

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE HISTÓRIA

THAÍZA BRAGA PIMENTA

**O CONSTRUTIVISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA
EXPERIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA -MG

2011

JOCHI/UFU
Correspondência Recebida

em 16/02/2011

[Handwritten signature]

3136
TC
S.15 (L)

THAÍZA BRAGA PIMENTA

**O CONSTRUTIVISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA
EXPERIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de
Graduação em História, do Instituto de
História da Universidade Federal de
Uberlândia, como exigência parcial para
obtenção do título de Bacharel em História,
sob a orientação do Professor Dr. Leandro
José Nunes

UBERLÂNDIA -MG

2011

PIMENTA, Thaíza Braga. 1986

O Construtivismo e o ensino de História : Uma experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Thaíza Braga Pimenta – Uberlândia 2011

55 fl

Orientador: Prof. Dr. Leandro José Nunes

Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui Bibliografia

Palavras - chave: Ensino de História, construtivismo, séries iniciais.

THAÍZA BRAGA PIMENTA

**O CONSTRUTIVISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA
EXPERIÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro José Nunes

Prof. Dr. André Fabiano Voigt

Profa. Ms. Maria Gisele Peres

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dedicar esta vitória ao autor e consumidor da minha fé. A Deus tudo o que sou e o que tenho. Agradeço a minha mãezinha Erlane, pelos seus conselhos, paciência e atenção. Ao meu querido pai o meu muito obrigada pelas palavras de incentivo e pelo seu carinho. Dedico esta vitória ao meu amado esposo sempre companheiro e amável. Agradeço a minha tia Eleni, amiga presente em todos os momentos. Gostaria de expressar a minha gratidão ao professor Leandro, que com paciência e atenção orientou este trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver um estudo sobre ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola cuja proposta pedagógica é baseada nas teorias sócio-interacionistas de ensino. Para desenvolver a análise, retomamos o estudo dos caminhos trilhados pelo ensino de história no Brasil, refletindo a cerca das dimensões políticas que perpassam o ensino desta disciplina, confrontando as propostas atuais dos PCN's, suas determinações e inferências.

O estudo sobre o ensino de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi realizado em uma escola privada, localizada na cidade de Uberlândia, levando em conta o contexto social em que está inserida e principalmente a sua proposta político pedagógica, focada na teoria sócio-interacionista de ensino. Destaca-se que este estudo está fundamentado na experiência prática da autora que, como professora do 4º ano, pode viver e experimentar técnicas de ensino, acompanhando os resultados finais. Estes resultados, considerados positivos, foram objeto de análise e estão explicitados na pesquisa.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	7
2. MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	10
2.1 Caminhos do Ensino de História no Brasil	10
2.2 Programas e leis para o Ensino de História no Brasil	19
2.3 A intervenção do Estado nas questões do Ensino	23
3. TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	26
3.1 Projeto Político e Pedagógico do Centro Educacional Evoluir	26
3.2 Construtivismo	27
3.3 Fontes e Linguagens no processo de ensino e aprendizagem em História	38
3.4 Prática docente no ensino de história no 4º ano do Ensino Fundamental	42
4. CONCLUSÃO	50
5. BIBLIOGRAFIA	52

1. Introdução

O tema dessa monografia refere-se ao ensino de história no 4º ano do ensino fundamental de uma escola privada de Uberlândia. Optei pelo tema, pois atuo há seis anos como professora em séries iniciais do ensino fundamental. E, a partir desta experiência, tive contato com a história ensinada nos primeiros anos do ensino fundamental e pude perceber diferenças entre a história apresentada nas produções acadêmicas e a história que é ensinada às crianças.

A disciplina de História tem sido alvo de incontáveis pesquisas e debates que favoreceram uma série de transformações. As reflexões sobre a área vão desde a própria concepção do conceito de História até o pensar pedagógico do professor em sala de aula.

Ao pensarmos a educação, hoje, não podemos considerar apenas os conteúdos e a administração escolar mas, também, a história das instituições, as disciplinas, a didática, os métodos, as políticas, a relação professor-aluno e a cultura escolar. Constitui-se, portanto, numa variedade de objetos que formam a própria história da educação. Este trabalho pretende abordar as questões do ensino de história no 4º ano do Ensino Fundamental, utilizando uma proposta sócio-interacionista de ensino, que trabalha os conteúdos propostos nos currículos e parâmetros estabelecidos para o ensino de história no Brasil.

A partir do relato da prática pedagógica do ensino de história ao 4º ano do Ensino Fundamental, em que se propõe uma prática focada no multiculturalismo, apresento o ensino de História do Brasil na penúltima série da primeira fase, afim de construir com os alunos uma base teórica, favorecendo a compreensão das datas comemorativas estabelecidas pelo Estado no calendário escolar.

No planejamento e execução das aulas busco a utilização de fontes e linguagens para o ensino da História e a inserção de diferentes materiais que outrora não faziam parte do ensino tradicional. Isto possibilita que os alunos possam construir suas próprias percepções com relação aos temas trabalhados. Desta forma, os subsídios encontrados

contribuem para os estudos na melhoria das concepções de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, abrem possibilidades aos educadores para uma melhor reflexão sobre sua prática pedagógica.

Para pensar sobre os movimentos ocorridos na educação e no ensino de História no Brasil, este trabalho pretende refletir sobre o percurso da educação brasileira que sempre esteve atrelada às vontades das minorias, na maior parte do tempo favorecendo um sentimento de nacionalismo fortalecendo governos autoritários, que se faziam senhores da educação, manipulando conteúdos, fiscalizando escolas e determinando disciplinas.

Embora a história seja uma disciplina da área de humanas, que pode contribuir na formação de indivíduos mais críticos e ativos na sociedade, se viu de mãos atadas diante dos interesses de grupos hegemônicos, que a usava para facilitar a passividade e os conformismos com modelos estabelecidos.

Com a redemocratização do país a História se apresenta mais autônoma, se comparada aos controles que sofreu. O Estado ainda intervém nas questões do ensino, mas o professor conta com maior liberdade de expressão para ministrar os conteúdos. Muitos caminhos precisam ser desbravados em busca de uma educação mais libertária e igualitária, mas o que fazer? Ficar de braços cruzados reclamando das condições ou lutar se apropriando de cada segundo de regência em favor dos estudantes? Educar requer paixão, zelo, reflexão, requer profissionalismo.

A questão do ensino, hoje, tem sido bastante abordada, tanto nos discursos informais, quanto no nível acadêmico. Tenho ouvido educadores atribuírem a culpa de seu insucesso profissional aos baixos salários, ao grande número de alunos em sala de aula, à indisciplina dos alunos e à falta de material didático de qualidade, dentre outros fatores.

Refletindo sobre essas questões começo a questionar se não podemos utilizar meios alternativos para uma prática pedagógica mais dedicada e engajada, que coloque os estudantes como sujeitos de seu próprio aprendizado, construtores do saber e não meros reprodutores dos conteúdos.

Mas sempre que penso sobre essa possibilidade de produzir aulas mais interessantes e que instiguem o pensamento crítico dos alunos, enfrento outro discurso,

sempre presente na prática real dos ambientes escolares. Os educadores e administradores escolares argumentam que é necessário, ou obrigatório, seguir normas e parâmetros estabelecidos pelo Estado e que, além disso, uma prática pedagógica muito interativa pode se transformar em desordem, sendo difícil de ser administrada em uma sala com muitos alunos.

No primeiro capítulo descrevo, resumidamente, os caminhos trilhados pelo ensino de história no Brasil, refletindo acerca dos interesses neles imbricados. Analiso, também, a proposta dos PCN's para o ensino de história, suas determinações e inferências, pensando sobre a intervenção do Estado na educação que visa, ainda, controlar o que é ensinado.

No segundo capítulo pretendo refletir sobre o ensino de história em uma escola privada localizada na cidade de Uberlândia, levando em conta o contexto em que está inserida e, principalmente, a sua proposta político-pedagógica, que se revela focada na proposta sócio-interacionista de educação. Nesse sentido busco pensar os percursos das teorias pedagógicas no Brasil, bem como as premissas construtivistas para o ensino, para refletir sobre as coerências e discrepâncias na prática educacional da escola. Abordo a definição de construtivismo, indispensável para a melhor compreensão de todo processo histórico do ensino de história e geografia nas séries iniciais de Ensino Fundamental nesta escola que tomo como campo de pesquisa.

2. Movimentos na Educação e o Ensino de História no Brasil

2.1 Caminhos do Ensino de História no Brasil

A História, desde sua constituição enquanto disciplina, sempre esteve submetida às vontades políticas para consolidar a ordem e o pensamento hegemônico. No Brasil, com o decreto das Escolas de Primeiras Letras em 1827, o ensino de História se articulava entre história sagrada e a narrativa dos Heróis nacionais. Até então a História era uma disciplina optativa. Com a criação do colégio D. Pedro II, em 1837, o conteúdo do ensino de História ensinado nas escolas articulava-se entre os temas tidos como sagrados.

Nascimento afirma que, no decorrer do período imperial, havia pouca intervenção do Estado na educação¹. Nessa época o país vivia o sistema escravista e a educação era voltada para uma minoria. O governo imperial atribuía às províncias a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que foram sendo criados.

