala, entregamos imagens pequenas de cada período as quais os alunos deveriam registrar no caderno dando continuidade ao exercício feito com a

Lenda Montessoriana. Eles além de motivados executaram com empenho e organização, colando as fotos e escrevendo as características de cada temporalidade. Ressaltamos que as observações sobre os períodos foram definidas a partir das pesquisas feitas pelos próprios discentes nos livros didáticos.

Foto 15: Aluno montando a sequência dos períodos históricos



Fonte: Registrado pela pesquisadora

Foto 16: Registro dos períodos históricos



Fonte: Registrado pela pesquisadora

Na última etapa das sequências trabalhamos a pré-história. Na ocasião levamos imagens impressas e fomos apresentando-as e debatendo ao unísono as principais características desse período. Ao final aplicamos uma técnica com uso de carvão e corante onde os alunos registraram o que haviam apreendido (Foto 16). Com as atividades executadas conseguimos que os alunos diferenciasssem os períodos históricos, estivessem mais independentes ao realizarem as atividades, já que nesse momento a intervenção do professor foi apenas para expor as características da pré-história e fizeram as atividades no tempo proposto mostrando-se maduros e adaptados às intervenções.

Foto 17: Técnica com carvão e corante



Fonte: Registrado pela pesquisadora

Quadro 12 - Sequência Didática – Parte 5

Mediadoras: Profª de História e Profª Benedita Frazão			
Nº DE AULAS: 3 aulas		TEMPO DA AULA: 40 min cada	
Tema (assunto trabalhado)	Desenvolvimento (o que será feito a cada momento)	Recursos utilizados	Avaliação
Pré – História	- Pedimos que os alunos pesquisassem características de cada período Histórico no livro didático;		
Objetivo: - Diferenciar os períodos históricos, caracterizando cada um e definindo (em especial) as características do período pré-histórico.	- Levamos imagens dos períodos que foram espalhadas pela sala de aula e pedimos que os alunos em grupo as separassem por período; - Montamos o varal dos períodos: pré-história; a idade antiga; a média; a moderna e a contemporânea por grupos e expomos na sala. - Levamos imagens pequenas dos diferentes períodos da história e pedimos que os alunos as separassem de acordo com cada época e construísem uma linha do tempo no caderno. - Exploramos as características específicas da pré-história; - Posteriormente fizemos uma técnica com carvão no papel pardo. Na ocasião os alunos representaram aspectos culturais desse período histórico e expuseram na sala.	Imagens Impressas grandes; Imagens impressas pequenas; Carvão; Folha de papel pardo; Fita.	-Avaliaremos por meio das produções realizadas em paralelo às explicações emitidas por eles a cada produção concluída.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Concluimos nossas intervenções, certos de que as ações propostas estiveram adequadas ao nível social, pedagógico e cognitivo dos alunos, assim como, são acessíveis e possíveis de serem trabalhadas em qual ambiente escolar. Compreendemos também que para a efetivação das etapas é necessário tempo, planejamento e disposição dos docentes, pois as atividades desenvolvidas supõem mudanças na rotina, flexibilidade do currículo e disposição do próprio espaço escolar para poder acontecer, já que em algumas situações mudamos a organização dos recursos da sala, realizamos atividades extraclasse, intervimos no ambiente para poder fazer atividades com pinturas e etc. Além disso, a escola não dispunha de Datashow, som, televisão, máquina de xerocopiar, nem recursos pedagógicos como pinceis, lápis, tesoura dentre outros necessários para que as intervenções ocorressem dentro do planejado, sendo assim, como tínhamos um interesse de colocar em prática a proposta, a pesquisadora teve que disponibilizar todos os recursos utilizados.

Neste contexto, tivemos que deixar os empecilhos de lado e focar em possíveis soluções já que tínhamos uma meta a cumprir, a qual consideramos que foi bem executada ao ponto de atingirmos os principais objetivos desta pesquisa que além de possibilitar dados

concretos sobre a ausência ou permanência da articulação pedagógica, nos permitiu também pensar em estratégias que a tornassem real, motivo pelo qual daremos continuidade aos estudos e as análises dessas e de novas estratégias que possam viabilizar a transição dos alunos entre anos e estimulem suas capacidades no tocante à boa relação com o conteúdo e à maturidade exigida para lidar com diferentes perfis de professores, com as distintas metodologias de ensino e que desenvolvam o nível de autonomia para se relacionarem com a vida escolar.

4.2 Vozes e olhares mistos dos sujeitos após a intervenção

Neste item analisaremos os posicionamentos dos alunos do 6º ano 2017 da UEB Monsenhor Frederico Chaves e da professora que ministra História a fim de avaliarmos os impactos da articulação pedagógica na transição dessa disciplina do 5º para o 6º, depois de terem participado do processo de intervenção por meio de sequências didáticas que visavam promover a articulação do conteúdo e da metodologia de ensino; elementos que segundo o resultado do diagnóstico realizado nas duas turmas em 2016 impossibilitavam a ambientação e a adequação dos alunos ao 6º ano. Nesse sentido, registramos os posicionamentos dos estudantes e da professora por meio de três instrumentos usados: 1) o questionário com perguntas semiabertas (Apêndice C), aplicado com os alunos das turmas A e B 2016 (em função diagnóstica) e com a turma 2017; 2) o grupo focal (Apêndice D) feito com os alunos da turma 2017 após as intervenções e, 3) a entrevista semiestruturada (Apêndice E) realizada com a professora que leciona História para o 6º ano em 2017 na referida UEB.

Com os questionários objetivávamos identificar a percepção dos alunos sobre a disciplina de História, assim como, sabermos sobre suas experiências com o conteúdo, com o professor e sua abordagem metodológica ao chegarem no 6º ano. Portanto, o aplicamos em dois momentos da pesquisa: com as turmas 2016 (A e B) ao fazermos o diagnóstico sem que os alunos tivessem vivenciado intervenções para a transição entre o 5º e 6º e, posteriormente, com a turma 2017, a qual passou por ações que visavam à articulação pedagógica entre anos. Os resultados dos questionários possibilitaram-nos fazer um comparativo entre as opiniões dos alunos e verificarmos quais permanências e/ou mudanças ocorreram na forma de verem a disciplina no processo de transição com intervenção e sem ela.

No segundo momento trabalhamos com o Grupo Focal como instrumento de coleta de dados, onde analisamos as opiniões do grupo de alunos sobre as sequências didáticas aplicadas em sala de aula, na tentativa de abrangermos as percepções e concepções formadas pela turma sobre as intervenções realizadas. Nessa lógica, as perguntas foram direcionadas

para sabermos se os alunos compreenderam os conteúdos ensinados e se conseguiram fazer a articulação do que aprenderam no 5º com o 6º, quais foram os conteúdos que despertaram mais o interesse e como se deu a relação com a docente, se a metodologia empregada favoreceu ou não a aprendizagem e, se a adaptação nas aulas ao ingressarem no 6º ano ocorreu satisfatoriamente; ou seja, com esse instrumento obtivemos uma variação de informações detalhadas sobre as vivências dos alunos e detectamos se a articulação pedagógica do conteúdo que visava aproximar os assuntos estudados por meio do uso de imagens (metodologia aplicada) ocorreu dentro dos objetivos propostos.

Por fim a entrevista semiestruturada realizada com a professora da turma 2017 após a intervenção. Por meio desse instrumento fizemos 8 (oito) perguntas, 4 (quatro) partindo-se das respostas dos alunos emitidas mediante os questionários e, as demais, referentes às revelações e concessões expostas no grupo focal. Com esse instrumento finalizamos nosso ciclo de investigação verificando se o objetivo da pesquisa foi alcançado, já que a proposta além de investigar, era intervir com estratégias que favorecessem a realidade escolar.

Desse modo aplicamos três instrumentos que colocassem em pauta o antes, o durante e o depois do processo, envolvendo todos os sujeitos, inclusive a docente, já que foi avaliada pelos alunos, vivenciou as intervenções e entrevistou no processo de articulação; portanto, o registro e a análise de suas impressões sobre as ingerências, como pensava a transição entre anos, suas reflexões sobre a articulação pedagógica no ensino de História, sua avaliação sobre o posicionamento dos alunos em relação a suas aulas ao chegarem no 6º ano antes e após passarem pela intervenção e, as mudanças que idealiza empregar em sua prática futuramente foram cruzadas aos demais dados a fim de identificarmos se houveram mudanças significativas na transição dos alunos entre o 5º e 6º ano nas aulas de História e na própria forma de atuar e de perceber-se na sua prática pedagógica.

Nessa lógica, o tripé de informações nos permitiu realizar a triangulação dos dados do questionário/diagnóstico, do grupo focal e do posicionamento da professora e definirmos o nível de aceitação da nossa proposta, assim como, sabermos quais são suas fragilidades e/ou potencialidades através do olhar dos sujeitos envolvidos na investigação e de suas práticas; ou seja, identificarmos fundamentando-nos na História Cultural, “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Em outras palavras, fazendo uso dos três eixos desta abordagem teórico-metodológica, analisamos por meio da “História dos objetos na sua materialidade” a forma, a frequência, a estrutura e os dispositivos usados na disciplina de História ao longo do tempo e

sua influência para as práticas atuais; com a “História das práticas nas suas diferenças” como segundo eixo de análise, verificamos o que fazem os sujeitos (nesse caso os alunos e a professora) com os mesmos objetos que lhe são impostos –as práticas do ensino de História–, já que ao analisarmos as vivências na disciplina antes e depois da intervenção, percebemos diferenças entre as respostas dos alunos e a forma como a professora pensava e passou a conceber este ensino, além de obtermos registros e interpretações diferentes dentro do mesmo universo de intervenção. Por fim, analisados os dois primeiros eixos –a “História dos objetos na sua materialidade” e a “História das práticas nas suas diferenças”–, numa forma mais ampla de compreendermos: 1) as configurações sociais ou formações de grupos na sala de aula, quando caracterizamos as turmas e os alunos, sua constituição e a relação estabelecida de cada um com o professor e os colegas; 2) as mudanças psíquicas de ditos sujeitos, ao avaliarmos como pensavam antes da intervenção e como os comportamentos em relação à disciplina modificaram-se com as sequências didáticas trabalhadas em sala de aula, as quais estimularam o interesse, a atenção e a compreensão do conteúdo; e 3) as armaduras conceituais, que nos auxiliam a refletir sobre as concepções da professora antes da pesquisa, quais teóricos guiavam sua prática e como os aplicava no seu fazer pedagógico, e de que forma passou a refletir sobre a transição dos alunos na disciplina História entre o 5º e 6º, ao ter em conta as mudanças observadas por ela em sua prática e nas ações dos alunos com as intervenções realizadas.

4.2.1 Os posicionamentos dos alunos e da professora de História no 6º ano a partir dos inquéritos e da entrevista

O questionário como primeiro instrumento utilizado na turma 2017, já havia sido aplicado na função de diagnóstico nas turmas A e B de 2016, com a intenção de fazer um comparativo dos comportamentos dos discentes com respeito ao ensino, a fim de detectarmos as mudanças psíquicas dos sujeitos referentes às possíveis modificações na forma de ver e de pensar a disciplina no 6º ano, antes, durante e após a prática interventiva da pesquisadora em parceria com a professora. Dessa forma, fizemos 12 (doze) perguntas divididas em blocos, composto cada um deles por três perguntas fundamentadas pelos objetivos desta investigação. No primeiro analisamos a percepção dos alunos sobre o conteúdo de História; no segundo a relação professor/alunos; no terceiro sobre a abordagem metodológica do professor e, no último abordamos o nível de autonomia dos alunos ao ingressarem no 6º ano.

Para tanto, com base no primeiro objetivo específico que visa identificar os indícios da articulação pedagógica no Ensino de História entre o 5º e o 6º ano e, fundamentando

nossos questionamentos na categoria “conteúdo de História”, três perguntas foram realizadas: se gostavam da disciplina no intuito de compreender os argumentos que poderiam refletir o nível de afinidade ou não com a matéria; como se avaliavam neste campo verificando a natureza da autoavaliação; e se compreendiam os conteúdos, objetivando identificar se para eles(as) havia diferenças entre os anos em análise.

Esses elementos em tese nos permitiram verificar os diferentes aspectos que podem interferir na relação estabelecida com a disciplina, além de constatar se a aprendizagem do conteúdo se concretizou ou não, já que na análise teórica e documental identificamos diferenças e discontinuidades entre o que é ensinado para o 5º ano com a proposta do 6º. Se no primeiro são sugeridos conteúdos sobre a História do Brasil que trazem consigo os estudos econômicos, sociais e políticos, fazendo-se ênfases do período colonial ao republicano como fundamenta o eixo “História das organizações populacionais”; no 6º, a pré-história e a antiguidade se verticalizam ao estudo das concepções de História, sua origem e da formação das primeiras civilizações, como fundamenta o eixo “História das relações sociais e do trabalho” – conteúdos sem uma ligação aparente e a simples vista descontínuos (BRASIL, 1998 - 2001). Além dessas evidências, constatamos no diagnóstico que em nenhum momento os alunos conseguiram articular e contextualizar os conteúdos estudados a seus posicionamentos, apesar de dizerem que gostam da disciplina. Embora se avaliassem como bons e/ou excelentes e assumissem que os compreendem, mesmo assim, nas colocações e explicações apresentaram fragilidades argumentativas, interpretativas e de escrita (como já foi exposto no diagnóstico)⁸ quando sinalizamos os erros ortográficos, as dificuldades para responderem o que foi questionado, a imaturidade quando precisavam se autoavaliar, ao ponto de se justificarem “bons” pelas observações feitas pelo/a professor/a.

Desse modo, referente à primeira pergunta se 92,5% (N=24) dos alunos respondeu que gostam da disciplina, justificando as respostas com base no que aprendem, já que para eles: “É legal, [porque gostam] de estudar História!”; “[para] saber dos antepassados”; “[porque podem] aprender sobre os acontecimentos do passado”; “Fala da pré-história que é antes da História, [e] fala da História do Brasil”, entre outras respostas; 7,5% (N=2) respondeu negativamente por ter afinidade com outras áreas. Nesse sentido, quando foi lançada esta pergunta nas turmas do 6º ano 2016, 100 % da turma A e 82% (N=19) da B responderam que gostavam (Ver Quadro 13).

⁸ Ver páginas 67 e 68.

Embora as três turmas tenham respondido positivamente, o que mais chamou a atenção foi a natureza das justificativas. Se para o 6º/2017 a afinidade relaciona-se aos conteúdos; para as turmas que não tiveram intervenção esta relação descansa no papel central que a professora ocupa no processo de ensino, como se configura na turma A/2016 ou na crítica referente ao conteúdo, que segundo a turma B/2016, ora “[era] “chato!”, ora “[era] “legal!”, e às vezes “difícil!”. Nesse impas, entendemos que se a turma A/2016 demonstrou algumas dificuldades em se posicionar com relação à disciplina, também a B/2016 mostrou imprecisões nos argumentos. Nas justificativas da A/2016 a professora é a principal referência das respostas, pois dizem que gostam [porque] “a professora é legal!”, ou porque a “Tia [é] excelente!”, já a turma B/2016 apesar de dizer que gosta, está constantemente relacionando as dificuldades à obrigação do, “[ter] que ler”; aos “conteúdos complicados”, além de citarem que “é difícil e ao mesmo tempo interessante”. Em outras palavras, são respostas que além de contradizerem a opção escolhida, retratam a incoerência na forma como pensam.

Contudo, a turma 2017 além de demonstrar coerência entre perguntas e respostas, evidencia a compreensão dos assuntos estudados, citando-os e fazendo referência à necessidade da disciplina para a formação quando dizem que: “é importante [seu ensino] para [entenderem] a História do mundo e a [própria] História”. Nesse contexto, apreciamos que a apropriação do conhecimento foi determinante para os posicionamentos dos alunos, uma vez que não focaram na professora como eixo central e, em nenhum momento colocaram em dúvida seus posicionamentos; pelo contrário, nas suas exposições mostram de forma evidente que há afinidade com a disciplina e que a categoria “conteúdo” foi compreendida.

Nesse ensejo, consideramos de total importância o papel interventor do professor ao conseguir fazer a mediação da aprendizagem tornando o saber da matéria fator central das aulas, haja vista que nossa maior inquietação pós-diagnóstico era em pensar intervenções que contemplassem a mobilização de saberes e a articulação de práticas que induzissem a sua apropriação, sendo esta a maior dificuldade expressa pelos alunos. Dessa forma, entendemos que a ação docente articulada às metodologias adequadas possibilita a assimilação e a formação de novos conceitos, estimula a maturidade e deixa o aluno mais seguro quanto a sua forma de pensar. Como lembra Bittencourt (2011), o docente é o principal responsável pelo funcionamento do currículo real; ou seja, com as ações que acontece de fato na sala de aula, já que é ele quem media o saber a ser ensinado ao saber a ser aprendido.

Referente ao segundo questionamento os alunos ficaram divididos. Se 54% (N=14) disseram que são bons; 34% (N=9) se consideram excelentes, justificando-se por fazerem os exercícios, por darem atenção às aulas e pelo nível de participação. Comparando estes dados

às turmas onde se realizou o diagnóstico, 60% (N=10) da turma A/2016 respondeu que são excelentes para 40% (N=7) que são bons em função dos retornos dados pela professora nas atividades e durante as aulas; na Turma B, 70% (N=16) consideram-se bons, porém, as justificativas não esclarecem a opção escolhida já que elencam apenas as dificuldades (Conferir no quadro 13).

Embora a avaliação quantitativa das três turmas tenha sido positiva em função dos que se consideram excelentes ou bons; as justificativas colocam de manifesto o pensar singular. Nesse caso, constatamos mais uma vez a fragilidade da turma A/2016, pois suas respostas estão embasadas na ação da professora, assim como, a turma B/2016 reafirma as dificuldades com a disciplina. Na contramão a turma 2017 coloca em pauta sua relação positiva com os conteúdos, já que a natureza da autoavaliação está vinculada ao fato de encontrarem-se envolvidos com as aulas, ao exporem que: “[fazem] coisas legais”; que aprendem “[...] sobre História e pré-história”; que se avaliam “[...] bem porque tem desenhos e [aprendem] mais”; porque “[gostam] muito da disciplina”. Enfim argumentos que nos levam a entender que de alguma forma a mediação pedagógica está potencializando seus interesses (ZABALA, 1998).

Ao questionarmos se compreendem os conteúdos de História ensinados no 6º ano, como terceiro questionamento, 54% (N=14) da turma 2017 respondeu—afirmativamente, justificando suas respostas por focarem na atenção nos conteúdos ou porque são fáceis, pela explicação da professora, por aprenderem assuntos do passado ou por gostarem da disciplina e a acharem importante. Os demais, 46% (N=12), disseram que às vezes entendem, pois concordam que existem conteúdos mais fáceis e outros mais difíceis. Ao compararmos com as turmas que não sofreram intervenção, podemos constatar que 70,5% (N=12) da Turma A/2016 respondeu que compreende, porém apenas dois deles relacionaram suas respostas aos conteúdos. Já na turma B/2016, 65,5% (N=15) ressaltou que não entendem porque não se dá a devida atenção ou porque conversam muito, e que as dificuldades são pela extensão do conteúdo e que aprendem melhor com os colegas.

Nesse caso, entendemos que as respostas dos alunos do 6º/2017 estão embasadas nas experiências com as aulas e com os conteúdos de História, já que nas opções escolhidas não só mostram que compreendem como conseguem avaliar os assuntos segundo o nível de dificuldades. Em suas justificativas dizem que entendem: “alguns [conteúdos] melhor e outros não”; que “nem todos [entendem] por serem diferentes”. Por outro lado, os alunos que afirmaram que compreendem acrescentam que “ficou mais fácil”; que “explica tudo da pré-história e da História”; e que gostam “[...] muito de História”, dentre outras justificativas.

Entendemos que essa turma, além da apropriação do conteúdo, desenvolveu o que Bittencourt (2011) chama de capacidade de análise, comparação e interpretação; competências para além do conteúdo de História que são estimuladas pelo fazer docente por meio da disciplina escolar. Esse fazer também está vinculado à perspectiva crítica da História que idealiza um aluno que pensa, compara, critica, emite opiniões coerentes; ou seja, um perfil desenvolvido por um professor que estimula e se compromete com o desenvolvimento das capacidades do aluno.

Diferentemente, as turmas de 2016 demonstraram outro perfil, pois apesar de responderem de forma afirmativa, não evidenciaram a compreensão concreta dos conteúdos, assim como nos demais questionamentos mostraram que as aulas não ocasionaram impactos positivos na passagem pelo 6º ano. Nessa lógica, revelam incoerências entre as opções escolhidas e as respostas dadas, além de problemas na compreensão das aulas e a devida atenção às mesmas. Nesse sentido concluímos que para a turma A/2017 o nível de compreensão do conteúdo se evidenciou mais que do restante das turmas em análise, já que nos três questionamentos os alunos enfatizaram, relacionaram e contextualizaram as respostas aos assuntos abordados em sala de aula, confirmando as possibilidades de ingressar no 6º ano e, ao mesmo tempo de aprenderem, nos levando a concordar que a escola precisa de alguma maneira, pensar e colocar em prática estratégias que induzam à preparação dos alunos para transitarem entre os anos ou os níveis educacionais, já que na transição precisam saber lidar com as mudanças e, especialmente, com o conteúdo (RODRIGUEZ; TURON, 2017).

Por outro lado, a turma 2017 demonstrou indícios diversos de terem se apropriado das matérias trabalhadas na disciplina, ao justificarem suas opiniões contextualizando-as com o que aprenderam e ao se avaliarem pelo nível de compreensão, pois o processo de apropriação requer que o sujeito faça uso do conhecimento em situações diversas que não sejam apenas quando solicitados nas avaliações escolares. Nesse sentido, se contrapõem aos posicionamentos das demais turmas que demonstraram desvantagem ao reconhecerem suas fragilidades ou a terem dado destaque total aos professores, quando deveriam justificar suas respostas de fato pelo que aprendem nas aulas de História e da forma como aprendem e usam o que lhes é ensinado.

Quadro 13: Comparativo das perguntas referentes ao 1º objetivo específico das turmas de 6º ano antes, durante e após a intervenção

Indícios da articulação pedagógica do Ensino de História na transição entre o 5º e o 6º ano						
PERGUNTAS	Turmas sem intervenção			Turma com Intervenção		
	%	Turma A- 2016	%	Turma B-2016	%	Turma A-2017
Gosta da disciplina de História?	Sim: 100%	Relação e representação que tem com a professora prevalecem à capacidade de análise do conteúdo	Sim: 82%	Conteúdo (aprendizagem e apropriação) mais difícil;	Sim: 92%	Apropriação de conteúdo ficou evidente
Como se avalia na disciplina de História no 6ºano?	Exc. 100%		Bom 70%		Bom: 54%	
Compreende os conteúdos de História ensinados no 6º ano?	Sim: 70,5%		Av: 65,5%		Sim: 54% AV: 46%	

Ainda sobre as diferentes concepções dos alunos em relação à disciplina de História pedimos à professora que argumentasse sobre as alterações nas formas de se ver e pensar essa matéria entre a turma de 2017 e as de 2016 e, quais seriam os possíveis motivos da diferenciação de percepções; a qual responde-nos que:

Na verdade é que são turmas diferentes né? Como você acabou de falar são turmas com diferentes alunos e com pensamentos também diferentes. Muitos deles pegam conteúdo ali rapidinho, mas eles não aprofundam o conhecimento; no caso, os alunos anteriores que não conseguiram definir corretamente o que é história. Já os que conseguiram são os que vieram com mais atenção! Quando a gente vai passando tem uns que ficam brincando. No caso desses aí, eu acredito que foram mais atenciosos com o conteúdo, conseguiram memorizar mais o conhecimento, o conceito de história. A meu ver, foi isso! No entanto na medida em que se realizam mais atividades e a gente prática com eles, mais eles têm facilidades de memorizar, de aprender, de aprofundar o que tá passando para ele. O que está sendo ministrado para eles. Atividade é fundamental! Por isso como eu, eu acredito que a turma de 2017 se avaliou de forma mais adequada devido à assimilação do conteúdo mesmo, as atividades foram mais reforçadas em relação ao conteúdo e isso fez com que eles aprendessem mais, entendeu? Então eles ficavam assim. Certos do que iam falar! Do que ia passar, entendeu? Acredito que foi por aí! Entendeu?

Como se pode observar, as diferenças nos posicionamentos dos alunos foi justificava pelo fato de pertencerem a turmas diferentes, além de responsabilizar os discentes da turma 2016 onde a professora trabalhou, por suas incapacidades e/ou impossibilidades de compreenderem ou de não gostarem da disciplina de História. O aprofundamento dos saberes, segundo ela, parece não estar relacionado ao tratamento diferenciado (em quanto a metodologias, estratégias e propósitos devidamente planejados e intencionais) que foi aplicado na turma de 2017, em detrimento do acolhimento pedagógico dado às turmas anteriores, pois ao falar do grupo que participou da intervenção, Explica que o registro de respostas mais coerentes se deve a que os alunos tenham focado mais na atenção, além da participação em atividades que ajudaram na memorização e no aprofundamento dos conteúdos. Nessa lógica, é interessante analisar que em nenhum momento a docente coloca

em xeque sua reponsabilidade, especialmente, quando pensamos que as ações que podem mobilizar a atenção, a concentração e o interesse dos alunos estão relacionadas à atuação do docente e a sua prática pedagógica.

Para Alves (2013, p.4):

O professor tem a missão desafiadora que é despertar no aluno o desejo pelo conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo. Assim, ao planejar as aulas deve oferecer uma diversidade de propostas que possa beneficiar a todos [...]. Essa diversidade inclui atividades como: coletar dados, conhecer um determinado assunto, aprofundar-se num tema iniciado em sala de aula, apreciar um poema, fazer uma biografia, pesquisa, atividades de fixação e revisão, entre outras, são inúmeras as possibilidades que o professor pode desenvolver.

Nesse sentido, a docente não consegue perceber ou citar que as mudanças ocorridas entre as turmas são em função das diversas ações mobilizadas nas intervenções que possivelmente foram diferentes para ambas, pois como observamos nas respostas da turma 2016, os alunos expressam dificuldades para se posicionar, não conseguem relacionar as repostas aos conteúdos e colocam em dúvida a relação que tem com a disciplina de História. Já a turma 2017 que teve acesso às aulas expositivas, à leitura de imagens, aos desenhos, recortes e pinturas, às pesquisas e à produção textual, dentre outras atividades, conseguiu se expressar de forma coerente com as questões e com a maturidade esperada para quem cursa o 6º ano.

