

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

*Andréia de Assis Ferreira**
*Paulo Cezar Santos Ventura**

Resumo: Esse artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado¹, faz um levantamento bibliográfico acerca do construto concepções, sua relação com a prática docente e apresenta algumas concepções de História mantida pelos professores da Rede de Ensino de Belo Horizonte (sujeitos da pesquisa).

Palavras-Chave: Concepções de professores. Ensino de História.

Abstract: That article, result of a master's degree research, makes a bibliographical rising concerning the conceptions, his relationship with the educational practice and it presents some conceptions of History maintained by the teachers of the RME/BH (subject of the research).

Keywords: Teachers' conceptions. Teaching of History.

Definindo o construto concepções

Para compreender melhor o que são as concepções, realizamos uma revisão de literatura sobre o tema e a partir do estudo de alguns autores e suas respectivas visões estruturamos nossa compreensão e definição. Vale ressaltar que toda definição é provisória, está sempre em construção, pois todo conhecimento está sujeito à reformulação. Ela representa nossa visão atual e nos permite comunicar de forma clara.

Na literatura referente ao ensino de História, raras são as referências feitas ao estudo das concepções do professor que leciona essa disciplina. Encontramos em outras áreas - Educação Matemática, por exemplo - um corpo de conhecimento bem elaborado a respeito. Sendo assim, construímos nossa noção

* *Doutoranda em educação FAE/UFMG, mestre em Educação Tecnológica CEFET/MG. Professora da RME de Belo Horizonte.*

* *Doutor em Ciências da Comunicação e Informação. Professor do CEFET-MG.*

¹ *'Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional no processo ensino-aprendizagem'*

de concepção de professor a partir de leituras realizadas em distintas áreas do saber.

Pajares², em um estudo sobre crenças de professores e pesquisa educacional, encontrou uma ‘confusa variedade de termos’, tais como: critérios de ensino de professores, princípios de prática, construtos pessoais, teorias, epistemologias, crenças, perspectivas, concepções de professores, conhecimento pessoal, conhecimento prático. Segundo o autor, “em todos os casos, foi difícil identificar com precisão onde termina o conhecimento e onde inicia a crença, e os autores sugerem que, mais que construtos, são simplesmente palavras diferentes significando a mesma coisa”.

Além disso, termos como atitudes, concepções e crenças apresentam características muito próximas, mostrando-se, por vezes, entrelaçadas. Agrava ainda mais a situação o fato de que as definições para cada um destes termos são muitas e diferentes entre si. Uma certa diferenciação pode ser estabelecida a partir da operacionalização de tais termos geralmente adotada em Psicologia³. Enquanto as atitudes podem ser observadas através dos comportamentos e as concepções podem ser verbalizadas pelo indivíduo, as crenças, geralmente, são mais difíceis de serem identificadas, uma vez que podem ser mantidas sem que a pessoa tenha consciência das mesmas.

Como cita Ferreira, A.⁴, tem havido pouca preocupação com o esclarecimento do termo concepções. Na literatura em língua inglesa o termo ‘crenças’ (*beliefs*) aparece com mais frequência do que ‘concepções’. Alguns autores identificam os dois termos usando indiferentemente um ou outro (por ex. BARBOSA⁵).

Para Macleod⁶, as concepções são essencialmente afetivas. Esse autor descreve o domínio afetivo como aquele composto por crenças, atitudes e emoções. Já Fishbein e Ajzen⁷ fazem uma distinção entre concepção, atitude e emoção, em termos do grau de envolvimento afetivo, cognitivo, intensidade e de

² Pajares, Frank. *Teacher's Beliefs and Educational Research: Clearing Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 1992, v. 62, n. 3, p. 307-332.

³ MARX, Melvin H. e HILLIX, William. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

⁴ FERREIRA, Adriana de Assis. *Concepções de professores de matemática acerca da formulação e resolução de problemas: processos de mudança*. Belo Horizonte: faculdade de Educação da UFMG, 2001. 137 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

⁵ Barbosa (2002, p. 12) apesar de não aprofundar a investigação sobre o termo em sua pesquisa, define concepções como “crenças teóricas que conduzem à construção de qualquer curso”.