Em 1891, já na República, o ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant, influenciado pelo positivismo de Augusto Conte, propôs uma reforma no ensino que abrangia desde o ensino primário até chegar à universidade. Interferindo efetivamente no ensino de História, a proposta visava evitar conflitos sociais e substituir a predominância literária pela científica.

¹ NASCIMENTO, Maria Isabel M. O IMPÉRIO E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Acedido em: 20/10/2011, em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_imperial_intro.html

O colégio Dom Pedro II reformulou seu ensino e currículo segundo os princípios positivistas, baseando-se principalmente nos pareceres de Rui Barbosa, defensor das idéias positivistas elaboradas por Augusto Conte. Tal reforma referendava seu compromisso com as elites, que tinham por interesse um ensino moderno e de qualidade, pois seriam os filhos da elite, estudantes desta escola, que promoveriam a consolidação do estado democrático.

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus nas províncias das capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país. Alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, de políticos e jornalistas). Identificando o grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinham uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do governo Imperial.²

Com a proclamação da República o ensino se distanciou das questões religiosas e passou a ser dotado de caráter cívico. As disciplinas como História do Brasil, Geografia, Economia Política, Educação Moral e Cívica, visavam formar a moral do cidadão, o dever e o respeito às leis. O intuito de civilizar os brasileiros incentivou o ensino de História focado nas civilizações gregas e mesopotâmicas e na História Nacional.

A reforma João Luiz Alves que introduziu a cadeira de Educação Moral e Cívica, tinha a intenção de combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes. Nesse contexto o Estado precisava contar com o sistema de ensino para manter a República, estimulando a formação do cidadão republicano.

Toma espaço no Brasil a Pedagogia Tradicional, em que o professor entra como o protagonista do processo de aprendizagem, uma vez que tem a missão de dominar o conteúdo a ser ensinado por ele, além de estar preparado para a transmissão do

² idem, p 10.

conhecimento. Desta maneira, o aluno assumiria uma postura passiva, ou seja, ele tomaria o papel de coadjuvante no processo educativo, sendo apenas receptor de um conhecimento que já estava previamente elaborado e que deverá ser reproduzido.

No que diz respeito à metodologia, a Escola Tradicional propõe aulas expositivas, sendo que o conteúdo já deve estar pronto e ao aluno cabe apenas assimilá-lo. O que predomina é a máxima da padronização, o professor tende a tratar todos os alunos como iguais, propondo uma avaliação que pretende obter a reprodução dos conteúdos ministrados em sala de aula. De acordo com Mizukami, *“O método de recitação e as espécies de conteúdos ensinados derivam de uma concepção estática do conhecimento”*³. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como um produto, não levando em consideração o processo, nem o desenvolvimento humano.

No Brasil houve, após 1930, mudanças significativas na educação, que passa a ser articulada enquanto sistema, sendo direcionada pelas normas do Governo Federal. Nessa época foram criados o Ministério da Educação e a Constituição de 1934. Nesta Constituição constava um artigo que garantia a educação como um direito de todos, com a obrigatoriedade do ensino primário. Cabia ao governo as questões normativas do ensino, tais como: planejamento global da educação, o controle, a supervisão e a fiscalização.

Em 1932 iniciou-se um movimento com intenções declaradas de mudanças nas tendências do ensino no Brasil, o movimento intitulado Escola Nova, ou Escolanovismo, que teve seus princípios publicados no Manifesto dos Pioneiros da Educação. Essa proposta via nos alunos papel fundamental na aprendizagem, sendo o professor um simples facilitador, não mais considerando a criança como um pequeno adulto, mas valorizando aspectos racionais, emocionais e físicos.

Para tal modelo educacional a escola deveria ser reformulada, sendo que o professor seria um estimulador do aprendizado e caberia ao aluno o interesse pelas áreas em um ambiente altamente estimulante, contando com um bom acervo de materiais didáticos.

³ MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986 p. 26.

Notamos que no Brasil o escolanovismo não conseguiu se consolidar. Diante da política do Estado Novo e da ausência de estrutura, a proposta foi altamente distorcida e manipulada. Pode ser que tudo isso tenha contribuído ainda mais para que o sistema nacional de ensino sofresse um rebaixamento da qualidade do ensino público, já que não houve investimento por parte das políticas educacionais governamentais e muito menos preparação dos docentes.

As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial", que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira.⁴

Como o Estado Novo vigorou de 1937 a 1945, a Escola Nova perdeu sua força, diante da inviabilidade de estrutura para esta proposta e de um contexto que a distorcia e a manipulava politicamente. O foco educacional era, então, a formação de mão-de-obra para os diversos setores da indústria, bem como a manutenção do sistema político estabelecido a partir da exaltação do sentimento de nacionalidade.

O ensino de História passa a se constituir enquanto uma única disciplina: História da Civilização, que englobava a História Geral e do Brasil. Desta maneira a disciplina conseguiu agregar maior carga horária. As mudanças revelam o interesse profundo das

4 ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. Rev. bras. Hist. [online]. 1998, vol.18, n.36, pp. 103-114. ISSN 1806-9347. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>.

instituições políticas de usar a História para promover o sentimento de nacionalismo e manter o sistema vigente.

A partir da década de 1940, no que diz respeito aos currículos, houve a separação entre História do Brasil e História Geral, o que não mudou foi a metodologia, que permaneceu focada na memorização e no culto aos "heróis nacionais".

Uma disciplina formativa como a História, que lida com as questões sociais, é alvo do poder político, sendo usada principalmente como aparelho ideológico na sociedade não democrática. O Estado, por meio das políticas públicas, busca desde cedo formar nas crianças determinadas noções de homem, sociedade, política, etc. O Estado seleciona o que da cultura, da história e da sociedade deseja ver transmitido às novas gerações. Por isso o currículo não é neutro, se constituindo enquanto uma seleção cultural e política.

Durante o governo do presidente Vargas, duas reformas educacionais se estabeleceram no Brasil, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino. Em 1931, a Reforma de Ensino Francisco Campos, ia ao encontro da ideologia do Estado Novo, que visava a formação para os grandes setores da atividade nacional. Para tanto o curso secundário foi dividido em dois ciclos (fundamental e complementar), sendo que o último fazia orientações para as diferentes carreiras.

Em 1942, o então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, influenciado pelas idéias nacionalistas que permeavam o governo Vargas, propõe uma reforma educacional com vistas à divisão econômico-social do trabalho em que o ensino deveria desenvolver habilidades adequadas aos diversos grupos sociais. A reforma Capanema amplia explicitamente a influência do governo na educação que, segundo esse ideal, deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída. Nesse período, o Ministério da Educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa.

As reformas do Ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, afirmaram o estudo da História Universal. Dessa maneira, dividiram a História do Brasil em duas partes: a

primeira contemplando até o período da Independência e, na segunda parte, propunha o estudo da História do Brasil do 1º Reinado até aquele que era o contexto de então, o Estado Novo.

Para o Estado centralizado era conveniente e necessário inserir no ensino uma visão pragmática da história, visando à formação de um cidadão ideal afim de romper com o poder das oligarquias regionais, gerando um forte sentimento nacional brasileiro, garantindo somente a administração federal no país.

Com o fim do Estado Novo a nova Constituição previa a obrigatoriedade do ensino primário e determinava a União como responsável para legislar sobre as diretrizes da educação nacional.

Os debates sobre a Educação Nacional culminam em 1961 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Os Estudos Sociais passam a ser considerados disciplina obrigatória na escola primária e disciplina optativa no ensino médio. Com a introdução da Ditadura Militar no Brasil em 1964, os Estudos Sociais passam a ter maior importância, e cresce a influência do modelo norte-americano no Brasil.

Com o objetivo de frear as reivindicações dos setores populares e médios o sistema ditatorial se impôs no país de modo a reprimir e controlar violentamente os diversos setores da sociedade. A educação enquanto Aparelho Ideológico de Estado, não deixou de ser obrigada a se curvar diante dos ditames do Estado autoritário. Em 1967 a Lei nº 5379 cria o MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização, que visava a alfabetização funcional dos brasileiros, com vistas a erradicação do analfabetismo no Brasil. Mas, diante dos gastos que sua manutenção demandava e da crise econômica dos anos 80, o programa se tornou inviável, além de não ter conseguido atingir nenhuma das suas metas enquanto esteve em funcionamento.

No período chamado de “milagre econômico”, em que o Brasil parecia estar em alta diante do aumento da produção industrial, houve uma forte demanda de mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias. Surge então a pedagogia Tecnicista, visando aumentar o número de profissionais qualificados para os setores industriais e rurais.

As principais premissas da pedagogia tecnicista são a eficiência, a racionalidade e a produtividade. Portanto, acredita-se que a educação estaria contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que forma indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade.

Assim, o centro do ensino não é mais o professor e nem mesmo o aluno, mas as técnicas, por isso o nome de tecnicismo, cuja proposta seria tornar o processo de aprendizagem objetivo e operacional, e assim sendo, os professores deveriam estar aptos a manusear recursos técnicos. Consequentemente dissemina-se o uso da instrução programada (auto-ensino), das máquinas de ensinar, testes de múltipla-escolha, do tele-ensino e múltiplos recursos audiovisuais. Nas atividades os alunos são estimulados, são dadas recompensas, desta maneira induz-se a competitividade e o ativismo entre eles.