A docente ressalta ainda que as atividades para a turma 2017 foram “mais reforçadas”, referindo-se à quantidade de ações feitas ao longo das intervenções, pois, para cada conteúdo estudado aplicamos mais de uma técnica e/ou atividade para que os alunos realmente encontrassem sentido no que estava sendo realizado e não apenas vivenciassem atos sem que nada mudasse em suas percepções, pois ao acreditarmos que o conhecimento é construído em longo prazo partimos de uma mediação da aprendizagem acessível, por etapas, de forma que o saber fosse construído passo a passo, diferente ao posicionamento da docente na entrevista, que mesmo vivenciando todo o processo, ressalta que as atividades levaram os alunos a “aprofundar o que se passa para eles” como se tivéssemos nós professores o poder de transmitir saber a alguém, quando na realidade só podemos media-lo para induzir sua produção, em detrimento do saber reproduzido ou memorizado sem contextualização.

Os questionamentos realizados em referência ao segundo objetivo visam analisar a articulação pedagógica implícita na transição entre o 5º e o 6º ano, considerando-se a relação docente/aluno como dispositivo para sua efetivação, no intuito de verificar se os alunos gostam mais do Ensino de História no 5º ou no 6º, de conferir as múltiplas preferências registradas e, detectarmos se as escolhas justificam-se pelos conteúdos ou pela didática

aplicada do professor, pela atuação docente, pelas avaliações ou pela estadia nas turmas de referencias. Por outro lado, avaliam-se na quarta e na quinta os três aspectos que mais despertaram o interesse nos anos em análises, tendo como opções o conteúdo, a forma como o professor ensina, o trabalho com o livro didático, os recursos usados, a natureza da avaliação ou a relação com o professor, a fim de constataremos os interesses dos discentes dependendo do lugar provisório de pertença e cruzar as informações obtidas para sabermos se na transição sentiram de alguma forma mudanças dos elementos pautados em tela.

Nesse sentido, esses questionamentos nos permitem verificar se a relação com o docente pode ou não ser um elemento de impacto na ambientação dos alunos nessa transição ou se é indiferente, já que no 5º ano o professor é formado em pedagogia e deve ministrar todas as disciplinas curriculares, como também acompanhar os alunos em toda a rotina escolar; no 6º, pelo contrário, a licenciatura em História é a exigência e, a estadia com os alunos acontece em horários específicos da disciplina concebidos no currículo da escola.

Ao questionarmos se gostavam mais do ensino de História no 5º ou no 6º, 63% (N=17) dos alunos da turma A/2017 responderam que preferem a História no 6º, destacando que “a professora é melhor”; que a “tia [é] mais legal”; que “aprend[em] mais” e que “a professora explica melhor”, sendo nesse nível “[...] mais interessante”, dentre outras respostas. As turmas de 2016 também tiveram a mesma preferência: se na A, 59% (N=10) dos discentes relacionaram o gosto ao conteúdo e à atuação do professor; na B, 52% (N=12) optaram pelas descobertas feitas com os assuntos estudados (Conferir no Quadro 14).

Embora o Ensino de História no 6º tenha prevalecido no percentual das três turmas, as justificativas das preferencias são distintas. Se a turma A/2016 relacionou as respostas ao sentimento que nutrem pela professora e ao conteúdo, que para eles era diferente do que estudaram no ano anterior; a B/2016 se remeteu às novidades que os conteúdos apresentam, já que trazem “assuntos novos” e “[saíram] da História do Brasil”, fazendo referencia aos temas abordados no 5º ano, como ficou registrado no diagnóstico. Nessa lógica, para as duas turmas o novo foi o que despertou a atenção e o interesse ao ponto de conseguirem citar os conteúdos estudados e suas especificidades, porém, sem a real contextualização ou uma reflexão mais arguta.

Na contramão os posicionamentos da turma 2017 revelam que a atuação docente parece ter feito total diferença para a aprendizagem, uma vez que “a professora [explicava melhor]” e por isso conseguem classificar os conteúdos como “[mais fáceis ou mais difíceis]”, ou argumentam sobre o que “[mais desperta o interesse ou não]”, evidenciando a capacidade de construir suas próprias reflexões coerentes ao questionamento, além de demonstrarem

que tiveram acesso a um processo de ensino que os levou a formularem ideias, a levantarem questões, a refletirem e analisarem situações do cotidiano para além do prescrito nos livros didáticos ou nos assuntos específicos do currículo de história (FONSECA, 2011). Nesse contexto demonstram que compreendem e adquiriram novos comportamentos nas aulas, apontando que as práticas de ensino adequadas podem modificar a forma de ver e de pensar a História, assim como podem levá-los a transitar entre anos e níveis educacionais sem conflitos, já que de acordo com os PCN's essa disciplina é fundamental no processo formativo dos cidadãos, além de desenvolver o pensamento crítico/reflexo (BRASIL, 2001).

Ao analisarmos os aspectos que mais despertavam o interesse nas aulas de História no 5º, embora a maioria tenha optado pela “forma como o professor ensina”, ainda assim não teve diferença significativa entre as outras opções, já que se 38% (N=10) da turma de 2017 escolheu esta opção, e 29% (N=5) da turma A, como também 17% (N=4) da B de 2016 coincidiram com esta escolha, computando-se 19 alunos num universo de 44 discentes investigados; ainda assim, 25 questionados tiveram outras preferências com porcentagens bem representativas. Nesse sentido, “as atividades desenvolvidas” foi selecionada como segunda opção por 23% (N=6) da turma 2017 e 24% (N=4) da A/2016; para 13% (N=3) da turma B que escolheu “os conteúdos”. No entanto, a padronização se fez mais distante quando nos referirmos à última escolha. Se “os recursos” ocupou o terceiro lugar de destaque em 38% (N=8) dos alunos que participaram do questionário no presente ano, nas outras turmas as opiniões apresentam maiores divergências. O livro didático e as avaliações disputaram a mesma porcentagem de 12% (N=2) na A/2016, acontecendo similarmente em 9% (N=2) da turma B, em que as opções “relação com o professor” e “os recursos utilizados” concorreram em quantitativo de preferências (Ver Quadro 14).

A escolha das turmas 2016 e da 2017 pela “forma como o professor ensina” pode ser justificada, especialmente, pelo tempo escolar que o docente comparte com os alunos no 5º ano, visto que geralmente ficam em tempo integral na condução e observação do mesmo professor, o que possibilita a construção de uma relação mais próxima, com maior grau de afinidade, confiança e respeito. Além disso, não encontramos referências específicas às ações práticas desse profissional durante as aulas de História, levando-nos a vincular mais uma vez estas escolhas à afinidade instituída com o docente. Nesse sentido, a insistência por essa preferência nos chama a atenção, uma vez que “o ensino e a aprendizagem de História se alicerçam no trabalho do professor, que deve [...] agir na construção do saber histórico, uma vez que a história tem como papel a formação da consciência histórica dos homens” (FONSECA, 2005, p, 89). Ou seja, não se trata apenas de fazer a mediação do conteúdo ou de

mostrar acolhimento, o professor deve principalmente estimular a maturidade dos alunos ao ponto de saberem que, além do docente existem outros elementos no contexto escolar que são importantes e necessários para o processo de ensino e aprendizagem, os quais foram secundarizados nas opções escolhidas, tais como: as atividades e os exercícios para apropriação do conhecimento; os livros como instrumentos de mediação que estimulam a leitura e a escrita, a interpretação e a formulação de novos conceitos; as avaliações que dependendo de como são concebidas podem ser relevantes, já que podem possibilitar praticar de forma oral ou escrita o que aprendem; os recursos materiais, visuais ou os escritos que facilitam a inserção e o entendimento nesta fase concreta, uma vez que sua utilização favorece a aprendizagem.

Quadro 14 - Comparativo das perguntas referentes ao 2º objetivo específico que fizeram parte do diagnóstico e da aplicação do questionário após a intervenção.

Análise da articulação pedagógica implícita na transição entre o 5º e o 6º ano considerando-se a “relação docente/aluno”						
PERGUNTAS	Turmas sem intervenção				Turma com intervenção	
	%	Turma A-2016	%	Turma B-2016	%	Turma A-2017
Gostam mais do ensino de História no 5º ou no 6º;	6º (59%)	No 5º e no 6º ano a forma como o professor ensina e sua atuação foram os mais bem avaliados.	6º (52%)	No 5º e no 6º ano a forma como o professor ensina e sua atuação foram os mais favoráveis.	6º (63%)	No 5º e no 6º ano a forma como o professor ensina e sua atuação foram os mais bem avaliados, porém, a atuação do professor do 6º ano foi o que os levou a aprendizagem e acomodação ao ano.
As opções que mais despertaram o interesse no 5º ano	Forma de ens. (29%)		Forma de ens. (17%)		Forma de ens. (38%)	
As opções que mais despertaram o interesse no 6º ano	Forma de ens. (35%)		Forma de ens. (22%)		Forma de ens. e cont. (38%)	

Como demonstra o Quadro 14 ao inquirimos sobre os elementos que mais despertaram o interesse no 6º ano, as turmas A e B de 2016 deram prioridade à “forma como o professor ensina”, discriminando-se 35% (N=6) da primeira, para 22% (N=4) da segunda. Se na turma 2017, 38% (N=10) teve a mesma preferência, por outro lado, o “conteúdo” também computou o mesmo percentual. Com respeito à segunda escolha, foram postas em segundo lugar diferentes aspectos. Se 24% (N=5) da turma A optou pela “avaliação” e 13% (N=2) da B registrou o “conteúdo”, para 27% (N=7) dos alunos da turma 2017 a “relação com o professor” ocupou a segunda e a terceira opção mais representativa da tomada de interesse no 6º ano. Em referência à última opção apontada pelas turmas 2016, 18% (N=3) da turma A e 9% (N=2) da B sinalizaram as “atividades” como última escolha.

Como discutido no diagnóstico⁹, não identificamos impactos negativos no processo de transição dos alunos entre o 5º e 6º ano, no tocante à relação professor/aluno, haja vista que as práticas metodológicas dos professores das turmas A e B de 2016 pareciam semelhantes, além de se constituírem o primeiro lugar nas opções escolhidas. Em detrimento desses aspectos entendemos que a relação professor/aluno aconteceu de forma positiva, já que os discentes não sentiram dificuldades na ambientação/adaptação; ao mesmo tempo, essa relação nos preocupou, pois apesar das mudanças de anos nos conteúdos, nas metodologias, nos livros e nas formas de avaliação, o professor não deixou de ser o centro do processo.

A turma de 2017, além de dar destaque ao professor e à forma como ensina, evidenciou também o conteúdo; elemento importante que reafirma as discussões levantadas nas questões anteriores quando ressaltamos que os ensinamentos direcionados aos discentes foram preponderantes para eles formularem suas opiniões e proferirem suas respostas, além de percebermos que diferente das outras turmas, o conteúdo teve um impacto positivo ao ponto dos alunos colocarem este aspecto e o docente no mesmo grau de importância.

Sendo assim, consideramos que a categoria relação professor/aluno foi bem expressa diferentemente das turmas 2016, já que na turma 2017 a professora é citada em todas as questões como mediadora da aprendizagem em função de sua atuação, o qual, aparentemente levou os alunos a se adequarem ao novo ano, estimulando o gosto pelos assuntos abordados, além de se posicionar de acordo com as propostas da disciplina de História, pois, partindo da articulação pedagógica aqui defendida é importante que o professor favoreça a ampliação dos saberes dos alunos e os induza a uma tranquila ambientação/adaptação (RODRIGUEZ; TURON, 2007).

Com base nos dados emitidos questionamos à professora sobre como avaliava sua relação com os alunos do 6º ano da turma 2016 em comparação com a construída com a turma 2017, a qual respondeu que:

A meu ver é, eu me relaciono bem com eles, sou bem afetiva com eles, eu procuro interagir ao máximo para saber sobre a família deles, como acabei de falar pra ti ainda agora que eu costumo trata-los bem porque muitas das vezes, eu converso com meus alunos e vou ver que eles são desampoiados pela família, não tem apoio deles, muitas das vezes os pais os jogam na escola e pronto, entendeu? Aí eu, se eles já são em casa desamparados, chegam à escola tão bem, então eu tento me aproximar ao máximo deles. Com relação à turma de 2017 não tive muita diferença da turma de 2016 porque eu costumo trata-los da mesma forma. A atenção é a mesma, a dedicação é a mesma, as atividades eu costumo até assim, repetir, entendeu? Com respeito às novas atividades foram gratificantes, muitos dela passaram assim a me aprimorar mais em relação a eles, a afetividade como eu já tinha com eles aumentou ainda mais, entendeu? Eu achei muito interessante, entendeu, todas as atividades ministradas em sala.

⁹ Ver pagina 88

A docente destaca que se relaciona bem com os alunos e mostra-se afetiva. Ela considera que tem boa relação com ambas às turmas não destacando diferenças na forma de agir com os discentes. Cita ainda que seu lado afetivo é o responsável pela relação estabelecida, ou seja, se coloca como imprescindível, como se o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento e a articulação pedagógica fossem secundários, pois para a mesma o que realmente se aprimorou com as intervenções foi à afetividade. Nesse sentido consideramos importante citar que a afetividade no processo de ensino e aprendizagem é primordial especialmente quando pensamos na articulação pedagógica entre anos, no entanto, quando falamos da relação professor/aluno, ou seja, entre sujeitos que compõem o espaço escolar, não nos remetemos apenas a ser afetivo ou não, já que essa relação envolve o ensino, a aprendizagem, a busca por estratégias que mobilizem práticas e saberes constantes, a atenção dada aos alunos e o uso dado aos recursos, entre outros aspectos. (HAYDT, 1995).

Nesse caso, há indícios de que a professora não consegue avaliar sua atuação para além das relações interpessoais e em seus argumentos parece estar mais preocupada em se colocar como apoio emocional dos alunos, que como professora de História; ou seja, embora todas estas variáveis estejam em jogo, o docente é um profissional, que além de se preocupar com os aspectos sociais e emocionais que envolvem os sujeitos que integram sua sala de aula, deve em primeiro lugar pensar na relação do aluno com o saber e com a aprendizagem da matéria, que na realidade é a razão de ser professor, mesmo que não se limite a isso. Esse comportamento da docente também foi observado na turma A/2016 (onde era professora de História), ao demonstrar os alunos as dificuldades em responder o que estava sendo questionado e sempre relacionarem seus argumentos em função da atuação da professora; comportamentos que parecem ser reflexos de sua prática pedagógica. Diferente dessa turma, o 6º ano-2017, se posiciona enfatizando a importância do professor, da sua singular atuação, da forma como ensina e explica as aulas, mas por outro lado, destaca a importância do conteúdo para a aprendizagem percebendo-se aqui que a relação com o docente pode ser mais fortalecida quando a aprendizagem do conteúdo se materializa.

Sendo assim, mesmo tendo contato com o diagnóstico aplicado com as turmas de 2016, e ter planejado, participado e avaliado as intervenções com os alunos do presente ano, a docente revela dificuldades para se avaliar, o que não indica a ausência de mudanças em sua atuação, já que revelou que as relações estabelecidas através das atividades aplicadas foram importantes para a aprendizagem dos alunos e por isso a turma 2017 conseguiu ter mais atenção e maior aproveitamento, além de confirmar que as novas atividades foram gratificantes e que muitos delas passaram a aprimorar mais sua relação com os alunos. Nesse

sentido, consideramos que a forma de se posicionar-se demonstra timidez na exposição, pois ao estabelecer comparativos teria que indicar falhas nas suas estratégias voltadas intuitivamente para a articulação pedagógica, totalmente ausentes e de forma intencional antes da intervenção.

Respondendo ao terceiro objetivo específico que se destina a propor estratégias pedagógicas que estimulem a articulação do ensino de História na transição entre o 5º e 6º ano favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, foram lançados os seguintes questionamentos: se a escola fez atividades que os preparassem para ingressarem no 6º ano a fim de identificarmos as ações desenvolvidas para garantir a adaptação à nova realidade; como avaliam a atuação do professor de História ao chegarem ao 6º, no intuito de sabermos como os alunos julgam a atuação docente no processo de transição, através de suas práticas em sala de aula e das múltiplas ações que poderiam favorecer ou não a mobilização da articulação pedagógica, já que sua ação é preponderante para esse momento; e, como definem a relação com o professor de História neste nível de ensino, pois a natureza e a condição dessa relação podem proporcionar a transição sem danos emocionais, sociais e pedagógicos; dependendo de como aconteça pode influenciar de forma positiva ou negativa em como o discente lidará com a aprendizagem do conteúdo, com a adaptação ao ambiente, com o rendimento escolar, com o comportamento ao encontrar as dificuldades, entre outros aspectos.

Com esses questionamentos verificamos se a “metodologia de ensino”, categoria que fundamenta o terceiro objetivo específico, foi ou não um instrumento para a adaptação dos alunos que participaram do diagnóstico, além de sabermos se possibilitou a articulação do ensino de História entre o 5º e 6º ano após as intervenções com a turma de 2017, já que ao verificarmos as atividades que foram desenvolvidas pela escola, analisaríamos as ações metodológicas do professor, assim como, ao questionarmos como avaliam a atuação e a relação com esse profissional, verificaríamos de que forma o docente planeja suas aulas pensando na adaptação dos alunos, uma vez que nessa fase os discentes necessitam criar independência, utilizar mais a reflexão, a análise e a interpretação, para além dos recursos didáticos que comumente são utilizados até o 5º ano.

Nessa perspectiva, ao inquirirmos as turmas de 2016, se a escola havia realizado atividades que os preparassem para ingressarem no 6º ano, 53% (N=9) dos alunos da turma A responderam que não, para 29,4% (N=5) que consideram que sim, justificando esse “estar prontos” pelo fato de saberem ler, escrever e fazerem todas as atividades. Já na turma B, 56,5% (N=13) deles afirmaram que sim, explicando que na escola esclareceram como seria a dinâmica, falaram dos conteúdos, das responsabilidades e das possíveis dificuldades que

seriam encontradas, enquanto 30,5% (N=7) se consideraram despreparados. Esses posicionamentos levaram-nos a concluir que ambas turmas não passaram por uma preparação efetiva. Se a maioria da turma A, respondeu negativamente e um número inferior (que diz ter sido preparado!), não deixou evidências de como ocorreu, uma vez que saber ler e escrever são condições básicas para quem cursa os Anos Iniciais; a turma B declara que foi preparada, no entanto, dita aptidão se baseia na informação sobre a nova realidade, já que os professores disseram de como seria o novo ano, porém, é evidente que as ações feitas foram situações isoladas com atuações aleatórias, sem ter um planejamento com sequências de atividades ou elementos que favorecessem essa transição. Ações descritas pelos alunos que focalizaram nos problemas e nas dificuldades que seriam encontradas no novo nível de ensino.

Em contrapartida, quando feito o mesmo questionamento na turma de 2017, que já havia passado pela intervenção, 73% (N=19) respondeu que a escola fez ações para prepará-los: “nos avaliaram para saberem como estávamos”; “a professora fez aulas diferentes”; “ensinaram muitas coisas”; e “me sinto preparado para o 7º ano”. Mesmo assim, é importante citar que durante as intervenções em nenhum momento foi relatado aos alunos que as ações feitas tinham o objetivo de adaptá-los ao novo ano, apenas foi explicado que iniciariam as atividades fazendo revisões dos assuntos já estudados e, posteriormente, trabalhariam os do 6º ano. Foi nesse sentido que o processo se baseou em: 1) diagnosticar, levantando os saberes prévios como descrito pelos PCN’s; 2) propor aulas que contextualizassem os saberes adquiridos nos Anos Iniciais aos assuntos que seriam ensinados no 6º e; 3) trabalhar com metodologias que favorecessem a aprendizagem, já que no diagnóstico com as turmas de 2016 percebemos que as dificuldades estavam relacionadas ao conteúdo e à metodologia de ensino, por isso, como estratégia pedagógica nos focamos no resgate dos conteúdos de forma a favorecer a aprendizagem significativa, no sentido de estudar História no 5º e no 6º, no porquê de cada conteúdo trabalhado e de como emprega-los em novos contextos, acompanhados de um trabalho intensivo com a leitura de textos, com a releitura de trechos não compreendidos e com a criação de imagens.

Com esses posicionamentos constatamos que as intervenções de alguma forma fizeram sentido, já que os alunos conseguiram perceber sua essência, ao declararem que a professora questionou sobre o que eles já conheciam, que as atividades foram diferentes e que se sentiam preparados para o 7º ano, mostrando-nos que as ações metodológicas empregadas, como um dos aspectos contemplados na articulação pedagógica, foram bem desenvolvidas, já que a maturidade e a sensibilidade para analisarem e explicarem suas respostas esteve para

além do esperado, trazendo nas suas colocações elementos já observados por nós nas aulas, diferente do que constatamos nas turmas de 2016.

No entanto, como citamos na introdução¹⁰, a articulação pedagógica baseia-se em conectar um nível educacional ao outro, de forma que o aluno consiga se relacionar bem com a metodologia do professor, com o conteúdo, com a dinâmica da aula, com a organização dos horários; ou seja, com os elementos que de alguma forma podem causar situações conflituosas com a aprendizagem e com o bem estar do mesmo, não se restringindo apenas ao ato de ler e escrever, excluindo-se qualquer ação impensada, sem planejamento ou que possa criar mais problemas à adequação dos discentes. Destarte, nos parece que para a turma 2017 essa proposta foi alcançada, no momento que as atividades foram pensadas, estruturadas, colocadas em prática e proporcionaram a compreensão e a adequação ao novo nível, ao ponto de eles dizerem que já se sentem preparados para o ano seguinte (LOPEZ, 2012).

Ao pedirmos que avaliassem a atuação do docente ao chegarem no 6º ano, os alunos das turmas 2016 a catalogaram como excelente. Na A, 64% (N=11) justificou dizendo que “ela explica bem, tira dúvidas e ajuda”; [que] ela “[...] é boa, [e que] não queria[m] que fosse embora”; “[que] foi paciente”; “[que] é boa para ensinar” e “não brigou/ajudou a gente”. Na turma B, 82,7% (N=19) diz que ele já se apresentou “com brincadeiras e depois com aulas”; “[que] fez graça para [os] receber”; “[que] explica legal e faz imitações” (dados do Quadro 15).

Nessas turmas os docentes utilizaram estratégias diferentes que deixaram os alunos confortáveis em suas aulas. A professora da turma A se mostrou afetiva e paciente e o da turma B extrovertido. Essas estratégias são importantes já que nessa fase é necessária a construção de uma relação positiva entre aluno e docente, uma vez que os discentes estão aprendendo a se relacionar com o tempo que tem com o professor e, este por sua vez, está aprendendo a lidar e a se adequar com os novos alunos. Sobre essas estratégias levantamos duas discussões importantes no diagnóstico: a primeira remete-se à importância da afetividade e da aproximação com o docente; a segunda refere-se às táticas de apropriação dos alunos que, na turma A foi de ter comportamentos recíprocos aos da professora e, na B, reforçam o lado lúdico do mestre; ou seja, diferentes maneiras de ambos se sentirem bem na nova situação. Porém, não encontramos evidências em suas respostas que houvessem práticas planejadas para que acontecesse a articulação pedagógica; embora tenhamos consciência que para se concretizar é importante colocar em prática conhecimentos de didática, o uso de

¹⁰ Ver página 19

métodos e técnicas planejadas que favoreçam a aprendizagem e garantir o conforto dos alunos, evitando descontinuidades e/ou adaptações inadequadas (GIMENO, 2007).

Já na turma 2017, as escolhas se assemelham às de 2016, uma vez que 61,5% (N=16) dos alunos responderam que avaliam a atuação do(a) professor(a) como excelente e 38,5 (N=10) como boa, porém, suas justificativas divergem, já que além de citarem que a professora “é boa”, que “explica bem”, e “[que] é paciente”, citam ainda que “ensina com prazer”; “[que] usou materiais que [os] ajudou a aprender” e “[que] torna as aulas mais fáceis”. Pelo percentual percebemos que a atuação docente agradou à maioria dos alunos, já que as opções ficaram oscilando entre o excelente e o bom, evidenciando-se nas justificativas o lado afetivo, a paciência da mestra e o fato de ter usado materiais pedagógicos que tornaram as aulas mais atrativas e fáceis; ou seja, mais uma vez encontramos indícios da boa relação que esses alunos construíram com a professora, mas também constatamos que as estratégias metodologias foram percebidas pelos alunos ao citarem os recursos e a facilidade de como compreenderam os conteúdos.

Quando tiveram que definir a relação com o docente do 6º ano, os alunos da turma A-2016 em geral a definiram como positiva, já que 64,7% (N=11) diz que é excelente e 35,5% (N=6) que é boa. As justificativas se relacionaram ao fato da professora explicar bem, tirar as dúvidas, por ser boa, assim como se justificaram com suas próprias atitudes ao se comportarem bem, terem boas notas e não fazerem bagunça nas aulas. A turma B-2016 ficou dividida, 43,5% (N=10) a definiu como excelente, 26,1% (N=6) a considerou boa; para 30,4% (N=7) que na contramão a classificou de ruim ou regular. A maioria relacionou suas respostas ao fato do professor ser bem humorado, brincalhão e engraçado; os outros, às mudanças de comportamento do docente: às vezes não é bom porque o professor brinca e fica sério (ver Quadro 15).

Das respostas obtidas no diagnóstico concluímos que para a turma A, a relação com a docente não foi um problema, demonstrando-se total afinidade ao ponto de relacionarem sempre suas respostas com ela. Já na B, os alunos mostraram-se confusos com o perfil do professor, não sabendo discernirem que ele precisa assumir diferentes papéis em diferentes momentos. Como já temos dito, nessa fase os alunos estão aprendendo a lidar com o novo em diversos sentidos já que estão transitando não só entre a infância e a pré-adolescência, como também entre os anos e entre as propostas de ensino; ou seja, como o 5º ano, faz parte dos Anos Iniciais e, o 6º, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, se requer do docente uma postura mais atenta às reais necessidades dos alunos, para assim assumirem uma postura adequada.

Segundo Correa (2008, p. 22):

A transição é definida como a mudança que as crianças fazem em um lugar ou fase da educação para outro ao longo do tempo, e que representam desafios do ponto de vista das relações sociais, estilo de ensino, ambiente, espaço, tempo [...]. A mudança pode ser uma oportunidade de aprendizado novo ou pode ser a causa da apreensão sobre o novo, que gera confusão e ansiedade, sentimentos que podem afetar o comportamento de longo prazo de um indivíduo.

A turma 2017 avaliou positivamente a relação com a professora. Dos 26 alunos 77% (N=20) disseram que é excelente para 23% (N=6) que foi boa. As respostas foram justificadas pelo fato dela ser “[boa]”; explicar “com paciência”; por ser legal, assim como avaliaram também suas atitudes, ao dizerem que se comportam e que eram seus amigos, respeitando-a sempre na sala de aula; respostas que revelam uma relação recíproca baseada na afetividade e na forma como a professora ensina, como descreve-se no quadro abaixo.

