

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST
CURSO DE LICENCIATURA HISTÓRIA

JOSÉ LOURENÇO DE PAULA RODRIGUES FILHO

HISTÓRIA E MEMÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LAGES -SP
2022

HISTÓRIA E MEMÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

José Lourenço de Paula Rodrigues Filho¹
Artur Rodrigues Neto²
Cristian Roberto Antunes de Oliveira³
Isabel Carneiro de Almeida⁴

RESUMO

Sob o ponto de vista das leituras bibliográficas que se encontram nas referências, este trabalho buscou fundamentar a ideia originária sobre o tema proposto, História e memória no Ensino Fundamental II. Além de conhecer metodologias de ensino que embasassem tal procura e que, conseqüentemente, o estágio supervisionado pudesse se relacionar direta ou indiretamente com a pesquisa em questão, para que não fosse um esforço em vão. Dessa forma, optou-se por conceitos de metodologias ativas e reflexivas, que pudessem ajudar a entender melhor o caminho trilhado e até onde teorias e práticas pedagógicas numa escola pública de periferia na capital paulista poderiam levar a conhecer um rosto real da educação brasileira por meio dos alunos do período escolar ao qual essa pesquisa versa. Infelizmente, como já dito no texto do referido artigo, a pandemia da Covid-19 acabou por dificultar e muito o objetivo final de uma análise mais completa e concisa, pois, entre fecha e abre escolas, o ensino aprendizagem ficou comprometido como um todo.

Palavras-chave: História. Memória. Educação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

From the point of view of the bibliographical readings found in there references, this work sought to substantiate the original idea on the proposed theme, History and

¹ Graduando em História pela Unifacvest,

² Orientador: Mestre em Práticas Transculturais UNIFACVEST. Graduado em História, UNIFACVEST.

³ Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Graduado nas Licenciaturas em História, UNIASSELVI.

⁴ Mestrado em História Universidade de Passo Fundo, UPF, Graduação em Licenciatura Plena em História. Universidade de Caxias do Sul, UCS.

memory in Elementary School II. In addition to knowing teaching methodology is that support such a search and that, consequently, the supervised internship could be directly or indirectly related to there search in question, so that it was not a wasted effort. In this way, concepts of active and reflective methodologies were chosen, which could help to better understand the path taken and to what extent theories and pedagogical practices in a public school on the periphery of the capital of São Paulo could lead to knowing a real face of Brazilian education through of the students of the school period o which this research deals. Unfortunately, as already mentioned in the text of that article, the Covid-19 pandemic ended up making the final objective of a more complete and concise analysis very difficult, because, between closing and opening schools, teaching and learning was compromised as a whole.

Keywords: History. Memory. Education. Teaching. Learning.

1 Introdução

Na busca de compreender o que é a memória e distingui-la de História, o presente trabalho versará igualmente na distinção de memória individual, coletiva e institucional. Quais suas relações? Quais suas limitações? Quais suas empatias sociais e culturais? E o que isso implica ou pode contribuir no ensino aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II?

É fato, entretanto, que a memória como fonte de pesquisa em História, é muito subjugada a um mero detalhe subjetivo com o qual as pessoas tratam o passado, na tentativa de viver o presente e planejar o futuro. *Como estranhas lembranças de outras vidas, que outrora viveram, num estranho mundo, quantas coisas perdidas e esquecidas, no teu baú de espantos... Bem no fundo*, assim descreve Mário Quintana em *Nova antologia poética, 1985, p.85* (Lobo, 2019, p. 91).

A memória como elemento psíquico do Homem, na condição de conservar determinadas informações do passado por meio de lembranças, não ficou presa nesse conceito restrito da Psicologia e da Psicanálise. Com o avanço de novos estudos, os conceitos sobre a memória foram ampliados e chegaram até os tempos atuais, por exemplo, as contribuições do sociólogo francês *Maurice Halbwachs (1877-1945)* sobre a memória individual, coletiva e institucional.