⁶ MACLEOD, D.B. *Research on Affect and Mathematics Learning in the JRME: 1970 to the Present*, *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 25, n.6, p. 637 - 647, 1994.

⁷ VARANDAS, J. *Avaliação de investigações matemáticas: Uma experiência*. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Lisboa, p. 35.

estabilidade. Para estes autores, as concepções são “as informações que as pessoas têm acerca de um objeto”.

Outros autores, como Llinares⁸ argumentam que entre os termos conhecimento, crenças e concepções existem diferenças muito sutis. As crenças são como o ‘contexto psicológico’ no qual a aprendizagem e os cursos de formação acontecem; as concepções constituem sistemas cognitivos inter-relacionados às crenças e os conhecimentos influem no que se percebe e nos processos de ‘raciocínio’ que se realizam.

As concepções epistemológicas se referem a tipologias do conhecimento existente em um certo período histórico. As concepções subjetivas são mantidas por cada sujeito, de maneira individual. As concepções globais descrevem holisticamente as concepções ligadas a um conceito e outro objeto, e as locais estão ligadas a aspectos parciais dos sistemas anteriores.

Para Ruiz⁹, as concepções seriam as invariantes que o sujeito reconhece como elementos essenciais que determinam o objeto e/ou o conjunto de representações simbólicas que ele associa e utiliza para resolver as situações e problemas ligados ao conceito. Outros autores consideram concepções um termo mais geral, englobando crenças, perspectivas, preferências.

Thompson¹⁰ sustenta que a concepção de um professor “pode ser vista como as crenças conscientes ou subconscientes (...) os conceitos, significados, regras, imagens mentais e preferências relacionadas com a disciplina”. O conhecimento pode ser visto em termos de uma correspondência com o mundo material ou com práticas sociais, sendo a sua validade indicada em termos de ‘eficiência’ e ‘operacionalidade’ e não em termos de ‘certo’ ou ‘errado’. Nesta perspectiva, não há que opor crenças e conhecimento. As crenças não têm suporte empírico que as valide - são criações da imaginação humana (individual ou coletiva).

Para Guimarães¹¹, as concepções do professor seriam um esquema teórico - relativamente consciente, declarado e consistente - que lhe permite interpretar o que lhe é apresentado e que, de alguma maneira, o predispõe e influencia a sua ação, em relação a isso.

⁸ MARTÍNEZ, Pablo F. Creencias y Conceptions de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Evolución durante las prácticas de enseñanza. Educación Matemática*, vol 8, nº 3, dez/ 1996, p. 122-124.

⁹ *Idem*.

¹⁰ THOMPSON, A.G. Teacher’s beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. Cap. 7, p. 127 – 146.

¹¹ GUIMARÃES, H. M. Concepções, Práticas e Formação de Professores. *Educação matemática; Temas de Investigação*, Lisboa, p. 249 – 255, 1992.

Embora não seja um pesquisador da área de História, João Pedro da Ponte tem desenvolvido, há mais de uma década, interessantes estudos acerca das concepções de professores de Matemática e suas influências sobre sua prática docente. Para ele¹²:

o interesse pelo estudo das concepções dos professores, tal como aliás pelo estudo das concepções de outros profissionais e de outros grupos humanos, baseia-se no pressuposto de que existe um abstracto conceptual que joga um papel determinante no pensamento e na acção. Este abstracto é de uma natureza diferente dos conceitos específicos – não diz respeito a objectos ou acções bem determinadas, mas antes constitui uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar. Não se reduz aos aspectos mais imediatamente observáveis do comportamento e não se revela com facilidade – nem aos outros nem a nós mesmos.

Nesse texto, o autor aborda a ‘natureza do saber’ do professor, distinguindo os vários tipos de saberes: o científico, o profissional e o saber comum. Para ele, a atividade profissional envolve uma grande experiência prática num dado domínio, bem como conhecimentos de ordem científica. Assim,

as concepções podem ser vistas neste contexto como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas condicionam a forma de abordagem das tarefas, muitas vezes orientando-nos para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas¹³.

