

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 N° 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**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA 4^a SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

KÁTIA APARECIDA SILVA

KÁTIA APARECIDA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**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 Leandro J.
Nunes.**

Uberlândia, janeiro de 2008.

SILVA, Kátia Aparecida, 1979.

O ensino de história na 4^a série do ensino fundamental: desafios e perspectivas

Kátia Aparecida Silva – Uberlândia, 2008.

64 fl

Orientador: Leandro J. Nunes

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

Inclui Bibliografia

Palavras-chave: ensino de história; prática de ensino; ensino fundamental

KÁTIA APARECIDA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

BANCA EXAMINADORA

Professor Leandro J. Nunes – orientador

Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida

Prof^ª. Mestranda Maria Gisele Peres

AGRADECIMENTO

É com muita alegria que agradeço sinceramente a todos que colaboraram de alguma forma para que este trabalho se efetivasse. A Deus, pela minha existência e minhas conquistas, à minha família, aos quais dedico todo meu amor, ao professor orientador Leandro, digno de meu apreço e profunda admiração, que muito auxiliou e indicou os caminhos norteadores dessa monografia, aos amigos que não precisam ser citados para saber que me ajudaram a pensar nos muitos pontos dessa pesquisa e aos meus alunos da quarta série, do ano de 2007, cuja prática e aprendizagem são o estímulo para esse escrito.

Evidentemente, agradeço à Instituição pela qual me formarei, a saber, Universidade Federal de Uberlândia, pela excelente oportunidade de vivenciar os estudos acadêmicos e à Escola Centro Educacional Evoluir, onde atuo como professora e que se constituiu como o campo dessa pesquisa.

A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender mesmo o que temos mais dificuldades.

Eric Hobsbawm

RESUMO

A educação brasileira ainda enfrenta muitos problemas que precisam ser pensados e solucionados. Assim, as análises construídas sobre a educação e os processos de ensino-aprendizagem devem ser objeto de interesse e estudo também dos professores, não apenas dos teóricos.

Este trabalho procura pensar o ensino da disciplina de história na quarta série do ensino fundamental. O ato de pensar criticamente a prática é extremamente importante para aprimorar os procedimentos que adotamos. A sala de aula, com todos os desafios, problemas e soluções adotadas, é um rico campo de conhecimentos que não pode ser menosprezado pelo professor. É da reflexão crítica sobre as experiências vividas no cotidiano da prática que podem brotar os caminhos teóricos que, num movimento dialético, retornarão a esta mesma prática, corrigindo-a, aprimorando-a, indicando soluções e propondo novos desafios.

Aqui, tomamos nossa experiência pessoal para pensar estas questões, partindo de uma reflexão sobre a educação escolarizada e seus ideários – dos pressupostos da chamada educação tradicional, passando pelos ideários escolanovistas, até nos determos naqueles do construtivismo, com os quais trabalhamos. Procuramos apresentar, também, a nossa prática real em sala de aula, com o intuito de mostrar que uma das possibilidades de enfrentar os desafios que se colocam para o ensino de história, notadamente aqueles que se relacionam com o desinteresse e incompreensão dos alunos sobre a importância da história em suas vidas, pode ser torná-los partícipes da dimensão prática da elaboração do conhecimento, não apenas meros espectadores passivos, receptores de informações distantes da sua realidade.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I - A construção do conhecimento histórico na quarta série do ensino fundamental	24
1.1 – Sobre os conteúdos estudados	28
1.2 – O livro didático e o ensino de história na quarta série.....	34
1.3 – Temas transversais e o ensino de história	38
Capítulo II – O ensino de história na quarta série do ensino fundamental: uma experiência.....	44
Conclusão	57
Bibliografia	63

INTRODUÇÃO

Durante os anos de estudos na graduação entramos em contato com os pressupostos do ofício do historiador, discutindo as diversas possibilidades da produção do conhecimento histórico. Questões relacionadas à escolha do objeto de pesquisa, seleção de fontes, pressupostos teóricos e metodológicos utilizados como ferramentas de trabalho, até o estatuto da história enquanto área de saber e conhecimento específico nos acompanharam nestes anos de formação acadêmica. Se, por um lado o núcleo “teórico” se propunha fornecer os instrumentos básicos tanto para o ofício do historiador quanto para a compreensão crítica da leitura e análise das obras de historiografia, por outro a preocupação com a dimensão dos conteúdos objetos dessa historiografia permitia o domínio desses conteúdos. A unidade destas duas dimensões do saber revelar-se-ia condição fundamental para o exercício do magistério.