Se a memória individual como um elemento fortemente subjetivo da pessoa humana, marcada por suas lembranças, a memória coletiva e institucional também se destaca como formas expressivas de convivência social e, conseqüentemente, como fonte de conhecimento acerca de costumes, modos de convivências de determinados grupos, isto é, como se vestiam, o que comiam, como eram suas leis e etc. O fato de viver em grupos sociais, sejam eles em realidades urbanas ou rurais, as pessoas desenvolvem memória *dinâmica, viva e seletiva, tanto a individual, quanto a coletiva* (Lobo, 2019, p. 94). Nada permanece inerte no percurso da história, tudo evolui, pois a pessoa humana como agente criador e transformador de conhecimento vai ampliando e melhorando ideias acerca de sua própria existência. Pois, não basta simplesmente existir, é necessário dar sentido e significado às coisas, por isso que tudo o que envolve a pessoa humana, nesse sentido, é dinâmico e evolutivo, mesmo que limitado pelas condições sociais, políticas e culturais.

Destarte, a pessoa humana é em si uma produtora de conhecimento em constante desenvolvimento subjetivo (psíquico) e social. Não dá, portanto, por reduzir o ensino aprendizagem de História a uma única fonte de conhecimento, como por exemplo o livro didático de sala de aula, que tem a sua função nesse processo todo, todavia, pode não provocar a investigação a fundo acerca do assunto abordado e nem desenvolver novas habilidades nas crianças e adolescentes. Pode não permitir, ainda, a curiosidade do aluno em saber investigar e questionar as fontes, se habituar a receber tudo pronto e se contentar a não questionar nada. Se a História, enquanto ciência, não é simplesmente memorização de fatos, de acontecimentos ou de personagens do passado, a memória igualmente sugere que tudo que seja proveniente da vida individual e coletiva se torne elemento de análise e estudo para compreender por que vivemos assim e em que se fundamentam as nossas escolhas e decisões, sejam elas individuais ou coletivas e, por que institucionalizamos a memória, como algo supostamente bom e necessário.

2 Fundamentação Teórica

De que modo podemos correlacionar a História e a memória?

No entendimento de Lobo (2019), *Maurice Halbwachs* já havia feito a distinção entre a memória coletiva e a história:

Segundo Bosi (1979), Halbwachs já havia realizado uma importante distinção entre memória coletiva e história, as quais, embora se inter-relacionem, não

se confundem. Isso porque, embora a memória seja uma das formas pelas quais as pessoas acessam ao passado, ela não faz, necessariamente, uma ruptura entre passado e presente: na memória, essas relações temporais são fluidas e dependem da forma e do contexto/momento da vida em que o indivíduo acessa determinadas lembranças, de modo que algumas são atualizadas, reconstituídas, e outras, que por estarem um tempo “esquecidas”, em outro momento voltam a ser evocadas (LOBO, p. 94).

Distintas, porém interrelacionadas, História e memória caminham lado a lado no processo de construção do saber científico, social, cultural, político, educacional e tudo mais que determine o modo de vida das pessoas, seja individual ou coletivamente. Isso confere ao Homem enquanto espécie seu *modus operandi* de criar coisas e de desenvolvê-las quando se percebe que aquilo é importante, necessário e substancial para a sua própria compreensão e sobrevivência.

Sobre a memória individual e coletiva, Lobo (2019) discorre que ambas interagem mediante experiências e vivências:

A memória individual, portanto, é construída com base em referências que são coletivas: o indivíduo pode se reportar às lembranças do grupo para sanar as lacunas da sua memória pessoal, sem contudo, deixar de diferenciar o que é próprio da sua caminhada do que é externa a ela, o que é relativo ao grupo. Por outro lado, o inverso também se aplica: da interação de experiências e vivências individuais e coletivas, e das lembranças a elas associadas, é que se solidificam os laços que formam um grupo e, entre esses laços, a memória coletiva constitui um dos elementos mais expressivos (LOBO, p. 93).

Se tudo o que a pessoa humana cria e desenvolve como conhecimento para a sua experiência individual e vivência em grupos, *a crescente tecnologização e urbanização* na vida ocidental assim como *a massificação de padrões de comportamento e da informação* e tantos outros elementos sociais inerentes na vida social das pessoas fez com que estudiosos das ciências humanas se debruçassem sobre o tema memória social e suas implicações no modo de vida das pessoas mediante seus contextos históricos e de suas escolhas individuais e coletivas.