Quadro 15 - Comparativo das perguntas referentes ao 3º objetivo específico que fizeram parte do diagnóstico e da aplicação do questionário após a intervenção

Estratégias que estimulam a articulação pedagógica do ensino de História na transição entre o 5º e 6º ano de forma que favoreça o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.						
PERGUNTAS	Turmas sem intervenção				Turma com intervenção	
	%	Turma A- 2016	%	Turma B-2016	%	Turma A-2017
As atividades feitas para ingressarem no 6º ano;	Não: 53%	Não foi feito atividades que os preparassem para a nova fase; a professora se mostrou atenciosa e explicava com paciência.	Sim: 56,5%	Teve preparação, porém, o professor falou das dificuldades a serem encontradas; professor brincalhão, descontraído, bem humorado e às vezes sérios.	Sim: 73%	As atividades foram realizadas através da verificação dos que sabiam; a professora utiliza recursos que facilitam a aprendizagem e a relação com essa é positiva.
Como avaliam a atuação do docente;	Exc 64,7%		Exc: 82,7%		Exc: 61,5%	
Como definem a relação com o docente;	Exc. 64,7%		Exc. 43,5%		Exc. 77%	

Nesse sentido, fechamos este ciclo de análise convencidos de que a categoria metodologia como instrumento para a articulação pedagógica do ensino de História entre o 5º e o 6º ano possibilitou a adaptação dos alunos na turma 2017, uma vez que participaram concretamente das ações planejadas, ao ponto de discernirem sobre o que foi posto em prática para a adaptação no ingresso ao novo nível de ensino, mesmo sem a professora explicitar o objetivo das intervenções, ressaltando-se nos inquéritos que a metodologia de ensino utilizada deixou os conteúdos mais fáceis e prazerosos, ao mostrarem afinidades com a docente e ao reconhecerem válida a forma como ensina; ou seja, as ações práticas na sala de aula que contribuem para a construção de uma relação salutar.

Nesse contexto, ao questionarmos à docente como ela avalia sua atuação quando recebeu seus alunos das turmas de 2016 ao ingressarem no 6º ano, da turma 2017, a mesma destacou que:

Olha, eu procuro como te falei, né, eu procuro fazer o máximo possível como professora, em todos, passar para eles o conteúdo de maneira bem fácil, bem produtiva, afetiva. Ai em relação às turmas teve uma mudança sim, poucas, mas teve, porque os alunos, entendeu? Não são mesmo iguais, cada um pensa de uma maneira diferente, tem uns que absorvem com facilidade, mas depois já esqueceram, e tens uns que absorvem e aprofundam o conhecimento, e tens uns que nem absorvem o conhecimento, passam por aqui e, então eu acredito que eu fiz o máximo possível para reforçar, para aprimorar o conhecimento com o tempo. Embora não me lembre de atividades diferenciadas com a turma de 2016. Isso aconteceu mais com a turma 2017. Geralmente eu faço a sondagem, entendeu? É nessa atividade que eu procuro saber mais ou menos a vida deles, porque dificulta total o meu trabalho em sala de aula. Eu tenho que fazer essa sondagem, é a primeira atividade que eu faço, assim que eu chego em sala, saber tudo da vida deles, ai a árvore genealógica que você trabalhou, bem parecida, mas eu trabalho de outra forma, com os conteúdos, mas é nesse sentido aí, para saber tudo da vida deles, faço com que eles conheçam os colegas também, saber a vida dos colegas, entendeu? E assim a gente faz a interação da turma.

A professora destaca que tenta tornar o conteúdo mais fácil e produtivo. Além disso, ressalta que houve mudanças em sua atuação no recebimento da turma de 2016 para a de 2017, confirmando-se assim nossa suspeita levantada na análise anterior, quando descrevemos que ela reconhece que existiram mudanças, mas que preferiu não se expor. Aqui pontua que as atividades foram feitas, principalmente, com a turma 2017 compactuando com as respostas dos alunos quando dizem que avaliaram seus saberes prévios, que as aulas foram diferentes em função do uso dos recursos e que a professora explicou bem, deixando igualmente transparecer que não existiram atividades para preparar a turma 2016 quando expõe que não lembra quais ações fez para receber os alunos, hipótese já confirmada por 53% da turma A quando informaram que não receberam preparação, assim como 56,5% da B que declarou receber, embora, percebamos que foram ações sem nenhum planejamento.

Na tentativa de mostrar que executava ações de sondagens com os alunos ao ingressarem no 6º ano a docente destacou que fez algumas atividades procurando saber sobre a vida deles; porém, as atividades realizadas foram diferentes das propostas na intervenção, já que buscavam conhecer os alunos no sentido geral e tornar as informações coletivas a fim de favorecer a interação entre a turma. Na contramão, já na proposta de intervenção, a ideia em primeira instância era identificar e verificar os saberes prévios dos discentes, resgatar os assuntos estudados nos Anos Iniciais e tentar mobilizar a articulação pedagógica no conteúdo, na medida em que com essas ações teríamos a possibilidade de proporcionar a interação e a contextualização do que se aprende e etc.

Nesse sentido, constatamos tanto nas respostas dos alunos quanto nos posicionamentos da professora que houve mudanças na forma de serem recebidos. Se nas turmas 2016 não se focou na articulação pedagógica; na de 2017 existiu um investimento em atividades e em outras ações que deixou os alunos acomodados, adaptados e função de dar

continuidade à relação com o saber e com aprender. Sendo assim, a categoria metodologia de ensino mais uma vez é reafirmada como um dispositivo importante para a articulação entre anos.

Com o objetivo geral que visamos avaliar o impacto da articulação pedagógica no Ensino de História implícitos na transição dos alunos entre o 5º e o 6º ano, buscávamos identificar se a “autonomia” como categoria na qual “o sujeito se torna autônomo ao aprender a estabelecer conexões entre as diversas dimensões do processo social, político e cultural” (DA SILVA, 2009, p. 108), foi desenvolvida, pois estes discentes saíram de um ano em que foram direcionados e acompanhados rotineiramente pelo(a) professor(a) e ingressaram em outro que requer que se auto direcionem, pois o tempo com o docente é restrito ao horário da aula de História num vasto currículo de diferentes disciplinas que demanda uma rotatividade de professores e horários devidamente planejados. Além desses aspectos, analisamos a leitura, a escrita, a interpretação, a apropriação do conteúdo e a auto avaliação dos alunos, visto que se espera que consigam fazer as conexões e as reflexões desses elementos com uma certa independência.

Nesse sentido os questionamentos objetivaram saber como se deu a adaptação dos alunos ao chegarem ao 6º ano, a fim de identificarmos se ocorreu conforme o esperado, se ao chegarem à nova etapa tiveram um contato tranquilo com os conteúdos, com a leitura e a interpretação de textos, e se a mudança de professor e da rotina escolar não interferiram na adaptação/acomodação ao novo cenário pedagógico. Inquirimos ainda sobre as primeiras ações do professor na primeira aula de História, a fim de sabermos se o docente seguiu as orientações dos parâmetros curriculares específicos da área, quando orientam que se faz necessário o levantamento dos conhecimentos prévios, assim como verificar as hipóteses explicativas dos discentes para os diferentes assuntos estudados e, por fim, questionamos como se sentiram nas aulas objetivando que traçassem suas percepções sobre si e sobre o meio; isto é, sobre a adaptação à nova proposta, sobre a relação com os colegas e o docente, entre outros determinantes.

Sobre a adaptação os alunos das turmas 2016 a avaliaram como boa ou excelente. Na A, 53% (N=9) diz que no início foi difícil, que buscaram ajuda dos colegas e estudaram mais. Na B, 34,8% (N=8) que foi boa e 47,8% (N=11) excelente; porém, mesmo com esses percentuais, ressaltaram que as mudanças não foram tão boas por que alguns aspectos ficaram diferentes, além do rendimento escolar ter baixado. As duas turmas consideraram que tiveram boa adaptação; no entanto, quando necessitam explicar com detalhes como se deu esse processo, pontuam apenas suas dificuldades, demonstrando assim, a total ausência de

preparação para a transição e que não ocorreram situações que estimulassem a acomodação prevista pela articulação pedagógica, uma vez que em suas respostas não encontramos indícios de continuidade na aprendizagem social, emocional, cognitiva e pedagógica durante a transição que pudesse torna-la menos difícil e conflituosa, pois a articulação é uma estratégia para favorecer a continuidade da aprendizagem entre a passagem entre níveis. Nessa perspectiva para construir-se uma ponte de articulação eficaz é preciso um profundo conhecimento de cada nível envolvendo conteúdo, formas de trabalho e normas dos níveis (GIMENO, 2007).

Na turma 2017, 65,4% (N=17) dos alunos declararam que a adaptação foi boa, já que se habituaram [com] “colegas e professores”, não encontraram “nada de ruim no 6º ano”, “as professoras Benedita e Iolanda são ótimas”, “tem atividade legais”. Nessa turma nem todos os alunos justificaram; porém com as respostas obtidas percebemos que a adaptação parece não ter sido conflituosa, uma vez que se relacionaram facilmente com os colegas, não construíram sentimentos ruins em relação ao ano e à disciplina, adaptaram-se às metodologias aplicadas pelas professoras e gostaram das atividades. No entanto, não expuseram como se deu a relação com o conteúdo, com a leitura e com a interpretação; mas vimos nas questões anteriores que esses elementos foram compreendidos e causaram mudanças na forma de pensarem e de se expressarem (conferir no Quadro 16).

Em relação ao que fez o(a) professor(a) na primeira aula de História, a turma A-2016 descreveu que “explicou como seria o conteúdo”; opção que ocupou a primeira e a segunda escolha, seguida de que tinha “[feito] atividades livres”. Aparentemente desenvolveram-se ações sem planejamento e sem foco no momento vivenciado pelos alunos. Já a turma B, 60,8% (N=14) diz que “explicou como seria”, seguido de “iniciou com conteúdo” e que “verificou o que sabíamos”.

Nas duas turmas foi explicada com seria a disciplina. Nessa lógica, sabemos que essa ação é de extrema importância, porém, não é a única a ser feita, já que segundo as orientações dos PCN’s esse momento precisa ser pensado e explicado de forma a deixar os alunos tranquilos e acomodados, sendo importante que se faça uma sondagem a fim de conhecer melhor os alunos, analisar a compreensão que se tem sobre os conteúdos, se avalie o nível de maturidade, se compreenda a natureza das relações interpessoais, seus posicionamentos sobre a disciplina e o que já aprenderam (BRASIL, 1998). Nesse sentido, apenas o professor da turma B se aproximou dessa proposta, pois além de situar os alunos sobre o que seria estudado, fez a verificação do que já haviam estudado nos anos anteriores.

Já na turma 2017, as opções destacadas pelos alunos foram: “explicou como seria” com 58% (N=15); “verificou o que sabíamos” com 31% (N=8) e 27% (N=7) diz que “iniciou com o conteúdo”. Como citamos anteriormente, o primeiro momento com os alunos deve ser a sondagem e a explicação do que se pretende trabalhar. No processo de intervenção foi realizada de início a apresentação da proposta e, posteriormente, a revisão dos conteúdos vistos nos anos anteriores. Nesse caso, os posicionamentos dos alunos estão coerentes com o que realmente foi realizado, já que depois dessas ações iniciamos com o conteúdo.

Sobre como os alunos se sentiram nas aulas de História ao chegarem no 6º ano, as turmas 2016 disseram que a adaptação foi satisfatória. Sendo que na A, 59% (N=10) destacaram que foi excelente para 35% (N=6) que argumentou que foi boa, pois entenderam a disciplina, conheceram novas pessoas, a docente ajudou, além de ser uma boa professora. Já na turma B, 56,5% (N=13) destacou que a postura do professor contribuiu porque estavam ansiosos para prenderem e que os conteúdos eram legais; no entanto, posteriormente à análise das demais questões, percebemos que há diversas contradições nos posicionamentos, aspecto que se repete neste inquérito, pois nas questões 9 e 10 ressaltam que a adaptação não foi tão boa por terem muitas mudanças e o rendimento ter baixado, além de terem necessitado do apoio dos colegas para ficarem bem no ano. Aqui, já dizem que se sentiram bem nas aulas de História, que entenderam e que a postura do docente os ajudou, o que demonstram total ausência de autonomia e segurança quando precisam se posicionar ou quando necessitam estabelecer um pensamento coerente na tentativa de seguirem uma linha de raciocínio.

Já a turma 2017 pontua que se sentiu bem. Deles, 54% (N=14) justificam que gostam de História e tem facilidades para aprender, argumentam que inicialmente eram tímidos, mas com as atividades foram ficando independentes e que se sentem mais seguros por saberem muitos assuntos. Outros, 34,7% (N=8) se sentiram excelentes ao ressaltarem que aprenderam muito com as professoras e com seus próprios erros, com as atividades consideradas excelentes por eles e, por se sentirem alegres e felizes com as aulas. Essa turma conseguiu traçar uma percepção sobre si e sobre o meio, destacando suas dificuldades e como conseguiram vencê-las e descreveram como ficaram bem nas aulas de História, ao ponto de citarem inclusive como se sentem quando estão nos horários específicos dessa disciplina, revelando sentimentos de satisfação por terem entendido que são parte do processo e que são capazes de aprender o que é proposto.

Quadro 16- Comparativo das perguntas referentes ao Objetivo Geral que fizeram parte do diagnóstico e da aplicação do questionário após a intervenção.

Os impactos da articulação pedagógica da disciplina de História implícitos na transição dos alunos entre o 5º e 6º ano						
PERGUNTAS	Turmas sem intervenção			Turma com intervenção		
	%	Turma A- 2016	%	Turma B-2016	%	Turma A-2017
Como foi a adaptação ao 6º ano	Bom: 53%	Adaptação boa, porém, as mudanças prejudicaram e o rendimento baixou. A professora explicou como seria e se sentiram bem nas aulas.	Bom: 34%	Adaptação satisfatória, o professor explicou como seria e fez a verificação do que sabiam e sentiram bem nas aulas de História, pois a postura do professor ajudou.	Bom: 64,4%	Adaptação sem conflitos, a professora seguiu as orientações dos PCN's ao apresentar a disciplina, verificar os conhecimentos prévios e revisar os sabres. Os alunos se sentiram felizes e bem nas aulas de História.
O que fez a professora de história no primeiro dia de aula	Exc. 29%		Exc: 61,9%		Verificou 58%	
Como se sentiram nas aulas de História	Exc. 59%		Exc. 56,5%		Bom 54%	

Sendo assim, concluímos este ciclo e análise do questionário e do diagnóstico, apontando que a categoria “autonomia” como resulta da articulação pedagógica entre níveis de ensino foi desenvolvida na turma 2017, já que os alunos mostram maior maturidade que as turmas de 2016, estando conscientes de suas opiniões, emitindo respostas relacionadas com o que foi questionado, capazes de pontuar suas limitações e a maneira como foram crescendo com as intervenções, além de se fundamentarem nas suas próprias vivências; ou seja, expondo posturas de alunos que tem autonomia para pensar, analisar e criar suas próprias explicações sem precisar essencialmente do professor para dirigir o que devem ou não expressar, decidir e pensar.

Nesse contexto, pedimos à professora que emitisse sua opinião explicando o que mudou da turma 2016 quando dizem que sentiram dificuldades ao chegar no 6º ano, que acharam os conteúdos difíceis e que seus rendimentos baixaram ao ponto de sentirem falta de estar no 5º ano da turma 2017 que ressaltou que se sentia feliz e bem.

Minha opinião sobre isso, em relação à opinião deles acredito que foi porque ali começou o ano letivo, mas nem todos os alunos tão junto ali, aos poucos vão chegando mais alunos, inclusive chegou um aluno, já finalizando o ano letivo de 2017 na escola. Por isso que muito dos alunos se queixam assim: “quando eu cheguei já estava correndo, nem lembro da sondagem”. Quando chegaram, já estavam nomeados, há muito tempo acontecido e eles chegam na escola no meio, praticamente no meio do semestre. Então eles não lembram dessas atividades. Tais é em função do que eu acabei de te falar, da atividade que eu faço, eu faço o máximo possível para o aluno compreender o conteúdo e olha que eles tem muitas dificuldades! De leitura, quando eu passo atividade que tem que interpretar, que tem dificuldades, eu observo é muito que os alunos eles não tem, não tem domínio da leitura. Então eu faço, de carteira em carteira e faço o possível para eles entenderem os conteúdos que são passados, fora as aulas que ministro no quadro, eu utilizo de várias maneiras para poder informar meus alunos do conteúdo.

A professora se justifica com foco nos posicionamentos negativos das turmas 2016, já que para ela as dificuldades encontradas se relacionam ao atraso para ingressarem na escola; ou seja, em função dos alunos não estarem no ambiente escolar desde o início das

aulas, no entanto, não explica o posicionamento da turma 2017, na qual 26 alunos responderam integralmente ao questionário. Nesse contexto, mais uma vez parece responder ao inquérito, ou esquivando-se de suas responsabilidades como docente, ou não avaliando ainda sua atuação e as estratégias em uso na sala de aula com uma perspectiva autocrítica, o que traz consigo não expor claramente a real situação dos alunos ao adentrarem ao 6º ano antes das intervenções. Pois como citado anteriormente, a turma A diz que sua adaptação foi positiva, porém ao explicarem suas respostas ressaltam que necessitaram de ajuda e expuseram suas dificuldades; a B por outro lado diz que foi boa, mas afirmam a percepção das diferenças e que necessitam de ajuda para se adaptar, além da professora atribuir as limitações dos alunos às dificuldades com a leitura. Em sentido oposto, a de 2017 descreve em detalhes o que realmente aconteceu nas aulas de História no primeiro dia de aula e justificam o porquê se sentem felizes e adaptados, transparecendo nos seus posicionamentos segurança e independência.

Sendo assim, consideramos importante citar que apesar da docente utilizar o atraso dos alunos como fator preponderante para as respostas negativas em relação à adaptação as aulas de História, essa justificativa não nos convence, uma vez que fica explícito no decorrer das respostas de ambos os lados que não houveram atividades planejadas para a adequação dos alunos, assim como, os próprios discentes expõem suas limitações ao chegarem e adaptarem-se ao 6º ano pela falta de uma articulação pedagógica planejada, além da docente estar o tempo todo focada no olhar negativo que as turmas de 2016 tiveram sobre a disciplina e em poucos momentos conseguiu valorizar concretamente as percepções positivas expostas pela turma 2017.

4.2.2 Conversa íntima e intergrupar com os sujeitos do 6º ano após a intervenção: concepções e percepções

O segundo instrumento aplicado foi o Grupo Focal (Apêndice D) com 23 alunos do 6º ano a fim de identificarmos suas opiniões referentes às experiências e vivências com as sequências didáticas no Ensino de História, as quais se conceberam, planejaram e operacionalizaram para que o nível de adaptação se efetivasse no ingresso a este nível, garantindo-se que não houvesse bruscas rupturas nos assuntos abordados, nas relações e nos processos, assim como, para verificarmos dos objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, para o Grupo Focal propomos aplicar 10 (dez) perguntas divididas em blocos seguindo as categorias da articulação pedagógica e os objetivos geral e específicos, cruzando-se com as respostas da entrevista semiestruturada. O primeiro bloco de cada instrumento visava investigar a

articulação de conteúdos; o segundo a relação professor/aluno, seguindo-se da análise da metodologia de ensino do docente e, por fim, a autonomia dos alunos.

Para a operacionalização do Grupo Focal fizemos inicialmente contato com a direção da UEB, apresentamos nossas necessidades e sugestões, sendo informados das condições e limitações da escola para colocarmos esse instrumento em prática. Na ocasião sugerimos que a aplicação ocorresse num dia de sábado no turno matutino, para que pudéssemos ter um ambiente mais tranquilo, visto que necessitávamos gravar as falas do grupo, além de termos mais tempo para ambientá-los ao espaço físico e prepará-los psicologicamente para que ficassem a vontade durante a conversa intergrupal. Sugerimos também a filmagem para identificarmos o que falou cada aluno, assim como, para explicarmos posteriormente a outros professores como foi feito o exercício investigativo. O tempo de aplicação demandou outra negociação, uma vez que precisaríamos de 2 horas para aplicar as 10 (dez) perguntas com qualidade, e inserimos outros questionamentos, quando os alunos sentissem dificuldades de responder ao inquérito que já estava no roteiro no intuito de induzi-los a se expressarem cada vez mais.

Nesse processo foram expostas pela direção algumas limitações, pois precisaríamos nos adequar à organização da escola naquele momento: o sábado como opção de aplicação foi descartado em função da indisponibilidade de funcionários para nos acompanhar; a filmagem também não nos foi permitida, pois necessitaríamos das autorizações dos pais e não teríamos tempo para essa negociação; o tempo de aplicação foi outro fator discutível, já que segundo a diretora deveríamos fazer o exercício “dentro do horário das aulas”, referindo-se aqui ao período de entrada (13h00) e saída (17h30) dos alunos, motivo pelo qual nos disponibilizou 1 hora e meia.

Com as condições expostas, combinamos que a conversa intergrupo aconteceria no dia 20 de novembro (segunda-feira) no turno vespertino e que se realizaria das 16h às 17h30. A diretora se responsabilizou em comunicar à professora que estaria ministrando aula no dia combinado que se aplicaria uma atividade investigativa, para que ela se programasse, e que falaria com os alunos e lhes explicaria a dinâmica do exercício. Acertamos ainda que chegaríamos 1 hora antes do horário, a fim de organizarmos o espaço (que não seria a sala de aula) para recebê-los com o ambiente físico preparado.

No dia de aplicação, chegamos à escola às 15h00, disponibilizando-nos a diretora uma sala para que iniciássemos a ambientação com a decoração e os lanches, mudando a disposição das cadeiras para ficarem em círculo e expondo as lembrancinhas que seriam entregues no final da atividade, entre outras ações que objetivavam estimular os alunos a

colocarem suas impressões e posicionamentos sobre as intervenções. A ideia era que os alunos se sentissem a vontade no espaço e estivessem psicologicamente estimulados a falar. Ao procurá-los na aula de matemática para direcioná-los à sala indicada, pedimos licença e comunicamos à professora que estávamos no horário previsto. Sua reação demonstrou total desinformação, e ao questionarmos se a diretora estava ciente, para nossa surpresa, foram os alunos que afirmaram estar sabendo da festinha de despedida da Tia Benedita, segundo a informação que lhes foi transmitida pela secretária da escola.

Nesse momento constatamos que existia uma falha de comunicação envolvendo professora e alunos. A diretora não lhes explicou de fato o que iria acontecer e não comunicou à professora de matemática de nossa ação, constituindo-se esta a primeira intercorrência durante a aplicação do Grupo Focal, pois perdemos 15 minutos entre a explicação dada à docente em exercício e a espera para a liberação dos alunos. Uma vez conduzidos e eufóricos com a possibilidade de participarem de uma festa, sentimos a necessidade de explicar-lhes que aquele momento não era de festa, e sim de avaliarem as atividades realizadas, o que frustrou todas as expectativas.

Nesse sentido, tivemos então, que criar novas estratégias para que entendessem o que estávamos propondo naquele momento. Organizando os alunos num círculo e ficando um deles no centro com olhos vendados, iniciamos a dinâmica “*Quem sou?*”. Ao som de uma música, se passariam de mão em mão uma borracha por toda a roda e, assim que o som parasse, quem estivesse com a borracha deveria ir até o colega do centro do círculo, lhe apertaria a mão e ao entregar-lhe a borracha, este deveria acertar de quem era a mão que lhe estava entregando o objeto. Caso o aluno vendado não acertasse, poderia fazer perguntas objetivas a outros colegas como: o gênero; o uso de adereços específicos; o lugar que se sintia na turma; só tendo como resposta Sim ou Não. Antes de fazer as perguntas, ele lançaria a borracha para alguém do círculo e quem a pegasse deveria responder-lhe. Caso acertasse, sairia do círculo dando lugar ao colega que havia entregado a borracha, se não, deveria pagar uma prenda (MACHADO; NUNES, 2011).

Posteriormente fizemos o jogo de perguntas e respostas como proposta intermediária na tentativa de compensar como eles tinham chegado à sala e como desejávamos que estivessem sintonizados e concentrados durante a aplicação do inquérito em grupo. Neste caso, como premiação e estimulando a concentração e a disciplina da turma, para cada acerto faríamos a premiação com balas; atividade esta sugerida no livro “245 Jogos Lúdicos”. Nessa dinâmica, os dois momentos de jogos e brincadeiras foram desenvolvidas em 20 minutos,

totalizando 35 minutos de espera e de busca por novas estratégias para que pudéssemos iniciar nossos propósitos.

Ainda fazendo o lanche e agitados fizemos a 1ª pergunta no intuito de sabermos o que eles aprenderam quando foi montada a árvore genealógica e quando abordamos aspectos referentes às histórias particulares de cada um. Nesse sentido, poucos alunos conseguiram se expressar, pois ainda se encontravam na transição da dinâmica realizada na ambientação e no início da atividade investigativa. Destarte, fizemos outras perguntas no intuito de estimular uma maior participação, para que se sentissem mais a vontade e se reconhecessem como sujeitos ativos do processo, pois para se operacionalizar a técnica de grupo focal como instrumento de análise necessitamos do maior número de respostas, da participação da maioria e, desse resultado chegarmos a um consenso; isto é, a concepção do grupo sobre o inquérito feito.

Uma vez que o entrevistador do Grupo Focal deve:

Ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, p. 152, 2003).

Sendo assim, as análises das perguntas do grupo focal e da entrevista semiestruturada se fizeram com base nos objetivos específicos e geral, fazendo referência à organização, à interpretação e à compreensão das falas que estão em dependência direta com os elementos que definem a articulação pedagógica: o conteúdo, a relação professor-aluno; a metodologia de ensino e a autonomia. As perguntas e respostas no intergrupo se organizaram em duas colunas, sendo essas últimas sistematizadas em A, B e C para padronizar de forma inteligível as opiniões dos alunos e não como forma de identificar a quem pertenciam as falas, na tentativa de compreender as respostas ou as opiniões em coletivo, como concepção e percepção da turma como um todo.

Para tanto, fundamentadas na categoria “conteúdo” que visa articular os saberes estudados pelos alunos dos Anos Iniciais aos do 6º ano, realizamos perguntas que apontam o nível de apropriação (compreensão, contextualização e uso) dos assuntos abordados. A primeira e a segunda objetivaram identificar a aprendizagem dos alunos em relação a suas próprias histórias, relacionando-as com as diferentes histórias de outras pessoas que convivem no mesmo ambiente escolar. Assim, perguntamos o que tinham aprendido quando estudaram a História particular de cada um por meio da árvore genealógica e, no segundo momento, pedimos que comparassem as informações registradas nas árvores com as respostas das

entrevistas feitas com os funcionários da escola, a fim de analisarmos se conseguem entrecruzar as histórias e detectar semelhanças e diferenças.