Como profissional que trabalha com a disciplina história, ministrando aulas para alunos de quarta série do ensino fundamental, parto desta experiência da profissão para pensar e refletir sobre os desafios do ensino de história para crianças que ainda estão no início do processo educacional. É preciso considerar que, durante a nossa formação acadêmica, a experiência prática com o ensino da história, bem como toda a estrutura do curso, foi voltada para a formação de um profissional capacitado a atuar a partir da quinta série, seguindo o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, trabalhar com o ensino fundamental constitui um desafio a mais, que requer a atenção para o desenvolvimento de metodologias e didáticas apropriadas.

Nesse sentido, o trabalho em sala de aula, as relações entre professora e alunos durante as atividades, revelam-se como importantes elementos para se pensar, a partir de referências que remetem a uma história crítica e reflexiva, o ensino da disciplina de história. O cotidiano pode ser tomado como uma rica fonte para construirmos análises e interpretações sobre o ensino de história. E por cotidiano entendemos, neste trabalho, tanto as experiências que são vividas nas relações estabelecidas no dia-a-dia da profissão – o exercício do magistério – quanto aquelas de que somos

portadores, professores e alunos, experimentadas nos mais diversos ambientes de sociabilidade e trabalho. Este olhar endereçado ao cotidiano, quando tomado como preocupação que está presente no trabalho do professor-historiador, pode ser um caminho para desviar-nos da história das grandes narrativas, aproximando-nos daquilo que faz sentido e significa, tanto para alunos quanto para professores. Segundo Le Goff,

...A grande história é dividida por comemorações, a história do cotidiano revela-nos um sentimento de duração, nas coletividades e nos indivíduos, o sentimento daquilo que muda, bem como o daquilo que permanece, a própria percepção da história, pois. Cabe ao historiador fazer desse dado, o vivido cotidiano da história, um objeto científico.¹

É importante para um professor-historiador saber se suas ações em sala de aula e a metodologia utilizada estão produzindo resultados capazes de incentivar e estimular uma visão crítica da história, se estão conseguindo chamar a atenção dos alunos para os problemas sociais contribuindo, assim, para que se posicionem criticamente na sociedade em que vivem. Vivendo um contexto social de agitação, em que o tempo parece acelerar-se e o imediatismo deixa pouco espaço para a reflexão o professor pode esquecer da importância social de seu ofício.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.²

Para o professor-historiador, pensar a prática é ainda mais necessário devido a sua formação e à responsabilidade que ela lhe delega.

¹ LE GOFF, Jacques. **A história do cotidiano**. In: História e nova história. Tradução de Carlos da Veiga Ferreira. São Paulo:Teorema, p.81.

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.39.

Um dos maiores desafios que hoje se apresentam a nós, historiadores, é o de que voltemos a nos envolver nos problemas de nosso tempo, como fizeram no passado nossos antecessores que ajudaram com seu trabalho a melhorar, pouco ou muito, o mundo em que viviam.

...

Teoria e método não são os objetivos do nosso ofício, mas tão somente as ferramentas que empregamos com o objetivo de melhor compreender o mundo em que vivemos e de ajudar outros a entendê-lo, a fim de que, com todos, façamos algo para melhorá-lo, o que sempre é possível.³

Assim, como professora-historiadora, percebo a obrigação de refletir sobre a prática de ensino que desenvolvemos e sobre as contribuições que temos deixado aos alunos. Este trabalho procura refletir sobre estas questões.

Para pensar esse ambiente de aprendizado coletivo, é importante fazer um caminho pela história da educação escolar. A princípio, a necessidade de construir uma sociedade fundamentada nos pressupostos teóricos da cidadania, tendo o conceito de ordem delimitado pelo Estado como um dos seus eixos, levou às preocupações institucionais com a educação do povo. Os ideais burgueses, difundidos e aceitos a partir da Revolução Francesa, compõem o cenário de uma sociedade que começava a estimar a razão e a se desvincular de um Deus bíblico que, até então, ocupava o centro das relações, justificando tanto as ações mais justas como as mais infundadas. As questões que preocupavam era como promover a democracia, a cidadania e a ordem.

Conclui-se, então, que o melhor caminho a seguir é o da ilustração do povo. Com o povo ilustrado seria mais fácil atingir a plenitude do Estado e da cidadania. Com a população ignorante, essa tarefa seria impossível. A grande solução encontra-se no aprimoramento educacional do povo, na instrução pública obrigatória, na alfabetização da população. O melhor instrumento político, portanto, é a escola obrigatória, gratuita e comum. A escola desponta como o principal meio de se construir uma cultura nacional e de se alcançar a unidade nacional. Nela se fundirão as diferenças de credos e de raças, de classes e origens.⁴

³ FONTANA, Josep. **Em busca de novos caminhos. A história dos homens.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004. p. 471- 472.