O ensino de História passou a ser objeto de controle dos Conselhos Superiores de Educação, e a discussão manteve-se, basicamente, limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. A história ensinada, seja na disciplina Estudos Sociais nos anos iniciais, seja na disciplina História nos demais níveis de ensino, foi alvo de controle e até mesmo pretexto para perseguições políticas durante a Ditadura Militar.⁵

Na década de 30 Anísio Teixeira preparou um programa de ensino de Estudos Sociais, baseando-se na proposta norte americana, mas somente na LDB de 1961, o ensino de Estudos Sociais passa a ser obrigatório na educação primária e optativo no ensino médio. Após o golpe militar aumenta sua importância, visando a formação moral e cívica dos brasileiros. A disciplina que contemplava o ensino de História e Geografia possuía um

5 FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus 1993, p. 55

esvaziamento crítico e visava a pacificação dos estudantes diante do governo autoritário, em nome de um civismo forjado nos bancos das escolas.

Visando o planejamento do sistema educacional no Brasil, a LDB abriu espaço para a organização de cursos de licenciatura de curta duração, amparada pelo Ato Institucional nº 5 de dezembro de 1968 e através do decreto lei 547 de 18 abril de 1969 – Conselho de Educação Federal – com o intuito de aumentar o número professores de forma a diminuir custos, com cursos rápidos que demandavam poucos investimentos para a sua manutenção. O objetivo era gerar uma preparação menos crítica, visando a formação de professores generalistas e despolitizados, rompendo com a relação do ensino e pesquisa, possibilitando o controle do saber instituído nas escolas.

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. Os cursos superiores de estudos sociais são implantados nacionalmente, sendo extintos somente nos anos 80 e 90, após formarem grande numero de professores em todo Brasil.⁶

Em Minas Gerais o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais contemplava a junção da História, Geografia e disciplinas normativas com OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EMC (Educação Moral e Cívica). Os objetivos traçados para a disciplina eram integrar e ajustar os alunos ao meio social, tendo em vista difundir valores do sistema estabelecido no país. A proposta era desenvolver aos poucos os temas, em uma ordem

6 FONSECA, Selva G . Didática e Prática de Ensino de História. Campinas, SP, Papirus, 2005. P. 20.

crescente tendo em vista a fase de desenvolvimento de cada série. Os conteúdos previstos para as quatro primeiras séries obedeciam à seguinte ordenação: 1ª série: a comunidade mais próxima, a escola e a família; 2ª série: a comunidade local, o bairro; 3ª série: o município; e 4ª série: o Estado de Minas Gerais.

O ensino de História no ensino médio, bem como os Estudos Sociais passaram a ser alvo do controle do Estado. As aulas e os conteúdos foram limitados pelos programas estabelecidos pela Secretária de educação e determinados nos livros didáticos a serem seguidos em sala de aula.

Já nos anos 70, os professores começaram a se organizar, unindo forças para lutarem pelo processo de redemocratização e por melhores condições de trabalho. A partir deste movimento social o ensino de história vigente no período passou a ser criticado, gerando um debate acerca da História ensinada, dos currículos, dos livros didáticos, e das metodologias de ensino. Esse contexto gerou entre os professores uma série de debates de tendências a favor de reformas curriculares. Após a década de 80, aumenta a luta contra a ditadura com forte influência do materialismo histórico. Esse pensamento influenciava diretamente as reflexões acerca dos currículos de história, que passarão a ser reformulados agregando questões sociais e econômicas.

Em Minas Gerais as discussões a favor de mudanças na educação e no currículo ficaram mais fortes a partir de 1983 e 1984 durante o I congresso Mineiro de Educação ocorrido em agosto de 1983. Porém somente em setembro de 1986 a Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais colocou em discussão a primeira versão da Proposta Curricular de Minas Gerais, chamada de democrática. Esta proposta visava a fusão de História e Geografia no ensino de 1ª a 4ª séries do ensino de primeiro grau (hoje 2º ao 5º ano do ensino fundamental). O nome Integração Social passou a denominar-se “Formação Social e Política”. Os objetivos também foram mudados, não mais se propunha integrar o homem, mas formá-lo enquanto cidadão consciente.

Após a redemocratização do país, diante dos diversos debates, das mudanças na historiografia e dos novos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário diversos ajustes no sistema educativo. Os professores de história em diálogo, questionavam a “História Oficial”, buscavam abordar os vários sujeitos, visando

romper com a forma tradicional do ensino de História, dando voz aos excluídos, denunciando abusos suscitando reflexões e estimulando o senso crítico dos alunos.

2.2 Programas e leis para o Ensino de História no Brasil

Na década de 1990, com a regulamentação de muitos artigos da Constituição de 1988 e, especialmente, com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou-se à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Com as pressões de movimentos sociais e acadêmicos, várias mudanças ocorreram no ensino de História. Em Minas Gerais, o retorno da História e da Geografia ocorreu em 1993, quando foi lançada a nova Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação. Em 1997, esse processo de retorno foi consolidado em todo o Brasil, com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação (MEC). Os PCNs reafirmaram a importância do ensino de História desde as séries iniciais do ensino fundamental. Segundo o documento:

“A disciplina pode dar uma contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania” (PCNs, p. 30).⁷

Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de História prescrevem o que da nossa cultura, da nossa memória, da nossa História deve ser

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia. Brasília: MEC, SEF, 1997.P.30

transmitido às novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. A diretriz apontada reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História.

Os parâmetros estabelecidos atendem a demanda de referencial, não sugerem enrijecimento da prática pedagógica, sendo apenas referências, de modo a garantir a organização dos sistemas educacionais do país. Propondo respeitar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, favorecendo assim a construção da cidadania dos estudantes. No entanto a criação de um padrão curricular único não garante diminuir diferenças no desempenho educacional ligado as diferenças sociais, culturais e econômicas. Nesse sentido, traçar um caminho comum para o ensino de história pode acentuar a desigualdade, pois impõe conteúdos comuns a contextos diferentes.

As diretrizes e textos curriculares estão imbricados de propostas culturais, pedagógicas ideológicas. Analisar as diretrizes da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares para o ensino de História nos faz refletir a cerca do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitidos e produzidos.

No que diz respeito ao ensino de história no ensino fundamental, ainda com nomenclatura de séries como ciclos, utilizadas na época de sua elaboração. Os conteúdos foram organizados em dois eixos temáticos. O primeiro é “História Local e do Cotidiano”, subdividido em torno de estudos sobre a “Localidade e as Comunidades Indígenas”. O segundo eixo temático para o segundo ciclo é “História das Organizações Populacionais”, subdividido em “Deslocamentos Populacionais, Organizações e Lutas de Grupos Sociais e Étnicos, Organizações Políticas e Administrações Urbanas, Organização Histórica e Temporal”. Além disso, devemos considerar a inter-relação entre esses temas de estudo e os chamados temas transversais, em particular: Ética, Cidadania, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente.

Esses temas passaram a fazer parte dos projetos curriculares das escolas públicas e privadas e nos conteúdos difundidos pelos livros didáticos. A Nova LDB e os PCN's trazem o estudo de História do Brasil para o ensino fundamental 1. Os antigos programas de Estudos Sociais não contemplavam temas da História do Brasil, como boa parte dos brasileiros findavam seus estudos após a 4ª série, (atual 5º ano), saiam da escola sem

estudarem assuntos da história do país. Aqueles que dando continuidade aos estudos ingressavam na 5ª série (atual 6º ano) chegavam sem uma base conceitual da História do Brasil.

Com a redemocratização os movimentos sociais foram tomando forças, aumentam a luta pelos direitos indígenas e o protesto contra o preconceito racial, mais efetivamente relacionado ao afro-descendente. Assim foi sancionada pelo então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determinando a inclusão no currículo da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que institui as Diretrizes. Foram acrescentados dois artigos voltados ao ensino de História na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (); (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-A. (VETADO); (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)⁸

Os artigos tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, e falam da importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura desses povos. Propondo que esses conteúdos sejam objeto de todas as disciplinas, mas principalmente das disciplinas Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. Inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Trata-se de uma referência à memória (dia da morte) de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes da luta dos escravos no Quilombo dos Palmares pelo fim do regime escravocrata. Na visão de alguns grupos sociais e de alguns historiadores a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar representa um contraponto à memória oficial que comemora o dia da libertação dos escravos, fazendo com que se pareça que a Lei Áurea representou uma dádiva da Princesa Isabel, vista por este ângulo como a redentora dos escravos.

As lutas e as demandas dos movimentos sociais por mudanças nas políticas sociais culminaram com a publicação da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que trouxe novas alterações à LDB e modificou a Lei Federal nº 10.639, determinando a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados.

⁸ BRASIL, Ministério da Educação (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília. P.3.