Estudiosos de ciências humanas passaram a problematizar de que maneira o avanço da sociedade tecnológica isolava e individualizava cada vez mais as pessoas, massificando ideias, diluindo e anulando identidades, influenciando em seus hábitos de consumo e comportamento e definindo o que deveriam comprar, sentir, pensar e, sobretudo, esquecer – visto que a sucessão ininterrupta de dados busca impedir a seleção, a conclusão e a formulação de sínteses por parte das pessoas. Dessa problematização avançou o interesse pelos estudos acerca da memória social e sobre quais os vínculos entre indivíduos e grupos, visando a perceber as permanências como possibilidades de resistência em um contexto no qual, aparentemente, tudo parecia mudar de forma intensa, veloz e sem controle (LOBO, 2019, p. 96).

Como já dito anteriormente que História e memória se interrelacionam, é bom ressaltar quanto *aos perigos da historização da memória*, como Lobo (2019) destaca:

Mas, se por um lado o interesse dos cientistas sociais e, em especial, dos historiadores, voltava-se para a memória social como objeto de estudo, buscando perceber, sobretudo, as permanências em um contexto de mudanças intermitentes e avassaladoras, por outro, existiram críticas, por parte dos próprios historiadores, aos perigos da historização da memória. No bojo desses estudos destacam-se as ponderações do francês Pierre Nora (1993): partindo de uma diferenciação entre História e memória, em sua obra *Leslieux de mémoire* (Os lugares da memória), de 1984, ele adverte para o caráter destrutivo da História – sistematizadora – com relação à memória coletiva, que é espontânea, dinâmica, autêntica e viva, em constante transformação (LOBO, p. 96).

Diante do avanço tecnológico e da sensação de angústia de que os nossos laços com o passado e, igualmente, com a diluição de nossa identidade coletiva, Lobo (2019) ao mencionar novamente *Pierre Nora* chama à atenção *para os perigos que existem de ambos os lados*:

Ao expor as diferenças entre a memória e a história e mostrar o esfacelamento da memória espontânea em decorrência da aceleração da história e para a busca desenfreada, operada por corpos intelectuais ou não, pela sua identidade por meio da “restituição” do seu passado em lugares da memória, Nora (1993) chama atenção de nós, historiadores, para os perigos que existem de ambos os lados.

Do lado da memória, perde-se o caráter espontâneo e voluntário que a caracteriza como experiência coletiva vivida pelos grupos no tempo: ao submetê-la à intencionalidade de historicizá-la, ela deixa ser memória. De outro lado, a História, ao ter como preocupação mera preservação do passado, perde a sua especificidade que seria a de, por meio da interpretação crítica, reescrevê-lo incessantemente (p. 97).

Se *Pierre Nora* chama atenção dos historiadores quanto aos perigos de uma memória forjada e de uma História sistematizadora, *cria-se um elemento híbrido: a memória histórica*. De que se trata a memória histórica? Quais as suas nuances e como apareceram?

[...] elas aparecem ainda no século XIX quando os órgãos políticos europeus, na tentativa de construir uma genealogia nacional, elegeram determinados símbolos como constitutivos da memória oficial, relegando outros à segregação e ao esquecimento. Fato semelhante se deu no Brasil quando a Proclamação da República o Estado Positivista também construiu uma memória em torno de si excluindo da cidadania a maioria dos brasileiros (LOBO, 2019, p. 97).

A memória histórica está intrinsecamente ligada ao conceito de identidade social, visto que, memória individual *versus* memória coletiva se sobressai a ideia de conjuntos constitutivos dessa experiência e vivência em grupos sociais, ou seja, se sobressai uma identidade e suas características. Até que ponto isso é verídico? O que se esconde, por exemplo, por trás do busto de uma personagem histórica

homenageada em determinada área pública? Por que é de determinado personagem e não de outro ou de tantos outros? O pensamento crítico não pode se arrefecer diante de um cenário excludente de outras memórias. A inquietação deve acompanhar o pensamento crítico constantemente, para que este não venha a se acostumar com aquilo que é posto como normal e ponto final. Nesse caso, o historiador é aquele que mantém o pensamento crítico atento e deve ensinar os seus alunos nessa mesma postura científica.