Com esses inquéritos verificamos o nível de apropriação do conteúdo, a autonomia mostrada quando explicitam o que aprenderam e os efeitos da metodologia de ensino usada pelo professor, ao constatarmos se as docentes (a professora de história e eu a pesquisadora!) conseguiram estimular as capacidades de articularem os assuntos abordados a partir de nossas ações metodológicas, como as aulas expositivas, as análises de imagens, o desenho da família, as entrevistas realizadas, a apresentação e os diálogos sobre as tarefas. Esta possibilidade é apontada nos PCN's (BRASIL, 1998, p.54), quando propõem que “os alunos devem distinguir suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo”; ou seja, saberem distinguir que, para além da sua história, existem outras histórias que se constituem dependendo da organização familiar de cada um, uma vez que é importante que [...] compreendam que na dimensão particular da vida, “[...] na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos [...] e nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano” (BRASIL, 1998, p.54).

Em relação ao primeiro inquérito o grupo respondeu que aprendeu aspectos sobre a história da própria família, sobre suas características físicas e acerca das explicações relacionadas ao fato das pessoas possuírem tipos físicos diferentes, assim como justificaram as diferenças existentes em função das pessoas pertencerem a grupos familiares distintos. Quando pedimos que comparassem suas histórias com as de outros que convivem no mesmo espaço, foi ressaltado que a principal semelhança se centra em todos estarem compartilhando a mesma história, pois vivem num mesmo ambiente e as diferenças elencadas se reportam ao fato de possuírem famílias e familiares diversos, histórias individuais e origens distintas, com mostramos a seguir.

Quadro 17- Respostas dos alunos ao primeiro ciclo de perguntas do grupo focal

PRIMEIRO CICLO DE PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL		
Nº	PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	O que vocês apreenderam quando montamos as árvores genealógicas e falamos sobre as Histórias de cada um?	A: A história da nossa família; B: Características porque somos brancos e negros [...]; C: As pessoas são diferentes, porque cada uma é igual a sua família. D: Tem pessoas brancas, negras e pardas.
2	Comparando as informações registradas nas árvores genealógicas com as respostas das entrevistas dos funcionários da escola, quais semelhanças e diferenças vocês perceberam entre a História de cada um?	<p style="text-align: center;">SEMELHANÇAS</p> A: porque compartilham a mesma história na escola. <p style="text-align: center;">DIFERENÇA</p> B: os pais são diferentes C: Avós

		D: irmãos E: História diferente F: Origem diferente
3	Depois de ter montado a árvore genealógica da sua família, feito a entrevista com os funcionários da escola para conhecer suas histórias e estudado como se deu a formação do povo brasileiro, como vocês definem a história?	A: A história estuda o passado e o presente; B: A origem dos povos; C: Os povos passados; D: Outras pessoas; E: O passado do nosso povo; F: As histórias das pessoas que vivem no mesmo ambiente;

Fonte: Dados elaborados pela autora

Nesse sentido, entendemos que o grupo conseguiu perceber que existem histórias diferentes e que cada uma depende do agrupamento familiar, do ambiente frequentado e das relações estabelecidas, assim como, conseguiram deliberar que entre as pessoas podem haver semelhanças a partir do momento em que compartilhamos a mesma história; porém, o que nos define enquanto tipo físico é nossa origem. Ou seja, não só compreenderam o conteúdo como conseguiram desenvolver uma certa autonomia para definirem seus próprios conceitos sobre os assuntos ensinados e fizeram uso do que aprenderam para explicar suas respostas e posicionamentos.

Ao questionarmos à docente sobre quais conhecimentos acreditava que os alunos da turma de 2017 aprenderam quando fizemos a árvore genealógica (para a estudarmos a história de cada um deles) e quando se aplicou a entrevista aos funcionários da escola ela respondeu:

Eu acho, a meu ver, que foi fundamental, uma atividade excelente, que fez muitos deles que não tinham nem noção, assim mais ou menos de como vieram, por que o nome deles é assim, porque a mestiçagem..., as mestiçagem deles, porque que é branco, eu sou moreno, porque que eu sou pardo, porque agora é muita questão do pardo, né! A gente nem se vê mais falar no moreno, agora é pardo, do cruzamento. Então eles tiveram razão de saber o porquê eles têm essa cor parda, por que são negros, eles souberam definir a sua raça, entendeu! Eu acredito que é por aí!

Com respeito às habilidades desenvolvidas nessas atividades foram em relação ao cruzamento da raça deles, né? Porque muitos deles, se a pessoa faz a pergunta pra eles, muitos deles dizem logo que são brancos, que são morenos, não sabem nem o porquê e estão logo se definindo, né! Depois da atividade eu cheguei a perguntar e muitos deles me disseram que são pardos por que devido à árvore genealógica foram saber lá dos antepassados, dos pais, o porquê e o como foram gerados, porque que são dessa cor, entendeu? Por que se definem pardos, porque se definem negros, por que muitos deles eram, e se percebem negros e se denominavam morenos, pardos, e não queriam se assumir, né? No entanto, a entrevista a achei interessante, porque no momento dessa atividade tiveram a oportunidade de conhecer os demais componentes da escola, que muitas das vezes eles não tinham conhecimento, e fez que eles se aproximassem mais dos funcionários, da vida dos funcionários, [já que] só os chamavam “ê Lora! ê Lora!”, é a moça que trabalha no corredor!, e com essa atividade eles se aprofundaram, sabem mais da vida dela, dos filhos, dos pais dela; ou seja, se aproximaram mais dos funcionários nessa atividade.

Como se pode observar a professora destaca os conhecimentos importantes desenvolvidos pelos alunos quando se refere às descobertas feitas sobre as raças e a mestiçagem, que segundo ela, muitos não tinham noção; aspecto que nos causa certa

preocupação, pois sabemos que esses conhecimentos devem ser trabalhados em todos os níveis educacionais iniciando-se pela Educação Infantil, onde o professor deve ampliar suas noções sobre as diferenças, as semelhanças e as origens dos povos, para promover o respeito à diversidade social, como destaca o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História afro-brasileira e africana, o qual enfatiza que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais, os quais a criança pequena frequenta, são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2013, p48)

No entanto, o próprio discurso da docente parece conturbado, pois não ficam claras suas próprias concepções e percepções quando faz referência ao fato de ser negro, na medida em que muda a negritude por diferentes nomenclaturas que parecem suavizar este termo, fazendo uso constante do moreno, do pardo e/ou do mulato. Nessa lógica, quando se refere ao mulato, parece estar falando do pardo, tomando-o como resultado do branqueamento velado que por muitos anos foi desejo e vontade da sociedade brasileira, predominantemente branca, machista, dominante e de elite. O tratamento do mulato, como um produto do cruzamento entre negros e brancos, dão indícios de não ter clareza da cor da pele que se está remetendo ou, pelo menos uma inconsciente vigilância singular em referir-se ao negro para não “ofender”, sendo a pesquisadora e entrevistadora precisamente uma mulher negra. Mas, a inabilidade expressa confundido moreno, pardo e negro como se fosse a mesma coisa, revelam conteúdos e conceitos não resolvidos ou fragilizados, que devem interferir no ensino das relações étnico-raciais na aula de história, descaracterizando-os e descontextualizando-os no último dos possíveis.

[...] a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas, que as categorias compõem um sistema, e que esta operação se processa num contexto de interação social (ARAÚJO, 1987, p. 15).

Com relação aos aspectos estudados, os alunos afirmaram ter aprendido sobre a história da família e suas características físicas. Compreenderam que as diferenças existentes são em detrimentos da origem de cada um como também relacionaram as semelhanças expostas entre eles por pertencerem ao mesmo grupo social, ou seja, seus posicionamentos não enfatizaram apenas elementos relativos à cor da pele, pois conseguiram abranger as

informações mediadas com base no que propusemos fazer o resgate de conteúdos e levá-los a detectar que a História é constituída de diferentes povos, ao propormos também que realizassem a entrevista com os funcionários, para que percebessem que aquelas pessoas que estão no mesmo espaço que eles, têm histórias para contar, que somada às histórias individuais, formam a História de um grupo, não sendo exatamente uma tentativa de aproximação entre alunos e profissionais como nos argumenta a professora, já que a aproximação seria uma consequência da ação e não o contrário.

Na terceira pergunta feita aos alunos averiguamos se conseguiam definir o conceito de História a partir das aulas, depois de terem discutido e refletido sobre a própria formação da família, a história dos colegas, dos funcionários da escola e da formação do povo brasileiro, visto que é possível defini-la na “[...] maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades” (BRASIL, 1998, p.54). Nessa lógica, investigamos as categorias “conteúdo” com respeito à apropriação e à “autonomia” quando definem um conceito sem o auxílio do professor, baseando-se nas aulas já assistidas e na “metodologia de ensino”, uma vez que a formulação de conceitos depende de como as aulas foram desenvolvidas, se o docente estimulou ou não a capacidade de análise e a formação do pensamento autônomo.

O grupo definiu diferentes conceitos para a História, tais como: a história estuda o passado e o presente; a origem dos povos; os povos do passado; outros povos e; a história das pessoas que vivem no mesmo ambiente (Quadro 17). Nessas exposições percebemos o nível de autonomia dos alunos na forma de pensar e de se posicionarem reafirmando que a maneira de ensinar e o que foi ensinado lhes estimulou a capacidade de refletirem, fundamentando suas falas nas discussões proporcionadas nas aulas, já que nas intervenções feitas os estimulamos por meio das imagens a analisarem e a criarem conceitos, como também a explicarem suas formas de pensar, levando em consideração que a História como disciplina escolar além de tratar dos assuntos curriculares é:

[...] Fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora [...] seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social, a práxis individual e coletiva (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Ou seja, por meio da disciplina os alunos podem passar a se reconhecerem como sujeitos históricos (aqueles que fazem parte da história e que ajudam a construí-la) a partir de suas ações, de suas formas de pensar e viver a história. Aspectos que também foram retratados por um aluno do 6º ano que passou pelo processo de intervenção ao dizer que:

História é quando juntamos a História de uma pessoa diferente que você acaba de conhecer e junto com sua história formamos outra História. Também tem outros tipos de História:

Histórias contadas por pessoas do interior;

História que quem conta é o Historiador, quando contam as histórias que já aconteceram há muito tempo, como a chegada dos portugueses. Também tem a nossa História que é ocorrida durante nossa vida. (GARCIA, 2017 – aluno entrevistado)

No segundo ciclo analisamos a categoria “relação professor/aluno” a fim de sabermos se podemos considera-lo como um dispositivo efetivo na articulação pedagógica. Nesse sentido, perguntamos sobre o que lhes chamou mais a atenção na postura da professora durante as aulas e se se identificaram mais com o uso de materiais, com a atenção dada por ela, com as atividades feitas ou com a forma de explicar os assuntos, como se destaca no quadro a seguir.

Quadro 18 - Respostas dos alunos ao segundo ciclo de perguntas do grupo focal

SEGUNDO CICLO DE PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL		
Nº	PERGUNTAS	RESPOSTAS
4	O que mais lhes chamou atenção em relação à postura da professora de História durante as aulas?	<p>A: Ela ser boa professora;</p> <p>B: Ela ser calma;</p> <p>C: [...] paciente;</p> <p>D: [...] educada;</p> <p>E: [...] “bacana”;</p> <p>F: Por explicar bem.</p>
5	<p>Como vocês se sentiram quando fizemos nas aulas de História?</p> <p>-a árvore genealógica,</p> <p>-o mapa mental,</p> <p>-as entrevistas,</p> <p>-os desenhos pré-históricos</p> <p>-a reprodução da lenda motessoriana</p>	<p>A: Bem;</p> <p>B: Foi legal;</p> <p>C: Gostei principalmente a história do espaço;</p> <p>D: Ajudou a aprender mais rápido;</p> <p>E: Os desenhos foram ótimos por que desenvolvem nosso pensamento.</p>

Fonte: Dados elaborados pela autora

Quase ao unísono, os alunos destacaram a calma da docente, sua paciência, educação e a forma de explicar a aula, considerando-a na sua totalidade boa. Ou seja, pontuaram apenas os aspectos relacionados à postura da professora, parecendo que a maneira como ela se posiciona, age e ensina não só desperta a atenção como evidencia a afetividade existente nessa relação, já que ao inquirirmos sobre outros elementos relacionados a esta atuação, como o uso de materiais e as atividades realizadas, a afinidade entre docente/discente parece fortalecida pela postura da educadora, caracterizando o nível de sensibilidade dos alunos para se posicionarem, sabendo separar elementos da relação afetiva de outros aspectos que fazem parte do fazer pedagógico.

Esses posicionamentos dos alunos nos remetem a Antunes (2006) quando escreve sobre a importância da afetividade entre professor/aluno, pois para ele pode ser manifestada de formas diferentes e de uma maneira que o aluno também se torne sensível:

A afetividade humana é uma construção cultural. Assim, a afetividade não é expressa apenas através do toque ou contato corporal; gestos e atitudes também fazem parte do processo e são muito importantes. É necessário que o educador aja de tal forma a atingir positivamente o aluno, de modo que este também se torne sensível (ANTUNES, 2006, p. 18).

Na quinta pergunta, verificamos como os alunos se sentiram durante a elaboração da árvore genealógica, do mapa mental, das entrevistas, dos desenhos pré-históricos e da reprodução da Lenda Motessoriana no intuito de discernirmos se o que mais despertou o interesse foram as atividades, a ajuda da professora ou a atenção dada por ela; aspectos que nos ajudam a compreender como a turma descreve a relação com a professora de História considerando-se que no processo da articulação, a relação positiva com o docente é necessária para a adequação dos alunos, pois da forma como os receba, os trate, os inclua e busque estratégias metodológicas pode contribuir para a aprendizagem deles no nível social, emocional e pedagógico (RODRIGUEZ; TURON, 2007).

Diferente das turmas A e B-2016 que participaram do diagnóstico, sempre dando destaque ao professor como centro do processo de aprendizagem, a turma-2017 explica suas respostas usando outros elementos, embora não excluam a função docente, demonstrando os reflexos de sua atuação, especialmente, quando dizem que durante as atividades se sentiram bem ao realizarem tarefas com a história do espaço e de fazerem desenhos, pois para eles, estas estratégias pedagógicas despertaram a curiosidade e as reflexões sobre a temática, ajudando-os a aprender mais e mais rápido (Quadro 18). Ou seja, as propostas das atividades lhes chamaram a atenção; porém sabemos que sem uma aplicação planejada não teria o mesmo efeito, motivo pelo qual consideramos que a condução do professor os direcionou à aprendizagem, a descobrirem que as ações realizadas despertaram melhores formas de pensar e, nos revelou e confirmou o comprometimento da docente e a relação positiva e recíproca estabelecida com a turma via intervenção.

Sendo assim, concluímos que a relação professor/aluno é um dispositivo importante e necessário para a articulação pedagógica, pois sem o nível afetivo a aprendizagem torna-se menos prazerosa, pois “o processo de aprendizagem deve ocorrer em um ambiente estimulante, onde o aluno se motive a aprender, na medida em que se sinta bem no ambiente escolar”, como destaca Antunes (2006, p.33). Além disso, ressalta que ainda: “nada mais se torna propício para isto do que um ambiente marcado pela afetividade, cercado de vivências

prazerosas e de relações positivas, de forma que se viabilize o aprendizado prazeroso” (ANTUNES, 2006, p. 34).

Nesse sentido, questionamos à professora ao respeito de quais atitudes como docente de História do 6º ano mudaram da turma de 2016 para a turma de 2017, após o trabalho de planejamento, concepção e elaboração das sequências didáticas e da própria intervenção, a qual nos ela destacou que:

Alguns, eu não vou ... alguns, eu não vou te, te mentir! Porque a escola ... você teve a oportunidade de observar, né? É uma escola grande, e necessita de corpo, de docentes, de corpo para estruturar a mesma. Assim as pessoas ajudam, que aquela escola precisa de muitos, ali a gente percebe que não tem coordenador, não tem apoio no corredor, até tempo passado não tinha nem porteiro, a escola era desguardada total. Então, não tem recurso mesmo não! Não tem data show! Agora que o mês passado a Zuila anunciou que chegou um data show para escola. Nós não temos, não temos recurso, não temos televisão! Eu sinto muita falta da televisão principalmente, que eu quero passar filmes para eles, documentários e não consigo! E pra mim trazer da minha casa é um pouco sacrificante. Inclusive algumas das atividades que realizamos na intervenção, já até refiz já, bem parecida com as atividades! Que umas eu achei bem interessantes, entendeu, não para copiar igualzinha, mas, algumas bem parecidas! Entendeu?

Nessa pergunta a professora não consegue responder diretamente o que foi questionado, se afastando completamente do teor do inquérito, ou por reconhecer que não houveram mudanças significativas em sua postura, ou por não querer deixar transparecer que a nossa proposta levou-a a refletir sobre a forma de receber e incluir os alunos no novo cenário promovido pelo 6º ano. Nesse momento, desfoca a atenção da pergunta e fala sobre outros aspectos, como a estrutura da escola, ao denunciar que falta apoio pedagógico e queixar-se da ausência do coordenador, pela falta de assistentes nos corredores, tendo o professor que exercer outras funções para além da sala de aula, da falta de porteiro que gera insegurança no lugar de trabalho, a própria falta de equipamento e de televisão para se aplicarem estratégias que acompanhem o processo de ensino e aprendizagem; ou seja, nos parece que justifica a ausência das mudanças a fatores exteriores a sua atuação como professora.

Nesse sentido, compreendemos que o espaço físico escolar organizado e os recursos oferecidos por esse ambiente às aulas são importantes e necessários para que quaisquer das ações mobilizadas na escola ocorram visando uma maior qualidade, pois a LDB-Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei 9.394 de 1996, destaca que o Estado tem o dever de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL 1994, p.40). Porém, como percebemos em todos os momentos em que a professora precisou estabelecer comparativos entre as ações realizadas na turma 2016, com a 2017,

desvia completamente o foco das questões ou terceiriza a responsabilidade, negligenciando o fato de que muitas das atividades realizadas durante o processo de intervenção não ocuparam os agentes citados em suas justificativas; além dos alunos da turma 2017 ressaltarem que durante as atividades se sentiram bem ao realizarem os exercícios propostos e que a professora contribuiu muito para aprenderem mais e mais rápido.

No terceiro ciclo analisamos a “abordagem metodológica do docente” e como pode facilitar a aprendizagem e a acomodação dos alunos ao 6º ano, levando-se em consideração que durante as intervenções utilizamos diferentes técnicas mediadas pelo uso de imagens, objetivando assim avaliarmos se nessas ações conseguimos:

Propor orientar pesquisas, confrontar versões históricas, desenvolver trabalhos com documentos, realizar visitas e/ou estudo do meio, fornecer novas informações complementares e/ou contraditórias, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos (BRASIL, 1998, p. 53).

Nesse ensino, as perguntas se direcionaram a sabermos quais recursos os ajudaram a compreender melhor os conteúdos ensinados: se foi a construção da árvore genealógica ou o mapa mental com o autorretrato, se foi por meio da entrevista feita com os funcionários ou das aulas expositivas nos slides, ou mesmo com o uso dos desenhos propostos, a fim de medirmos o impacto destas estratégias na aprendizagem. Eles destacaram a pintura com carvão (utilizada quando estudamos a pré-história), a elaboração da árvore (quando estudamos o “eu”), a entrevista (para conhecermos a história das pessoas que convivem no mesmo espaço), as aulas em slide (todas com leitura de imagens) e os desenhos (feitos em diferentes momentos), como mostramos no quadro a seguir.

Quadro 19- Respostas dos alunos ao terceiro ciclo de perguntas do grupo focal

TERCEIRO CICLO DE PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL		
Nº	PERGUNTAS	RESPOSTAS
6	Nas aulas de História quais recursos ajudaram vocês a compreenderem melhor os conteúdos?	A: Pintar de carvão; B: Fazer a árvore; C: Fazer a entrevista; D: Aulas em slide; E: Desenhos.
7	Quais atitudes da professora tornaram as aulas de História mais fáceis para a compreensão de vocês?	A: Ela ser boa; B: Explica direitinho; C: [...] Educada; D: Ajuda quando estamos com dificuldades nas atividades; E: Dá atenção; F: Usa materiais.
	Nós conhecemos a história da Origem do Universo por meio da lenda Montessoriana. -O que você aprendeu com essa história?	A: Nós entendemos como surgiu o planeta Terra; B: Lembramos do passo porque tivemos que desenhar. C: Apareceu à poeira cósmica, depois se multiplicou, girou, depois de milhões de anos houve a explosão e surgiram os planetas; o planeta terra era superaquecido, depois o calor foi parando e evaporando e se tornou nuvem de chuvas, depois choveu muitos anos e com o tempo a água cessou e

8	-Vocês lembram o passo a passo dessa História? -Vocês conseguiram reproduzi-la por meio de desenhos igual à história original? -Vocês conseguiram contar a História descrevendo-a no caderno?	teve a separação da água e terra. D: Foi difícil desenhar, mas sei a história toda. E: Aprendemos a história; F: A desenhar; G: Como surgiram os planetas.
---	---	--

Fonte: Dados elaborados pela autora

Desse modo, questionamos sobre as atitudes da professora que tornaram as aulas mais fáceis e se esse estímulo foi provocado pela atenção dada pela docente, pela forma de explicar as temáticas ou pelo uso de materiais e/ou as atividades feitas em grupos, já que consideramos que as formas de atuação na prática pedagógica são primordiais para o processo de transição entre os anos e, principalmente, para a adaptação dos alunos em transição, uma vez que no universo educacional o professor deve trabalhar de forma que o discente não se sinta oprimido e passivo, visto que esses aspectos interferem negativamente na aprendizagem impondo-lhes obrigações e coibindo-o de aprender com prazer, motivação e, claro, de despertar a autonomia esperada para cada fase da vida escolar (FREIRE, 2005).

Nesta perspectiva, responderam que as principais atitudes da docente se centram no fato dela explicar bem as aulas, de ser educada, de ajudar quando estão com dificuldades nas atividades, de dar atenção e de usar materiais didáticos na disciplina. Em suas respostas envolveram diversos aspectos que contemplam a questão metodológica na atuação pedagógica, envolvendo a relação positiva, o uso de recursos, o acompanhamento e a ajuda que recebem quando as dificuldades aparecem, como também a abordagem de ensino posta em prática ao considerarem que a professora explica bem; ou seja, contemplaram nossas indagações nas duas primeiras perguntas feitas neste ciclo. Destarte, os recursos por si só não proporcionem a apropriação do saber, requerendo-se assim um conjunto de ações que envolvam da relação estabelecida entre os sujeitos até forma de atuação do docente e do *como* explica.

Por fim, indagamos sobre o que aprenderam ao conhecerem a história da Origem do Universo por meio da Lenda Montessoriana, visto que esse recurso foi utilizado para estimular-lhes a autonomia, na medida em que deveriam reproduzir o exercício individualmente (em desenho e na escrita) sem o auxílio do professor. Aqui arquitetamos detectar se conseguiam se lembrar do passo a passo da história, se a podiam reproduzir e se ao conta-la, a descreveriam no caderno de forma semelhante à história original, assim como avaliarmos se os objetivos com estas estratégias foram alcançados, além de sabermos se o professor conseguiu fazer um uso adequado deste recurso, ao ponto de tornar a aprendizagem mais significativa e efetiva, pois “a articulação pedagógica concebida da prática de aula, está

referida aos domínios didáticos, de métodos e técnicas de aprendizagem entre níveis respeitando o desenvolvimento integral do educando” (GIMENO, 2007, p.36).

Nesse sentido, alguns alunos responderam que aprenderam como surgiu o planeta Terra, que se lembram do passo a passo porque tiveram que desenhar desenvolvendo esta habilidade; outros afirmaram que foi difícil fazer o desenho, mas que sabem a história toda. Entre eles, um aluno conseguiu resumir o que se lembrava da história dizendo que:

Apareceu a poeira cósmica, depois se multiplicou, girou, depois de milhões de anos houve a explosão e surgiram os planetas; o planeta terra era superaquecido, depois o calor foi parando e evaporando e se tornou nuvem de chuvas, depois choveu muitos anos e com o tempo a água cessou e teve a separação da água e terra (ALUNO E, 6º ano 2017)¹¹.

Com base nas explicações concordamos que a apropriação do conteúdo foi se concretizando, haja vista que os alunos relatam que conseguiram reproduzir a história nas duas formas solicitadas, ficando mais claro à medida que tiveram que usar o desenho como suporte de fixação e que conseguem em situações isoladas e distantes ao período de sua execução, reproduzi-las sem dificuldades. Além disso, demonstram certa autonomia na forma de pensarem e se posicionarem ao estabelecerem as seguintes reflexões: “foi difícil desenhar, mas, sei a história toda”, ou seja, conscientes de suas limitações, porém sabedores de que mesmo com as dificuldades conseguem aprender; ou “lembramos do passo a passo porque tivemos que desenhar”, mostrando-se esclarecidos de qual aspecto facilita ou não as formas de entender os assuntos ensinados.

Nesse seguimento, com fundamentos na definição de Gimeno (2007), ao reafirmar que a articulação pedagógica deve englobar didática, método e técnicas que proporcionem o desenvolvimento integral do educando, concluímos este ciclo de análise pontuando que a abordagem metodológica (com uso de didática, métodos e técnicas) da docente para a articulação entre o 5º e o 6º proporcionou aos alunos a aprendizagem do conteúdo, estimulou suas capacidades e o nível de autonomia para o ano frequentado; fatores identificados quando demonstram que gostaram dos recursos, ao citarem aqueles que facilitaram mais a aprendizagem, quando ressaltam onde tiveram dificuldades e evidenciam maturidade ao reafirmarem a importância do professor, sem deixar de valorizar e citar outros elementos que compõem uma aula e que estimulam a construção de saberes.

Nessa perspectiva, questionamos à docente sobre as atividades realizadas durante a aplicação das sequências didáticas, no intuito de sabermos quais ela considera que ajudaram aos alunos a compreenderem melhor o conteúdo de História.

¹¹ Ver quadro 19

Eu acho, que os desenhos são fundamentais, gostaram muito! Logo porque eles estão vindo lá do 5º ano, eles ainda vem com a aqueles gestos de querer desenhar, de querer ir! Já no 6º ano começam um pouco a separar, uns professores já não trabalham mais (...) e como eu te falei, falta na escola material, deveria ter; mas tudo que você for trabalhar, tem que tirar do nosso bolso, como eu já tiro. Os meus pinceis sou eu que compro! Toda atividade de xerox, sou eu que tiro xerox! A escola não tem xerox! Então assim fica difícil trabalhar inovação na escola! Mas eu tento o máximo possível pra trabalhar uma aula legal, diferenciada mesmo, sem condição nenhuma como você pode ver. As atividades ajudaram! Ajudaram muito!

