

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E O PROFESSOR MEDIADOR

THE HISTORY TEACHING-LEARNING PROCESS AND THE TEACHER MEDIATOR

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HISTORIA Y EL PROFESOR MEDIADOR

Matheus Luiz de Souza Céfalo¹

Resumo

O presente artigo, resultado de um trabalho de conclusão de curso, visa compreender quais as metodologias mais adequadas para um professor mediador, no processo de ensino-aprendizagem de História. Para tal, analisaram-se: os aspectos teóricos da pedagogia construtivista; as metodologias de ensino mais eficientes para a disciplina; e o papel do professor mediador. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, embasada por obras de autores como Vasconcelos (2012), Oliveira (2012) e Dalla Costa (2012). A investigação justifica-se pela necessidade da criação e implementação de práticas pedagógicas que garantam a autonomia e protagonismo do discente, na construção do próprio conhecimento; o professor torna-se, assim, um mediador neste processo. Pretende-se, com este estudo, que os professores de História reflitam sobre suas práticas pedagógicas, para uma aprendizagem eficaz.

Palavras-chave: metodologia de ensino; ensino-aprendizagem; professor mediador.

Abstract

This article, the result of a final paper, aims to understand the most appropriate methodologies for a mediator teacher in the teaching-learning process of History. To this end, we analyze: the theoretical aspects of constructivist pedagogy; the most efficient teaching methodologies for the discipline; and the role of the mediating teacher. This is a bibliographical research, based on works by authors such as Vasconcelos (2012), Oliveira (2012) and Dalla Costa (2012). The investigation is justified by the need to create and implement pedagogical practices that guarantee the autonomy and protagonism of the student, in the construction of their knowledge; the teacher thus becomes a mediator in this process. It is intended, with this study, that History teachers reflect on their pedagogical practices, for an effective learning process.

Keywords: teaching methodology; teaching-learning; mediator teacher.

Resumen

El presente artículo, resultado de un trabajo de conclusión de curso, pretende comprender cuáles son las metodologías más adecuadas para un docente mediador, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia. Para ello, se analizaron: aspectos teóricos de la teoría constructivista; las metodologías de enseñanza más eficientes para la disciplina; y el rol del profesor mediador. Se trata de una investigación bibliográfica, apoyada en obras de autores como Vasconcelos (2012), Oliveira (2012) y Dalla Costa (2012). La investigación se justifica por la necesidad de creación e implantación de prácticas pedagógicas que garanticen la autonomía y el rol protagónico del estudiante en la construcción de su propio conocimiento; el profesor se vuelve, así, un mediador en ese proceso. Se pretende, con este estudio, que os profesores de Historia reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas para un aprendizaje eficaz.

Palabras-clave: metodología de enseñanza; enseñanza-aprendizaje; profesor mediador.

¹ Mestrando em Educação - Programa de Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em História e Cultura afro-brasileira e indígena pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela mesma instituição. Graduado em História pelo Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP). E-mail: Matheus_cefalo@hotmail.com.

1 Introdução

Conforme Suhr (2012, p. 144), a educação é um ato político e tem como objetivo “sempre desenvolver a autonomia e permitir que os sujeitos possam intervir na realidade, modificando-a”.

As pesquisas na área da Educação têm recebido grande destaque atualmente, e a compreensão da disciplina de História tem papel fundamental nestas investigações.

É importante salientar que a educação do século passado não se enquadra mais no perfil do aluno do século XXI; isto é, a didática do professor precisa se adequar às novas transformações vigentes. Diante disso, constantes revisões das práticas docentes são necessárias, para que sejam apropriadas ao novo cenário educacional.

Assim, a seguinte questão norteou a pesquisa: *qual deve ser a didática e ferramentas usadas pelos professores de História para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem contemporâneo?*

Essa problematização se justifica pela necessidade da criação e implementação de metodologias de ensino que garantam autonomia ao aluno, enquanto o professor se torna um mediador entre ele e o conhecimento; permite-se, assim, que o discente tenha protagonismo na construção de tal conhecimento.

Vasconcelos (2012) concorda com a passagem anterior, ao afirmar que “a mudança desse enfoque só pode acontecer se entendermos o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem.” (VASCONCELOS, 2012, p. 74).