Para Ponte¹⁴, o construto ‘concepções’ faz parte da área que engloba as crenças, atitudes e identidade profissional, incluindo estudos que incidem em aspectos específicos, tanto da estrutura cognitiva, como afetiva. A área denominada ‘conhecimento de base’ refere-se ao conjunto de saberes detidos pelo professor e inclui o conhecimento sobre História, sobre o seu ensino e ainda o conhecimento mais diretamente ligado à aprendizagem e aluno. O ‘conhecimento na ação e práticas’ diz respeito aos saberes específicos que o professor revela quando em ação, corresponde ao ‘saber fazer’ em oposição ao ‘saber que’. Incluem-se ainda, nesta área, os dilemas e os problemas ligados à tomada de decisões necessárias na prática profissional.

¹² PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE, p. 185-239. 1992.

¹³ *Idem*, p.8.

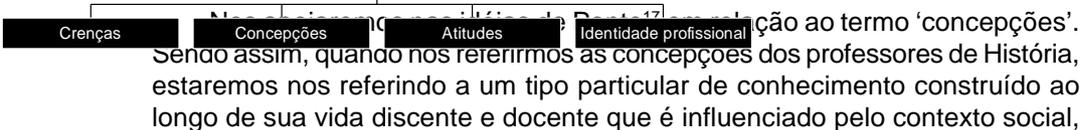
¹⁴ *Ibidem*, p.2.

Figura 1: O construto 'concepções'

Diante do anterior, podemos dizer que as concepções são uma forma de conhecimento fortemente influenciada pelas emoções, crenças e valores. As concepções que um indivíduo tem, acerca de um assunto, influenciam sua atitude em face desse mesmo assunto.

As concepções formam-se num processo simultaneamente individual - como resultado da elaboração sobre a nossa experiência - e social - como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros. Assim, as concepções sobre a IE são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tais e representações sociais dominantes.

Em um núcleo central, Ponte reafirma que as concepções encontram-se no núcleo central, tanto declarativo como processual, do professor e que, por estarem associadas a valores e experiências diversas, podem manifestar-se de modo diferente em dada situação de prática. Assim, contextos variados podem levar a agir de modos tão diferentes que podem parecer contraditórios. Este fato "não indicia necessariamente a existência de contradições, mas sim a necessidade de dar respostas diferenciadas a situações também elas distintas".



Seção ao termo 'concepções'. Sendo assim, quando nos referirmos as concepções dos professores de História, estaremos nos referindo a um tipo particular de conhecimento construído ao longo de sua vida discente e docente que é influenciado pelo contexto social,

¹⁵ "Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial".

¹⁶ PONTE, João Pedro da. *Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. 1996. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt>>. Acesso em: 13 nov. 2004.

¹⁷ *Ibidem*.

cultural e afetivo. Esse conhecimento envolve suas idéias acerca da História, seu ensino e aprendizagem, papéis de professores e alunos, etc, e, principalmente, suas idéias acerca da IE.

Apesar das dificuldades encontradas na definição e operacionalização do termo, acreditamos na importância de investigá-lo. Como Ponte¹⁸, entendemos que estudar concepções de professores é fazer uma antropologia da própria cultura. Implica salientar os valores, as motivações, os eixos principais do pensamento dos atores fundamentais do processo educativo. Trata-se de um esforço particularmente difícil, tanto pelo caráter elusivo do objeto de estudo, como pelo fato de os investigadores estarem, eles próprios, embebidos na mesma cultura.

Concepções e a prática docente

Considerando que as concepções, como forma de conhecimento, encontram sua origem nas estruturas organizativas, nas relações institucionais, e nas dinâmicas funcionais em que estão integrados os seres humanos, pode-se dizer que esse construto tem um caráter coletivo, sendo constituído nas interações interindividuais e a partir das dinâmicas coletivas.

Acreditamos que a impregnação de elementos sociais no processo de construção do conhecimento reforça a perspectiva de que existe uma relação interativa entre as concepções e as práticas. As concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos, fundamentam decisões, etc. Por seu lado, as práticas, que são condicionadas por uma multiplicidade de fatores, levam naturalmente à geração de concepções que com elas sejam compatíveis e que possam servir para as enquadrar conceitualmente.