A ilustração, as imagens, faz eles criarem a imaginação, no conteúdo e aprofundar todo conteúdo que é passado. Inclusive eu até trabalho com eles que é os livros didáticos é muito ilustrado. Eu não posso negar, são bons livros de história, então é necessário o professor trabalhar a ilustração para eles poder memorizar mais, a imaginação do aluno é muito boa a pessoa, esse, como é que se diz, instigar, aprofundar! Entendeu? É legal a imaginação do aluno, acho que é fundamental todo professor trabalhar imagem, ilustração e desenho com eles. O lúdico é muito importante para desenvolver todo... , principalmente nessa fase.

A docente ressalta que os desenhos e as ilustrações ajudaram os alunos a compreenderem os conteúdos, em função deles estarem saindo do 5º ano e gostarem de trabalhar com esse recurso; preferências estas que podem ser entendidas pela fase concreta em que se encontram, já que ainda permeia suas ações. Mas quando chegam ao 6º ano, essa prática se perde aos poucos, em função das próprias necessidades individuais. Por outro lado, coloca mais uma vez as necessidades reais da escola quanto à ausência de materiais que deem suporte às ações em sala de aula, pois segundo ela, para executar-se atividades diferentes, é preciso usar-se recursos próprios já que na UEB não existem muitos recursos materiais, entre elas, a máquina de xérox e pinceis. Nesse caso, e referenciando a LDB 9394/96, a responsabilidade do ensino não é só do professor. O estado deve oferecer o suporte necessário para que o docente consiga exercer seu papel, já que é perceptível nas respostas da professora que as condições trabalhos não favorecem um ensino com qualidade, realidade conferida quando fizemos as intervenções, pois todos os recursos aplicados foram custeados pela pesquisadora, uma vez que a escola não nos ofertou com nenhum material.

Nesse sentido, consideramos que a participação do estado e da escola na prática do professor é fundamental; porém, quando não se tem esse apoio, podem-se buscar novas formas de mediar a aprendizagem, como fez a professora ao usar o livro didático como suporte para a análise das ilustrações e que por meio de seu uso conseguiu estimular os alunos a “criarem a imaginação e aprofundar todo o conteúdo”. Ou seja, ela considera que a ilustração do livro tornou-se um meio de fixação dos saberes. Sendo assim, nos resta pontuar que essa alternativa é viável desde que alguns cuidados sejam tomados, entre eles: problematizar a leitura das imagens, correlacionar os textos ou as atividades às ilustrações,

instigar as reflexões, dentre outras ações intencionalmente concebidas, planejadas e colocadas em prática.

Além das ilustrações, outros recursos citados pelos alunos no Grupo Focal, como o desenho da árvore, a técnica com carvão, os desenhos realizados e as entrevistas executadas foram as estratégias que mais lhes ajudaram a compreender os conteúdos, assim como a lenda montessoria, por meio da qual tiveram que fazer reproduções individuais do que se discutiu e produções textuais que refletissem o entendimento da atividade indicada. Desse modo, destacaram a importância da atuação da professora que contribuiu ao se mostrar atenciosa, ao explicar bem cada etapa do processo e ao dar-lhes a atenção que precisavam.

Com a nona e a décima questões, fechamos o ciclo de perguntas analisando-se o nível de “autonomia” expresso nas atividades pelos alunos, a qual, “é uma construção cultural, [e] não [...] algo natural, [que] depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento. Então, neste processo o ato de ensinar é fundamental” (DA SILVA, 2009, p.105), interessando-nos saber como a relação conteúdo/aluno; docente/ conteúdo; docente/aluno e a metodologia de ensino levaram os discentes a terem certa autonomia, já que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para tanto, as perguntas referenciaram as principais dificuldades e facilidades encontradas na disciplina, e que conhecimentos e habilidades lhes proporcionou as aulas de história, a fim de sabermos se se reconhecem autônomos e conscientes do que sabem, se amadureceram seus posicionamentos e formas de abordar os problemas, se se sentem independentes do professor para resolver suas atividades, tomar decisões e deliberar outros aspectos da vida escolar, como também detectarmos a que elementos ou fatos relacionam suas dificuldades, suas facilidades e as habilidades, no intuito de comprovarmos se os procedimentos para estimular a segurança e a autonomia dos alunos, como objetivo principal destas atividades, foi alcançado.

Quadro 20- Respostas dos alunos ao quarto ciclo de perguntas do grupo focal

TERCEIRO CICLO DE PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL		
Nº	PERGUNTAS	RESPOSTAS
9	Quais foram as principais dificuldades em relação à disciplina de História?	A: até agora nenhuma; B: só para desenhar às vezes; C: ir para as aulas porque às vezes faltava; D: fazer algumas atividades por não era acostumado.
10	Quais conhecimentos e habilidades lhes proporcionaram a vocês as aulas de História?	A: Desenhar B: Como surgiu o mundo C: Saber a origem dos povos; D: [...] de outras pessoas. E: Fazer textos sem ajuda;

Fonte: Dados elaborados pela autora

Em relação a esses questionamentos os alunos responderam que até o momento atual (fazendo referência ao Grupo Focal) não perceberam dificuldades relacionadas ao conteúdo de História, porém, pontuaram suas limitações para desenhar, para fazer algumas atividades em função da falta de hábito e de faltarem a vezes às aulas. Em relação aos conhecimentos construídos e às habilidades desenvolvidas disseram que aprenderam a desenhar, a fazer textos sem ajuda, e que entenderam como se deu a origem do mundo, dos povos e de outras pessoas (Quadro 20). Nesse sentido, chegamos à conclusão de que as relações (conteúdo/aluno; docente/conteúdo; docente/aluno e a metodologia de ensino) estabelecidas durante o processo de intervenção despertaram a autonomia definida por Da Silva (2009), já que as convivências estimularam o acréscimo de habilidades e os conhecimentos importantes para a vida escolar dos educandos, assim como, os levaram a apresentar um nível de maturidade expressivo, visto nas respostas de todos os inquiridos quando responderam conscientes, reflexivos, ativos e completamente fundamentados nas experiências positivas/negativas e, no que aprenderam a cada momento da intervenção.

Sendo assim, nosso último questionamento feito à docente foi buscando saber desde seu ponto de vista, quais foram os principais conhecimentos que os alunos da turma 2017 adquiriram por meio das intervenções realizadas nas aulas de História no início do ano letivo. Para ela,

No que se refere aos primeiros conhecimentos que os alunos da turma 2017 adquiriram foi com respeito à questão da solidariedade entre os colegas, por que essas atividades proporcionaram a eles conhecer uns aos outros, respeitar as diferenças, pois eu sempre friso muito isso porque ali você observou que tudo ali é um motivo para uma briguinha a toda hora. Toda hora é um puxa-encolhe, quer um discriminar o outro em relação a essa história de Bullying. Então aí eu achei uma atividade super interessante, fazendo com que se aproximassem um do outros. Assim cria-se a fraternidade entre os colegas e se cresce num vínculo de amizade, que a escola tem que ter um vínculo de amizade entre os alunos, não briga, não confusão, entendeu? Eles passaram a se respeitar. A meu ver foi gratificante, muito boa a atividade. Nesse sentido, acredito que ficaram mais autônomos. Eles ficaram mais ativos nas atividades que eu passei depois, ficaram mais, como é que se diz? ... por que muitos deles faziam a atividade, mas eles mesmos não acreditavam que a fizeram, entendeu? Eles não confiam neles! A partir dessas atividades eles ficaram mais confiança nos que fazem, entendeu? Inclusive depois da intervenção, quando inicie os estudos sobre a antiguidade ele conseguiram relacionar um conteúdo com o outro, já que eu mesma ficava puxando, lembrando as atividades pra eles poderem seguir o ritmo. Como eu falei, foi interessantíssima as atividades, proveitosas, que eles passaram a se respeitar uns aos outros depois das atividades, ficaram mais, é, como é que se diz? Firme nas atividades! E depois das atividades eu percebi mais firmeza, mais confiança, mais afetividade com os demais colegas, entendeu? E até mesmo com o público da escola, passaram a respeitar mais a moça que trabalha no corredor, que eles chamam de "Lora". Eu achei gratificante, achei interessante!

Nesse sentido, eu sugeriria que essas atividades sempre fossem realizadas no início do ano, principalmente a de sondagem. Só que a minha sondagem é bem parecida com a tua, não é todo diferente, mas são necessárias essas atividades em sala, porque

a gente não pode pegar uma sala com os alunos e não conhecer, como eu acabei de falar ainda conversando contigo.

Acredito que nós fizemos mais de 90% do que eu esperava com respeito à articulação pedagógica que você defende. Porque a gente nunca diz 100% porque sempre fica. Inclusive tem aluno que até já saiu da escola que não está mais frequentando, então não dá para concluir 100%. Mas acredito que foi proveitoso, gratificante e que conseguimos resgatar sim, fazer a interação sim, fazer eles lembrar dos conteúdos lá do fundamental menor para o fundamental maior, fazendo um resgate muito interessante. Eu achei maravilhoso, como eu acabei de falar, e eu acho que todos temos que trabalhar dessa forma, trabalho gratificante e proveitoso.

O primeiro aspecto destacado pela docente foi o fato dos alunos passarem a se conhecer mais por meio das atividades feitas e, a partir das intervenções, surgiram outras condicionantes que propiciou um maior respeito entre eles, ao ponto de diminuírem as situações de Bullying que comumente ocorriam e outras ações indesejadas que estimulavam os conflitos, já que o respeito às diferenças foi incitado constantemente deixando o ambiente mais fraterno. Segundo ela, até a responsável pela fiscalização do corredor passou a ser tratada de forma diferente. Por outro lado, acredita que os alunos ficaram mais autônomos, pois conseguiram relacionar os conteúdos aos novos assuntos trabalhados e passaram a confiar mais em si, sugerindo na sua fala, que as atividades que foram aplicadas deveriam ser sempre realizadas no início do semestre, pois a sondagem (atividade que mais lhe impactou na sua prática), embora já a efetuasse em outras turmas e fosse parecida com a aplicada na intervenção, mesmo assim considera que a árvore genealógica usada na primeira sequência com essa intencionalidade trouxe consigo não só que o professor conhecesse os alunos e identificasse os problemas individuais de cada um; como também proporcionou que eles se conhecessem e identificassem suas histórias de vida, comparando-as e compreendendo-as, embora ressaltamos que o objetivo principal das atividades em função da árvore não fosse esse, e sim articular os conteúdos estabelecidos entre os anos, apesar de sabermos que sua aplicabilidade não nos impede de fazer uso para outros fins.

Por fim, considera que a articulação pedagógica se materializou, já que o resgate do conteúdo do ano anterior no 6º foi favorável e trouxe uma interação maior e uma aprendizagem adequada na sala de aula. Ou seja, acredita que as ações foram proveitosas e gratificantes, já que além de resgataremos os conteúdos entre os Anos Iniciais e Finais conseguimos que todos se sentissem atores fundamentais no processo de ensino e aprendizagem; porém, pontua que apesar dos grandes resultados das intervenções não foi possível atingir 100% dos objetivos propostos, uma vez que os percalços do cotidiano escolar interferem de alguma forma no planejamento das disciplinas, como a saída de alguns alunos da escola, a entrada de outros no meio do ano letivo, entre outras situações que nos faz

entender que para efetivar uma proposta como esta e tenha um efetivo impacto na formação escolar não se depende apenas do professor, requerendo-se uma colaboração mútua estabelecida em parceria, a partir do diálogo que se estabeleça entre a escola, o docente, o alunos e as respectivas famílias.

No entanto, pensamos que nosso olhar como docente também deve estar voltado aos aspectos positivos, por isso, devemos analisar também o que dizem os alunos que estiveram rotineiramente nas intervenções, que responderam ao questionário e no grupo focal, pois nos mostraram que as atividades desenvolvidas tiveram resultados importantes para eles nessa fase da vida escolar. Pois para a maioria a chegada ao 6º ano foi satisfatória, já que se sentiram bem acolhidos e felizes, se adequaram às propostas estabelecidas e mostraram ter uma boa relação com a docente. Por outro lado, no grupo focal, enfatizaram a importância das atividades ao destacarem os conteúdos trabalhados e de como esses exercícios influenciaram e mudaram as formas de pensar e se posicionar, frisando que as técnicas que despertaram mais suas habilidades foram o desenho, a escrita e as análises realizadas que os auxiliaram a se reconhecerem como sujeitos históricos. Desse modo, todas estas falas individuais e em grupo um impacto positivo para a acomodação e a adaptação da turma 2017, bem diferente do que aconteceu com as turmas de 2016. A recepção positiva dos conteúdos, da metodologia de ensino e do professor, parecendo-nos mais autônomos para pensar e para agir nos revelam o novo perfil do aluno do 6º pós-intervenção, já que conseguem se posicionar melhor e adquiriram nova maneira de lidar com as pessoas que convivem no mesmo espaço.

Nesse sentido, concluímos as análises apontando que, embora a professora tenha participado do planejamento e da discussão de parâmetros, da concepção e da operacionalização das sequências didáticas, ainda tem dificuldades em estabelecer comparações quando necessita avaliar seu trabalho e reconhecer suas próprias limitações, pois na apreciação dos questionários em paralelo à entrevista, desvia a todo momento a atenção das questões, nas quais precisava comparar suas ações pedagógicas entre as turmas. Isto pode ser confirmado quando responsabiliza os alunos da turma 2016 por não saberem ou não se lembrarem dos conteúdos ensinados no 6º ano, concomitante a não perceber mudanças na comparação de sua postura quando recebera estas turmas, pois sua atuação (segundo ela) ocorreu da mesma forma em ambos os grupos, sustentando essa situação na procura constante da afetividade. Do mesmo modo, não consegue avaliar o posicionamento da turma 2017, já que se mostra presa a argumentos defensivos que indicam que na turma 2016 não se realizaram ações voltadas para a articulação pedagógica.

Na análise das sequências quando comparamos seus posicionamentos com a as opiniões dos alunos por meio do grupo focal, ela consegue discriminar melhor as mudanças ocorridas na vida escolar; no entanto, ainda evidencia que não compreendeu holisticamente o que cada atividade objetivava, pois constantemente cita que em função das intervenções conseguimos fazer com que os alunos passassem a interagir mais, a se respeitarem entre si, e a respeitarem os funcionários da escola. Esses aspectos foram os mais exaltados e aparentemente foram o que mais despertaram sua atenção, o que pode justificar-se pelo comportamento geral dos próprios alunos, já que as situações de bullying e brincadeiras desrespeitosas eram naturais neste espaço. Nestes termos, acreditamos que os novos atos dos discentes no tocante ao comportamento, à afetividade, ao respeito, à interação e à convivência foram as variáveis que mais despertou sua atenção, já que essas posturas evidenciaram que aquilo que se um problema aparente e que a incomodava, foi resolvido e superado. Sem embargo, ainda assim ressaltamos que esse não era o objetivo maior da nossa proposta, já que visávamos promover a articulação pedagógica nos quesitos: conteúdo, metodologia de ensino, relação professor/alunos e autonomia; mas se tratando de uma proposta aberta, claro que abre indícios para se trabalhar, intervir, amenizar ou resolver outras questões do ambiente escolar que não deixam de influenciar na maturidade dos alunos ao terem que lidar com o professor, com as metodologias e com o conteúdo.

Ao finalizar a entrevista, já no último inquérito, a docente desfaz todas as falas e posicionamentos que induz que as intervenções não ocasionaram ressonâncias positivas na vida escolar, ao afirmar que os discentes mudaram, que muitas das atitudes discutidas em aula foram introjetadas, que fazem uso dos conteúdos aprendidos em ações diárias, já que passaram a respeitar as pessoas e a se definirem como sujeitos pertencentes a uma história, ao reconhecer as atividades que podem ser utilizadas como estratégias para desenvolver as relações interpessoais, criando-se elos de confiança entre os sujeitos que fazem parte da escola. Sendo assim, nos parece que a docente se perde na organização de seus pensamentos e posicionamentos, não mantendo uma linha de pensamento coerente à exposições, fator observado na maioria das perguntas feitas e em aspectos de extrema relevância para nossa investigação, como por exemplo quando precisou explicar que as atividades foram importantes porque os alunos começaram a definir suas identidades e aprenderam mais sobre suas origens étnicas, não conseguindo ela definir uma concepção clara sobre a cor da pele e sobre a mestiçagem, confundindo-se constantemente e entrando numa aparente contradição.

Enfim, abaixo traçamos algumas conclusões gerais sobre a articulação pedagógica do ensino de História na transição entre o 5º e o 6º ano, tendo em conta a função docente e a

relação da escola, mas antes disso consideramos importante apresentar um quadro que caracteriza o novo perfil dos alunos do 6º pós-intervenção, já que anteriormente apresentamos o perfil real¹² dos alunos que participaram do diagnóstico (sem intervenção!), em comparação ao perfil ideal esperado segundo as diretrizes que se sustentam na teoria do desenvolvimento.

Quadro 21 - Perfil dos alunos do 6º ano que participaram da intervenção.

CATEGORIAS DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA	Perfil dos alunos do 6º ano que participaram da intervenção
Conteúdo (nível de apropriação, compreensão, contextualização e uso).	<ul style="list-style-type: none"> - Raciocinam dedutivamente; - Pensam simultaneamente em várias hipóteses; - Já adquiriram um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico; - Têm desenvolvido as habilidades para ler, escrever e interpretar com autonomia.
Relação professor/alunos (nível de atenção necessária, afetividade, dependência para a realização das atividades e a compreensão das aulas).	<ul style="list-style-type: none"> -Tentam realizar ações com maior independência; - O docente deixou de ser o centro, ou seja, o que direciona suas ações. - Conseguem agir no espaço sem dependerem tanto do suporte do professor; - O professor é mediador do processo de ensino, devendo guia-los quanto à pesquisa e estimular o pensamento o autônomo.
Metodologia de ensino (dependência de recursos materiais e do professor como suporte para a aprendizagem).	<ul style="list-style-type: none"> -Facilidade em elaborar teorias abstratas. -Autonomia para desenvolverem atividades sem dependência do docente.
Autonomia (autonomia na relação conteúdo/aluno; docente/aluno e metodologia de ensino)	<ul style="list-style-type: none"> -Pensam em soluções para o problema com maior autonomia; -Não necessitam do suporte do adulto para a resolução de situações do cotidiano, sendo capazes de criarem hipóteses explicativas para situações cotidianas. -Refletem sobre a importância dos estudos históricos e assumem atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social. -Têm iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

Destarte compreendemos com as intervenções e as análises dos posicionamentos dos sujeitos (alunos e professora) que a articulação pedagógica é uma medida educativa necessária para os alunos que estão em processo de transição entre anos, pois possibilitam inúmeros conhecimentos, habilidades e atitudes, entre outros aspectos que se revelam e se trabalham concomitantemente, embora não estivessem colocados como metas no nosso planejamento. Pensar a articulação é pensar em uma forma de diminuir os possíveis problemas escolares a serem enfrentados pelos discentes quando precisam transitar em locais tão cheios de obstáculos.

Entendemos que a articulação pedagógica da disciplina de História entre o 5º e o 6º ano é uma medida que além de necessária é viável, dependendo principalmente, da disponibilidade do professor para colocá-la em prática, já que embora se requer a mobilização de poucos recursos, tem uma funcionalidade impactante na vida dos alunos, como percebido nas próprias posturas. Entendemos também, que para a efetivação desse tipo de articulação muitas barreiras precisam ser postas de lado, uma vez que a realidade das escolas nem sempre

¹² Ver páginas 109 e 110.

correspondem às expectativas, sendo necessário existir um plano B e uma inteira predisposição do docente para fazê-la acontecer. Por isso, ressaltamos que é uma proposta aberta e cabe ao docente como mediador criar, recriar e inovar para que dita articulação realmente se efetive em cada realidade escolar.

Em contrapartida, propor a articulação pedagógica entre anos, não é uma tarefa fácil, especialmente, quando pensamos na transição do 5º para o 6º ano e, em uma disciplina específica; neste caso na disciplina de História. Nesse sentido, nossos dilemas são diversos, devendo pensar-se no perfil dos alunos, na proposta de ensino para esses anos, nos conteúdos específicos para cada nível, nas propostas próprias da matéria, nas atividades que podem fazer a articulação do conteúdo e em metodologias que se apliquem, nas relações conflituosas em função da chegada da adolescência e, como meta proporcionar-lhes a autonomia aos alunos.

Nesse caso, a atuação do professor começa com a investigação, quando deve desenvolver pesquisas para compreender esses aspectos e, posteriormente, traçar as metas, já que os alunos que saem do 5º e ingressam no 6º estão em adaptação com a idade, com as mudanças do corpo, com as responsabilidades, com o novo ano, com as novas propostas; ou seja, são sujeitos em constate conflitos e alinhar tudo isso com a disciplina de História requer diversos conhecimentos e formações continuadas que auxiliem aos professores na adequação e acomodação no novo nível, e posteriormente, a outros anos escolares. A escola por sua vez, precisa estar disponível e flexível para que o docente consiga agir, entendendo que quando conseguimos fazer a articulação estamos provendo um bem geral, pois como visto na turma do 6º ano de 2017, os alunos não só atingiram as categorias predispostas nesta pesquisa, como aprenderam a se relacionar melhor com os colegas e funcionários da instituição. Em outras palavras, quando a articulação pedagógica da disciplina de História acontece favorece a maturidade dos alunos e prepara-os para prosseguirem a vida escolar sem tantos conflitos emocionais, sociais e pedagógicos. Nesse contexto a colaboração e a parceria da escola e do docente para implementação dessa proposta trará benefícios que favorecerão toda a organização escolar no seu entorno.

SEÇÃO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a esta etapa é pensar que nos demos a oportunidade de transitar entre teorias e experiências empíricas, no meio de testes, acertos, erros e dúvidas, entre buscas por soluções, o medo, a angústia e as incertezas de que o caminho traçado não fosse o ideal, já que visamos estudar e nos aprofundarmos em uma temática de certa forma inovadora, com poucas teorias e de pesquisas parcas, pois nem sequer as diretrizes e os outros documentos norteadores da Educação Básica discutem de forma direta a articulação pedagógica, especificamente, na disciplina de História entre o 5º e o 6º ano. De certo nos arriscamos em um caminho completamente obscuro, sem indícios efetivos de que poderíamos obter resultados, o que tornou todo o processo ao mesmo tempo desafiador, temeroso e satisfatório.

De início queríamos de alguma forma traçar atividades que diminuíssem as dificuldades dos alunos ao transitarem entre o 5º e o 6º ano, emergindo assim nosso primeiro desafio. No entanto, pensávamos que as mesmas se aplicassem na disciplina de História, por termos maiores vivências e por percebermos as diferentes dificuldades que os alunos sentiam ao fazer o trânsito entre anos, e ao se adaptarem aos novos conteúdos e demandas dessa matéria. Nessa lógica, as estratégias concebidas e planejadas deveriam integrar os anos e os conteúdos de forma que diminuísse a diferenciação entre níveis e a adaptação se concretizasse de maneira mais tranquila. Nesse contexto nosso segundo desafio era entender, conceituar e definir o que realmente representava essa junção e/ou interligação entre anos, na disciplina e nos conteúdos.

Desse modo, o caminho escolhido para resolver a problemática foi à pesquisa teórica quando nos deparamos com a terminologia “articulação” que para algumas investigações realizadas em países sul-americanos pode acontecer de diferentes formas: a horizontal que se refere às relações de interação estabelecidas entre a escola, os alunos, os professores, as famílias e a comunidade; a vertical que envolve as relações entre graus e níveis educativos mediados pelo currículo como elemento que interliga e permite a convergência das ações e; a pedagógica como ponte entre os diferentes níveis educativos que deve garantir o êxito escolar dos alunos, uma vez que permite ao docente criar meios que interliguem os níveis e amenizem as possíveis dificuldades a serem encontradas, mas deve ser concretizada numa ação conjunta a cargo do docente e das instituições educativas.

Nesse mapeamento definimos os elementos constitutivos da articulação pedagógica que objetivamos trabalhar, a qual envolveria a disciplina de História com referência aos conteúdos, à relação dos alunos com o docente, ao uso de metodologias de ensino que de

alguma forma mudassem as percepções dos alunos sobre estar no 6º ano e sobre o estudar História, e ao mesmo tempo estimulassem certa autonomia nos discentes na tomada de decisões e ações.

Por meio dessas categorias, aprofundamos nosso problema, surgiram nossos objetivos e nos orientamos em todo o processo de investigação e análise sustentados na abordagem teórica-metodológica da história cultural, a qual nos viabilizou entender os sujeitos da pesquisa como sujeitos históricos que contribuíram com a investigação possibilitando-nos não só avaliar o que pensavam antes, durante e depois de efetuada a intervenção, como também observar seus comportamentos expostos em relação à disciplina na mesma temporalidade. Destarte, esta abordagem nos permitiu analisar as questões sociais para além das evidências, levando-nos a detectar as armaduras conceituais dos sujeitos envolvidos na pesquisa sem que eles precisassem defini-las, como ocorreu com a prática docente da professora antes da intervenção que mostrava traços do ensino do tradicional que conseqüentemente reforçaram os comportamentos da turma A-2016, mesmo que a disciplina de História previsse outras abordagens para seu ensino. Descrevemos ainda como a docente e os discentes passaram a refletir sobre a disciplina História e sobre a transição, traçando novas percepções explícitas e/ou implícitas sobre a articulação pedagógica entre anos e na disciplina, por meio das explicações e das opiniões dos discentes e da professora, como também das próprias exemplificações e/ou contradições.

Nesse ensejo, consideramos que nosso objetivo de avaliar o impacto da articulação pedagógica da disciplina de História no período de transição dos alunos entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental da UEB Monsenhor Frederico Chaves, nos levou a discernir os indícios negativos produzidos pela ausência dessa articulação e os potenciais resultados que se podem concretizar quando esta se materializa no processo formativo da escola. Nessa perspectiva, definimos os indicativos que favorecem a sua efetivação por meio dos conteúdos na disciplina de História, como a relação estabelecida entre docentes e alunos e as estratégias que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem por meio de diferentes metodologias. Sendo assim, detectamos que não existia uma articulação concreta nem indícios de mobilizações teóricas ou práticas para que se concretizasse nas turmas de 2016, já que das categorias analisadas, apenas a relação professor/aluno se manteve equilibrada nas três turmas.

É nessa lógica que acreditamos, que o impacto de nossas intervenções para a adaptação dos alunos da turma 2017 ao novo nível se explicitou da seguinte forma: no quesito conteúdo, os alunos desenvolveram a capacidade de analisar, contextualizar, discutir,

exemplificar, de escrever e criar conceitos. Dito de outra forma houve uma intensificação na apropriação dos saberes, já que compreenderam os assuntos abordados e passaram a fazer uso do que aprenderam em diferentes situações e na resolução de circunstâncias conflituosas, uma vez que começaram a se conhecerem, a refletir sobre as histórias de outras pessoas e a se respeitarem; mas a ressonância destas aprendizagens se expressa em que sabem discernir o porquê de estudar História e qual é a relevância dessa disciplina nas suas vidas, o que diminuiu significativamente os sentimentos negativos e a falas hostis em relação a essa matéria.