Quanto ao ensino de História, o autor reitera que o aluno “deve ser estimulado a compreender o passado, compará-lo com o presente e entender melhor a si mesmo e a sociedade em que vive.” (VASCONCELOS, 2012, p. 74).

O presente artigo tem o intuito de investigar, através de uma revisão bibliográfica, quais metodologias do ensino de História proporcionam condições favoráveis para que o aluno encontre significância e protagonismo na educação, além de produzir material teórico que auxilie na prática docente dos professores dessa disciplina.

2 Discussão sobre métodos de ensino

2.1 O método construtivista

A prática docente deve ser embasada em metodologias de ensino que produzam eficiência na construção do conhecimento do aluno. Para isso, a priori, o método pedagógico

mais indicado para que o professor possa conduzir os discentes ao conhecimento, a partir de uma mediação, é o construtivismo.

Na concepção de Ferreiro (1995), o método construtivista prioriza a contextualização do mundo físico e social, e consiste em um: “referencial explicativo que interpreta o processo de ensino-aprendizagem como um processo social de caráter ativo, em que o conhecimento é fruto da construção pessoal e ativa do aluno.” (FERREIRO, 1995 apud LAKOMY, 2008, p. 45).

Sobre o método construtivista de Ferreiro, Lakomy (2008) ainda reitera que:

De acordo com a abordagem construtivista, o indivíduo aprende quando consegue apreender um conteúdo e formular uma representação pessoal de um objeto da realidade. Esse processo é determinado por experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possibilitam a compreensão da novidade. Desse modo, não só modificamos o que já possuímos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso (LAKOMY, 2008, p. 45).

A autora afirma que nesta teoria pedagógica, proposta por Ferreiro, os conteúdos da aprendizagem são produtos sociais e culturais, e o professor é um “mediador entre o aluno e a sociedade, e o aluno, por sua vez, é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento por meio da sua interação com o mundo físico e social que o rodeia.” (LAKOMY, 2008, p. 45).

A escola deve ser, portanto, um espaço de socialização e construção do conhecimento, embasada em uma educação de qualidade; segundo Freire (1989 apud SUHR, 2012, p. 144), tal educação deve ser problematizadora e apresentar um “[...] método dialógico, ativo, que exige uma relação de autêntico diálogo entre aprendizes e educador”.

Sobre a relação professor-aluno, Freire (1989 apud SUHR, 2012, p. 145), aponta que ela “deve ser horizontal, sem hierarquia nem diferenciação, de modo que educador e educandos se posicionem, ambos, como sujeitos envolvidos no ato do conhecimento”.

Libâneo corrobora com a afirmação supracitada, ao discorrer que o trabalho do professor deve ser o de conscientização, sendo necessário que ele seja parte integrante do grupo e não apenas uma autoridade nele presente (LIBÂNEO, 1990 apud SUHR, 2012). Isto posto, ocorre, de forma concreta, a horizontalidade proposta por Freire.

Em relação ao ensino de História, o professor mediador precisa compreender que a educação deve ter significado para seus alunos; assim, a teoria construtivista é uma das ferramentas capazes de proporcionar esse significado e concretizar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Nessa conjuntura, compete ao professor a criação de mecanismos e uso de metodologias capazes de alcançar os alunos e torná-los participantes e sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 O ensino tradicional de história

A disciplina de História é fundamental para a formação dos alunos, pois trabalha com elementos do passado; permite-se, assim, o estudo e análise dos comportamentos sociais, culturais, políticos e de aspectos econômicos e religiosos, de modo a promover a construção e compreensão do presente.

Devido à tal importância, e de acordo com Vasconcelos (2012), “a História é ofertada em forma de disciplina do currículo escolar na educação básica e, ao mesmo tempo, em forma de curso universitário.” (VASCONCELOS, 2012, p. 42).

O autor ainda reitera que “o conhecimento histórico [...] constitui-se numa investigação do passado das sociedades humanas, para que, ao longo do tempo, possamos identificar mudanças e permanências.” (VASCONCELOS, 2012, p. 42).

Entretanto, a abordagem tradicional do ensino de História sintetiza toda a construção do conhecimento histórico por intermédio da memorização, pois, conforme o autor:

Numa abordagem tradicional, aprender História significa montar uma tabela na qual possamos relacionar nomes, eventos, datas e locais, além de decorar esses dados para uma eventual aprovação nos exames. Isso não significa compreender, analisar, comparar ou discutir, significa apenas memorizar. Nesse sentido, as questões colocadas aos alunos exigem respostas objetivas (VASCONCELOS, 2012, p. 72-73).