Embora as concepções influenciem a adoção de inovações, concepções positivas não necessariamente resultam em um manifesto ativo. Algumas pesquisas têm evidenciado que as concepções mantidas pelos professores acerca de determinado tema nem sempre se apresentam coerentes com sua prática docente (ex., THOMPSON¹⁹). Em relação à IE, nos deparamos, freqüentemente, com discursos de 'idolatria' ao computador proferido por professores que nunca utilizaram nenhuma ferramenta computacional e, na prática, nem demonstram esse interesse.

No estudo das concepções, o contexto em que se movem os professores é de suma importância. Assim, torna-se cada vez mais evidente que não faz sentido estudar as concepções desligadas das práticas e das condições profissionais onde os professores são chamados a exercer a sua atividade.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ THOMPSON, A.G. Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. Cap. 7, p. 127 – 146.

As concepções dos professores não constituem um todo relativamente homogêneo. Diferenciam-se, claramente, pelos níveis de ensino, pela sua formação inicial, formação científica e pedagógica, pela sua inserção social e suas opções ideológicas e educativas. Assim, no presente trabalho, consideramos que as concepções de cada professor de História, em relação à utilização do computador no processo ensino-aprendizagem, podem ser influenciadas pelas concepções que ele tem acerca do ensino de História, bem como o 'tipo' de ensino obtido em sua formação.

Concepções de Ensino de História

A História pode ser entendida a partir de distintas perspectivas. Existe uma pluralidade de modos de fazer História que provocam concepções diferenciadas entre os historiadores. Por exemplo, alguns teóricos céticos afirmam que a História não é mais do que uma narrativa fictícia, outros, saudosos da hegemonia do *modelo dos Annales*, proclamam a crise da História e das Ciências Sociais; alguns; os neo-objectivistas ou perspectivistas vêem na diversidade um sinal de grandeza da História, argumentando que, no seio da diversidade, a História continua mantendo critérios genuínos na sua relação com os indícios do passado e no distanciamento metodológico na interpretação e reconstrução históricas. Em todas essas perspectivas, pode existir uma parte de verdade, mas o fato é que, em conjunto, elas representam uma simplificação, cujos efeitos se projetam, de forma intensa e muitas vezes negativa, no processo de ensino-aprendizagem.

Salvo exceções, a História ainda é ensinada com base nos livros didáticos com forte concepção positivista, onde é vista como uma ciência factual, periodizada a partir de uma perspectiva neutra ou, muitas vezes, influenciada por modelos importados²⁰.

Tanto na rede pública quanto na rede privada de Ensino Fundamental e Médio, observa-se uma predominância de atitudes conservadoras em relação à História e ao seu ensino (como constatado em FERREIRA, C²¹). Pela insistência na repetição de conteúdos e formas de transmiti-los, produziu-se um modelo escolar de História difícil de ser superado.

²⁰ Como é o caso da divisão francesa que organiza a História em: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Períodos esses, demarcados de acordo com fatos marcantes da Europa.

²¹ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. 363 p. (Tese, Doutorado em Educação).

Cruz²² desenvolveu uma pesquisa em cursos de pós-graduação em Educação no Rio de Janeiro, na qual foram investigadas as concepções predominantes de História em um grupo de pessoas detentoras de diploma de nível superior, oriundas de diferentes áreas do conhecimento.

As respostas obtidas pela pesquisadora foram organizadas em cinco grupos. Estes reuniam conceitos de História que expressavam basicamente o mesmo conteúdo: a) a História é o passado, ou seja, a História é o ‘acúmulo das experiências vividas’ ou ‘uma sucessão de fatos encadeados entre si’; b) a História é um conjunto pronto, acabado, de conhecimentos sobre o passado, ‘é o registro dos acontecimentos em diferentes épocas vividas pelo homem’ c) a História estuda as transformações sofridas pelas sociedades humanas ao longo do tempo; d) a História preocupa-se com os fatos ‘importantes’ do passado; e) a História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos.