Uma passada rápida pelo centro histórico de qualquer cidade indica ao olhar mais atento que há memórias que se tornam patrimônio, oficializadas pelo poder estatal: nome de ruas, bustos em praças públicas, obras arquitetônicas de outros tempos e que se encontram preservadas etc. Um olhar ainda mais atento e crítico se perguntará: quais memórias foram sufocadas, anuladas, excluídas para que tais memórias tenham sido mantidas e oficializadas? Por que isso aconteceu? Como a análise histórica da memória social pode evocar essas “memórias marginais”? Ou, até mesmo, perceber memórias outras que foram soterradas por uma memória social oficial e institucionalizada, por entre os “escombros psíquicos” de uma mesma memória individual, em suas diferentes “camadas”? (LOBO, 2019, p. 98).

É de se notar que muitas histórias ditas “oficiais” são decididas por pessoas que estão no poder público ou institucional, que determinam as regras de escolhas e as formalidades a serem oficializadas. Os exemplos clássicos são os nomes das ruas de nossos bairros, que em sua esmagadora maioria, o “homenageado” em sua memória não teve nenhum tipo de aproximação ou relação social com aquela comunidade local, de tal forma, que é uma memória forjada e intrusa naquele local.

Se direcionamos essa indagação à memória coletiva, devemos nos perguntar quais os atores e processos que intervêm para a formalização das memórias em uma memória oficial. Segundo o autor, de um lado há a memória oficial, formalizada, que está presente tanto nos discursos dominantes quanto na minoria. Do outro, há as subterrâneas, ocultas devido a fatores ainda estranhos para os que trabalham com a memória social. Essa memória subterrânea, silenciosa em períodos de paz, às vezes aflora em épocas de crise, podem surgir conflitos entre ela e a oficial (LOBO, 2019. p. 100).

É bom lembrar que os alunos em sala de aula devem desenvolver o pensamento crítico e construtivo e evitar o simples acirramento ou o confronto ideológico, do qual possa se sentir representante ou representado, pois tal postura simplória debilita a sua argúcia e enfraquece o seu crescimento escolar assim como suas habilidades cognitivas ficam aprisionadas em ideias rasas e superficiais.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de História estabelece premissas suficientemente compartilhadas entre as professoras e os professores da área. Nos anos finais (6º ao 9º ano), ampliam-se as abordagens e a perspectiva de diálogo com a História do

Brasil, das Américas, da África e da Europa, em diferentes períodos (NETO, 2018, p. 91).

Ao se deparar com a narrativa oficial sobre esses temas citados acima, o aluno do Ensino Fundamental II deve desenvolver a capacidade de dialogar com esse conhecimento posto e compartilhado, pois toda história contada, narrada, escrita tem as suas versões, o professor de história é um facilitador deste conteúdo mediante uso correto de metodologias para o ensino aprendizagem.

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para produção de sentidos e significados que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas, que conseqüentemente, suscitam outras questões e discussões. Os debates sobre metodologias para o ensino de História são fundamentais. (NETO, 2018, p.91).

É fundamental que o professor de História junto ao Ensino Fundamental II use metodologias que proporcionem ao aluno adquirir competências e habilidades quando se deparar com o conteúdo de História e o professor possa ter os resultados esperados, como descreve Neto (2018):

Utilizar diferentes tipos de documentos (escritos, iconográficos, da cultura material etc.) que facilitem a compreensão do tempo passado; reconhecer que os homens e mulheres agiram de acordo com seu próprio tempo e, por isso, não devemos fazer juízos sobre qual tempo seria o melhor; observar que mencionar que um conhecimento histórico se faz a partir do tempo presente não é o mesmo que estimular comentários de episódios imediatos. Os que desprezam as formulações feitas ao longo da tradição ocidental em nome de, exclusivamente, uma discussão atual correm o risco de ficar com um discurso inconsistente...; o saber histórico não surge espontaneamente nem é algo dado, mas adquirido, produzido e transformado pelas pessoas em suas épocas; buscar um ensino que estimule o pensamento crítico, a autonomia e formação para a cidadania, a partir de procedimentos que levem estudantes a identificar problemas, adentrar no universo das questões que foram registradas dentro do relato de um determinado processo histórico, selecionar, recortar e organizar explicações sobre o passado e suas conexões com o tempo presente (NETO, p. 94-95).