2.3 A intervenção do Estado nas questões do Ensino

Conforme Gallo os estudos da História da Educação mostram que as questões de ensino se constituíram mais propriamente como assunto da sociedade e não diretamente geridas pelo Estado, dialogadas no privado e não necessariamente no público. Mas com o passar do tempo as idéias liberais começam a ganhar espaço influenciando diretamente a educação.

A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir do século dezoito, concomitante com a idéia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus, instâncias que culminariam com o sistema de instrução pública instalado com a Revolução Francesa e que se estenderia depois pelo mundo.⁹

Galo traça quatro perfis para a educação, ocorridos no decorrer da história “a educação pública religiosa, a estatal, a nacional e a democrática”. A educação pública religiosa se baseava na formação de um bom cristão, que visava a alfabetização para a leitura da Bíblia na língua nativa.

A educação estatal floresceu durante o século XXVII, baseada nos ideais do Iluminismo visava à formação do súdito, tanto o militar quanto o funcionário constituía-se numa educação autoritária, de caráter disciplinar, mas também intelectual. Baseado na Revolução Francesa o terceiro tipo de educação pública, a nacional, que tem por objetivo a formação do cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular. Condorcet elabora a noção de educação pública fornecida pelo Estado,

9 GALLO, Silvío. A Escola Pública numa Perspectiva Anarquista. Verve: Revista Nu-Sol, São Paulo, n. 1, p. 124-164, maio, 2002. P. 124

esta deveria ser universal gratuita e capaz de formar o cidadão. Nesse sentido se propunha uma educação para todos.

No Brasil, mesmo tardiamente o novo discurso sobre a educação também chega e conforme o modelo francês recheada de caráter nacionalista. Com um histórico de defesa da pátria e conseqüentemente ao Estado o ensino no Brasil se demonstra amplamente focado no caráter profissional do estudante gerando a difusão dos cursos técnicos. Segundo Gallo¹⁰ isso ocorre em virtude do processo de modernização que se instaura no país ao longo das repúblicas.

De acordo com APUD, os currículos e programas se configuram enquanto instrumento mais poderoso de intervenção do Estado nas questões de ensino. Ressalta ainda a valorização do significado do currículo dentro das políticas públicas do Estado. E embora ele seja produzido considerando uma escola ideal, representa uma forma de produção de saber que será acessível à maior parte da população escolarizada no ensino fundamental e médio.¹¹ Em linhas gerais, o currículo é responsável, em grande parte, pela formação e pelo conceito de história dos cidadãos alfabetizados, “estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade”

Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a

10 Idem e ibidem, p. 12

11 Idem e ibidem, p. 126

ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico.¹²

Mesmo que em muitos aspectos a educação seja ditada pelo Estado, o educador ainda encontra alguns momentos de autonomia em que pode propiciar aos alunos momentos de crítica e reflexão, motivando a esses, serem sujeitos ativos em sua história.

12 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.P.28

3. TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Projeto Político e Pedagógico do Centro Educacional Evoluir

Neste segundo capítulo irei refletir acerca de uma instituição de ensino, sua proposta político pedagógica, o contexto em que está inserida e a minha prática docente enquanto professora do 4º do ensino fundamental.

A escola a qual me refiro é privada e está registrada sob o nome de Centro Educacional Evoluir, se localiza numa região de classe média baixa no bairro Jardim das Palmeiras e atende alunos das regiões circunvizinhas como: São Lucas, Jardim Canaã, Nova Uberlândia, Planalto. A escola tem 12 anos e atende alunos do maternal ao 5º ano.

O Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 1998, possui uma proposta de cunho sócio-interacionista. E afirma priorizar a formação do ser humano em desenvolvimento, proporcionando-lhe um ambiente rico em possibilidades de crescimento, tornando possíveis as trocas de experiências entre educandos e educadores.

Propõe-se uma escola que possibilite ao aluno ser um agente ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, construindo seu conhecimento juntamente com uma equipe especializada e suportes tecnológicos, que dê

condições capazes de propiciar ao aluno bases sólidas na construção de sua educação.¹³

3.2 Construtivismo

Conforme Vasconcelos a educação brasileira tem convivido intensamente com o construtivismo piagetiano desde a década de 70¹⁴. Nesse sentido essas teorias também tem sido norteadoras das diretrizes e das medidas oficiais da educação. Recentemente os Parâmetros Curriculares Nacionais também expuseram certas idéias oriundas da teoria construtivista. No entanto se faz duvidoso o modo como essas idéias têm chegado aos educadores. O construtivismo tem pago um alto preço pela má aplicação dada por alguns professores, pelos projetos equivocados desenvolvidos nas escolas e sido confrontado por um ensino tradicional que oferece resultados omitindo a importância dos processos necessários na construção do conhecimento.

No Brasil a utilização dessa teoria tem sido grandemente criticada, muitos a consideram como uma verdadeira bagunça legitimada pelo professor, que seria um mero expectador das vontades dos alunos. O construtivismo não considera o conhecimento só pelo prisma do sujeito nem só pelo prisma do objeto, mas pela ótica da interação sujeito-objeto. Assim, o construtivismo seria uma teoria do conhecimento que engloba numa só estrutura dois pólos, o sujeito histórico e o objeto cultural, com interação recíproca.

Partindo de uma concepção interacionista o construtivismo acredita que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele

¹³ CONSORTE, Rosemére. T. M. Proposta Pedagógica do Centro Educacional Evoluir. Uberlândia, 1998, p. 06.

¹⁴ VASCONCELOS, S. J. S. de. Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. In: FREITAG, B. (Org.) Piaget: 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997, p. 193-210.

responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História – da Humanidade e do Universo.¹⁵

A educação e a escola tem um papel social muito significativo. Muito mais que a administração de conteúdos, a escola hoje precisa ter uma preocupação centrada na formação do indivíduo em sua totalidade. O aluno deve deixar de ser um expectador nos acontecimentos da sociedade para se tornar um agente, capaz de pensar criticamente a ponto de até mesmo fazer modificações. Nesse sentido este trabalho que busca refletir as questões da educação de uma maneira diferenciada, levando em consideração as inconformidades sociais possui grande relevância.

A reflexão acerca de novas maneiras de se conceber a educação bem como a reflexão da educação em teoria e prática é de grande importância, pois traz a tona maneiras de ensino que podem ser alternativas a uma prática educacional tradicional. Dessa maneira os alunos deixam de ser como marionetes nas mãos das elites para se tornarem agentes no seu processo de ensino/aprendizagem e posteriormente agentes de transformação numa sociedade de contradições.

Segundo Sass a palavra Construtivismo é aplicada por Piaget na década de 60 do século passado com intuito de reafirmar a proposta de seus escritos sobre a psicologia, nos

15 BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: BORJA, Amélia de et al. Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93. (Série Idéias, 20).

quais ele ressalta a importância da participação do sujeito na construção do conhecimento. E ainda pretende explicar a de conhecimentos novos no âmbito da lógica.¹⁶

As teorias de Jean Piaget e seus seguidores contribuíram muito para a prática pedagógica, principalmente no que diz respeito a alfabetização. A psicologia Genética desenvolveu estudos sobre o sujeito epistêmico, sua gênese e o seu desenvolvimento, explicando que a inteligência é fruto de um processo que se enriquece a cada estágio da vida, e que o conhecimento ajusta-se a cada estágio.

Piaget trouxe novas idéias contrariando a noção de que a aprendizagem é determinada para cada idade de maneira instantânea, nesse sentido afirmou que a aprendizagem depende da maturação cognitiva, ou seja, da adaptação do indivíduo com o meio e com as situações a ele impostas.

Emilia Ferrero deu prosseguimento aos estudos de Piaget elaborando a teoria da Psicogênese da leitura e da escrita. Explica que o desenvolvimento da linguagem em estágios (pré-silábico, silábico, alfabético) introduz a escrita de um sujeito que se põe a pensar.

Dessa forma, tanto para Piaget com para Emilia Ferreiro, o conhecimento não se traduz como mera aquisição, (memorização), mas numa construção permanente. Em outras palavras, o sujeito constrói, pensa, pergunta, formula e pesquisa.

O interacionismo nítido na teoria construtivista incorporou algumas idéias básicas de Vygotsky, uma vez que este concebe o processo de leitura e da escrita não como reconhecimento espontâneo de letras, palavras, frases, textos, mas como um processo de compreensão de formulação de pensamentos, de idéias, de sentimentos numa forma viva de comunicação.

16 SASS, Odair. Construtivismo e Currículo. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p087-103_c.pdf -. Acesso em: de Junho de 2007.

A experiência pedagógica mostra que o ensino direto de conceitos é impossível e pedagogicamente improdutivo. O professor que tenta usar essa abordagem não alcança mais que um aprendizado estúpido de palavras, um verbalismo vazio que estimula ou imita a presença de conceitos na criança. Nessas condições, a criança aprende não o conceito, mas a palavra, que ela capta pela memória, não pelo pensamento. Esse conhecimento revela ser inadequado em qualquer aplicação significativa. Esse modo de instrução é o defeito básico dos modos verbais puramente escolásticos de ensino, que têm sido universalmente condenados. Ele põe o aprendizado de esquemas verbais mortos e vazios no lugar do domínio de um conhecimento vivo.¹⁷

Tanto para Piaget quanto para Vygotsky, o indivíduo e o ambiente estão profundamente ligados à construção do processo psicológico, assim segundo a concepção interacionista o indivíduo é ativo no seu próprio desenvolvimento: nem está sujeito apenas aos mecanismos de maturação não está submetido passivamente a imposição do ambiente.