Essa tendência tradicional valoriza respostas prontas e dificulta a promoção da discussão sobre eventos, estruturas e conjunturas do passado por parte dos alunos, pois elimina a necessidade de um debate — haja vista que a memorização é o foco.

Ademais, Vasconcelos (2012) questiona a construção dos conteúdos estudados em História segundo a visão tradicional, pois, para ele:

Geralmente, trabalha-se no ensino fundamental com a memorização de uma série de eventos, para depois repetir esses mesmos conteúdos no ensino médio. Não há continuidade, nem verdadeiro aprofundamento, nem mesmo mudança de enfoque; há apenas a repetição de conteúdos (VASCONCELOS, 2012, p. 73-74).

O autor pondera, ainda, que o ensino tradicional de História fomenta a “educação bancária”, em que o professor apenas deposita conteúdos na cabeça dos alunos. Por sua vez, este tipo de educação já era questionado por Freire (1989 apud SUHR, 2012, p. 144), visto que:

Freire considerava que a escola de sua época promovia uma educação “bancária”, ou seja, apenas depositava informações no aluno, esperando que ele as devolvesse num

momento de avaliação. Por isso, a relação com um banco, na qual o correntista deposita seu dinheiro e espera encontrá-lo do mesmo modo ao fim do período. Para Freire, a educação bancária não contribui para a conscientização dos dominados (classes populares), pois lhes impõem os saberes da classe dominante (que em nada contribuíam para a conscientização), desvalorizando os saberes da cultura popular.

Os problemas deste método tradicional são a superficialidade de como os conteúdos históricos são abordados e a lacuna criada entre o professor e o aluno, em que o primeiro é considerado o detentor das informações e o segundo apenas um ouvinte.

Destarte, o ensino tradicional não promove o protagonismo dos discentes no processo de aprendizagem; ademais, através dessa abordagem, os sujeitos não conseguem construir o próprio conhecimento, sendo condicionados apenas à repetição de informações. Neste contexto, Oliveira (2012) versa que: “Na Educação Básica, você já deve ter percebido o desinteresse dos estudantes pela disciplina de História, recorrentemente tida como matéria tediosa e irrelevante.” (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

2.3 O professor mediador no ensino de história

Para Melo e Urbanetz (2012, p. 105), “é na relação ensino-aprendizagem e, mais especificamente, no sucesso desta última que toda didática ganha sentido”; portanto, toda didática de um professor deve ser pautada nesse processo.

Conforme Oliveira (2012, p. 35), “a terminalidade do ensino de História não é a mera assimilação de informações fáticas, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente”, e que esse pensar ocorre:

A partir das ideias históricas já presentes na cultura dos nossos próprios alunos. São as experiências vividas pelos seus alunos que irão ajudá-los a dar sentido ao passado e a incorporar os conceitos históricos. Tal postura irá levá-los, de fato, a conseguir pensar historicamente (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

Nesse viés, Oliveira (2012) compreende a importância de uma educação que tenha significado para o aluno. Na mesma linha, Lakomy (2008, p. 48) reitera que a “aprendizagem é um processo dinâmico que envolve a interação do aluno com o meio e, para que ela ocorra, é necessário que o professor dê a devida atenção aos fatores que motivam o aluno a aprender”.

Concorda com isso Vasconcelos (2012), ao ratificar a importância de um professor mediador para que o ensino de História seja, então, modificado, pois, segundo o autor, “se quisermos ultrapassar a concepção tradicional, que se baseava na memorização de informações isoladas no estudo da História, temos de ajudar nossos alunos não somente a decorar, mas a pensar historicamente” (VASCONCELOS, 2012, p. 122).

Isto posto, o autor aponta que o professor deve mediar os alunos e permitir o acesso dos educandos às fontes históricas como ponto de partida, de modo que desenvolvam a percepção de mudanças e permanências através da análise dessas fontes.

O autor ainda afirma a necessidade do envolvimento de todas as partes, haja vista que para o aluno conseguir pensar historicamente é fundamental “transformar a sala de aula numa comunidade de investigação. Isso não significa transformá-los em historiadores, mas sim enfatizar que o educando deve ser capaz de interpretar por si mesmo o significado de uma fonte histórica.” (VASCONCELOS, 2012, p. 122).