Nesse amplo repertório que enfatiza o mergulho do aluno no ensino de História, é saudável recomendar a participação de toda a comunidade escolar nesse processo de experiências e vivências sociais. A escola e a família devem estar unidas em todo esse processo, não somente por questões morais ou de responsabilidades legais que as aproximam. O estímulo a trabalhos coletivos e comunitários devem, todavia, despertar nas crianças e adolescentes a compreensão das diversidades em

seus grupos sociais, suas realidades culturais, financeira e religiosa, pois quando se amplia os horizontes do conhecimento, a tendência é de uma maior compreensão e respeito pela diversidade que a própria vida nos apresenta.

Aqui, se faz necessário fazer menção para os chamados *conceitos chaves* que os alunos do 6º ao 9º devem dominar nos estudos de *História escolar* – que se distingue da concepção de *História acadêmica* – como frisa Bittencourt (2011):

Para as séries finais do ensino fundamental, o domínio dos conceitos ou dos denominados *conceitos-chaves* torna-se relevante para assegurar a sistematização dos conteúdos, pelo fato de não existir um elenco de conteúdos predeterminados para cada uma das séries e algumas das propostas basearam-se em eixos temáticos ou temas geradores.
...Existe um cuidado em explicar que o ensino da disciplina não pode se apresentar de forma fragmentada e que é preciso manter como meta a apreensão, por parte do aluno, de uma visão da história como processo. O ato de recorrer aos temas e aos conceitos serve exatamente para conceber a ideia de totalidade e de processo (BITTENCOURT, p. 116).

Seja no ensino escolar ou acadêmico, a ideia de domínio dos chamados *conceitos chaves* se torna critério avaliativo do professor frente aos temas abordados em sala de aula. Essa avaliação, como critério técnico, é em vista de verificar o nível de competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos. Afinal de contas, todo o esforço escolar precisa alcançar níveis de evolução no ensino aprendizagem, desde que haja o *feedback* entre o professor e o aluno, independente da nota.

Para Guariza (2019), o professor não pode ser um *mero reprodutor de conhecimento* e deve ainda optar por uma *prática pedagógica reflexiva*, e aposta no modelo do professor pesquisador, em outras palavras, aquele que produz conhecimento original e contextualizado ao ambiente escolar em questão, aproximando o conteúdo da escola à realidade dos alunos, sem perder a qualidade do ensino e sem desconsiderar as normas nacionais e locais acerca do ensino aprendizagem:

Os professores não são meros reprodutores dos conhecimentos da ciência de referência, isso porque, em sua prática docente, utilizam teorias, conceitos e técnicas de acordo com as circunstâncias da escola.
É necessário apostar em uma prática pedagógica reflexiva, na qual se concebe que a teoria e a prática estão indissolúveis, superando dicotomias. Os conteúdos escolares devem promover uma mudança qualitativa, munindo os alunos com conhecimento crítico em relação à realidade (GUARIZA, p. 55).

Em outras palavras, o professor não pode se tornar escravo de metodologias assertivas de contextos sociais, culturais e econômicos específicos. Se ampliarmos o nosso olhar sobre essa questão muito peculiar da educação brasileira,

perceberemos os múltiplos cenários que definem os traços dessa fisionomia educacional no Brasil, que historicamente é complexa, injusta e dicotômica.