A concepção interacionista de desenvolvimento apóia-se, portanto, na idéias de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante *toda a* sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças as pressões do meio. Experiências anteriores servem de bases

17 DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 74.

para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada.¹⁸

Para Becker (1993)¹⁹ o construtivismo na educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que tem em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que é a escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade, a próxima e, aos poucos, aos distantes. A educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e por outro, os problemas sociais atuais e conhecimento já construído.

Embora o construtivismo esteja presente na formação teórica do ensino no Brasil, tem levado consigo alguns estereótipos sendo considerado por muitos como uma prática que leva a desordem. O tratamento dado ao erro, a proposta de trabalhos em grupo, o não uso de cartilhas, o papel não tão determinante do professor no processo de aprendizagem, a participação efetiva do aluno na elaboração das aulas são métodos condenados, taxados por muitos de uma educação descompromissada e sem disciplina.

Muito tem se desvirtuado a teoria construtivista no Brasil, no entanto suas premissas partem de justificativas elaboradas mediante pesquisas e comprovadas diante da ineficácia dos moldes tradicionais de ensino. Nota-se, portanto uma inadequação da teoria com a prática escolar vigente em grande parte das instituições de ensino no Brasil.

18 DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma. R. Psicologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990, p. 36.

19 BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: BORJA, Amélia de et al. Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93.

De acordo com as teorias educacionais críticas, uma supremacia de diálogo em diferentes níveis é possibilidade, incluindo aí o diálogo do ser humano consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza. Compreende-se também o conhecimento produzido pelo ser humano a partir de suas relações com o objeto, um conhecimento não mais marcado pelo distanciamento, mas permeado por interações que crescem e se transformam infinitamente.

Essa argumentação tem como objetivo romper com as formas de organização e produção de conhecimento tradicional. Historicamente, vários conceitos foram utilizados para tal sistematização. Zabala elenca alguns deles: a multidisciplinariedade, pluridisciplinariedade, a interdisciplinariedade, e a transdisciplinariedade.²⁰

Assim a multidisciplinariedade seria a organização tradicional dos conteúdos. Estes se apresentam em matérias independentes umas das outras. As áreas não se manifestam sem qualquer relação entre elas.

A pluridisciplinariedade compreende a relação complementar entre áreas afins. Já a transdisciplinariedade seria uma metodologia que compreende um alto grau de relação entre as áreas, de modo que chega a ser uma integração global.

Segundo este autor a interdisciplinariedade seria a cooperação entre duas ou mais áreas, na qual cada uma delas traz seus próprios esquemas conceituais, dessa maneira as áreas se relacionam sem perder suas características peculiares.

De acordo com Gadotti para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar é necessário que o educador se aproprie de uma nova noção de tempo, compreendendo que não existe apenas um tempo para o aprendizado, pois o aluno aprende a todo momento e não apenas em sala de aula.²¹

20 ZABALA, Antoni. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo. Porto Alegre: Artmed, 2002.

21 GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

E ainda deve compreender que o conhecimento é uma totalidade, embora seja aprendido individualmente. O todo é constituído por partes. Mas isso não significa que ele seja só a soma dessas partes, uma vez que ele é maior do que as partes.

Para a interdisciplinariedade o educador deve saber que o aluno só aprende quando o conhecimento tem algum significado, quando este é envolvido emocionalmente, caso contrario haverá uma mera reprodução de conhecimentos.

Nessa perspectiva cabe ao método interdisciplinar a superação da divisão tradicional entre ensino e pesquisa, entendendo que ensino e pesquisa se constroem a partir da contribuição das diversas áreas.

O papel do professor, desta maneira, deverá ser o de garantir o movimento, o fluxo de energia e riquezas do processo, o que compreenderá manter um dialogo permanente, propor situações problema, desafios, estimular reflexões, estabelecer conexões entre conhecimento adquirido e os novos conceitos, de tal modo que as intervenções sejam adequadas ao perfil do aluno.

A questão do livro didático também é repensada em uma proposta construtivista de ensino, uma vez que seria contraditório adotar um livro que forneça o conhecimento dado como maneira única e seqüencial.

O fato de que cada aluno não vá seguir um único livro didático no ano letivo não significa o desprezo pela utilização da fonte escrita, a pesquisa se faz indispensável para a construção de conhecimento, nesse sentido o livro deixa de ser uma fonte única para se tornar instrumento de pesquisa do aluno, que também estará apto a questioná-lo. Nesse sentido a teoria construtivista também foi bastante desvirtuada, as idéias de Ferreiro passaram a ser divulgadas no meio escolar e, certamente por uma interpretação equivocada, seus divulgadores tendiam a condenar o uso da cartilha no período de alfabetização, questionando a natureza e a qualidade dos textos que eram apresentados nesse tipo de material.

Mas a análise de alguns textos de Ferreiro mostra que a autora considera importante o contato da criança com diversos tipos de textos, principalmente para que ela

possa compreender, dentre outras coisas, a importância e a função da escrita na sociedade, percebendo, assim, que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela”²². Portanto, se é necessário o contato da criança com diversos textos, a cartilha pode ser um desses textos.

As cartilhas, assim como os livros didáticos em geral, são freqüentemente criticadas por serem materiais que enfatizam a memorização e por serem instrumentos freqüentes no ensino tradicional, enquanto Piaget apoiava os métodos ativos de ensino.

Em sua interação com o meio, o sujeito pode dispor de diversos estímulos: manipular dados, objetos, letras para a construção do seu conhecimento. Cabe, então, a busca e a produção de materiais que ofereçam apoio às atividades de ensino, de forma a superar o verbalismo e a repetição sem sentido.

Tendo em vista que planejar seria pensar em uma ação futura e agir de acordo com o esperado, torna-se imprescindível repensarmos o planejamento na escola, sendo que após traçar um projeto, deve-se ter compromisso em concretizar o mesmo. Desta maneira, fez-se necessário condicionar elementos para a concretização na prática educacional, levando em consideração o tempo, o local a ser desenvolvido, os recursos a serem utilizados e outros fatores subjacentes como as questões políticas, bem como a motivação e disposição na confecção do plano.

Atualmente, tem-se proposto o desenvolvimento de aulas com a disposição de conteúdos significativos e que promovam a participação. A instituição de ensino oferece ao professor todo um aparato de conteúdo que deverá ser passado em sala de aula, daí surge a contradição: o professor começa a sofrer pressões que procedem de todos os lados – alunos e direção – ao procurar ministrar aulas significativas e participativas, contudo, com a obrigação de cumprir todo um programa pré-estabelecido. Sendo assim, muitas vezes o professor se vê na condição de ter que optar pelo cumprimento do programa, em detrimento da qualidade em suas aulas, logo, o professor termina por adotar uma prática totalmente tradicional recorrendo a aulas inteiramente expositivas, e com esta prática meramente

22 FERRERO, E. Com todas as letras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 70.

reprodutora, acaba por não haver aprendizado e a escola perde todo seu sentido já que hoje temos informações de fácil acesso em livros, jornais, Internet e outros.

Entretanto, o professor não pode se conformar com a mera transmissão de conteúdo, mas deve se empenhar na construção de conhecimento, despertando a crítica em seus alunos. Quando o professor se submete a todas as exigências do sistema educacional, ele se torna condizente com a prática dominante, sendo apenas mais um agente reforçador desta ordem. Todavia, se o educador anseia por ser um agente transformador, ele deve estar disposto a obter uma excelente bagagem teórica e metodológica e enfrentar os desafios.

Uma das alternativas utilizadas pelo professor pode ser o melhor aproveitamento do tempo, levando em consideração elementos prioritários e imprescindíveis para o melhor desenvolvimento da turma. É extremamente relevante a existência de uma relação harmônica da turma com o professor de forma que este ganhe, não simplesmente o respeito, mas a amizade daqueles.

Nesse aspecto, o melhor seria que a relação professor/aluno não se desse de maneira vertical e hierárquica como no sistema tradicional, mas que esta relação fosse o mais horizontal possível, ou seja, o professor deixa o papel de sumo detentor do conhecimento e passa a ser um agente despertador de sede de novos conhecimentos, respeitando as particularidades dos alunos enquanto indivíduos distintos em conceitos e valores. Ainda que, no princípio, seja necessário um tempo em comunhão com a turma, posteriormente o professor contará com o aumento da produtividade. Com isso, espera-se obter maior participação nas atividades pedagógicas, uma vez que estas podem ser melhor direcionadas, garantindo à classe maior confiança para expor suas dúvidas e até mesmo suas críticas.

A proposta de Vasconcelos²³ seria um trabalho baseado na dinâmica da aprendizagem humana, ou seja, o trabalho inicial deve ser mais lento a fim de obter maior

23 VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógicos – elementos e metodologias para elaboração e realização, 7ªed. São Paulo : Libertad, 2000

participação, promovendo desta maneira segurança e prazer na aquisição do conhecimento e, a partir desta base, pode-se desenvolver com maior velocidade os conteúdos seguintes, isto é, inicialmente haverá necessidade de maior tempo obtendo maior qualidade em seguida chega-se a quantidade.