A respeito do papel do professor diante dessa questão, Dalla Costa (2012, p. 11) enuncia que “diante de todas as mudanças na realidade brasileira e dos novos métodos de ensino da historiografia, os professores dessa disciplina, sobretudo os dos ensinos fundamental e médio, não podem permanecer indiferentes”.

Oliveira (2012) ressalta que o perfil de professor mediador no ensino de História ainda exige que o docente esteja constantemente atrelado às pesquisas atuais sobre educação histórica, assumindo o papel de professor-pesquisador.

É importante, ainda, que o docente seja capaz de promover essa necessidade de atualização nos seus alunos também, de modo que possam compreender a História como algo imprescindível para o tempo presente.

Assim, o autor salienta que:

Nada mais perigoso para o profissional da área de História que focar sua atuação exclusivamente no passado, deixando que o presente seja interpretado por especialistas de outras áreas. O historiador é um cientista do tempo presente. Deve olhar para o passado apenas e tão somente para interpretar e entender melhor o tempo que vivemos (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

O docente pode, ainda, se basear na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1985 apud LAKOMY, 2008, p. 62) que “prioriza a organização cognitiva dos conteúdos aprendidos de forma ordenada, possibilitando ao aluno uma gama de opções de associações de conceitos de modo a levar à consolidação do aprendizado”.

Portanto, segundo os autores mencionados, ser um professor mediador no ensino de História é ser um professor-pesquisador, atualizado e capaz de promover no aluno a capacidade de pensar historicamente, e não apenas memorizar informações, conduzindo-o, então, à construção do conhecimento histórico.

2.4 Metodologia

Este estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica, à luz de obras que retratam a temática do professor mediador entre o aluno e o conhecimento na disciplina de História, as teorias pedagógicas que trabalham com metodologias que permitem a construção do conhecimento e as principais metodologias de ensino dessa disciplina curricular.

O interesse por essa temática surgiu durante uma pós-graduação Lato Sensu em Metodologias de Ensino de História e Geografia e pelos desafios encontrados na educação contemporânea, a partir da prática docente da disciplina de História.

A análise dos autores, e de suas ideias, é pertinente ao objetivo deste estudo, que é proporcionar embasamento teórico, com vistas a iluminar a prática docente dos professores de História.

2.5 Discussão

2.5.1 Metodologias de ensino de história

Uma vez definido o perfil do professor mediador no ensino de História, é de suma importância debater sobre as metodologias de ensino mais eficazes para que o docente cumpra esse papel, e seu aluno possa pensar historicamente.

2.5.2 Memórias individuais, coletivas e históricas

A primeira metodologia é permitir que o aluno compreenda o uso das memórias para se pensar sobre História. Vasconcelos (2012, p. 29- 30) aponta que a concepção de memória pode ser dividida em memória individual, memória coletiva e memória histórica.

Todavia, é relevante ponderar que o uso de memórias não é a mesma coisa que memorização de conteúdos. É um processo muito mais complexo, capaz de promover no aluno a autonomia de pensar sobre a História, tendo a sua vida, a vida das pessoas que o cercam, as relações culturais de determinados grupos ou documentos históricos, o protagonismo nessa discussão.

Trabalhar com memórias proporciona aos alunos uma análise do contexto sociocultural que estão inseridos; tal fator é essencial para seu desenvolvimento cognitivo, visto que segundo Lakomy (2008), citando Vygotsky (1996):

[...] era extremamente importante que o indivíduo aprendesse para que pudesse compreender e analisar o contexto histórico no qual estava inserido. Assim, para Vygotsky, o contexto social e o desenvolvimento cognitivo humano caminham juntos (LAKOMY, 2008, p. 38).

Uma alternativa para se trabalhar os tipos de memórias em sala de aula é através das fontes históricas, sejam elas materiais ou imateriais, pessoais ou “documentos oficiais expedidos por órgãos públicos ou entidades particulares com aval do Estado” (VASCONCELOS, 2012, p. 78).