No tocante à relação professor e aluno, nos certificamos que no processo de transição deve ser construída uma relação positiva e afetiva, que docentes e alunos estejam seguros e conscientes de seus papéis, já que, o docente necessita de alunos mais autônomos, conscientes e que assumam suas responsabilidades e os alunos precisam de professores que os ensinem a terem esses comportamentos e os induzam a posicionamentos críticos e coerentes, ou seja, deve ser uma relação recíproca que estimule no aluno certa autonomia e possibilite ao professor que atue com tranquilidade e faça o ensino de História acontecer como se espera e direcionam as diretrizes.

Sobre a metodologia de ensino chegamos à conclusão que das categorias em foco é a que disponibiliza maior possibilidade de trabalharmos a articulação, uma vez que pode ser criada, recriada, inovada e reaplicada quantas vezes for necessário, pois como se observa, embora tenhamos planejado atividades simples, nos trouxeram resultados positivos. O uso de imagens que pode parecer infantil ou até mesmo sem valor simbólico para os alunos, ao levar em consideração as fases de transição (concreta e formal), pode estimular a produção do conhecimento dependendo de como o conteúdo seja abordado, proporcionando diferentes maneiras de aprender, já que o seu uso sugere fazer desenhos, mapas mentais e pinturas, assim como, releituras, análise, descrição e produções textuais no intuito de criarem-se novas ideias.

O nível de autonomia se incrementa em consequência das demais categorias aqui trabalhadas, já que é desenvolvida na convivência em ambientes estimuladores. Nesse caso, quando o professor promove aulas planejadas que intencionam formas adequadas do aluno aprender, ao estabelecer a relação de confiança e de respeito mútuo, ao conhecer seus alunos e saber de suas reais necessidades, sendo capaz de estimular o crescimento consciente ao ter em conta que o 6º ano é apenas o início de uma longa jornada na Educação Básica, momento em que o estímulo intencionado pode induzir a maturidade esperada. Esse caminho é traçado por meio da escolha dos conteúdos, das estratégias metodológicas, das relações estabelecidas; ou

seja, de um planejamento no qual o professor não deve pensar em si, mas, principalmente, no que quer para seu aluno e para onde gostaria de guiá-lo.

Sendo assim, consideramos que esta temática traz inúmeras possibilidades, como a própria inovação no contexto escolar, já que não é um assunto comumente discutido na e para a escola, haja vista que não encontramos pesquisas em nível de Brasil que tratam sobre a articulação pedagógica entre anos nem na disciplina de História, além das próprias diretrizes não responderem eficazmente em relação a esta discussão. Nesse sentido, abrimos espaços para outras reflexões como para a organização dos conteúdos para a disciplina de História e para a forma como os alunos estão sendo formados por essa matéria, já que sabemos que seu objetivo é também formar cidadãos conscientes, que pensem que analisem e que tenham maneiras próprias de se posicionar; porém, na sua organização curricular ainda há algumas fragilidades que podem refletir negativamente na formação dos discentes, caso o professor não fique atento a real necessidade dessa matéria para a formação e a escolarização dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. Revista Fórum, Itabaina, v.7, jan-jun 2010. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_7/FORUM_V7_06.pdf>. Acesso em 20 fev. 2013

ALVES, Vitor. A tarefa escolar como estímulo à aprendizagem. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2. **Anais...** Curitiba, 2013. Disponível em <www.educere.br/uc.com> Acesso em: 01/01/2018

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.

ARAUJO, T. C. N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, n. 63, p. 14-15, nov. 1987.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). **Prática, civilização e trabalho**. São Paulo, Loyola, 1990.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatória a temática “História e cultura afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatória a temática “História e cultura afro-brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais e História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 3.ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013

_____. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa dos Mestrados Profissionais.** Parágrafo único da - Portaria nº 17 DE 28 de dezembro de 2009, Brasília, Aprovada em: 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** MEC, SECADI. Brasília. 2013.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BURKE, Perter (org.). **A Escrita da História - Novas Prespectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CAMARGO, Cláudia Fabiola Villamarin. **El trabajo por proyectos como estratégia de articulacion entre ciclo inicial y ciclo uno.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas; Bogota, 2016.

CASTELLANOS, Samuel L. V. **Práticas leitoras no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações.** São Luís: EDUFMA, 2010.

_____. **O livro escolar no Maranhão Império (1822-1889).** São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2017.

_____. Sociedade Onze de Agosto: uma instituição de ensino popular no Maranhão Império (1870 – 1876). In: MADEIRA, Antonio C. F.; MADEIRA, Maria das Graças de L. (Org.). **Instituições escolares e escolarização no nordeste.** São Luís: EDUFMA: UFBP: Café & Lápis, 2011.

CASTRO, Cesar A.; CASTELLANOS, Samuel L. V.. Educação e Instrução nas províncias do Maranhão e Piauí. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHENEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial.** 1 ed. Vitória: EDUFES, 2011

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** v. 2. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1990. P. 107-141.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Trad. Maria M. galhardo. Lisboa: Difel; 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CORREA, Rocío Abello. **Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido.** Trabajo de grado como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales. MANIZALES/ Bogotá, 2008.

DA SILVA, Luiz Etevaldo. **Autonomia como princípio educativo.** Revista Espaço Acadêmico. N 101 Outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>. Acesso em: 13/12/2017

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** Série educação. Ática: São Paulo, 1998.

- FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na Educação Básica. São Paulo, 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/17663/pdf>> Acesso em: 20 de agosto de 2017.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2005.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e o Ensino de História**. 3 ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessária à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ujuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª ED. São Paulo: Atlas, 2008
- GIMENO, Sacristan j. **La diversidad de la vida escolar y las transiciones**. GRAÓ de IRIF, Venezuela, 2007.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos**. Universidade Federal da Bahia, p.149-161 2003.
- GONDRA, José Gonçalves. (Org). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, 2005.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História**. Parirus, 13 ed. São Paulo, 2012.
- Haidar, M.L.M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.
- HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2 a ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e seu Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006
- KITZINGER, J. **Focus groups with users and providers of health care**. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Brasília, v. 91, nº 229, p.562-583, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPEZ, L. **La régulation des apprentissages en classe**. Bruxelles: De Boeck, 2012.

- LUCHETTI, E. (2007). **Clases de articulación y como lograrla**. Articulación un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza. (2). Buenos Aires Argentina: Bonum
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACHADO, José Ricardo Martins. NUNES, Marcus Vinicius da Silva. **245 Jogos Lúdicos: para brincar como nossos pais brincavam**. Wak, Rio de Janeiro, 2011.
- MANOEL, Ivan. **O ensino de História no Brasil: Do colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2012 Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>. Acesso em: 17 dez 2017.
- _____. **O ensino de História no Brasil: origens e significados**. Cadernos CIMEAC, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2011. p. 44-75. Disponível em <seer. uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/article/view/1429/1202. Acesso em 10 dez de 2017
- MEIRELLES, Elisa. Como organizar uma sequencia didática. **Revista Nova escola**. São Paulo, Ed. 269, p. 1-12, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MORAES, J. D de. **A trajetória educacional dos anarquistas na primeira república: das escolas aos centros de culturas sociais**. Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Campinas. 1999.
- MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.
- MUSSALÉM, Marilourdes Maranhão. **Montessori: da teoria a liberdade consciente**. Santa Fé: São Luis 2007.
- NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco zero, v13, n.25/26, 1993, p.143-162
- NEMI, Ana Lúcia Lana. **Ensino de História e experiências: o tempo vivido**. FTD. São Paulo, volume único, 2009.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.
- PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- RANGEL, Judith. **La articulación del sistema educativo venezolano: educación primaria y El primer año de educación media general y su implicación em La evolución de los**

aprendizajes, 2004. Disponível em: <www.myslide.es/documents/asrticulacion.html>. Acesso em: 23 de setembro 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUEZ, A. TURÓN C (2007). **Articulación pré-escolar-primaria: recomendaciones as maestro**. Cuba. Disponível em revista Iberoamericanade Educación (ISSN: 1681-5653). Acesso em: 23 de setembro 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lúcio. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

SANTOS. Beatriz Boclin Marques. A abordagem historiográfica da disciplina Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. Encontro Regional de História da ANPUP-Rio, 15. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015.

SELBACH, Simone. **História e Didática** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA. Diego Junior da Silva (org). **Raça versus etnia: diferenciar para melhor**. 2010
Acesso em: 02/01/2018. Acessoem:<<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>

SCHENEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial**. 1 ed. Vitória: EDUFES, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. Porto Alegre: RHE, v 16, n. 37, 2012, p.73-91

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, CORTEZ, 2011

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: com ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES



APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

Prezado(a) Senhora(a) _____ Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, _____ / _____ / _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

CAMPO DE PESQUISA

1. NOME DA ESCOLA: _____

2. FUNDAÇÃO: _____

3. ENDEREÇO: _____

4. ASPECTOS FÍSICOS

a) NÚMERO DE SALAS DE AULA:

b) CONDIÇÕES DAS SALAS DE AULA:

POSSUI SALA DE PROFESSORES(AS), SALA DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SECRETARIA?

5. ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS:

a) MÉDIA DE ALUNOS(AS) POR TURMA: _____

b) NÚMERO DE ALUNOS (AS):

VESPERTINO	
DO 6º ANO	ALUNOS AS ESCOLA

6. RECURSOS HUMANOS:

a) NÚMERO DE PROFESSORES(AS):

MATUTINO: _____

VESPERTINO: _____

b) COMPOSIÇÃO DO CORPO ADMINISTRATIVO:

7. RECURSOS MATERIAIS:

a) TIPOS DE MATERIAL PEDAGÓGICOS EXISTENTES NA ESCOLA:

b) RECURSOS AUDIOVISUAIS:

8. ROTINA ESCOLAR

a) A CHAEGADA NA ESCOLA:

b) O RECREIO:

c) O MOMENTO DA SAÍDA:

d) OUTRAS ATIVIDADES:

**APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO/ DIAGNÓSTICO
APLICADO COM OS ALUNOS**

DIAGNÓSTICO: questionário aplicado com os alunos do 6º ano matutino da UEB. O objetivo é investigar a relação dos alunos com: 1) o conteúdo de História; 2) a abordagem metodológica do professor; 3) o professor; 4) os saberes ensinados nas aulas de História; 5) o desempenho na disciplina de História identificando a articulação ou ausência dela na transição entre o segundo e terceiro ciclo.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

a) Nome do professor: _____

b) Idade _____

c) Sexo: Feminino () Masculino ()

OBJETIVO/CATEGORIA 1

1 Você gosta da disciplina História?

() Sim () Não

Por que:

2 Como você se avalia na disciplina de História no 6º ano?

() Excelente () Regular
() Bom () Ruim

Justifique: _____

3 Você compreende os conteúdos das aulas de História ensinados no 6º ano?

() Sim () Não () As vezes

Por que:

OBJETIVO/CATEGORIA 2

4 Você gosta mais do Ensino da História no 5º ano ou no 6º ano?

() no 5º ano () no 6º ano

Por que:

5 Enumere por grau de importância as três que mais despertavam o seu interesse nas aulas de História no 5º ano: (mais importante = 1; menos importante =3)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conteúdo; | <input type="checkbox"/> Recursos utilizados; |
| <input type="checkbox"/> A forma como o professor ensina; | <input type="checkbox"/> As avaliações; |
| <input type="checkbox"/> Livro didático; | <input type="checkbox"/> Sua relação com o professor; |
| <input type="checkbox"/> As atividades; | <input type="checkbox"/> outras: |

6 Enumere por grau de importância as três opções que mais despertam seu interesse nas aulas de História no 6º ano:(mais importante = 1; menos importante =3)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conteúdo; | <input type="checkbox"/> Recursos utilizados; |
| <input type="checkbox"/> A forma como o professor ensina; | <input type="checkbox"/> As avaliações; |
| <input type="checkbox"/> Livro didático; | <input type="checkbox"/> Sua relação com o professor; |
| <input type="checkbox"/> As atividades; | <input type="checkbox"/> outras: |

OBJETIVO/CATEGORIA 3

7 Sua escola fez atividades que preparassem sua turma para ingressar no 6º ano?

- Sim Não

Justifique:

8 Como você avalia a atuação do professor (ra) de História quando você iniciou o 6º ano?

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Excelente | <input type="checkbox"/> Regular |
| <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Ruim |

Justifique:

9 Sua relação com o seu (ua) professor de História é:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Excelente | <input type="checkbox"/> Regular |
| <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Ruim |

Justifique:_____

OBJETIVO GERAL /CAREGORIA GERAL**10 Como foi sua adaptação ao 6º ano?**

- Excelente Regular
 Bom Ruim

Justifique: _____
_____**11 Enumere três opções. Na sua primeira aula de História no 6º ano seu professor**

- iniciou com conteúdo fez atividades livres;
 explicou a disciplina no 6º ano; verificou o que você sabia;
 fez dinâmica; pediu que você escrevesse;
 pediu que você desenhasse; não houve aula;

RELATE COMO FOI:

_____**12 Como você se sentiu nas aulas de História ao chegar no 6º ano?**

- Excelente Regular
 Bom Ruim

Justifique: _____

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA
O GRUPO FOCAL FEITO COM OS ALUNOS**



OBJETIVO	CATEGORIA INVESTIGADA	PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL
<p>Identificar indícios da articulação pedagógica do Ensino de História na transição entre o 5º e o 6º ano.</p>	<p align="center">Conteúdo de História</p>	<p>Pergunta 1 (Sequência 1)</p> <p>- O que vocês apreenderam quando montamos as árvores genealógicas e falamos sobre as Histórias de cada um?</p> <p>Pergunta 2 (Sequência 2)</p> <p>- Comparando as informações registradas nas árvores genealógicas com as respostas das entrevistas dos funcionários da escola, quais semelhanças e diferenças vocês perceberam entre a História de cada um?</p> <p>Pergunta 3 (Sequência 3 e 5)</p> <p>- Depois de ter montado a árvore genealógica da sua família, feito a entrevista com os funcionários da escola para conhecer suas histórias e estudado como se deu a formação do povo brasileiro, como vocês definem a história?</p>
<p>Analisar a articulação pedagógica implícita na transição do 5º ao 6º ano considerando a relação docente/aluno um dispositivo para sua efetivação.</p>	<p align="center">Relação com o Professor</p>	<p>Pergunta 4 (Todas as Sequências)</p> <p>- O que mais lhes chamou atenção em relação à postura da professora de História durante as aulas?</p> <p>- O uso de materiais;</p> <p>-A atenção dada pela professora;</p> <p>-As atividades;</p> <p>- A forma de explicar;</p> <p>Pergunta 5 (Todas as Sequências)</p> <p>- Como vocês se sentiram quando fizemos nas aulas de História?</p> <ul style="list-style-type: none"> • a árvore genealógica, • o mapa mental, • as entrevistas, • os desenhos pré-históricos • a reprodução da lenda motessoriana <p>-Por quê?</p> <p>-Quais das atividades preferiram? Por quê?</p> <p>-De quais não gostaram? Por quê?</p> <p>-Vocês sentiram dificuldades? Quais? Como resolveram?</p> <p>-Vocês conseguiram realizar essas atividades sem ajuda?</p> <p>- Quando vocês precisaram a ajuda da professora? Em que momento? Ela foi atenciosa?</p>
		<p>Pergunta 6 (Todas as Sequências)</p>

<p>Propor estratégias pedagógicas que estimulem a articulação pedagógica do ensino de História na transição entre o 5º e o 6º ano de forma que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Abordagem metodológica do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nas aulas de História quais recursos ajudaram vocês a compreenderem melhor os conteúdos? -Foi à construção da árvore genealógica? -Foi o mapa mental com o autorretrato? -Foi à entrevista com os funcionários? -Foram as aulas expositivas nos slides? -Foram os desenhos? - Por quê? <p>Pergunta 7 (Todas as Sequências)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais atitudes da professora tornaram as aulas de História mais fáceis para você compreender? - A atenção dada por ela facilitou? - A forma de explicar as aulas ajudou? - O uso de materiais deixou as aulas mais fáceis? -As atividades feitas em grupos facilitaram? <p>Pergunta 8 (Sequência 4) –</p> <p>Nós conhecemos a história da Origem do Universo por meio da lenda Montessoriana.</p> <ul style="list-style-type: none"> -O que você aprendeu com essa história? - Vocês lembram o passo a passo dessa História? -Vocês conseguiram reproduzi-la por meio de desenhos igual à história original? - Vocês conseguiram contar a História descrevendo no caderno?
<p>Avaliar o impacto da articulação pedagógica no Ensino de História implícitos na transição dos alunos entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental e sua influência na apropriação dos conteúdos pelos alunos do 6º ano da UEB Monsenhor Frederico Chaves.</p>	<p>Autonomia</p>	<p>Pergunta 9 (Todas as Sequências)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais foram suas principais dificuldades em relação à disciplina de História? - Vocês tiveram dificuldades para compreenderem os conteúdos? - Como foi à explicação da professora nas atividades? - As atividades feitas individualmente foram difíceis para vocês? Por quê? <p>Pergunta 10 (Todas as Sequências)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais conhecimentos e habilidades lhes proporcionaram a vocês as aulas de História? - Vocês conseguiram realizarem as atividades sem ajuda da professora? - Vocês usam os conhecimentos aprendidos nas aulas de Histórias em outros momentos de suas vidas? - Atualmente vocês conseguem compreender os conteúdos da disciplina de História?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
APLICADA COM A PROFESSORA**



OBJETIVOS	CATEGORIAS	PERGUNTAS
Identificar indícios da articulação pedagógica do Ensino de História na transição do 2º e 3º Ciclo;	Conteúdo de História	1) Em sua opinião, a que se deve as mudanças de concepções dos alunos da turma 2017 em comparação com as de 2016, quando questionamos sobre a relação que tinham com a disciplina de História? 2) Quais conhecimentos, habilidades e atitudes você acredita que os alunos da turma de 2017 aprenderam ou desenvolveram quando fizemos a árvore genealógica (para a estudarmos a história de cada um deles) e quando se aplicou a entrevista aos funcionários da escola?
Analisar a articulação pedagógica implícita na transição do 2º e 3º Ciclo considerando a relação docentes/alunos como dispositivos para sua efetivação	Relação com o Professor	3) Como você avalia sua relação com os alunos do 6º ano da turma 2016 em comparação com a relação construída com a turma 2017? Por quê? 4) Quais atitudes suas como professora de História do 6º ano mudaram da turma de 2016 para a turma de 2017? Explique
Propor estratégias pedagógicas que estimulem a articulação pedagógica do ensino de História na transição entre o 2º e o 3º Ciclo de forma que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	Abordagem metodológica do professor	5) Como avalia sua atuação ao receber seus alunos quando ingressaram no 6º ano nas turmas de 2016 e na de 2017? Descreva, comparando. 6) Das atividades realizadas durante a aplicação das sequencias didáticas quais você considera que ajudaram os alunos a compreenderem melhor o conteúdo de História? Destaque atitudes suas que contribuíram para a aprendizagem deles.
Objetivo Geral: Avaliar o impacto da articulação pedagógica no Ensino de História implícitos na transição dos alunos entre o 2º e 3º Ciclo do Ensino Fundamental e sua influência na apropriação dos conteúdos pelos alunos do 6º ano da UEB Monsenhor Frederico Chaves.	Autonomia	7) Ao compararmos as opiniões das duas turmas, quando fizemos o diagnóstico, detectamos que as turmas de 2016 sentiram dificuldades ao chegar no 6º ano achando os conteúdos difíceis e disseram que seus rendimentos baixaram ao ponto de sentirem falta de estarem no 5º ano. Já a turma 2017 ressaltou que se sentia feliz e bem. Sua postura contribuiu para esses posicionamentos? Por que da diferença entre as opiniões dessas turmas? 8) Quais os principais conhecimentos, habilidades e atitudes os alunos da turma 2017 adquiriram por meio da intervenções realizadas nas aulas de História no início do ano letivo? Como fazem uso desses saberes? Exemplifique



**APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E
ESCLARECIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIMENTO DE
PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa apresenta-se à senhora:

professora de História do 6º ano-Turma 62 da UEB Monsenhor Frederico Chaves, localizado no Bairro do São Francisco em São Luís-Ma este termo o qual nos autoriza a entrevista-la e usar o material coletado por meio da gravação de sua fala na pesquisa intitulada “A articulação pedagógica do Ensino de História entre o 5º e 6º ano” da autora Benedita dos Santos Azevedo Frazão sob orientação do professor Dr Samuel Luis Velazquez Castellanos.

Na pesquisa serão observados os seguintes critérios segundo a normatização 196/96 do Conselho Nacional de Saúde:

- Todos os nomes serão mantidos em sigilo e os dados somente serão mantidos com seu consentimento;
- Respeitar a liberdade de escolha em participar da pesquisa, dando-lhe direito a desistir a qualquer momento;
- Utilizar o conteúdo das informações coletadas de maneira sigilosa;
- Garantir que os dados serão usados somente para este estudo;
- Diante disso, solicito sua preciosa participação nesta pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa da mestrandia Benedita dos Santos Azevedo Frazão de forma livre e espontânea e com o compromisso firmado neste documento.

São Luís, __/__/__

APÊNDICE G - ROTEIRO PARA DADOS DO DOCENTE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)****ROTEIRO DE PARA DADOS DO DOCENTE**

Dados do(a) professor(a)

1- Nome do professor: _____

2- Idade _____

3- Sexo: Feminino () Masculino ()

4- Formação:

a) Nível: _____

b) Em qual instituição: _____

c) Qual área de formação: _____

d) Está formado há quanto tempo: _____

5- Área de atuação na Educação Básica: _____

6- A quanto tempo atua nessa área: _____

7- Quanto tempo leciona História para o 6º na UEP pesquisada: _____

(ASSINATURA DO (a) PROFESSOR (a))

**APENDICE I – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS
COM A TURMA DO 6º ANO PÓS-INTERVENÇÃO**



TABELA 1: Tabulação da primeira questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

VOCÊ GOSTA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA?			
Nº de alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	SIM	NÃO
		N=24 / 92,5%	N=2 / 7,5%
24.	Porque é legal e só tem atividades boas	X	
25.	Porque é legal / Gosto de estudar História	X	
26.	Legal saber dos antepassados	X	
27.	Porque posso saber o que aconteceu no passado	X	
28.	Porque dá para descobrir a História dos antepassados	X	
29.	Porque é como se estivéssemos voltando no tempo / A História é uma verdadeira máquina do tempo	X	
30.	Porque é interessante / Aprendemos sobre a História e Pré-história	X	
31.	Porque aprendo muitas coisas	X	
32.	Porque fala da Pré-história que veio antes da História / História do Brasil e como tudo surgiu	X	
33.	Porque é interessante	X	
34.	Porque a gente aprende demais	X	
35.	Porque a gente descobre muitas histórias	X	
36.	Porque acho legal	X	
37.	Porque gosto mais de inglês		X
38.	-----	X	
39.	Porque ensina as coisas do passado	X	
40.	Porque não faz meu gosto		X
41.	Porque é legal e interessante	X	
42.	Porque lembra uns anos atrás	X	
43.	Porque é muito importante	X	
44.	Porque fala das coisas antigas	X	
45.	Porque aprendo muito sobre história	X	
46.	Porque sempre aprendemos algo novo	X	
47.	Porque aprendo coisas do passado	X	
48.	Porque é bom	X	
49.	Acho bom	X	

TABELA 2: Tabulação da segunda questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Como você se avalia na disciplina de História no 6º ano?					
Nº de alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		N=9 34,5%	N=14 54%	N=3 11,5%	-
24.	Porque faço quase todas as atividades		X		
25.	Me comporto e faço as atividades		X		
26.	Porque fazemos coisas legais	X			
27.	Aprendo mais sobre História e Pré-história	X			
28.	Aprendi bastante mas, me acho regular			X	
29.	Porque é divertido para mim	X			
30.	Porque participei de tudo	X			
31.	-----	X			
32.	Porque participei de todas as aulas e atividades	X			
33.	Fiz atividade bastante		X		
34.	Avalio bem porque tem desenhos e aprendo mais	X			
35.	-----		X		
36.	Porque presto atenção		X		
37.	Faço atividade de casa e para casa	X			
38.	Porque gosto muito da disciplina		X		
39.	Porque presto atenção a aula		X		
40.	Faço as atividades		X		
41.	Respondo minhas atividades e gosto muito de saber sobre a História		X		
42.	Porque é legal as atividades		X		
43.	Porque participo de todas as atividades		X		
44.	Porque acho bom e aprendo muito sobre o passado		X		
45.	Foi excelente		X		
46.	Tiro notas boas e respondo todas as perguntas que a professora faz	X			
47.	Não respondo quase nada porque falto nas aulas			X	
48.	Porque falto na aula		X		
49.	-----			X	

TABELA 3: Tabulação da terceira questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Você compreende os conteúdos das aulas de História ensinados no 6º ano?				
Nº de alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	SIM	NÃO	AV
		N=14 54%	----	N=12 46%
24.	Por que falto as vezes nas aulas.			X
25.	Presto atenção na explicação da aula	X		
26.	Ficou fácil para mim	X		
27.	Às vezes me distraio			X
28.	Alguns entendo outras não			X
29.	São tantas que compreender e outras não			X
30.	Presto atenção nas aulas da Tia Iolanda	X		
31.	Porque é legal			X
32.	Porque explica tudo da História e da Pré-história	X		
33.	Umas entendo e outras não			X
34.	Às vezes me distraio vem um e pega a caneta			X
35.	Me dedico e aprendo	X		
36.	Compreendo e gosto	X		
37.	Porque falto nas aulas			X
38.	Acho bom todos os conteúdos	X		
39.	Porque aprendemos coisas do passado e Pré-história	X		
40.	Nem todas as vezes eu entendo			X
41.	Gosto muito de História	X		
42.	Não é difícil	X		
43.	Conseguo fazer todas as atividades	X		
44.	Gostei das aulas			X
45.	Foi muito interessante	X		
46.	Me dou bem	X		
47.	Porque é muito importante	X		
48.	Às vezes faço tudo			X
49.	Ficou um pouco fácil			X

TABELA 4: Tabulação da quarta questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Você gosta mais do Ensino da História no 5º ano ou no 6º ano?			
Nº de alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	5º ANO	6º ANO
		N=9 34%	N=17 63%
24.	Porque a professora é a melhor do 6º ano		X
25.	Mais fácil entender	X	
26.	Tia mais legal		X
27.	Aprendo mais		X
28.	Aprendo mais		X
29.	Mais fácil	X	
30.	Melhor de aprender	X	
31.	No 6º ano é bacana		X
32.	-----		X
33.	Mais interessante e legal		X
34.	A professora explica melhor		X
35.	Porque a professora demonstra muita coisa bacana		X
36.	Mais interessante		X
37.	Era mais fácil	X	
38.	Mais interessante		X
39.	Ensina mais e é mais avançado		X
40.	Mais fácil	X	
41.	Aprendo melhor		X
42.	Mais fácil	X	
43.	Mais fácil	X	
44.	Mais fácil	X	
45.	No 5º ano não estudei História		X
46.	Gosto da professora		X
47.	Assuntos mais legais e interessantes		X
48.	Mais fácil de entender	X	
49.	É bom e no 5º ano era chato		X