3 Material e Métodos

O material usado neste trabalho passa exclusivamente por leituras e análises bibliográficas frente ao tema central em questão, História e memória no Ensino Fundamental II, mais precisamente do 6º ao 9º ano, e o pano de fundo colorido foi o estágio realizado na Unidade Concedente de Estágio – UCE / APM EE República da Nicarágua, com sede e foro à rua Augustin Luberti – Fazenda da Juta – Diretoria de Ensino Leste 4, zona leste da Cidade de São Paulo, em contexto de pandemia da Covid-19 e num bairro de periferia da capital paulista, precisamente, com sua específica realidade étnica-cultural, social e econômica e com seus incontáveis desafios.

Além dessas leituras bibliográficas essenciais que ajudam na construção deste artigo, o contato pessoal com a comunidade escolar já destacada acima, reforça o ensejo de pensar e escrever sobre o tema já frisado. Devido a suspensão das aulas por longos períodos na cidade de São Paulo em decorrência da pandemia da Covid-19, o trabalho de análise e registros da realidade interna e externa da escola ficou comprometido.

O que foi possível fazer nessas circunstâncias, como proposta de estágio? Foram feitas visitas frequentes à unidade escolar com o intuito de conhecer a estrutura física, conversar, interagir e aprender com o corpo docente e discente daquele estabelecimento educacional, além de ter o contato direto com a sala de aula. A ideia de falar sobre História e memória no Ensino Fundamental II foi perceber que os professores inúmeras vezes desprovidos de recursos materiais e tecnológicos tentam a todo custo manter viva a sua memória de professor pesquisador, inventando ou adaptando fórmulas metodológicas àquela sua realidade escolar, um desafio enorme que por vezes é desanimador.

A Escola Estadual República da Nicarágua funciona no período da manhã até a noite, no horário das 7h às 23h. Entre os níveis e modalidades de ensino se destacam o Ensino Fundamental II pela tarde e o Ensino Médio Regular pela manhã e pela noite.

Localizada no extremo leste da capital paulista, a escola é cercada por um complexo que contém outras escolas estaduais, municipais e um batalhão de polícia, o que tem favorecido no quesito segurança.

Como já dito anteriormente, a escola também funciona no período noturno, com o objetivo de atender jovens trabalhadores. A maioria destes possuem objetivos claros, como ingressar na universidade. Um fator ameaçador ao processo ensino aprendizagem no período noturno é a questão da evasão. O motivo seria o cansaço decorrente de longas viagens dos diversos pontos da cidade. Além disso, muitos não conseguem chegar na escola no horário da entrada.

Quanto ao período diurno, observa-se que o acompanhamento dos pais deixa a desejar em muitos casos. O motivo é que grande parte desses responsáveis, além de trabalharem em locais distantes, deixando seus filhos, na maioria das vezes, aos cuidados de vizinhos ou irmãos, também menores, possuem subempregos, devido a falta de escolaridade, o que os obriga a se deslocarem cada vez mais para longe de suas residências. Sendo assim, o acompanhamento escolar da criança fica prejudicado.

Outro fator importante que influencia no processo de abandono escolar é o uso de entorpecentes por parte de alguns alunos. A luta contra o vício e as drogas perde força à medida que não conseguem participar do processo educativo. Neste sentido, a escola procura promover ações como Grêmios estudantis, jornal estudantil, entre outros projetos que promovam a interação e visam à socialização sadia no aluno no ambiente escolar, dando-lhes, certo protagonismo criativo para além da sala de aula.

Sobre aspectos econômicos, o bairro da Juta apresenta um histórico de luta por moradia desde a década de 1980. O bairro, que se tornou dormitório, não apresenta muitos recursos disponíveis à comunidade em termos de trabalho. O número de indústrias instaladas na região não é suficiente para atender toda a comunidade.

Sob o olhar social e cultural, várias escolas municipais e estaduais foram inauguradas na região, entre elas uma Escola Técnica que tem atraído vários alunos que saem do ensino fundamental. Na questão cultural, hoje o bairro conta com um teatro no CEU Sapopemba e com uma Fábrica de Cultura do governo estadual. Ainda na área do lazer, a região sofre uma carência grande, sendo que, na maioria das vezes, os seus moradores procuram outras regiões para se divertirem.