O autor ainda pondera que:

O uso desse tipo de material em sala de aula é facilitado pelo acesso que podemos ter a muitos documentos oficiais. Certidões de nascimento, carteiras de identidade, escrituras, contratos, declarações de Imposto de Renda ou até mesmo cédulas de dinheiro são documentos oficiais que podem ser ricamente trabalhados em sala de aula (VASCONCELOS, 2012, p. 79).

O professor é responsável por conduzir os alunos a levantarem hipóteses, a partir da análise dos documentos. Por exemplo, o docente pode promover a leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal e oportunizar um debate entre os alunos, pois o autor respalda que “a compreensão do documento deve, então, ir além do óbvio, de modo que o texto possa servir para um debate em sala de aula.” (VASCONCELOS, 2012, p. 80).

Um recurso apontado por Dalla Costa (2012) é o uso de jornais, pois segundo o autor:

O jornal impresso tem algumas características peculiares que podem ajudar no ensino de História em sala. Por ser diário, acompanha detalhes do cotidiano do país, do estado, da região, da cidade ou determinados personagens em destaque que nenhum outro meio de comunicação registra com tantos pormenores. Além disso, por ser impresso, fica disponível mesmo muito tempo depois dos fatos terem acontecido (DALLA COSTA, 2012, p. 121).

Entretanto, Vasconcelos reitera que “é importante que, ao analisarem documentos desse tipo, os alunos saibam identificar o que é objetivo e o que é subjetivo, ou seja, o dito e o não dito.” (VASCONCELOS, 2012, p. 80).

A partir da análise destas fontes, por parte dos alunos e a comunidade de investigação, proposta por Vasconcelos (2012), recebe protagonismo na interpretação e investigação da realidade dos fatos do passado e o professor, responsável por promover esse acesso, cumpre seu papel enquanto mediador.

2.5.3 Uso de imagens, filmes e músicas em sala de aula

Sobre a importância do uso de imagens, Vasconcelos (2012, p. 84) aponta que “a imagem nos permite ‘ver’ com os olhos dos personagens do passado”. E ainda pondera que “o uso de imagens em sala de aula [...] é uma excelente oportunidade de contato com documentos históricos.” (VASCONCELOS, 2012, p. 84)

O professor pode estimular os alunos a criarem painéis artísticos, utilizando imagens, e permitir que os alunos mesmos criem suas legendas a partir do que eles conseguiram interpretar. Após isso, conduzir os alunos ao debate sobre as diferentes interpretações constatadas na análise das imagens do painel.

Os quadrinhos também podem ser explorados pela comunidade de investigação, haja vista que para Rama *et al.* (2005, p. 26) citado por Dalla Costa (2012, p. 130):

Os quadrinhos podem ser utilizados tanto para introduzir um tema, que depois será desenvolvido por outros meios, quanto para aprofundar um conceito já apresentado, gerar uma discussão a respeito de um assunto, ilustrar uma ideia ou, de maneira lúdica, tratar de um tema “árido”. O mais importante é a criatividade do professor ao utilizar esse instrumento.

Outro recurso é a utilização de filmes em sala de aula. Assim, na visão de Coelho (2011):

Existem três formas possíveis de exibição/assistência de um filme dentro das atividades escolares: a) exibição/assistência na sala de aula, [...] dentro do horário de aula; b) assistência em casa, por grupo de alunos [...] formados pelo professor; c) exibição, na sala de aula, de cenas ou sequências selecionadas pelo professor (COELHO, 2011, p. 11).

Entretanto, Dalla Costa (2012, p. 57) reitera que sobre a utilização de instrumento “qualquer que seja o trabalho proposto, é fundamental elaborar um roteiro de análise”.

Sobre o roteiro solicitado pelo professor previamente ao filme, o autor ainda afirma que: “Não se trata de limitar a criatividade dos alunos ou desestimular as várias leituras válidas de uma obra cinematográfica, mas de estabelecer alguns parâmetros de análise com base nos objetivos da atividade.” (DALLA COSTA, 2012, p. 57).

Dalla Costa (2012), também aponta o uso de músicas no espaço escolar, porém reitera a necessidade de planejamento das atividades em relação a este recurso. Nas palavras do autor:

Para utilizarmos a música em sala de aula, é preciso que planejem as atividades pensando nela como instrumento de auxílio à compreensão dos conteúdos. É preciso, também, levar em consideração os conceitos trabalhados e as competências que deseja desenvolver nos alunos (DALLA COSTA, 2012, p. 85).