TABELA 5: Tabulação da quinta questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Enumere os três aspectos que mais despertam seu interesse nas aulas de História no 5º ano: marque com o número 1 a mais importante; marque com 3 a menos importante.								
Nº de alunos	Cont.	Forma ensino	Livro	ATV	Rec.	Av.	Rel. prof. /aluno	Out.
	5= Nº 1 (19%) 3 = Nº 2 0 = Nº 3	10= Nº 1 (88%) 3 = Nº 2 1 = Nº 3	0 = Nº 1 (0%) 5 = Nº 2 2 = Nº 3	4 = Nº 1 (4%) 6 = Nº 2 3 = Nº 3	1= Nº 1 (4%) 1 = Nº 2 (4%) 8 = Nº 3 (31%)	2 = Nº 1 (8%) 3 = Nº 2 (12%) 5 = Nº 3 (23%)	4 = Nº 1 (18%) 4 = Nº 2 (15%) 4 = Nº 3 (15%)	0= Nº 1 (0%) 0 = Nº 2 (0%) 2 = Nº 3 (8%)
24.	1			2		3		
25.	1		2		3			
26.		1	2	3				
27.			1	2	3			
28.		1	3		2			
29.				1			2	3
30.	1	2		3				
31.		3	2				1	
32.		1			3	2		
33.		1		2	3			
34.	2				3		1	
35.				1	3		2	
36.		1		2			3	
37.		1		2			3	
38.	1		2		3			
39.	1			2		3		
40.				3		2	1	
41.	2					1	3	
42.				2		3	1	
43.		1			3		2	
44.				1	3		2	
45.		1	2			3		
46.	2		3			1		
47.		2			1		3	
48.		1		2				3
49.	1	2		3				

TABELA 6: Tabulação da sexta questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

O que desperta o interesse na disciplina de História no 6º ano								
Nº de alunos	Cont. Nº de alunos	Forma ensino	Livro	ATV	Rec.	Av.	Rel. prof. /aluno	Out.
	10 = Nº 1 (38%) 1 = Nº 2 (4%) 1 = Nº 3 (4%)	10 = Nº 1 (38%) 7 = Nº 2 (27%) 0 = Nº 3 (0%)	0 = Nº 1 (0%) 4 = Nº 2 (4%) 3 = Nº 3 (12%)	2 = Nº 1 (8%) 5 = Nº 2 (19%) 6 = Nº 3 (23%)	0 = Nº 1 (0%) 4 = Nº 2 (15%) 6 = Nº 3 (19%)	3 = Nº 1 (12%) 2 = Nº 2 (8%) 3 = Nº 3 (12%)	1 = Nº 1 (4%) 7 = Nº 2 (23%) 7 = Nº 3 (31%)	0 = Nº 1 (0%) 0 = Nº 2 (0%) 0 = Nº 3 (0%)
1.		1		2		3		
2.	1				3		2	
3.		1				3	2	
4.		1		3	2			
5.		2		3		1		
6.	1	2					3	
7.			3	1			2	
8.	3	2					1	
9.	1		2	3				
10.	1	2					3	
11.	1		3		2			
12.		1		2			3	
13.		1		2			3	
14.		1		2			3	
15.		1			3		2	
16.		1		2		3		
17.		2			3	1		
18.	1	2		3				
19.		1			3		2	
20.	1				3		2	
21.				1		2	3	
22.		1			3		2	
23.	1		3			2		
24.	1				2		3	
25.	1	2		3				
26.	2			3		1		

TABELA 7: Tabulação da sétima questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Sua escola fez atividades que preparassem sua turma para ingressar no 6º ano?			
Nº de alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	SIM	NÃO
		N= 19 73%	N= 7 27%
24.	Só tem atividades boas	X	
25.	-----		X
26.	-----	X	
27.	A minha professora do 5º ano a História não ensinava muita coisa		X
28.	A professora do 5º ano falava que seria um pouco mais difícil no 6º ano	X	
29.	-----		X
30.	-----	X	
31.	-----	X	
32.	-----	X	
33.	-----		X
34.	Com as atividades entendo melhor	X	
35.	Não sei, mas no 6º ano aprendo muita coisa boa		X
36.	Gosto da aula dela (professora do 6º ano) é muito melhor	X	
37.	Atividade e explicações	X	
38.	Avaliação para saber como estamos	X	
39.	Ano passado não, mas, este ano sim	X	
40.	Muitas	X	
41.	-----	X	
42.	Ensinam muitas coisas para nós no 6º ano	X	
43.	Ela faz aulas diferentes	X	
44.	Faz aulas diferentes	X	
45.	-----		X
46.	Ela agora está nos preparando para o 7º ano	X	
47.	Porque quando formos para o 7º ano já sabemos algumas coisas	X	
48.	-----		X
49.	-----	X	

TABELA 8: Tabulação da oitava questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Como você avalia a atuação do professor (ra) de História quando você iniciou o 6º ano?					
Nº de Alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		N= 16 61,5%	N= 10 38,5%	N=0 0%_	N=0 0%_
24.	-----	X			
25.	Ela é legal e explica bem	X			
26.	Porque ela foi paciente	X			
27.	Ela nos tratou muito bem	X			
28.	Ela não é brava / Recebe os alunos com bondade		X		
29.	Ela ensina com prazer / Dá prazer para os alunos / Dava para ver no olhar dos alunos	X			
30.	Porque foi muito boa	X			
31.	Usou material diferente para apresentarmos		X		
32.	Porque explica bem	X			
33.	Porque explica bem	X			
34.	-----	X			
35.	Porque ele é muito boa	X			
36.	-----		X		
37.	Explicações são muito boas	X			
38.	Foi uma boa professora para a gente	X			
39.	-----	X			
40.	-----		X		
41.	-----	X			
42.	Ela é legal		X		
43.	Torna as aulas mais fáceis		X		
44.	Ela dá aula muito legal		X		
45.	-----		X		
46.	É educada e explica bem		X		
47.	Excelente / Explica bem	X			
48.	-----		X		
49.	Porque ensina bem	X			

TABELA 9: Tabulação da nona questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Sua relação com o seu (ua) professor de História é:					
Nº de Alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		Nº= 20 77%	Nº= 6 23%	-	-
24.	Porque ela é boa		X		
25.	Ela é legal e explica com paciência	X			
26.	Desde o começo ela foi legal	X			
27.	Porque elas são muito legais	X			
28.	Porque nunca demos trabalho uma para outra	X			
29.	Me comporto / Respeito ela / Ela gosta de mim	X			
30.	Porque ela faz atividade que sei responder	X			
31.	-----		X		
32.	Ela explicou bem os conteúdos	X			
33.	Porque faço todas as atividades	X			
34.	-----	X			
35.	Ela é bacana com nós		X		
36.	Ela é boa	X			
37.	Porque explica bem	X			
38.	Somos amigos	X			
39.	-----		X		
40.	Porque respeito elas demais	X			
41.	-----		X		
42.	Ela é legal	X			
43.	Porque ela ensina	X			
44.	Ela é legal e da aula bacana	X			
45.	É uma professora boa	X			
46.	-----	X			
47.	É legal e explica as aulas	X			
48.	-----		X		
49.	-----	X			

TABELA 10: Tabulação da décima questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Como foi sua adaptação ao 6º ano?					
Nº de alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		N= 6 23%	N= 17 65,4%	N= 2 7,6%	N= 1 4%
24.	-----		X		
25.	Me adaptei com os colegas e professora		X		
26.	Porque encontrei meus amigos		X		
27.	-----				X
28.	-----		X		
29.	Porque ainda estou me acostumando		X		
30.	-----	X			
31.	-----			X	
32.	Porque só tem 2 ou 3 amigos diferentes		X		
33.	-----		X		
34.	Me senti ótima	X			
35.	-----		X		
36.	Nada de ruim no 6º ano		X		
37.	-----		X		
38.	-----		X		
39.	A professora Iolanda e Benedita são ótimas professoras	X			
40.	Não sou muito boa em História			X	
41.	Sou uma menina muito comportada		X		
42.	Tem mais horário	X			
43.	A tia passa mais atividade	X			
44.	-----		X		
45.	-----		X		
46.	Arrumei mais amigos	X			
47.	-----		X		
48.	-----		X		
49.	-----		X		

TABELA 11: Tabulação da décima primeira questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Enumere três opções na sua primeira aula de História no 6º ano seu professor:								
Nº de Alunos	Iniciar / cont.	Explica Discipl.	Dinâm	Desen	Atv. livres	Verifi	Escrita	Sem aula
	7 = Nº 1 (27%)	15 = Nº 1 (58%)	0 = Nº 1 (0%)	1 = Nº 1 (4%)	2 = Nº 1 (8%)	0 = Nº 1 (0%)	1 = Nº 1 (4%)	0 = Nº 1 (0%)
	8 = Nº 2 (31%)	7 = Nº 2 (27%)	0 = Nº 2 (0%)	2 = Nº 2 (4%)	2 = Nº 2 (8%)	5 = Nº 2 (18%)	4 = Nº 2 (12%)	0 = Nº 2 (0%)
	2 = Nº 3 (8%)	3 = Nº 3 (8%)	1 = Nº 3 (4%)	3 = Nº 3 (12%)	5 = Nº 3 (19%)	7 = Nº 3 (27%)	5 = Nº 3 (23%)	0 = Nº 3 (0%)
23.		1			3		2	
24.		1	3			2		
25.	2	1		3				
26.	2	1				3		
27.		1		2			3	
28.	2	1				3		
29.	1	2				3		
30.		2		1			3	
31.	2				1	3		
32.	2	1			3			
33.	2	1				3		
34.		1		3		2		
35.	2	1			3			
36.	3	1					2	
37.	2	1				3		
38.	1	2					3	
39.		1			3	2		
40.	1	2			3			
41.				3	2		1	
42.	1	3				2		
43.	3	1					2	
44.	1	3				2		
45.	1	2				3		
46.		3			1		2	
47.		1			2		3	
48.	1	2					3	

TABELA 12: Tabulação da décima segunda questão do inquérito feito com o 6º ano pós-intervenção

Como você se sentiu nas aulas de História ao chegar no 6º ano?					
Nº de Alunos	JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS	E	B	RR	RM
		N= 8 30,7%	N=14 54%	N= 0 0%	N=4 15,3%
24.	Porque aprendo a História é legal e eu gosto		X		
25.	Fazia as atividades certas com a tia lolanda		X		
26.	Gosto muito da professora História / Me comporto		X		
27.	Apreendi muito com as professoras	X			
28.	No início era tímida, mas depois fui ficando independente para participar.		X		
29.	Estava preocupada, mas agora está tudo bem		X		
30.	Tem mais horários				X
31.	Porque as atividades de História são excelentes	X			
32.	A tia resume		X		
33.	Achei legal		X		
34.	Porque não conhecia ninguém				X
35.	Eu amo História		X		
36.	Fiquei excelente	X			
37.	Legal		X		
38.	Me achei nessa disciplina	X			
39.	-----		X		
40.	Porque não sabia muita coisa, agora sei mais ou menos estou melhor que antes				X
41.	A professora é legal / Carinhosa / Maravilhosa		X		
42.	-----	X			
43.	Porque fazia muita atividade		X		
44.	Me sentia alegre e feliz	X			
45.	Porque a professora teve muito calma com a gente		X		
46.	Alguns assuntos já sabia e aprendi coisas novas	X			
47.	Aprender História é bom		X		
48.	Pensei que era ruim, mas é bom				X
49.	Me senti mais esperta	X			

APENDICE J – PRODUTO DA PESQUISA:
Caderno de Orientação didática para A Articulação Pedagógica
da disciplina de História entre o 5º e o 6º ano





PPGEEB

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA



FICHA TÉCNICA

Organização: Benedita dos Santos Azevedo Frazão e Samuel Luis Velázquez Castellanos

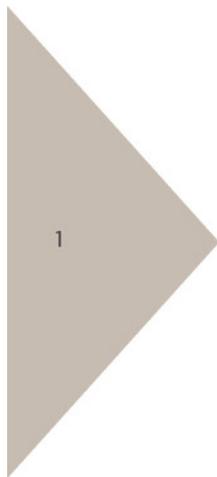
Redação: Benedita dos Santos Azevedo Frazão

Revisão do texto: Samuel Luis Velázquez Castellanos

Ilustração/Capa: Raul Junior e Benedita dos S. Azevedo Frazão

SÃO LUIS - MA

2018



[...] O conceito de articulação refere-se à constituição de espaços de reflexão, discussão e integração pedagógica e implica em uma comunicação de dupla vida, sem preconceito, que permita vincular de forma produtiva ambos os ciclos focados na partilha, evitando endurecer as estratégias de ensino no nível posterior. (LUCCHETTI, 2007)

A articulação (do Latim ARTICULATIO) refere-se à junção entre as partes e, quando aplicada ao âmbito educativo, refere-se à integração dos níveis escolares para poder vê-los como uma unidade; ou seja, é um campo responsável por proporcionar a passagem ou a transição dos alunos de um nível educacional ao outro sem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Supõe a mobilização de estratégias relacionadas à atuação docente e à função da escola, sustentadas nos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2014), assim como, das análises, reflexão e adequação das propostas curriculares levando o aluno a transitar entre os anos ou níveis escolares sem sentirem impactos negativos na formação escolar (RANGEL, 2004).

Desta forma, convictos da importância da articulação pedagógica, sugerimos neste caderno uma série de sequências didáticas como estratégias de intervenção fundamentadas nos resultados de um diagnóstico feito com turmas que cursaram o 6º ano em 2016 e das ingerências realizadas numa turma do 6º ano de em 2017, na UEB Monsenhor Frederico Chaves, as quais se constituem nos resultados da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Gestão do Ensino na Educação Básica-PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão, intitulada: A Articulação Pedagógica do Ensino de História entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, fundamentados nos Eixos Temáticos, a História local e do Cotidiano que contempla os conteúdos “Eu e os Outros”; a História das organizações populacionais que discute a História do povo brasileiro; e, a História das relações sociais, da cultura e do trabalho que tratam da “concepção de História e sua origem”, elaboramos sequências didáticas que articulam os principais conteúdos que foram estudados nos Anos Iniciais e os que seriam vistos no 6º, já que o resgate dos elementos que constituem a história individual (assuntos do 1º, 2º e 3º ano que contemplam a origem da família, as características físicas, culturais e sociais) e a formação social do Brasil referente aos assuntos do 4º e 5º que envolvem a organização social, política e econômica, os costumes e as tradições, podem levar os alunos a compreender o que a História estuda (conteúdo do 6º) e constatar que os povos pré-históricos e da antiguidade (assunto do mesmo nível) deram origem à história da humanidade e, em função de suas existências e disseminação outras sociedades se formaram, cada uma com características singulares que dependem em especial das histórias individuais dos povos que a compõem. Dito de outra forma, acreditamos que os alunos poderiam resgatar sua própria história, fariam relações com o presente e passado e, assim articulariam os conteúdos vistos no 6º ano (BRASIL, 1998/2001).

Nessa continuidade objetivamos promover a articulação pedagógica do “conteúdo” e da “metodologia de ensino” levando os alunos à “autonomia” quando estiverem no processo de transição entre o 5º e o 6º ano. Paralelo à articulação dos conteúdos apresentamos como metodologia principal o uso de imagens (desenhos, pinturas, fotos e etc.) por entendermos que esse recurso estimula a imaginação, desenvolve as habilidades de analisar, perceber, contextualizar, projetar ideias e de se expressarem de forma oral, escrita ou por meio dos desenhos. A imagem é sugerida aqui como o primeiro passo para o desenvolvimento do pensamento criativo e autônomo, pois na medida em que os alunos compreendem como utilizá-la, podem fazer uso em diferentes situações de aprendizagem sem a dependência do professor para guiá-los; ou seja, com esse recur-

so podemos estimular o desenvolvimento das competências e das habilidades pensadas na articulação pedagógica, que além de interligar os saberes escolares, promove a aprendizagem e norteia o desenvolvimento da autonomia, especialmente, quando o aluno sai de um nível escolar menor para um nível maior (BITTENCOURT, 2011).

Além dessas estratégias descrevemos as avaliações da aplicação das Sequências Didáticas para que o leitor compreenda os efeitos de sua aplicabilidade e sua operacionalização, ao registrarmos os progressos dos estudantes e como avançavam de um estágio a outro.

Sendo assim, este caderno de orientação está dividido em: introdução onde apontamos objetivos propostos com este instrumento; apresentação na qual direcionamos nossa intencionalidade direcionada aos docentes; as sequências didáticas, onde cinco sequências orientam como se desenvolver a articulação do conteúdo e da metodologia de ensino entre os anos por meio da disciplina de história e, por fim, nossas conclusões.

APRESENTAÇÃO

Caros professores,

Neste Produto Educacional, em formato de caderno de estratégias didáticas, lhe apresentamos sugestões de atividades que visam desenvolver a Articulação Pedagógica da disciplina de História entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as ideias apresentadas, além de buscarem promover a articulação entre anos, visam desenvolver reflexões sobre o fazer pedagógico no meio escolar, já que muitas vezes os alunos saem de um ano escolar e ingressam em outro sem a maturidade necessária para lidarem com os conteúdos, com a rotina, com as mudanças nos horários e com as novas responsabilidades que devem assumir.

Por isso pensamos em meios de mobilizar ações que amenizem os possíveis impactos negativos que dificultem a aprendizagem dos que ingressam no 6º ano. Sendo assim, este recurso apresenta cinco sequências didáticas, acompanhadas dos respectivos objetivos e procedimentos, das atividades realizadas e das fotografias que registram os exercícios já aplicados, da avaliação dos efeitos das intervenções que fizeram uso deste material, além das sugestões que poderão orientar novas aplicações.

Agradeo a todos (as) e espero que este produto educacional desperte o interesse de se em colocar em prática a articulação pedagógica de maneira prazerosa. Finalmente, disponibilizo o meu contato, para que vocês enviem suas dúvidas, sugestões, críticas e para que possamos trocar experiências sobre a temática aqui tratada.

Cordialmente,

Benedita dos Santos Azevedo Frazão

benedyazevedo@hotmail.com



SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	02
	APRESENTAÇÃO	04
	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	09
	3.1 Sequência 1: “Eu e minha origem”	11
	3.2 Sequência 2: “Eu e os outros”	12
	3.3 Sequência 3: “O povo brasileiro”	15
	3.4 Sequência 4: “O que é e onde começa a História”	19
	3.5 Sequência 5: “Pré-história”	22
	CONCLUSÃO	27
	Referências	28
	APÊNDICES	29
	APÊNDICE A: Ficha de dados dos alunos	30
	APÊNDICE B- Modelo de Mapa Mental	31

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



LISTA DE FOTOS

Foto 1: Construção da Árvore Genealógica	11
Foto 2: Exposição das Árvores Genealógica	11
Foto 3: Entrevista com o porteiro	14
Foto 4: Entrevista com a secretária	14
Foto 5: Entrevista com a professora	14
Foto 6: Entrevista com a fiscal do corredor	14
Foto 7: Construção do Mapa Mental	17
Foto 8: Texto produzido por um aluno	17
Foto 9: Premiação aos textos que mais elencaram os aspectos trabalhados em sala	18
Foto 10: Apresentação da Lenda Montessoriana	19
Foto 11: Desenho da Lenda Montessoriana	20
Foto 12: Desenho da Lenda Montessoriana	20
Foto 13: Desenho da Lenda Montessoriana	20
Foto 14: Aluno montando a sequência	22
Foto 15: Registro dos períodos históricos dos períodos históricos	22
Foto 16: Técnica com carvão e corante	24



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração A: Modelo de Árvore genealógica	11
Ilustração B: Ilustração que discutem a temática: “A formação do povo brasileiro”	15
Ilustração C: Texto premiado em 2º lugar	18
Ilustração D: Texto premiados em 1º lugar	18
Ilustração E: Imagens do período pré-histórico	24
Ilustração F: Imagens da Antiguidade Egípcia	24
Ilustração G: Imagens do período medieval europeu	25
Ilustração H: Imagens da Idade Moderna	25
Ilustração I: Imagens que marcam a contemporaneidade	26

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Sequência Didática “Eu e minha origem”	10
QUADRO 2: Sequência Didática “Eu e os outros”	13
QUADRO 3: Sequência didática “O Povo Brasileiro”	16
QUADRO 4: Sequência Didática “O que é história: onde ela começa?”	21
QUADRO 5: Sequência Didática “Pré-História”	23



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

SEQUÊNCIA 1: “EU E MINHA ORIGEM”

A primeira sequência tem como objetivo resgatar o primeiro conteúdo estudado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o “Eu e minha origem” (BRASIL, 2001); conteúdo que faz parte do Eixo “História local e do cotidiano” (BRASIL, 2001), na tentativa de despertar reflexões sobre as Histórias individuais, que quando entrecruzadas às outras, se tornam a história da coletividade; ou seja, que “pessoas comuns participantes de uma História aparentemente desprovida de importância entrecruzem suas Histórias com outras pessoas” (BITENCOURT, 2011 p.168) a fim de conhecerem os diferentes modos de viver que existem no espaço e desenvolvam a percepção de que todos têm uma história e que as histórias individuais são formadas por influências dos acontecimentos do passado e do presente.

Os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 54) de História para os Anos Finais ressaltam que:

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira das pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos.

Sendo assim, a proposta é que o docente trabalhe esse conteúdo por meio do desenho da família retratado em uma árvore genealógica (Ilustração A), na qual os alunos devem representar as pessoas que deram origem a sua família até chegarem a eles.

Posteriormente descreverão quem são as pessoas desenhadas, o tipo de parentesco que mantem e, também, alguns aspectos envolvendo suas características físicas, sociais e emocionais. Por meio dessa sequência o docente tem a oportunidade de trabalhar duas categorias da articulação pedagógica: o “conteúdo” e a “metodologia de ensino” executada em cinco momentos como se descreve descrito no quadro a seguir:

**ARTICULAÇÃO DE
CONTEÚDOS E DA
METODOLOGIA DE
ENSINO!**



QUADRO 1- Sequência Didática “Eu e minha origem”

Mediador(a):				
Numero de aulas		Tempo de aulas		
Tema	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos	
Eu e minha origem	1º Momento Fazer um bate-papo sobre os conteúdos já estudados no Ens. de História nos AIEF, apresentando de início a proposta das aulas.	1ª) Verificação dos saberes prévios dos alunos;	Papel A4; Lápis; Lápis de cor; Papel 40K para montagem do painel; Fita para colagem do cartaz.	
	Objetivos Refletir sobre os conteúdos do anos iniciais; Despertar reflexões sobre a formação familiar que deu origem as características físicas e psicológicas de cada um; Proporcionar a formação de novos conceitos sobre si no espaço coletivo.	2º Momento Pedir que os alunos pesquisem informações sobre a história de suas famílias e da sua própria história		2ª) Pareamento entre as pesquisas realizadas e as informações postas nas árvores;
		3º Momento Entregar em uma folha A4 o desenho de uma árvore genealógica, na qual os alunos devem preencher desenhando e escrevendo quem são as pessoas que deram origem as suas famílias até chegarem a eles (Foto 1). Ao lado do desenho da árvore deve ter um espaço no qual os alunos podem escrever aspectos sobre suas características físicas, familiares, sociais e emocionais (Apêndice A).		3ª) Análise da concepção que eles têm sobre si; 4ª) Análise dos argumentos dos alunos sobre suas próprias histórias;
		4º Momento Trabalhar os temas “Quem sou” e “Porque sou assim...”, discutindo-se com base na árvore genealógica, a qual será apresentada individualmente em uma roda de conversa. Obs. Posterior à apresentação das árvores compor um painel que ficará registrado na sala (Foto 2).		Verificação da forma como os alunos se percebem; Na apresentação detectar se se compreenderam os conteúdos e descobrir novos itens que possam ser debatidos em sala.

Fonte: Elaborada pela autora



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

SEQUÊNCIA 1: “EU E MINHA ORIGEM”

Foto 1- Construção da Árvore Genealógica



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 2- Exposição das Árvore Genealógica



Fonte: Registrada pela pesquisadora

11

Com essas atividades o docente tem a oportunidade de proporcionar momentos de pesquisa e investigação, ao estimular o desenvolvimento das habilidades com desenhos, com a escrita e a leitura, assim como incitar a capacidade de análise e reflexão sobre as relações interpessoais, para que se autoconheçam e reconheçam os outros, para que se definam com suas histórias e descubram informações sobre a história da própria família. Para novas aplicações acreditamos que seria importante que o incluisse além das ações realizadas, a técnica de mapas mentais de uma forma que facilitasse mais a organização das informações coletadas pelos alunos ao fazerem as pesquisas, já que essa técnica ajuda e facilita a compreensão, a sintetização, a organização e a expressão.

Essas estratégias colaboraram para que todos os alunos participassem, se concentrassem, e concluíssem que todos possuem uma história, a vezes semelhantes ou diferentes, mas que cada uma contribui para formar a

história do grupo. Nesse sentido, começaram a desenvolver ainda que superficialmente as habilidades para apresentar os trabalhos aos colegas, pois mesmo tímidos e nervosos, expuseram suas histórias de forma dinâmica com o apoio da árvore genealógica.

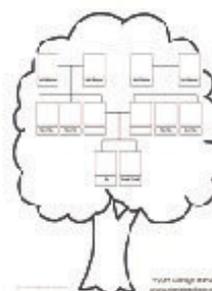


Ilustração A - Modelo de Árvore genealógica
Fonte: www.daniellspalace.com





SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

SEQUÊNCIA 2: “EU E OS OUTROS”

A segunda fase das sequências visa trabalhar o conteúdo “Eu e os outros” ainda do Eixo “História Local e do Cotidiano”. Nesta etapa objetiva-se resgatar os conteúdos, fazendo com que os alunos conheçam as histórias individuais das pessoas que convivem na escola, como os colegas e os funcionários, e que pudessem relacionar suas histórias identificando as semelhanças e as diferenças entre elas, além de compreenderem que é necessário respeitar as histórias individuais, os valores particulares, as formas de ser das pessoas que convivem ou não no mesmo ambiente, pois cada sujeito é produto de uma história diferente e em função disso possui comportamentos, gostos e jeitos/maneiras de ser distinto.

Com essa sequência o docente tem a oportunidade de aplicar metodologias que estimulem os alunos a fazerem descobertas sobre o outro e a identificar que além deles, cada pessoa tem uma história singular e que passem a entender melhor com essas descobertas a História como disciplina escolar que nada mais é que um campo que estuda a história da humanidade nas suas diferenças que surgiram ao longo do tempo, desde as histórias individuais até as coletivas.