As referidas respostas e a visão ingênua e mesmo depreciativa da História que transparece nas referências, geralmente irônicas, aos ‘nomes e datas’, à memorização ou ao caráter ilustrativo da ‘cultura inútil’, são frutos, obviamente, da natureza do ensino de História que ainda predomina nas escolas. Uma História neutra, desprovida de supostos, uma história de causalidade encadeada, de causas e conseqüências²³.

Essa perspectiva de casualidade no reconstruir a História está profundamente associada a uma história positivista, que busca a ‘reconstrução da História’ e procura a ‘verdade’ histórica nos documentos. Esses supostos têm origem em uma corrente francesa que se desenvolveu no final do século XIX: “se não há documentos, não há História²⁴”.

Uma pesquisa muito interessante foi desenvolvida na Finlândia, por Arja Virta²⁵, professora da Universidade de Turku. O estudo identifica e analisa as concepções de professores recém formados e futuros professores (que já lecionam) sobre a estrutura e natureza da História. Virta acredita ser de suma importância conhecer as concepções mantidas pelos professores dada a influência que exercem sobre sua prática docente.

As primeiras duas perguntas de sua pesquisa foram focalizadas nas concepções dos professores a propósito do significado de História para a

²² CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 67 – 77.

²³ *Idem*.

²⁴ *Ibidem*, p. 67.

²⁵ VIRTÁ, Arja. Student Teachers’ Conceptions of History. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal3/finland.pdf>> Department of Teacher Education, University of Turku. Acesso: 02 nov. 2004.

sociedade (*Por que nós estudamos História na escola? Qual a significação da História na sociedade?*). As respostas dadas pelos professores/estudantes do segundo ano de História foram agrupadas conforme a tabela:

A significância/finalidade da História	Freqüência
Base para a compreensão do presente, da sociedade, e da cultura.	37
Importância cognitiva e efetiva da História.	28
Significativa para a construção da visão mundial e identidade.	26
Entendimento das mudanças.	15
O uso do conhecimento Histórico como base de decisões.	17
O entendimento da história individual.	13
A História como mantenedora da transmissão da herança cultural.	11
A antecipação do futuro com base na História.	7
O entendimento de outras culturas.	8
Aprendizagem sobre o gênero humano.	7
Desenvolvimento do pensamento crítico e analítico.	6
Criação de um sentimento de afinidade nacional	2

Tabela 1: As concepções dos professores acerca do significado/importância da 'História'²⁶

A maioria das respostas apresenta uma visão de História como base para o entendimento do presente e da cultura. O *slogan* "conhecer o passado para entender o presente e mudar o futuro" é, salvo algumas exceções, algo muito presente também nas escolas brasileiras.

Em uma outra pergunta - particularmente interessante para a presente pesquisa -, Virta²⁷ focalizou as concepções dos professores acerca da História como conceito e domínio. A análise das respostas dos professores e futuros professores evidenciou várias definições.

²⁶ *Idem.*

²⁷ *Ibidem*, p. 7.

Definições de História	Freqüência
História como o passado (dimensão de tempo, continuidade).	32
História é algo que aconteceu, coisas, eventos, vida.	25
História como uma linha de desenvolvimento, relacionado com o presente.	24
Passados, presentes, coisas, pessoas.	23
Descrição ou conhecimento do passado.	23
História como pesquisa, ciência que se focaliza nos eventos passados e nas causas e conseqüências desses eventos.	18
Referência para os vários setores ou níveis da História (História política ou cultural, História do computador etc.).	17
Referência para a cultura e ações humanas.	15
Aproximação crítica da informação e do conhecimento histórico.	6

Tabela 2: Definições que os professores/estudantes mantêm em relação a História

A maioria dos sujeitos fez uma ligação direta entre noção de tempo e passado ao conceito de História. Nas definições mais simplistas, História foi descrita como o passado, ou como a quantidade de contínuos períodos históricos. Muitos descreveram História como uma linha de desenvolvimento, relacionada ao presente ou como a base para o presente. A História foi explicada freqüentemente como base de eventos: é algo que aconteceu. Nas definições mais atomísticas, História foi descrita como:

- lista de elementos separados, eventos, pessoas;
- tudo aquilo que aconteceu antes do tempo presente;
- pessoas, eventos, realizações e perdas;
- informação sobre os últimos tempos, histórias de guerras, de como nações se tornaram independentes etc.