⁴ VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil.** São Paulo: casa do psicólogo, 1996. p. 10-11.

Percebe-se, então, que a organização da escola pública atendia interesses políticos bem definidos, funcionando como um dos instrumentos de construção das nações. Instrumento poderoso, voltado para a propagação dos ideais liberais, da ordem, progresso, cidadania, amor à pátria com o culto às origens e aos heróis nacionais. Sob o manto da nação, esperava-se que desaparecessem as diferenças que até então delimitavam o lugar de cada um na sociedade e, ao mesmo tempo – não se pode esquecer esta dimensão – a instrução escolar deveria melhorar sensivelmente o nível técnico do trabalhador, uma das condições para o progresso.

Essa escola, que mais tarde convencionou-se chamar de escola tradicional, organizou-se como uma instituição centrada no professor, que tinha por tarefa transmitir ao aluno o conhecimento científico e cultural acumulado. O professor ensinava a lição e os alunos aprendiam.⁵

No Brasil, a situação social desigual aliada ao pequeno número de escolas evidenciou bem que, do ponto de vista político, a escola não cumprira o dever de formar cidadãos cooperadores com uma ordem democrática. Demonstrada a insuficiência diante dos objetivos de ensino que ela não conseguira atingir, a escola tradicional deixa de ser uma solução e recebe diversas críticas que desencadeiam um novo movimento educacional, o ideário escolanovista. Esse ideário visava o aprimoramento dos métodos pedagógicos para que a escola cumprisse os ideais democráticos e construísse a autonomia de um Estado soberano. Para a pedagogia, e com relação a inovações em métodos de ensino, a escola nova deixa importante contribuição.

A escola nova surgiu de um movimento iniciado na Inglaterra em fins do século passado e se espalhou por toda a Europa e Estados Unidos, tendo chegado ao Brasil na década de 1920. Há vários tipos de escola nova, mas todos se baseiam na concepção existencialista da vida, isto é, no conceito de que a existência precede a essência. Não há uma essência humana determinada desde o nascimento, ela se faz durante a existência. O ser humano é mutável, incompleto desde o nascimento e continua inacabado até a morte.

⁵ VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. p. 12.

Assim a educação segue o ritmo da vida, que varia de pessoa para pessoa, pois é determinado pela existência. A escola nova foi a primeira a reconhecer as diferenças individuais; conseqüentemente, advogou um currículo individual.

Na escola nova, o adulto não é mais modelo para a educação das crianças, porque ele também é um ser incompleto, em acabamento. Ninguém é dono da verdade.

As características da escola nova foram definidas em oposição à da escola tradicional. Em um ponto, porém, não há diferença: ambas se declaram politicamente neutras.

A escola nova deu contribuição inquestionável à história da pedagogia: a invenção de variados métodos e técnicas de ensino.⁶

A escola chamada tradicional baseava-se no professor como centro e transmissor do saber e no aluno como receptor passivo desse conhecimento. A escola nova buscava o despertar do aluno para o saber e o aprimoramento dos sistemas de ensino, de forma a tornar a tarefa de busca do conhecimento algo mais interessante ao aluno.

No Brasil, diferentemente de vários países, a escola nova começou a se difundir primeiro na esfera pública, para depois adentrar o âmbito privado.

Diante das inúmeras reformas de ensino ocorridas no Brasil e nos outros países, novos estudos e novas tendências tiveram espaço e passaram a ser discutidos por educadores e pesquisadores da educação. Nesse contexto, o biólogo Piaget com a “obra de teoria do conhecimento, que implica saber como o ser humano consegue se organizar, estruturar e explicar o mundo em que vive”⁷, ganha espaço e passou a ser alvo de discussão dos pesquisadores educacionais do Brasil.

Interessavam, e ainda hoje interessam muito, aos educadores brasileiros, concepções que retratavam o desenvolvimento psicológico da criança, como as formuladas por Piaget.⁸

⁶ MATUÍ, Jiron. **Construtivismo – teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1998. p.7.

⁷ VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. p. 41

⁸ VASCONCELOS, Mário Sérgio. Idem. p. 41.

O pensamento educacional passou por processos gradativos de avanços teóricos. A princípio, contávamos com escolas regidas pelo autoritarismo e processo de ensino tradicional que valorizava a repetição para o aprendizado, bem como trabalhava com concepções de ensino em que o conhecimento é simplesmente “transmitido” pelo professor para um aluno é passivo, que recebe as informações sem se colocar, sem se posicionar diante delas. Nesse sentido, o encontro com a proposta sócio-construtivista, ligada às teorias de Piaget⁹ e Vygotsky¹⁰, entre outras propostas sócio-educativas, começaram a se infiltrar no âmbito educacional e a mudar as práticas educativas das escolas brasileiras.