Já enquanto os aspectos assistenciais, a região ainda é bem carente em termos de hospitais e postos de saúde. Hoje o maior hospital presente na região é o Hospital Sapopemba, no entanto, com a demanda cada vez mais crescente na região, o hospital já não consegue absorver todo o público que para lá se dirige. A região conta ainda com o CEDECA SAPOPEMBA Mônica Paião Trevisan e outras associações que auxiliam crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social.

No período de isolamento social, por conta do avanço da Covid-19, a direção da escola juntamente com a Diretoria de Ensino Leste 4 optou pelo ensino híbrido, além do reforço e da recuperação escolar de alunos que assim necessitassem de apoio do professor. Em relação ao ensino remoto pelos canais de comunicação disponíveis da escola, observou-se que houve razoável adesão por parte dos alunos, o que se mostrou um desafio e tanto, já que muitos deles não dispunham de internet e nem de computadores ou celulares de qualidade em casa. Muitos desses alunos retiravam na escola o material impresso com atividades preparadas pelos professores e, em dias agendados, retornavam com as atividades resolvidas para junto com o professor de plantão tratar das questões e sanar as dúvidas.

4 Resultados e Discussão

O estágio se deu no acompanhamento junto aos professores que se faziam presentes no plantão de atendimento, mediante escala, nas aulas remotas aos alunos do 6º ao 9º ano, quando estes tinham atividades a serem corrigidas ou dúvidas acerca do assunto repassado. O estágio ocorreu de segunda, quarta e sexta-feira, no horário das 13h às 18h25, de 2 de Agosto a 19 de Novembro de 2022.

Nesse período de estágio, indiscutivelmente, atrapalhado pela pandemia da Covid-19, percebemos, nitidamente, o uso por parte dos professores e da escola República da Nicarágua de metodologias ativas como o cognitivismo e o (socio)construtivismo.

Paulo Freire, reconhecido educador brasileiro, considera que a autonomia é fator fundamental no processo de aprendizagem, pois equivale à capacidade de uma pessoa agir por si mesma, sem depender de outras pessoas. Freire explica que a construção da autonomia deve estar centrada na vivência de experiências estimuladoras que advêm da tomada de decisão e da possibilidade de o aluno assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem. O autor considera a autonomia é o ponto de equilíbrio entre a autoridade do professor e a liberdade do aprendiz. Por isso, a autonomia

produz autoconfiança, estimulando os alunos a exercer um papel ativo no processo de aprender (FILATRO, 2018, p.19).

Sobre o Cognitivismo, Filatro (2018) discorre:

Essa abordagem vê os aprendizes como agentes ativos, que tentam constantemente processar, categorizar e atribuir sentido às informações vindas do mundo externo. Assim, são constantemente desafiados a experimentar, descobrir e participar de atividades apropriadas a seus conhecimentos prévios e, dessa forma, aprendem de forma significativa (FILATRO, p. 22).

Já sobre a abordagem do (Socio)construtivismo, podemos observar as seguintes considerações, segundo Filatro (2018):

Os socioconstrutivistas defendem que conhecimentos e habilidades podem ser ampliados quando o indivíduo interage com outras pessoas e pode testar e contrastar o que sabe com os conhecimentos dos demais. Essas interações fazem com que ele aprenda mais do que se estivesse estudando sozinho. A obra Lev Vygotsky, psicólogo russo, se destaca justamente por ter proposto que as formas de um indivíduo estruturar seu pensamento advêm de hábitos sociais do ambiente e cultura em que ele está inserido. Assim, segundo Vygotsky, a história de vida e o ambiente em que um sujeito vive são fatores determinantes para seu desenvolvimento intelectual e aprendizado (FILATRO, p. 23).

No caso da abordagem teórica do Cognitivismo se sobressai a aprendizagem significativa, *ele defende que o aprendiz atribui significado àquilo que aprende*, enquanto, que na teoria do (Socio)construtivismo prevalece o *conceito de aprendizagem experiencial ou do “aprender fazendo”*.