Podemos perceber, através da análise dos dados obtidos por Virta²⁸, que a maioria dos participantes possui uma concepção atomística e unidimensional de História, enfatizando a dimensão temporal e contínua. O significado de História foi visto principalmente como cognitivo, como uma explicação da organização da sociedade atual e suas condições políticas. Segundo Virta²⁹, isso é

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, p. 9.

compreensível, tendo em vista a tradição de ensinar História no Ensino Superior privilegiando o conteúdo efetivo. Interpretações críticas, analíticas e científicas de História são quase inexistentes.

Virta faz ainda um levantamento de trabalhos semelhantes, destacando os de Jaeger e Davis e Vinson³⁰. O primeiro examinou como os professores de História interpretavam documentos Históricos. Jaeger e Davis acharam três diferentes tipos de relações, aproximações (*approaches*) para História e evidência (documento, fonte): 1) História como uma reconstrução, 2) História como entretenimento e narrativa (nenhuma crítica em relação ao documento e nenhum esforço para buscar as idéias principais dos textos), e 3) ênfase na precisão de informação - fatos exatos, nenhum comentário ou deduções. Vinson classificou em cinco os principais objetivos das escolas americanas, para o ensino de História: 1) transmissão de herança cultural, 2) História como uma ciência social, 3) ênfase na reflexão, 4) crítica social, e 5) apoio para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Seu estudo indicou que os respondentes deram menos importância aos dois primeiros objetivos e enfatizaram a importância da reflexão e da crítica social.

Nesse contexto, como afirma Fonseca³¹, há certa pobreza teórico-metodológica, indicando, além da incipiente tradição acadêmica nesta área, uma arraigada tradição na historiografia da educação que entende a reflexão histórica como uma iluminação do passado sobre o presente, como lição para o futuro. Isso denota uma falta de rigor historiográfico - sobretudo quando se trata de estudos realizados nos últimos vinte anos - e a consolidação da tradição acadêmica nos estudos históricos, ciosa da solidez teórico-metodológica.

Metodologia

Considerando a complexidade do objeto de estudo e as discussões metodológicas sobre o tema, optamos por desenvolver a presente pesquisa a partir de duas abordagens complementares: a qualitativa e a quantitativa. A associação dessas abordagens quantitativa e qualitativa é possível e, em alguns casos, até desejável (Fielding & Fielding, 1986), embora exija cuidados para que não se corra o risco de, ao invés de um produto híbrido de características superiores, ter como produto final algo que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 63).

O estudo das concepções de professores depara-se com alguns obstáculos metodológicos. Os professores, muitas vezes, não se sentem à vontade para expor seus pensamentos acerca de temáticas que envolvem a sua prática

³⁰ apud VIRTÁ.

³¹ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.32.

docente. A identificação das concepções exige, portanto, a elaboração de um instrumento de pesquisa que ajude as concepções a evidenciar-se.

Consideramos o questionário o instrumento mais adequado para esta pesquisa, visto que, sem a presença do pesquisador, o pesquisado pode se sentir menos constrangido. Assim, recorrendo ao questionário, propusemos perguntas diretas e indiretas cruzando cuidadosamente a informação - obtida com as explicações dadas pelos informantes - de modo que conseguíssemos ir além do refúgio ao 'senso comum' e quebrar as barreiras do discurso profissional 'conveniente', socialmente mais aceitável, pelo menos em termos do seu grupo de referência. Além disso, dada a quantidade de pessoas envolvidas, tornar-se-ia difícil realizar entrevistas ou outro instrumento que exigisse o contato presencial.

Esse instrumento foi utilizado para a coleta de informações que foram tabuladas e trabalhadas numa perspectiva de análise estatística quantitativa, que permitiu informações qualitativas, como a identificação de algumas concepções de ensino de história mantidas.