É fundamental que o tempo seja bem utilizado tendo em vista a construção do conhecimento. O professor deverá priorizar alguns conteúdos, e tirar outros dispensáveis, se possível deve também integrar matérias, de modo a não repeti-las.

O planejamento também é fundamental, uma vez que propicia o uso mais eficaz do tempo disponível. Deve haver maior convivência entre professores e alunos, sendo possível deve-se elaborar atividades extra classe visando à integração. Se possível diminuir o número de professores para uma mesma classe, embora sabemos que esta é uma tarefa difícil devido à fragmentação em áreas que permeia o ensino atual.

Deve-se também estabelecer maior tempo de aula para uma mesma disciplina, de modo que o trabalho seja completo, não havendo interrupções de atividades mediante troca de disciplinas. O educador deverá desenvolver com seus alunos lições de casa mais dinâmicas e significativas, de modo a promover uma extensão do aprendizado e, além disso, evitar interrupções que não sejam referentes à aula.

O educador deverá ajudar a seus alunos com conhecimentos básicos de modo que estes tenham respaldo suficiente para estabelecer o pensamento crítico. E ao receber a estrutura básica de conhecimento o aluno também estará capacitado a pesquisa, e uma vez envolvido e mobilizado pelo saber tende a buscar de maneira autônoma novos conhecimentos estendendo o trabalho da sala de aula .

As questões abordadas na escola têm relação direta com a consciência de cada aluno, uma vez que fundamentam e instigam o pensamento e a crítica. Entretanto é indispensável que os conceitos trabalhados na escola tenham sentido e possuam ligação com a realidade do aluno, ainda que esta não seja imediata, portanto o educador deverá chamar a atenção do educando para a funcionalidade do conhecimento que se apropria em sala de aula, pois a partir deste o aluno elaborará (ainda que inconscientemente) suas próprias teorias e seus conceitos. Mas infelizmente as escolas trabalham o conteúdo sem

retribuir-lhe um sentido de formação emancipatória, e ainda exigem que os alunos o reproduza em provas.

Pode ser considerado significativo o conteúdo que contribua com o desenvolvimento do indivíduo, e ainda que propicie o conhecimento da realidade de mundo de modo a transformá-la .

Muitos projetos pedagógicos têm por função ratificar a lógica dominante, tendo em vista promover alienação e conformismo, cauterizando a mente dos alunos para que não se tornem seres críticos que lutam pela ruptura.

Portanto o professor deve recusar trabalhar conteúdos que não possuam sentido e se estes lhe forem propostos , este deverá buscar meios de torná-los significativos, levando em consideração que os conteúdos não são significativos por si só mas o serão quando relacionados com a realidade do sujeito.

A educação é, pois, projeto, e mais do que isto, encontro de projetos; encontro muitas vezes difícil, conflitante, angustiante mesmo, todavia altamente provocativo, desafiador, e, porque não dizer prazeroso.²⁴

Vasconcelos em seu posicionamento epistemológico mostra que não pretende retratar o planejamento como se fosse uma receita de bolo, que deverá ser seguida em todos os detalhes. Mas ele reconhece a complexidade do que se vai planejar, e também a individualidade do educador, pois à medida que este refletir e estudar seu projeto deverá de forma impar, elaborar sua prática.

24 Idem, p. 79.

Desta maneira as questões doravante apresentadas, tem por objetivo apenas direcionar o educador diante a realização de seu planejamento. Portanto o professor deverá levar em consideração o dinamismo da realidade escolar, uma vez que cada turma e cada tempo são diferentes e peculiares e não totalmente previsíveis.

3.3 Fontes e Linguagens no processo de ensino e aprendizagem em História

As fontes e linguagens passam constantemente por caminhos de renovação que possibilitaram no ensino da História a inserção de diferentes materiais que outrora não faziam parte do ensino tradicional.

As mudanças na formação de professores, no trabalho acadêmico e na melhoria dos livros didáticos, por exemplo, tem consolidado esse caminho e possibilitado esse processo de incorporação por parte do trabalho pedagógico de diferentes fontes e linguagens no ensino e aprendizagem de História.

GUIMARÃES (2010) elenca nove fontes e linguagens incorporadas no processo de ensino e aprendizagem de História nos primeiros anos de escolaridade.

A primeira linguagem a ser usada nas aulas ministradas no ensino fundamental é a literatura. História e Literatura têm muito em comum, não obstante, tem suas particularidades. Ambas são narrativas que podem ser exploradas de diferentes maneiras de forma interdisciplinar.

As partir do texto literário podemos explorar o uso da literatura infantil no ensino de história, destacar as possibilidades de trabalho, os temas mais explorados. No próprio texto podemos encontrar pistas e sugestões.

As poesias e as canções nos falam de história de maneira lúdica e adequada ao universo infantil cumprindo muitas vezes a tarefa de instigar o conhecimento histórico.

As obras de Literatura Infantil, as canções e as poesias, não podem, no entanto, serem usadas como ilustrações. Devem ser trabalhadas como fontes históricas produzidas por sujeitos históricos. Isso requer do professor e do estudante o trabalho sistemático e organizado de audição, de leitura e interpretação crítica e de apreciação por parte de ambos

através de questionamentos feitos a fonte: quem e quando foi escrita, contexto, local, editada por quem, tema, ideias que podemos abstrair...

A terceira fonte são os documentos impressos e textuais que durante muito tempo constituíram para muitos professores de história a verdade absoluta, foram privilegiados enquanto fonte sendo assim o documento o local da história.

A Nova História amplia o conceito de documento histórico. Todas as evidências e registros de cultura humana passam a ser fontes históricas. A certidão de nascimento, por exemplo, é uma fonte. Essas fontes expressam diferentes pontos de vista, as fontes não são neutras é necessário realizar um trabalho crítico de interpretação de documentos, questionando-os: Quem, quando e onde foram escritos? Quem editou? Quem publicou? Para quem? Quais os objetivos do autor?

Há também a interdisciplinaridade que é possível e viável quando há o uso das fontes que orientem e analisem o debate, o questionamento crítico e a síntese da turma a partir de outras questões.

A quarta fonte sugerida faz parte do Patrimônio Histórico Cultural. É importante lembrar o conceito de educação patrimonial que consiste no ensino de história relacionado a bens patrimoniais como paisagens, sítios arqueológicos, museus, bibliotecas, arquivos, folclore, manifestações culturais...

A quinta fonte, a imprensa periódica é uma riquíssima fonte para o estudo de história, mas deve ser utilizada com critério. É necessário pensar o papel, o contexto, os interesses, o lugar social e político enfim, os interesses implícitos e explícitos das empresas de comunicação de massas. O primeiro passo para se trabalhar com essas fontes é identificar o veículo de informação: nome, época, local, autoria e proposta que veicula.

É imprescindível não confundir notícia / informação com a realidade. As notícias seguem um padrão de um determinado grupo ou empresa, assim, são versões, a informação é uma mercadoria momentânea que só tem valor no instante em que surge e se desatualiza logo em seguida.

A postura do professor é diferenciada da de um jornalista ou de um mero consumidor de informação sem criticidade. Ele é um leitor crítico, logo, deve procurar

elaborar atividades pedagógicas veiculadas as notícias e que permitam a reflexão sobre as mesmas.

as fontes iconográficas se constituem em um conjunto de imagens que assim como os objetos, os monumentos, os museus, enfim, o patrimônio histórico, nos possibilita ampliar o olhar, desenvolver a observação, a crítica. Além disso, elas são atrativas para os alunos. No conjunto de fontes iconográficas podemos numerar: fotografias, charges, figuras, ilustrações, que não servem apenas para tornar um livro ou uma aula mais agradáveis ao leitor e estudante, elas são representações do real que professores e alunos devem analisar, criticar para ampliar a compreensão e crítica da realidade.

Existem diversos trabalhos e sugestões que permitem o uso das imagens, no entanto, o uso das imagens obedece a critérios e possui limites. O professor deve se atentar para fazer as devidas distinções respeitando as fronteiras e características que são próprias de cada tipo de fonte. No caso das imagens é imprescindível não confundir uma representação do real com o real em si.

A iconografia é uma produção de um sujeito impregnada da visão do mesmo, um resultado final de seu trabalho que seleciona, reduz, amplia, colore, enfim, coloca em seu trabalho suas impressões, aquilo que deseja evidenciar obedecendo a um objetivo e contexto próprio. Uma imagem refere-se não ao que o sujeito vê, mas como ele vê. É fruto de um contexto com determinadas intenções. Não se trata de um espelho do real e não representa uma verdade histórica.

A sétima sugestão se constitui nas fontes orais. As fontes orais são úteis ao ensino de história quando estabelecem relação com o campo semântico de alfabetização da criança, pois favorecem a indagação, a investigação, a análise, a responsabilidade, a ética e respeito aos diferentes pontos de vista. O professor deve pensar os pontos positivos bem como as dificuldades em se trabalhar com as fontes orais.