Logo, é importante salientar que o uso desses recursos exige um planejamento prévio; o professor precisa estabelecer quais são os objetivos esperados das atividades que utilizam esses instrumentos, de modo a motivar o aluno a realizá-las.

2.5.4 Uso de jogos e brincadeiras em sala de aula

Em relação ao uso de jogos e brincadeiras, como complemento às aulas de História, Vasconcelos (2012) corrobora que:

As atividades lúdicas são importantes em qualquer faixa etária ou nível de ensino. Entretanto, no que diz respeito a crianças e adolescentes, o trabalho com jogos e brincadeiras torna-se uma verdadeira necessidade, uma vez que essas atividades fazem parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária (VASCONCELOS, 2012, p. 110).

O autor ainda observa que “uma escola que se pretende séria e usa essa seriedade como justificativa para evitar atividades lúdicas é, na verdade, uma escola fora de sintonia com a vida dos educandos.” (VASCONCELOS, 2012, p. 110).

Trabalhar com elementos que produzam significado para o aluno é uma das tarefas do professor mediador no ensino de História. Assim, o uso desses jogos e a realização de brincadeiras como jogos de tabuleiro, cartas, quebra-cabeça e entre outros, é proporcionar ao aluno a assimilação de conteúdos históricos a partir de elementos que ele já tem vivência.

O uso de jogos e brincadeiras é, ainda, pautado na concepção de Libâneo (1990) de um ensino significativo, no qual:

O bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas que se quer obter (LIBÂNEO, 1990, p. 30-31).

Uma vez que, com o uso desses instrumentos lúdicos, os alunos se percebam como agentes participantes dos eventos e conjunturas que estão sendo estudados, a comunidade de investigação, proposta por Vasconcelos (2012), pode formular hipóteses das causas que geraram movimentos e revoltas no passado ou de novas realidades que poderiam ter acontecido, compreender conteúdos de formas práticas e ainda participar de forma ativa da construção do conhecimento.

2.5.5 O uso de NTIC² na sala de aula

O professor mediador no ensino de História deve compreender que a tecnologia é, primeiramente, necessária à aprendizagem significativa do aluno contemporâneo e deve ser, portanto, incorporada à sua didática, pois segundo Dalla Costa (2012):

² Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O desafio, no uso das novas tecnologias, é nosso, ou seja, dos professores, pois, ao usarmos tais tecnologias, precisamos quebrar paradigmas de nossa própria formação permanente e, em seguida, organizar o material para que esse possa se tornar um verdadeiro instrumento das novas linguagens da historiografia em sala de aula, além de encontrarmos tempo para nos apropriarmos desses instrumentos. Como pudemos perceber, essa é uma tarefa que, embora difícil, torna-se cada vez mais necessária e benéfica (DALLA COSTA, 2012, p. 139).

O autor aponta que “existem, claramente, inúmeras vantagens na utilização dos computadores em sala de aula.” (DALLA COSTA, 2012, p. 137). Apresenta ainda o uso destas NTIC como desafio para os professores, pois “muitas vezes, os alunos conhecem as novas tecnologias tão bem, ou melhor, que os professores.” (DALLA COSTA, 2012, p. 137).

É de suma importância que o professor mediador no ensino de História perceba que a interação com a tecnologia pode promover a horizontalidade do ensino proposta por Freire (1989 apud SUHR, 2012, p. 145), em que professores e alunos são sujeitos envolvidos, sem diferenciação, no processo de construção do conhecimento.

No entanto, o Dalla Costa (2012) também compreende que o uso da tecnologia em sala de aula é um desafio por conta da infraestrutura escolar, ao salientar que:

Um ponto muito importante e, sobretudo, negativo a respeito do uso das NTIC em sala de aula é que a grande maioria das escolas não dispõe de computadores e muito menos de internet banda larga que permita acesso permanente e rápido ao mundo das informações digitais (DALLA COSTA, 2012, p. 135).

Para o autor, outro aspecto relevante é que essas tecnologias não substituem as anteriores e que “os alunos não irão aprender sozinhos ou ‘por conta própria’, apesar do acesso do computador.” (DALLA COSTA, 2012, p. 138). Diante disso, evidencia-se a importância do professor mediador neste processo.