Na análise dos dados, foi utilizado o pacote estatístico SPSS 8.0 for Windows. Este se mostrou indicado para a tabulação dos dados, por contar com recursos como o cruzamento de respostas múltiplas e correlação de variáveis.

Procuramos nos aproximar das concepções dos professores de História através da análise de suas verbalizações. Procuramos criar situações nas quais cada professor pudesse explicitar seus pensamentos e justificar suas afirmações.

Resultados da pesquisa

Na pesquisa realizada³² com 38% dos professores de História da RME/PBH as respostas evidenciaram as seguintes concepções em relação ao ensino de História:

'O ensino de História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos'

A maioria dos professores do estudo (78%) concorda com essa idéia. Esse percentual difere, e muito, do encontrado em outras pesquisas, como por exemplo, Virta³³. Nesse estudo, apenas 18% dos participantes concordavam com a idéia de causa e efeito.

³² FERREIRA, Andréia de Assis. *Apropriação das Novas Tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional no processo de ensino-aprendizagem*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, 2004. 130 p. (Dissertação, mestrado em Educação Tecnológica).

³³ VIRTÁ, Arja. *Student Teachers' Conceptions of History*. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal3/finland.pdf>> Department of Teacher Education, University of Turku. Acesso: 02 nov. 2004.

‘A História pode ser vista como uma sucessão de fatos encadeados entre si’

Quase metade dos professores (44%) concorda com essa afirmação. Nesse sentido, a História seria uma ciência marcada por fatos encadeados em uma seqüência temporal.

‘O ensino de História é o registro dos acontecimentos vividos pelo homem em diferentes épocas’

Esta concepção foi manifestada por quase dois terços dos professores do estudo (67%).

Essas três concepções são muito comuns entre professores de História. Em sua dissertação, Ferreira, C.³⁴ evidencia que a concepção de História que professores, historiadores e autores nos apresentam ainda hoje é uma História de vencedores, aqueles que criam os ‘fatos’ históricos e os transmitem como ‘verdades’ definitivas, absolutas e cristalizadas. Isso sugere uma concepção positivista da História, que separa de maneira estanque o passado e o presente, negando o presente como construção, já que, na visão de muitos, a História é apenas passado.

Por outro lado, algumas concepções manifestadas parecem contradizer as anteriores:

‘A História é uma disciplina dinâmica’

Mais da metade dos professores (61,3%) concorda que a História é “uma disciplina dinâmica onde o aluno assume o papel de agente histórico”.

No entanto, percebemos um paradoxo entre o discurso e a prática. Na maioria das escolas que fizeram parte da amostra, ainda hoje, a História parece ser ensinada como um ‘conteúdo’ pronto e inerte (NUNES³⁵, FONSECA³⁶).

Em suma, as concepções manifestadas pelos professores do estudo sugerem que o ensino de História ainda é, em sua maioria, realizado de forma tradicional. Apesar das várias propostas de reformulação (BARCA³⁷, FONSECA³⁸) do ‘fazer história’, ainda parece arraigada nos professores a concepção dicotômica na qual, de um lado estão os pesquisadores - instâncias de produção de saber -

³⁴ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997. 120 p. (Dissertação, Mestrado em Pedagogia Aplicada).

³⁵ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. São Paulo, Papirus, 1996.

³⁶ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

³⁷ BARCA, Isabel. Educação Histórica na Sociedade de Informação. In: *Ensino da História*. A.P.H. Boletim (III série), n.º 19-20, Fevereiro/Junho. Lisboa, pp.35-42. 2001.

³⁸ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

e, de outro, os professores - instância de reprodução do saber - como se isso fosse simplesmente enquadrar os profissionais da História em duas categorias: a dos pesquisadores/produtores e a dos professores/transmissores do saber.

Concordamos com Cunha³⁹ que unir o ensino e a pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito em contato com os fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida.

A História é uma disciplina que está em constante mudança, uma vez que seus objetos de estudo estão em constante reformulação. A própria prática docente cotidiana gera desafios aos professores de História. Logo, os fatos históricos não podem ser vistos (e ensinados) como coisas prontas e acabadas, mas como algo em movimento.