A subjetividade dos sujeitos nos depoimentos orais, as lembranças, estão impregnados de uma particularidade do próprio sujeito que silencia, contradiz, omite, afinal, a memória é seletiva, os depoimentos orais podem ser cheios de incoerências e até distorções. Por isso as fontes orais, assim como as demais fontes citadas, requerem

problematização, análise/reflexão e crítica. A fonte oral deve ser encarada como versão e não como verdade absoluta, fruto da experiência individual e coletiva.

Consideramos como etapas importantes para pensar as fontes históricas orais: a preparação das entrevistas a realização das entrevistas; a transcrição; a análise das entrevistas; o estabelecimento de relações entre o relato, a narrativa e as informações do entrevistado com o contexto histórico estudado e atividades orais e escritas de sistematização e integração dos conteúdos.

As fontes orais favorecem a exposição oral, a escrita e possibilitam ensinar e aprender história alfabetizando a criança.

A oitava fonte é a mais recente. Trata-se de uma rede que comporta dados, obras, informações, notícias, números, mapas históricos, documentos, fotografias, pinturas, museus, canções, poemas, enfim, a internet permite múltiplos recursos em tempo e local variados.

Como as outras fontes o uso da internet requer o cuidado do professor para que as informações que fornece não sejam tomadas como verdades sobre um determinado tema. A internet não resolve os problemas da educação, mas pode ser útil ao processo de ensino aprendizagem quando seu uso é orientado.

O mesmo processo de análise criteriosa aplicada as outras fontes estudadas no módulo serve também a internet. É preciso problematizar, elaborar um roteiro de pesquisa na internet, pré-selecionar os tipos de materiais, as informações a serem buscadas e a indicação de sites seguros. Ressalta-se que é necessário cuidar para que os alunos não confundam pesquisas com cópias de textos, números ou dados. Para o uso dessa fonte pode-se sistematizar e problematizar no grupo no grupo os resultados da pesquisa na internet, possibilitando o confronto e debate dos resultados da pesquisa. A internet não pode significar uma ferramenta de cópia de texto e imagem e sim um banco de pesquisas para a produção original de novos trabalhos.

A nona fonte é o cinema. O trabalho com filmes é permeado com questões como qual é a especificidade da linguagem cinematográfica, quais as fronteiras que delimitam o

discurso histórico e a linguagem do cinema, como trabalhar com a obra do cinema em função da formação do aluno, dos objetos da história respeitando a linguagem de ficção do filme.

Os filmes são produtos sócio-culturais que nos falam muito sobre a história de uma determinada época, não obstante, é uma linguagem que trabalha com possibilidades que não ocorreram, por isso são ficções. Trabalhar com o cinema então significa ser atraído mais pela possibilidade do que pela realidade. O filme oferece pistas, referências como valores e costumes do modo de viver em uma determinada época. São informações importantes que nos auxiliam no desvendar das realidades construídas e detalhes sócio culturais.

Dessa forma conclui-se que o trabalho com qualquer tipo de fonte histórica deve ser criterioso e organizado de forma a explorar de maneira correta cada fonte não caindo em erros costumeiros de encarar a fonte como portadora da verdade histórica.

3.4 Prática docente no ensino de história no 4º ano do Ensino Fundamental

Como professora regente em uma turma de 4º ano, no Centro Educacional Evoluir optei por desenvolver um trabalho que refletisse acerca do tema transversal "Pluralidade Cultural", contido nos PCN's, considerando sua grande incidência no ensino de História. Para tanto, optei por construir juntamente com as crianças uma contextualização histórica para as questões apontadas nos Parâmetros.

A turma de 4º ano do Ensino Fundamental era composta por seis crianças de 9 anos de idade, já alfabetizadas. Nesse grupo se fazia notório o efetivo acompanhamento das famílias, sempre presentes em reuniões ou eventos escolares. Os alunos tinham auxílio dos pais na elaboração de trabalhos e atividades feitas em casa. Trata-se de um grupo cujos

pais não haviam chegado ao ensino superior, mas que estimulavam os filhos, depositando nos estudos a possibilidade de ascensão social.

Sem dúvidas, o trabalho com um número reduzido de alunos facilita a prática do professor, possibilitando um relacionamento mais próximo com crianças e famílias, reconhecendo as peculiaridades, as necessidades, as limitações e o potencial dos alunos, podendo projetar com mais eficácia suas aulas e atividades.

O tema pluralidade cultural visa ressaltar as diferenças da sociedade e não favorecer a desigualdade: “a pluralidade cultural é entendida como a valorização da sociedade plural, com a perspectiva de que a desigualdade não pode ser confundida com a diversidade”.(inserir referência)

Ao definirem o tema transversal “pluralidade cultural”, os autores dos PCN's enfatizam que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam culturais, lingüísticas, etnorraciais, regionais ou religiosas. ²⁵

De acordo com Hebe Maria Mattos é fundamental separar a noção de cultura e identidade, afim de não formamos um ensino binário. Desta maneira podemos romper com a noção de um Brasil mestiço sem estabelecer grupos culturais fechados, com culturas essencializadas.

25 ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 5-20, 2008.

As escolas de ensino fundamental I e educação infantil tendem apresentar às crianças uma versão da história do africano no Brasil a partir do 13 de maio, assim os estudantes passam a relacionar a África como um território meramente produtor de escravos, desconhecendo o processo histórico-cultural da região. A celebração da data, ainda produz a imagem da “dádiva” da abolição, negando a resistência e luta dos escravos no Brasil.

Acredito que, antes mesmo de estudarem na escola sobre a escravidão de africanos no Brasil, o ensino deve preceder as questões da África enquanto continente, apresentando seu vasto território e seus muitos povos que contribuem para a sua diversidade cultural.

Os africanos entram em cena na História do Brasil colonial a partir do “pacto colonial”, da “monocultura do açúcar” e do exclusivo metropolitano”, que necessitavam do “tráfico negreiro” e “do trabalho escravo africano”. Esta formulação clássica de nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função de cobiça comercial européia, escamoteando a face africana do tráfico essencial para o entendimento de sua dinâmica e durabilidade.²⁶

Desconsiderando o ensino de História mediocrementemente focado no trabalho com datas comemorativas, apresentei aos alunos o filme (desenho animado), Kiriku²⁷ e a Feiticeira, que ilustra uma lenda africana, presente no folclore de Nova Guiné. A proposta era instigar as crianças a fazerem descobertas e investigarem a cerca do continente africano.

26 Idem;

27 Kirikou et la Sorcière - França/ Bélgica/ Luxemburgo - 1998 - de Michel Ocelot - 71 min.

Tendo em vista uma prática reflexiva delimitei no planejamento perguntas pontuais que deveriam ser feitas durante as cenas, a fim de guiar a percepção das crianças. O filme, dirigido por Michel Ocelot, mostra os problemas de uma aldeia subjugada por uma feiticeira, que tomava a água e os bens do povoado.

Após assistirem a película, os alunos foram convidados a pensar sobre o local em que o filme se passa, além de questões referentes às narrativas e aos mitos ali representados. Assim, interligando as diversas áreas do conhecimento, as crianças tiveram contato com o mapa-mundi reconhecendo o quão vasto é o território da África. Também contemplaram o mapa do continente africano, identificando a diversidade e os nomes dos países que compõe o continente. O interesse foi grande, pois estavam à procura da Nova Guiné, que era o território em que o diretor do filme assistido havia morado.

Superando as barreiras de isolamento a História vem, com as demais ciências sociais, rompendo a barreira do eurocentrismo, redimensionando seus estudos para povos de todos os continentes. Com o intuito de desvincular o continente africano da escravidão procurei apresentar às crianças informações sobre aspectos geográficos, vegetação, fauna e as sociedades que habitavam e habitam o continente.

Assim, respeitando a faixa etária do grupo, estas aulas não tinham como objetivo abranger todos os aspectos de conhecimento relacionados ao continente, mas de promover nos alunos uma visão não limitadora da África, bem como instigar o interesse pelo assunto.

Percebendo que a maioria dos alunos tinha acesso à internet, solicitei que as crianças pesquisassem e trouxessem informações sobre a África. A intenção foi propor diálogos por meio dessas iniciativas, nas quais as crianças, partindo de suas concepções e impressões, tivessem a oportunidade de aguçar suas percepções entrando em contato com outros pontos de vista e, assim, voltarem ao ponto inicial do trabalho com novas projeções a respeito do tema.

Com o interesse do grupo, impulsionado pelas pesquisas em livros e internet, continuei o trabalho a fim de levá-los a construir novas informações sobre a história. Diante da possibilidade de relacionar as outras disciplinas, que um professor de ensino

fundamental I possuí, optei por diversos tipos de textos (poemas, crônicas, anúncios de jornais) que tinham por conteúdo a escravidão.

Para isto utilizei como fontes cópias de jornais da época da escravidão no Brasil em que havia anúncios de venda de escravos africanos. Ainda sem introduzir o assunto, pedi que as crianças comentassem sobre o que estavam lendo. Mesmo tão jovens, os alunos apresentaram indignação, expondo suas críticas, aumentando ainda mais o interesse do grupo sobre o tema.