2.5.6 A avaliação na aprendizagem significativa

Para Veiga (2006 apud MELO; URBANETZ, 2012, p. 106), a avaliação é pautada na “necessidade elementar para averiguação do sucesso ou fracasso do [...] sucesso ou fracasso, das fragilidades e lições do processo educativo”.

A respeito da avaliação, Vasconcelos (2012, p. 87), pondera que “na concepção tradicional do ensino de História [...] seria uma maneira de medir a quantidade de informações retidas na memória do educando”. Esta visão corrobora a “educação bancária” criticada por Freire (1989 apud SUHR, 2012, p. 144).

Diante disso, o autor pontua que, diferente desta concepção tradicional de avaliação, “é necessário que entendamos a avaliação não como um momento, mas como um processo” (VASCONCELOS, 2012, p. 90).

Na concepção do autor, o professor não deve deixar de atribuir notas aos alunos, pois segundo ele “a escola possui uma estrutura burocrática, [...], mas é preciso fazer com que as avaliações sejam um reflexo do processo e não de um momento.” (VASCONCELOS, 2012, p. 91).

Para que haja essa compreensão, o professor mediador precisa, na visão do autor, diversificar as formas de avaliar os alunos. Assim, o autor propõe que “provas ou exercícios escritos devem ser intercalados com técnicas e dinâmicas de grupo, discussões, produção de desenhos e mapas, dramatizações, etc.” (VASCONCELOS, 2012, p. 91).

Sobre as avaliações escritas, o docente deve se atentar à formulação de questões que proporcionem, ao aluno, reflexões em que ele possa pensar historicamente. As questões de uma avaliação escrita devem ser formuladas de modo que, segundo Vasconcelos (2012, p. 91), “favoreçam respostas criativas, e não a repetição de frases previamente decoradas”.

Isto posto, e de acordo com Vasconcelos (2012, p. 91), “o aluno, ao responder uma questão da prova, por exemplo, não está somente reproduzindo conteúdos, [...] ele está também reelaborando esses conteúdos e apendendo a expressá-los”.

Favorecer momentos de pesquisa também é uma estratégia de avaliação, pautada no protagonismo e autonomia do educando e sua relação com o educador, pois para Melo e Urbanetz (2012, p. 106), “a pesquisa é inerente ao processo, envolvendo a ação docente e discente”.

Portanto, o professor mediador no ensino de História deve compreender e refletir sobre a avaliação como um processo e não apenas como um momento. É válido ressaltar, ainda, a importância da avaliação como uma forma de averiguar a sua didática, levando-o a refletir sobre sua prática docente e suas metodologias, e não apenas aferir o conhecimento do aluno.

3 Considerações finais

Após traçar um panorama sobre a teoria construtivista e o perfil do professor mediador no ensino de História, nota-se que esse docente é responsável por ser um facilitador entre o aluno e o conhecimento, e não um detentor do saber.

Diante disso, faz-se necessário ressaltar que o professor precisa, em sua prática docente, criar condições favoráveis para que o aluno seja protagonista na construção do conhecimento, e não apenas um receptor de informações.

Todo esse processo é amparado pela figura do docente que se permite estar em constantes atualizações e que compreende que, na disciplina de História, o maior objetivo é proporcionar ao aluno condições para que ele possa pensar historicamente.

A pesquisa cumpriu seu objetivo de investigar as metodologias adequadas para que o docente de História seja um mediador e de fornecer métodos e reflexões para a prática docente do professor dessa disciplina.

O presente trabalho permite, ainda, uma base para novas problematizações, como a superação dos desafios que impedem a implantação do uso das NTIC em todas as escolas do país ou, até mesmo, sobre como promover um acesso à universidade, por meio de vestibulares que compreendem essa nova forma de se perceber a educação e não como o modelo vigente — pautado no ensino tradicional de avaliação a partir memorização de conteúdos.

Esse trabalho, portanto, cumpre sua finalidade em sensibilizar o professor de História a refletir sobre sua prática docente e seu papel enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

AUSUBEL, D. *et al.* **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.

DALLA COSTA, Armando José. **O ensino de História e suas linguagens**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MELO, Alessandro de. URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

OLIVEIRA, Dennison. **Professor-Pesquisador em Educação Histórica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RAMA, A. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de História**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. *In*: VEIGA, I. P. A (org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.