Ao falar ainda sobre as metodologias ativas, podemos mencionar o Conectivismo:

A teoria discute a aquisição do conhecimento novo, atual e continuado. Parte do princípio de que aprendemos ao entrar em contato com informações e conteúdos advindos de variadas fontes, e nesse processo aprendemos de forma contínua, por toda a vida. Explica que temos a capacidade de conectar conceitos, ideias e perspectivas e que a escolha do que iremos aprender é parte fundamental do processo de aprendizagem (FILATRO, 2018, p. 30).

A teoria de aprendizagem do Conectivismo não é menos importante que as duas teorias anteriores, no entanto, foi menos perceptível no estágio. A impressão é que os alunos “empurram os estudos com a barriga”, pouco estímulo por parte da família parece ser um fator que determina essa percepção parcial, pois somente alguns alunos entendem os estudos como algo contínuo e por toda a vida. Nesse caso, o contexto social e econômico na região causa essa sensação de desânimo na conduta dos alunos, por parte de quem os observa.

5 Considerações Finais

Quando se optou por tratar do tema História e memória no Ensino Fundamental II, sabe-se da necessidade de se deparar com as referências bibliográficas que tratam com embasamento técnico e científico da questão, todavia, sabe-se igualmente que, por exemplo, o estágio supervisionado nos coloca diante de uma realidade totalmente diferente daquilo que a bibliografia técnica e instrucional aborda e foi justamente o que aconteceu. A diferença entre as ideias dos livros, dos conceitos e das teorias sobre educação e ensino aprendizagem diante da realidade da Escola Estadual República da Nicarágua, no primeiro momento causou angústia e preocupação. São duas realidades opostas ou se complementam?

O principal protagonista da educação é, sem dúvida alguma, o aluno, pois ele é o centro de todo o processo, é para ele que a escola foi construída. Junto dele trabalha o professor, que tem um papel primordial, pois, gerencia o processo de ensino aprendizagem. Mas, a função do docente vai além, ele ajuda ainda a formar cidadãos que vão atuar na sociedade e, conseqüentemente, torna-se assim um agente de mudança social (COSTA, 2018, p. 148).

Somente com essa percepção de agente transformador das realidades sociais por meio da educação e formador de futuros cidadãos atuantes e comprometidos com a sociedade, é que faz sentido e significado a busca pelo engajamento de ser professor no Brasil. Qualquer outra motivação não se sustenta diante do cenário de pobreza dos alunos, da desvalorização do professor e da falta de infraestrutura adequada nas escolas, assim como a falta de estímulo das famílias em relação aos seus filhos quanto aos estudos.

O conselho Nacional de Educação (CNE) E A Câmara de Educação Básica (CB) fixaram as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB n. 2 de 1998) (BRASIL, 1998), que exibem como principal norteador da ação pedagógica a autonomia, a responsabilidade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres da cidadania, os exercícios da criticidade e também os princípios estéticos, tais como a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais (COSTA, 2018, p. 30).

Com as abordagens temáticas, o Ensino Fundamental II tem a função de desenvolver as competências e as habilidades dos alunos mediante práticas metodológicas que permitam alcançar o que se espera.

Seja sob o prisma individual ou coletivo da memória, o saber e o conhecimento histórico se desenrolam na história de vida das crianças e adolescentes presentes na escola. Muitos desses alunos servem de inspiração para o protagonismo desse esforço todo, de todos os dias, de professores engajados e comprometidos com educação brasileira.

Referências

BITTECOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4. ed. – São Paulo/SP: Cortez, 2011.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação Docente para a Diversidade.** 2. ed. – Curitiba/PR: IESDE, 2018.

GUARIZA, Nadia. **Metodologia do Ensino de História no Ensino Fundamental.** 1. ed. – Curitiba: IESDE, 2019.

LOBO, Andréa Carneiro. **Introdução aos Estudos Históricos.** 1. ed. – Curitiba: IESDE, 2019.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas, na educação presencial, a distância e corporativa.** 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

NETO, José Alves de Freitas. **A BNCC e o ensino de História / BNCC na prática.** 1. ed. – São Paulo: FTD, 2018.