A escola não adota um único livro didático, portanto solicitei às crianças que trouxessem para a sala de aula alguns textos para compartilhar informações com os demais alunos da turma. Com variadas fontes de pesquisa as crianças enriqueceram seus conhecimentos e discutiram informações, algumas vezes mediadas pelo professor.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente.²⁸

É importante para o professor instigar reflexões e críticas na construção do conhecimento e ainda assim não subestimar o potencial dos alunos, pois ainda que tão jovens, podem ser despertados em seus interesses. Desta forma os estudantes poderão agir ativamente na sociedade, repensando os modelos que lhes são impostos.

Pensando nessas provocações e nos melindres que envolvem a questão do afro-descendente no Brasil, pedi que os alunos fizessem uma entrevista com pessoas próximas ao seu convívio. As perguntas giravam em torno das definições sobre o que é

28 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.P.89

preconceito racial, se o entrevistado já havia presenciado alguma situação em que houvesse preconceito racial, e qual a opinião acerca do assunto.

Reforçando a teoria do mito da democracia racial no Brasil, as pessoas entrevistadas respondiam com indignação ao preconceito contra afro-descendente e afirmavam, na maioria das vezes, terem presenciado situações de preconceito explícito.

Diante das pesquisas questionei as crianças se ainda havia preconceito contra o afro-descendente no Brasil. Elas me responderam que sim, pois se as pessoas entrevistadas haviam presenciado tais situações, seria um sinal de que o preconceito ainda estava presente na sociedade brasileira.

Dando sequência ao trabalho começamos a falar sobre elementos da cultura brasileira que tiveram sua origem na África, ou que foram elaborados a partir da diáspora africana ao Brasil. Percebemos que diversos termos usados por nós são de origem africana. Optamos por construir um dicionário ilustrado com termos oriundos da África.

Entendendo a importância da relação passado e presente, e pensando que o continente Africano não é apenas passado, fizemos pesquisas sobre a África atual. Estas atividades visavam desconstruir o vicioso hábito de se falar em História de uma África singular e antiga, esquecendo na maioria das vezes da pluralidade e diversidade representada pelo continente e ainda omitindo as questões do presente.

Partindo de pesquisas mais autônomas as crianças começam a pensar por si sós, sem ser necessário que o professor seja o único portador de informações e críticas. Os caminhos trilhados levaram alguns dos alunos a questionarem acerca da resistência africana. “Professora, mas eles não lutaram pra não serem castigados?” “Porque eles não matavam os feitores?” As perguntas estimularam a turma, que desenvolveu uma pesquisa na biblioteca da escola, em que encontraram informações dos mecanismos de luta e resistência dos escravos brasileiros.

Os PCN's, ao proporem o ensino de História no Brasil somente no último ano do ensino fundamental, omitem as bases teóricas para a compreensão do dia da Consciência Negra, celebrado no dia 20 de novembro no calendário escolar. Como o educador pode

indicar à turma o porquê da data, sem que os alunos conheçam o contexto histórico que a justifica?

É preciso, ainda, considerar que o trabalho com a História Local não pode ser desvinculado da História do Brasil; afinal, como entender o local sem vislumbrar a história do país? Cabe ao educador buscar meios para contextualizar o ensino de História para que esse não ocorra de maneira estanque, afim de que o estudante consiga perceber a relação política e histórica do objeto de estudo.

A data apontada na legislação brasileira que estabelece o Dia da Consciência Negra no calendário escolar pode ser pesquisada pelos estudantes que, guiados pelo interesse na contestação e luta dos escravos brasileiros, perceberam a importância da formação dos quilombos no Brasil, garantindo mais força ao movimentos de resistência ao sistema escravocrata. A figura de Zumbi dos Palmaras e a data de sua morte (20 de Novembro), celebrado como “Consciência Negra”, foram alvos dos estudos e reflexões dos estudantes.

E, quando então chegou o momento de falarmos sobre a lei Áurea sinalizada no planejamento anual, as crianças de apenas 9 anos de idade não partiram da idéia de que esta foi uma dádiva de uma princesa bondosa, mas da resposta da resistência dos escravos e de um contexto mundial, que negava o sistema escravista. Compreenderam ainda o processo gradativo em que a abolição se fez, percebendo o contexto histórico/ político da época.

Compreendo que o tempo de um ano letivo é curto para uma grande diversidade de conceitos e informações, que ainda podem ser limitadas pela idade e interesses dos alunos. Mas ainda pensando sobre uma prática sócio-interacionista, o professor pode deixar as aulas mais prazerosas, quando consegue perceber as áreas de interesses dos alunos e direciona o seu planejamento a elas, tendo em vista atrair e instigar os estudantes aos assuntos pertinentes ao ensino de história.

Pretextos como copa do mundo, linguagens, cultura popular a partir pesquisas na internet, musicas, vídeos geram contextos para a construção do conhecimento, prazer pelo aprendizado e fornecem ao estudante a possibilidade de pensar criticamente.

Penso, ainda, que os alunos do ensino fundamental não devem ser subestimados em sua capacidade de aquisição e construção do conhecimento, pois mesmo sendo tão jovens, eles estão construindo bases para sua vida escolar, e nada mais adequado que levá-los à reflexão para sair das formas e matrizes que permearam um ensino de história tradicional.

4. CONCLUSÃO

O ensino de História, que por tanto tempo viveu com cabrestos colocados pela política e interesses ao longo da História do Brasil, tem a possibilidade de se estabelecer de maneira mais dinâmica e reflexiva, fazendo com que os estudantes sejam participantes e construtores do próprio conhecimento.

Nessa perspectiva a sala de aula deixa de ser o palco dos professores se tornando o laboratório do conhecimento e uma arena de resistência às contradições dos sistemas políticos, econômicos e sociais. Em centenas de anos de sujeição ao governo a disciplina de História passou por mudanças, que garantem maior abertura para a prática docente possibilitando diversas interpretações. O professor deve estar atento às formas de aplicar o programa de história, tendo o cuidado de não ser apenas um retransmissor, buscando sempre pesquisar novas fontes e formas de aplicar o conteúdo, fazendo da aprendizagem significativa e dinâmica.

Ocorreram mudanças na própria Historiografia, a velha maneira de se conceber a história etapista e tradicional foram repensadas, abrindo um leque de possibilidades e interpretações. Assim a História enquanto disciplina escolar na educação básica não está mais vinculada a um nacionalismo forjado e nem a decorebas e exaltação a supostos heróis nacionais. O professor, portanto, precisa se dedicar à pesquisa e preparação de suas aulas. Nesse sentido se faz necessário investir na formação do educador das séries iniciais do ensino fundamental; este deve ser preparado para poder proporcionar à criança a construção do ensino de uma história que a faça refletir e tornar-se parte integrante da história da humanidade.

A História pode ser ministrada de maneira dinâmica e atrativa, despertando nos estudantes o interesse e a curiosidade, abrindo possibilidades de fontes e recursos para ministrar os conteúdos. No contexto escolar não se pode admitir a omissão dos avanços tecnológicos, nem da ampliação dos meios de comunicação. Uma prática docente eficaz não compete, mas usa esses meios como aliados na construção do processo de aprendizagem dos alunos.

Este trabalho buscou sinalizar os percursos por que passou a educação e o ensino de História no Brasil, apontando algumas regulamentações que fornecem subsídios para o ensino de História, além de refletir sobre as possibilidades de trabalho com os estudantes, alertando sobre as diversas linguagens de trabalho com a História, propondo maior interação e elaboração do conhecimento por parte do aluno potencializando o pensamento crítico dos estudantes, tornando-os sujeitos ativos em sua própria História.

Portanto, para concluir, percebe-se que o ensino de história ainda tem um longo caminho a ser trilhado pelos profissionais de sala de aula e por pesquisadores, pois embora muitas mudanças tenham ocorrido, há muito o que ser repensado e repaginado, tendo em vistas uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva.

5. BIBLIOGRAFIA

ABREU, M.; MATTOS, H. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 5-20, 2008.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** In: BORJA, Amélia de et al. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93. (Série Idéias, 20)

CARVALHO, J. S. F. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares.** In: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p.11-24.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma. R. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERRERO, E. **Com todas as letras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 70.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALLO, Silvio. **A Escola Pública numa Perspectiva Anarquista**. *Verve*: Revista Nu-Sol, São Paulo, n. 1, p. 124-164, maio, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus 1993.

FONSECA, Selva Guimarães; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Guia impresso da disciplina Metodologia do Ensino de História I**. Uberlândia: UFU, 2010.

Kirikou et la Sorcière - França/ Bélgica/ Luxemburgo - 1998 - de Michel Ocelot - 71 min.

LA TAILLE, Y. **O erro na perspectiva piagetiana**. In: AQUINO, J.G. (org) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **O Império e as primeiras tentativas de organização na educação nacional**. Acessado em: 20/10/2010, em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html

SASS, Odair. **Construtivismo e Currículo.** Disponível em <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p087-103_c.pdf ->. Acesso em: de Junho de 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Demerval. **História da educação:** o debate teórico metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógicos – elementos e metodologias para elaboração e realização, 7ªed. São Paulo : Libertad, 2000.

VASCONCELOS, S. J. S. de. **Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil.** In: FREITAG, B. (Org.) Piaget: 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997, p. 193-210.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.