Na investigação, identificamos uma relação direta entre o uso do computador no ensino-aprendizagem de História e a percepção de História como disciplina neutra, desprovida de supostos, de causalidade encadeada, de causas e conseqüências.

Dos 115 professores (77% do total) que não utilizam o computador em sua disciplina, 64,3% acreditam, absolutamente, que “o ensino de História é o registro dos acontecimentos em diferentes épocas vividas pelo homem” e 77,3% acreditam, absolutamente, que “o ensino de História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos”.

Os professores que utilizam o computador em sua disciplina (20%), em sua quase totalidade (97%), acreditam que “a História é uma disciplina dinâmica na qual o aluno assume o papel de agente histórico”.

Segundo esses dados, muito provavelmente, os professores que mantêm concepções lineares e positivistas de ensino de História, em sua maioria, não utilizam o computador como inovação e ferramenta para o ensino-aprendizagem de História. Já os professores que acreditam na dinamicidade do ensino de História (61%) e nas melhorias que o computador pode trazer para a educação, junto a uma metodologia consciente, encaram essa tecnologia com mais flexibilidade e, conseqüentemente, estão mais abertos a propostas e à sua utilização.

Entendemos que o uso do computador como ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores compreendam, vivenciem, aceitem, flexibilizem as inúmeras possibilidades da ferramenta, adaptando-a de forma a contribuir com a educação.

Nesse sentido, percebendo o ensino de História como algo dinâmico, ativo,

³⁹ CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas: Papyrus, 1992.

a Informática Educacional⁴⁰ surge como uma ferramenta importante, facilitando a busca de novas abordagens, metodologias, proporcionando um ambiente de pesquisa, comunicação e produção de saber.

Referências:

BARBOSA, Ana Cristina Chagas. *Concepções sobre leitura e sus implicações práticas encontradas na elaboração de um curso on-line*. 2002. 100 f. (Dissertação, Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2002.

BARCA, Isabel. Educação Histórica na Sociedade de Informação. In: *Ensino da História*. A.P.H. Boletim (III série), n.º 19-20, Fevereiro/Junho. Lisboa, pp.35-42. 2001.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 67 – 77.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas: Papirus, 1992.

FERREIRA, Adriana de Assis. *Concepções de professores de matemática acerca da formulação e resolução de problemas: processos de mudança*. Belo Horizonte: faculdade de Educação da UFMG, 2001. 137 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. 363 p. (Tese, Doutorado em Educação).

_____. *O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997. 120 p. (Dissertação, Mestrado em Pedagogia Aplicada).

⁴⁰ Para conhecer mais: FERREIRA, A. A.; VENTURA, P. C. S. . Ensino de História e a informática educacional: algumas possibilidades. *Cadernos de História da Educação* (Uberlândia), v. 1, p. 119-133, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUIMARÃES, H. M. *Concepções, Práticas e Formação de Professores*. Educação matemática; Temas de Investigação, Lisboa, p. 249 – 255, 1992.

MACLEOD, D.B. Research on Affect and Mathematics Learning in the JRME: 1970 to the Present, *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 25, n.6, p. 637 - 647, 1994.

MARTÍNEZ, Pablo F. Creencias y Conceptions de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Evolución durante las prácticas de enseñanza. *Educación Matemática*, vol 8, nº 3, dez/ 1996, p. 122-124.

MARX, Melvin H. e HILLIX, William. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. São Paulo, Papyrus, 1996.

PAJARES, Frank. Teacher's Beliefs and Educational Research: Clearing Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, v. 62, n.3, p. 307-332.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE, p. 185-239. 1992.

PONTE, João Pedro da. *Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. 1996. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt>>. Acesso em: 13 nov. 2004.

THOMPSON, A.G. Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. Cap. 7, p. 127 – 146.

VARANDAS, J. *Avaliação de investigações matemáticas: Uma experiência*. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Lisboa.

VIRTA, Arja. *Student Teachers' Conceptions of History*. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal3/finland.pdf>> Department of Teacher Education, University of Turku. Acesso: 02 nov. 2004.