Os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 54) de História para os Anos Finais ressaltam que:

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira das pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos.

Nesse sentido a proposta é que os alunos iniciem essa sequência conhecendo a História de outras pessoas, mas para isso sugerimos que seja montado um roteiro de entrevistas com os próprios discentes, e que estabeleçam em parceria com o professor estratégias para aplicar os inquéritos. A partir dessas ações outras questões e reflexões serão discutidas em sala de aula, já que essa sequência possibilita inúmeros conhecimentos aos alunos na medida em que suas etapas sejam seguidas corretamente, como se descreve no próximo quadro. Serão discutidas em sala de aula, já que essa sequência possibilita inúmeros conhecimentos aos alunos na medida em que suas etapas sejam seguidas corretamente, como se descreve no próximo quadro:

É necessário respeitarmos as histórias, os valores, a forma de ser e de pensar das pessoas que convivem ou não no mesmo ambiente!

QUADRO 2- Sequência Didática “Eu e os Outros”

Mediador(a):			
Numero de aulas		Tempo de aulas	
Tema	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p>Eu e os outros</p> <p>OBJETIVOS</p> <p>Refletir a respeito da história e dos valores de cada um;</p> <p>Perceber as diferenças e semelhanças dos sujeitos históricos e como cada um constrói e contribui para a História.</p>	<p>1º Momento</p> <p>Deve-se projetar em slides fotos dos alunos; funcionários da escola; professora e etc.</p> <p>-Durante a exposição se conversará sobre:</p> <p>*A função de cada um desses sujeitos;</p> <p>*As semelhanças e diferenças existentes entre eles;</p> <p>*O respeito individual e coletivo, a convivência e os valores sociais.</p>	<p>1ª) Verificação das argumentações dos alunos para pensarem e elaborarem as perguntas para a entrevista;</p>	<p>Fotos alunos;</p> <p>Data Show;</p> <p>Papel A4 para entrevistas;</p> <p>Canetas,</p> <p>Lápis,</p> <p>Borracha;</p> <p>Papel 40k;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Cola;</p> <p>Fita</p>
	<p>2º Momento</p> <p>Elaborar com os alunos as perguntas a serem feitas aos entrevistados;</p> <p>-Estabelecer com os alunos as regras para fazer uma entrevista;</p>		
	<p>3º Momento</p> <p>Reunir os grupos para fazerem a entrevistas já direcionadas pela professora (Fotos 3, 4, 5 e 6);</p>	<p>3ª) Verificar por meio da apresentação das árvores se conseguiram atingir os objetivos desta sequência.</p>	
	<p>4º Momento</p> <p>As equipes devem montar a árvore genealógica do entrevistado em folha de papel 40k.</p>		
	<p>5º Momento</p> <p>Os alunos apresentam aos colegas as árvores e os resultados das entrevistas realizadas.</p> <p>Obs. As árvores ficaram na sala como registros da atividade.</p>		

Fonte: Elaborada pela autora



A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 6º E O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FOTO 3 - Entrevista com o Porteiro



Fonte: Elaborada pela autora

FOTO 4 - Entrevista com a Secretária



Fonte: Elaborada pela autora

FOTO 5 - Entrevista com a Professora



Fonte: Elaborada pela autora

FOTO 6 - Entrevista com a Fiscal do corredor



Fonte: Elaborada pela autora

Essas atividades trabalham as categorias conteúdo, metodologia de ensino e autonomia, já que em sua execução os alunos podem entrecruzar os saberes adquiridos, pensar estratégias para fazer as entrevistas, se organizarem em grupo, centrar-se para coletar a maior quantidade de repostas e organizar as informações nas árvores. Além dessas operações devem compreender a essência da atividade e conseguir executar as tarefas no tempo estimado, coletando as informações e apresentando-os aos colegas com motivação. Sendo assim, constatamos que é de grande valia executar as atividades extraclasse por meio dessa sequência, já que os alunos aprendem a se disciplinarem e a se organizarem sem o suporte constante do professor, além desenvolverem comportamentos como o respeito, a empatia, a afetividade e a convivência interpessoal e etc.



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

SEQUÊNCIA 3: “O POVO BRASILEIRO”

Na terceira etapa o conteúdo é “O povo brasileiro”, fundamentado no eixo “História das Organizações Populares”, com o qual pretende-se resgatar as matérias vistas entre o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, onde os alunos têm a oportunidade de discutir como se deu a formação do Brasil por meio das categorias “articulação de conteúdos” e das “metodologias de ensino”. Nemi (2009) descreve que entre esses anos os discentes devem pesquisar e organizar a história das populações que formaram o Brasil, já que precisam ser propostos estudos detalhados da participação política dos muitos brasis. Em outras palavras, as aulas de História devem ser planejadas, procurando-se “[...] definir as relações sociais e de trabalhos que se estabeleceram no estado, pesquisando sobre os primeiros habitantes e o modo como eles se relacionaram com os novos grupos que chegaram” (NEMI, 2009, p.123).



15

Ilustração B: Ilustrações que discutem a temática: “A formação do povo brasileiro”
Fontes: <http://brasilecola.uol.com.br/historia/brasileiro.htm> / <http://escolakids.uol.com.br/o-povo-brasileiro.htm> e <http://profudfuzzisocial.blogspot.com.br/2011/07/formacao-etnico-cultural-do-povo.htm>

Essa sequência pode ser aplicada em cinco momentos: 1) recapitulação dos temas já estudados com imagens das diferentes atividades feitas; 2) a realização de um mapa mental sobre os conteúdos; 3) trabalhar o tema da “formação do povo brasileiro” com slides; 4) a elaboração de um texto sobre: “O que é história” no qual os alunos devem contextualizar todos os assuntos já abordados nas aulas; e; 5) a apresentação das produções na turma.



QUADRO 3 - Sequência didática “O Povo Brasileiro”

MEDIADOR (A):			
Nº DE AULAS:		TEMPO DA AULA:	
TEMA	DESENVOLVIMENTO	AValiação	RECURSOS
O povo brasileiro: Quem são os brasileiros? OBJETIVO: -Compreender como se deu a formação do povo brasileiro por meio da articulação entre os conteúdos: Eu, os outros e o Povo brasileiro.	1º momento: - Levantar questionamentos sobre: * Quem faz parte da História	1ª) Verificar os conceitos já estabelecidos pelos alunos;	Data Show; Imagens; Folhas A4;
	2º momento: - Recapitular os assuntos já abordados nas sequencias anteriores através das imagens das atividades realizadas; - Estimular a memória e a reflexão sobre como a História da turma está formada nesses primeiros momentos de aulas.		
	3º momento: Montar um mapa mental sintetizando os assuntos já abordados (Apêndice B), como se registra na Foto 7.	2ª) Analisar a capacidade de síntese na montagem do mapa mental;	
	4º momento: Apresentar imagens que expressam a formação do povo brasileiro, associado às diferenças, às semelhanças, à origem, aos valores dos sujeitos (alunos e funcionários) já estudados nas aulas. Montar texto: O que é História para a apresentação à turma (Foto 8).	3ª) Verificar no texto o nível de apropriação e articulação dos conteúdos ensinados, além, da capacidade de arguição.	

Fonte: Elaborada pela autora

Os discentes foram premiados pela forma como organizaram e exploraram os textos. Nesse caso, orientamos que a premiação seja também estendida a toda a turma para que todos se sintam motivados e busquem alcançar melhores resultados nas atividades posteriores, assim, sugere-se que exista uma forma de premiar o grupo e outra para aqueles que se destaquem nos aspectos definidos pelo professor quando se iniciar dita produção.

Ilustração C: Texto premiado em 2º lugar

A história fala das diferenças de vida de cada uma de nós do mundo que temos uma história de vida e que vai fazer parte de outras histórias... eu tenho uma história e cada um que convive comigo divide a história. Eu divido a minha história quando conto para minhas amigas e familiares, assim, cada um no mundo tem uma história.

(Yasmin Moreira)

Fonte: Registrada pela pesquisadora

Ilustração D: Texto premiado em 1º lugar

História é quando juntamos a história de uma pessoa diferente que você acaba de conhecer e junto com sua história formamos outra história.

Também tem outros tipos de história:

Histórias contadas por pessoas do interior;

História que quem conta é Historiador, quando contam as histórias que já aconteceram há muito tempo, como a chegada dos portugueses.

Também tem a história que é ocorrida durante a nossa vida.

(Jarlielson Garcia)

Fonte: Registrada pela pesquisadora



Fonte: Registrada pela pesquisadora

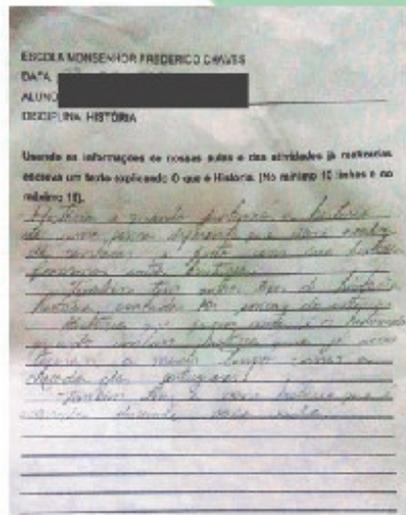
Foto 9 - Premiação aos textos que mais elencaram os aspectos trabalhados em sala

Foto 7: Construção do Mapa Mental



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 8: Texto produzido por um aluno



Fonte: Registrada pela pesquisadora

17

Nessa sequência o professor deve iniciar recapitulando os conteúdos, para que os alunos consigam articular os novos assuntos que serão abordados às matérias já estudadas. Posteriormente, entrega-se o modelo de mapa mental com alguns direcionamentos sobre o que devem escrever (Ver Apêndice B). Com esse recurso devem sintetizar os conteúdos trabalhados, já que o mapa sugere que o discente aprendam a organizar o pensamento, a estabelecer conexões e registrarem suas compressões de forma resumida; porém, focando nos dados mais importantes e necessários para a aquisição de novos saberes. Com o mapa organizado inicia-se o estudo do tema a “formação do povo brasileiro”, por meio da leitura e da interpretação de imagens que expõem os sujeitos que compõem o Brasil e representam a diversidade fenotípica do brasileiro, levantando-se por meio das mesmas discussões sobre nossa história, desde a colonização até o processo de imigração que é quando chegam aqui os povos de diferentes nacionalidades. Como exemplos concretos colocam-se as ilustrações B registradas em intervenções anteriores que pode ser usada nos próprios alunos, professores e em outros funcionários. Cruzando os mapas às análises das imagens, pede-se que os alunos iniciem a produção do texto: “O que é história”, no qual devem contextualizar todos os assuntos já abordados nas aulas e por fim, apresenta-lo aos colegas da turma.

Essas atividades desenvolvem diversas habilidades nos alunos, entre elas, as de analisar, sintetizar e organizar a forma de pensar estabelecendo-se conexões entre os conteúdos e estimula a escrita, a interpretação e as produções independentes, sugerindo-se ao docente que explore essa sequência com o máximo de exercícios e técnicas possíveis dando-lhe a oportunidade aos alunos de lembrarem e de se aprofundarem no tema. Como exemplo, apresentamos textos produzidos por os dois alunos dos 6º ano que mais se destacaram durante as produções, nas quais deveriam reunir em suas definições o maior número de elementos trabalhados nas aulas.



A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A qualidade na aplicação desse recurso é primordial já que se houver uma boa compreensão do mesmo os alunos conseguirão participar das demais ações sem dificuldades, pois depois de conhecer a história, devem fazer o registro em desenhos (Ver foto 11, 12 e 13), reproduzi-la em forma de texto, finalizando com a apresentação de suas produções na sala de aula.

Foto 11 - Desenho da Lenda Montessoriana



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 12 - Desenho da Lenda Montessoriana



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 13 - Desenho da Lenda Montessoriana



Fonte: Registrada pela pesquisadora





SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

SEQUÊNCIA 4: “O QUE É E ONDE COMEÇA A HISTÓRIA”

Com as duas últimas sequências o objetivo é trabalhar com o eixo “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, adentrando nos conteúdos curriculares estudados no 6º ano: “O que é e onde começa a história” (na quarta sequência) e; “os povos pré-históricos” (na quinta) mobilizando as categorias articulação do conteúdo, a metodologia de ensino e a autonomia dos alunos.

Nesse ensejo a quarta etapa permite interligar os conteúdos, uma vez que os alunos já definiram um conceito para a história e com as novas ações compreenderiam como se deu a origem de todas as Histórias, o que estimula o uso de técnicas simples que despertam a atenção, já que esta é feita com foco na ludicidade, assim como, instiga a autonomia dos discentes, pois devem executar a maioria das ações sem o suporte do docente.

Sendo assim, o docente deve levantar reflexões e concluir as discussões sobre o que é História, e posteriormente contar o surgimento do universo com um recurso nomeado de “Lenda Montessoriana da origem do Universo” (ver foto10). Esse recurso faz parte da proposta apresentada no livro *Pedagogia Científica* de Maria Montessori, lançado em 1909 (MUSSALEM, 2007). É uma sequência de imagens que contam como se deu a origem e, que apesar de receber a nomenclatura de “lenda”, expõe uma sequência histórica com base na teoria científica do surgimento do Universo. Sua aplicabilidade é para que os alunos conheçam a teoria, observem as imagens, assimilem o conteúdo e consigam registrar etapa por etapa, fazendo uso desse método de aprendizagem

19

Foto 10 - Apresentação da Lenda Montessoriana



Fonte: Registrada pela pesquisadora



QUADRO 4 - Sequência Didática “O que é história: onde ela começa?”

MEDIADOR (A):			
Nº DE AULAS:		TEMPO DA AULA:	
TEMA	DESENVOLVIMENTO	AValiação	RECURSOS
O que é História? Onde ela começa?	1º momento Revisa-se o conteúdo estudado na terceira sequência.	1º) Avaliar a articulação de conteúdos feito pelos alunos;	Papel cartão preto; Canetas coloridas;
	Objetivo: - Compreender a origem do Universo a partir da ludicidade, articulando com o conteúdo da pré-história.		
	3º momento - Registra-se a história em forma de frisa (linha do tempo)		
	4º momento - Solicita-se que os alunos façam a reprodução em formato de texto;		
	5º momento - Os alunos apresentam a História da origem do universo a partir da sua própria Lenda.		

Fonte: Elaborada pela autora

Destarte, acreditamos que essa atividade leva os alunos a desenvolverem a capacidade de análise e a sintetização dos temas ensinados, já que ao produzirem os textos e reproduzirem a história em forma de desenhos aprimoraram a atenção, a percepção, a concentração, a memória e a linguagem escrita; aspectos constatados na turma a qual aplicamos esta sequência, pois os alunos conseguiram desenvolver atividades semelhantes ao que foi apresentado, além de registrarem suas próprias impressões e sensações ao terem contato com esse recurso.



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

SEQUÊNCIA 5: “PRÉ-HISTÓRIA”

Nesta etapa o conteúdo a ser trabalhado é a “Pré-história”, iniciando-se os estudos sobre a ancestralidade de nossos povos e de outros. Assim, encerram-se as sequências e o docente deve fazer novas intervenções com base nos conteúdos do 6º ano, já que até aqui conseguimos aplicar as principais atividades que podem promover a articulação pedagógica. O principal objetivo da quinta sequência é levar os alunos a compreenderem com se deu o período pré-histórico, além de saberem caracterizá-lo e diferenciá-lo dos demais períodos estudados.

Nessa dinâmica, o docente pode desenvolvê-la nas seguintes etapas: 1) fazer pesquisas sobre os períodos Históricos no livro didático; 2) caracterizar cada período; 3) construir um varal com os períodos que pode ficar exposto na sala concomitante a uma linha do tempo registrada no caderno; 4) montar no caderno a mesma sequência estabelecida no varal (ver fotos 14 e 15); 5) trabalhar apenas a pré-história; e, 6) aplicar a técnica com carvão para registrar-se os aspectos do período em foco. Com essas atividades trabalham-se as categorias “conteúdo”, “metodologia de ensino” e “autonomia” como se direcionado quadro abaixo.

Foto 14 - Aluno montando a sequência dos períodos históricos



Fonte: Registrada pela pesquisadora

Foto 15 - Registro dos períodos históricos



Fonte: Registrada pela pesquisadora



QUADRO 5 - Sequência Didática “Pré-História”

MEDIADOR (A):			
Nº DE AULAS:		TEMPO DA AULA:	
TEMA	DESENVOLVIMENTO	AValiação	RECURSOS
Pré – História	1º momento - Pedir que os alunos pesquisem características de cada período Histórico no livro didático;	1º) Avaliar a autonomia dos alunos para realizarem pesquisas e encontrarem os dados solicitados;	Imagens Impressas grandes; Imagens impressas pequenas; Carvão; Folha de papel pardo; Fita.
	Objetivo: - Diferenciar os períodos históricos, caracterizando cada um e definindo (em especial) as características do período pré-histórico.		
	2º momento - Levar imagens dos períodos que devem ser espalhadas pela sala de aula para que os alunos em grupo as separarem por período (Ilustrações: E, F, G, H e I); - Montar o varal dos períodos: pré-história; a idade antiga; a média; a moderna e a contemporânea por grupos e expor na sala.	2º) Verificar a autonomia ao organizarem os períodos com base em suas pesquisas;	
	3º momento - Levar imagens pequenas dos diferentes períodos da história e pedir que as separem de acordo com cada época e construam uma linha do tempo no caderno (Fotos 14 e 15)		
	4º momento - Explorar as características específicas da pré-história;	3º) Nas produções verificar se compreenderam as características do período Histórico estudado.	
5º momento - Aplicar a técnica com carvão. Na ocasião os alunos devem representar aspectos culturais desse período histórico usando o carvão e o corante natural (Foto 16).			

Fonte: Elaborada pela autora

Foto 16: Técnica com carvão e corante



Fonte: Registrada pela pesquisadora

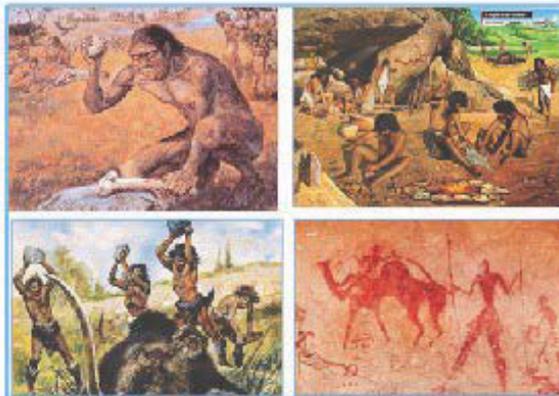
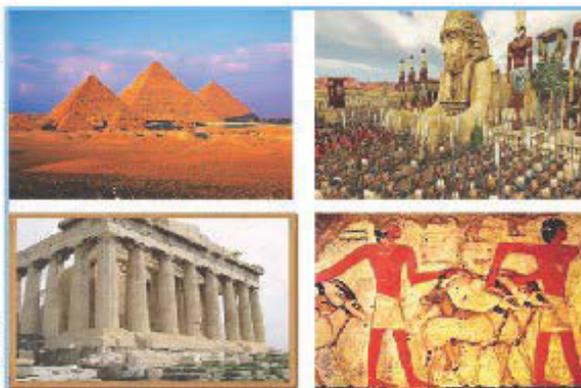


Ilustração E:
Imagens do período pré-histórico

Fonte:
<https://www.google.com.br/-search?=pré+historia>

Ilustração F:
Imagens da Antiguidade Egípcia



Fonte:
<https://www.google.com.br/-search?=antiguidade>



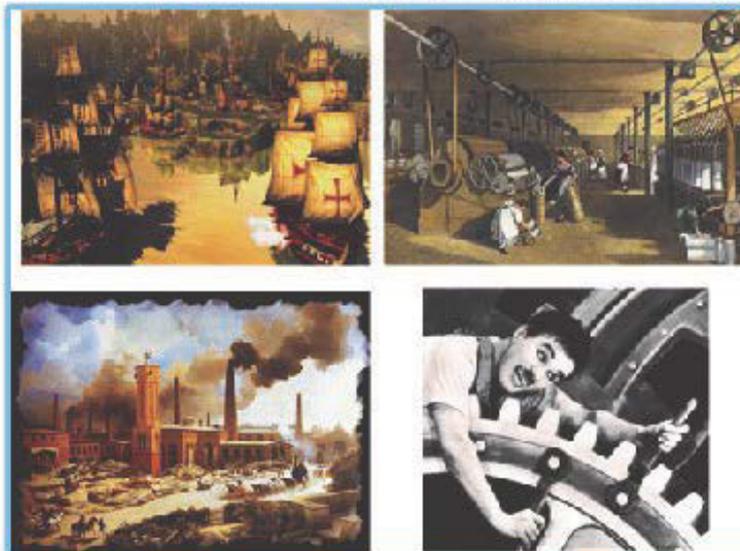
Ilustração G: Imagens do período medieval europeu



Fonte: <https://www.google.com.br/search?=idade medieval>

25

Ilustração H: Imagens da Idade Moderna



Fonte: <https://www.google.com.br/search?=idade moderna>

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Ilustração I: Imagens que marcam a contemporaneidade



Fonte: <https://www.google.com.br/search?=&contemponeidade>

Com essas atividades os alunos devem aprender a diferenciar os períodos históricos, caracterizar o pré-histórico, além de desenvolverem certa independência para realizar as ações, já que deverão fazer pesquisas, organizar os dados, montar estratégias para não fazerem as sequências de forma errada, depois, saber caracterizar cada período e definir em especial o pré-histórico. Nesses momentos a intervenção do professor deve ser apenas para expor as características da pré-história e fazer as mediações sem intervir na organização do grupo, já que até essa sequência os discentes devem ser capazes de se organizar independentemente do suporte contínuo do professor.



CONCLUSÃO

Considerando a importância da articulação pedagógica do ensino de História entre o 5º e o 6º ano e sabedores que para sua efetivação se faz necessária especialmente a atuação do docente, pensamos este caderno como um apoio ao docente de História que leciona no 6º ano, no intuito de contribuir com o trabalho do professor e com a formação dos alunos. Por isso, esperamos que você consiga fazer uso adequado desta proposta e que por meio dela possa criar novas estratégias que possam favorecer a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes transitar entre os anos sem sentirem tantas dificuldades. Sendo assim, mobilizamos diversas atividades e metodologias que podem ser utilizadas e aperfeiçoadas com base na sua realidade escolar.

Consideramos salutar lembrar que desenvolver esta proposta não é uma tarefa simples já que você necessitará fazer modificações em seu planejamento inicial, incluir os conteúdos dos Anos Iniciais aqui citados e movimentar sua rotina para que a articulação pedagógica aconteça. Dessa forma, os obstáculos serão diversos, mas, você deve pensar que existe um propósito maior, que é acomodar seus alunos ao conteúdo, ao ano, às expectativas depositadas neles, pois você tem a oportunidade de estabelecer um vínculo de amizade e afetividade com eles, já que entenderão que não é só mais um professor, e sim o PROFESSOR (A) que planejou e se organizou pensando no bem estar deles.

Nesse ensejo, esperamos que suas experiências com as atividades sugeridas sejam engrandecedoras como foi para mim como pesquisadora, pois tive a oportunidade de testar, criar e confrontá-las em uma realidade escolar que não tinha muito a oferecer, mas que depois das intervenções se mostrou capaz e surpreendentemente modificada, causando-me uma satisfação pessoal incalculável, e deixando-me convicta de que não devo parar de pensar em meios que possam melhorar o ensino de História e que deixem os alunos confortáveis em aprender os conteúdos propostos por essa matéria.

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



REFERÊNCIAS

BITTENCOUR. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais e História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. 3.ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

GONDRA, José Gonçalves. (org). Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro, 2005.

MUSSALÉM, Marilourdes Maranhão. Montessori: da teoria a liberdade consciente. Santa Fé: São Luis 2007.

NEMI, Ana Lúcia Lana. Ensino de História e experiências: o tempo vivido. FTD. São Paulo, volume único, 2009.

RANGEL, Judith. La articulación del sistema educativo venezolano: educación primaria y El primer año de educación media general y su implicación en La evolución de los aprendizajes, 2004. Disponível em: <WWW.myslide.es/documents/asrticulacion.html>. Acesso em: 23 de setembro 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014



A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



APÊNDICES

29

APÊNDICE A - Ficha dos alunos

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 8º E O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



IDENTIFICAÇÃO:

a) Meu nome

é: _____

b) Tenho _____ anos.

c) Nasci em _____ no dia ____ / ____ / ____.

d) Meus pais se chamam :

e) A cor da minha pele é:

f) Meus cabelos são:

g) Meus olhos são:

h) O que mais gosto em mim

i) Minha cor preferida é: _____

j) Tenho _____ (escrever quantidade) irmãos;

k) O que mais gosto de fazer é: _____

l) O que não gosto de fazer é: _____

m) Estudo na escola: (turno) _____

n) Quando não estou na escola faço: _____

o) Em casa estudo _____ horas por dia com ajuda da (o) _____

30

MINHA HISTÓRIA

(o que mais você gostaria de falar sobre você? Escreva no espaço abaixo)



A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



APÊNDICES

31

APÊNDICE B - Modelo de Mapa Mental

A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
ENTRE O 5º E O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eu

Meu nome é: _____
Tenho: _____

↓

Minha mãe me chama: _____
Meu pai: _____

↓

Como você é? _____

↓

Sou assim por que _____

↓

Conheço com outras pessoas que são importantes em minha vida. Seus nomes são: _____

↓

Essas pessoas são importantes por que: _____

↓

Seu Brasil e as pessoas que vivem no Brasil são: _____

↓

A minha História é formada por _____



ANEXO - PROTOCOLO DE PESQUISA EMITIDO PELA SEMED

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL – SAEF

MEMO Nº 80/2017 – SAEF/SEMED

São Luís, 07 de março de 2017.

Da: Superintendência da Área do Ensino Fundamental

Para: UEB Monsenhor Frederico Chaves

Assunto: Autorização para estágio curricular

Senhor (a) gestor (a),

Informamos a Vossa Senhoria que a estudante **BENEDITA DOS SANTOS AZEVEDO FRAZÃO**, acadêmica do curso de Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, realizará pesquisa educacional, como parte integrante do Trabalho do Curso, com o tema "**A articulação pedagógica da disciplina de História entre o 2º e 3º ciclo do Ensino Fundamental**".

Para tanto, solicitamos gestão de Vossa Senhoria no sentido de viabilizar o acesso às informações e documentos referentes à organização da escola, assim como mediar o contato do professor- pesquisador com toda a equipe escolar.

Ressaltamos, ainda, que após a conclusão do trabalho solicita-se uma cópia para arquivar em nossos documentos, com o intuito de socializar os dados atuais com relação às escolas da rede municipal pesquisadas.

Atenciosamente,


Araceli P. de Sousa M. Formiga
Superintendente da Área de
Ensino Fundamental
Matrícula: 164286-3