O construtivismo é uma forma de ensino abrangente, de práticas que visam favorecer o conhecimento construído ativamente, ao contrário dos métodos tradicionais, que vê o mundo e a sociedade de forma fixista¹¹, sem alterações, que não admite idéia de mudança ou dialética, onde a preocupação é quantitativa. É uma proposta que busca incentivar novas práticas de construção do conhecimento em escolas diferenciadas da tradicional.

Do ponto de vista histórico, a escola tradicional surgiu para ensinar os filhos da aristocracia a ler, escrever e cantar. Organizada inteiramente dentro de uma visão fixista e essencialista do mundo e da natureza humana, considera que o homem é dotado de uma essência imutável e que a educação procura apenas moldar-se a ela.

⁹ Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suíça no dia 9 de agosto de 1896 e faleceu em Genebra em 17 de setembro de 1980. Estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos de vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático. As principais obras do autor são: A linguagem e o pensamento da criança e O juízo e o raciocínio da criança.

¹⁰ Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, contemporâneo de Piaget, nasceu e viveu na Rússia, quando morreu de Tuberculose tinha trinta e quatro anos. Dedicou-se nos campos da pedagogia e psicologia. Considera o papel da instrução um fator positivo para a criança, no qual ela aprende conceitos socialmente adquiridos de experiências e passa a trabalhar conscientemente com esses conceitos. As principais obras de Vygotsky, traduzidas para o português são: A formação social da mente, Psicologia e pedagogia, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, A construção do pensamento e linguagem (obra completa), Teoria e Método em Psicologia, Psicologia Pedagógica.

¹¹ Sobre a visão fixista, podemos dizer que “corresponde a visão da prática docente tradicional. O fixismo vê o mundo, a sociedade e a vida parados, imutáveis. Por essa razão, é também chamado de metafísica. [...] A metafísica – etimologicamente “para além” (meta) “da física” (matéria, corpo, aparência, natureza) – busca o conhecimento absoluto pela intuição das coisas em si, no que elas têm de imutável em oposição ao que aparentam. (MATUÍ, Jiron. P.5)

[...]
*Metodologicamente, o ensino da escola tradicional é autoritário e rígido.*¹²

Na proposta construtivista, a visão de mundo aceita é a transformista¹³, onde as transformações são qualitativas e quantitativas.

De acordo com o construtivismo, o aluno deve ser valorizado como sujeito histórico, ativo e deve interferir o quanto possível, participando das aulas. O aluno deve ser avaliado de várias formas, nas suas atitudes, nos seus avanços, mas de acordo com seu tempo, respeitando-se seu contexto histórico. O procedimento construtivista requer uma avaliação a longo prazo, contínua, e acredita que o aprendizado é um processo.

Definindo mais objetivamente, o construtivismo é uma teoria a priori genética, que explica a gênese do conhecimento desde o seu início. No começo, foi proposto e está vinculado às idéias de Piaget. É interacionista, o que pressupõe que o conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto. Especificamente no campo educativo, pode englobar diversas propostas.

Ao trazer as propostas construtivistas para a sala de aula, algumas considerações tornam-se muito importantes. Vários problemas podem surgir se, por exemplo, o professor não conhecer bem os pressupostos construtivistas. O professor pode valorizar demais uma resposta que o aluno tenha dado e que não diga nada ou desvalorizar uma resposta, desestimulando-o. “A essência do método é situar cada resposta (fala do aluno) dentro do seu contexto mental.”¹⁴

Comumente, o termo construtivismo é ligado à idéia de desordem. Acredita-se que as formas de avaliação não são adequadas e que o professor

¹² MATUÍ, Jiron. **Construtivismo – teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1998. p.5.

¹³ Na visão transformista “todo movimento é a transformação. [...] Os aspectos mais notáveis para a visão transformista são as mudanças qualitativas. As transformações não se fazem apenas por acréscimos de quantidades, mas também por saltos de qualidade” MATUÍ, Jiron. **Construtivismo – teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1998. p.5.

¹⁴ MATUÍ, Jiron. **Idem**. p. 178.

aceita tudo o que o aluno diz, mesmo estando incorreto. Novamente dialogando com Jirón Matuí, o erro, para o construtivismo, tem um papel diferente do que representa na escola tradicional.

No procedimento construtivista, não há erro no pensamento quando ele é espontâneo e genuíno. O erro está em não pensar, ou nas respostas emitidas sem pensar.¹⁵

O processo de avaliação, para os pressupostos construtivistas, é bastante diferente daqueles que são normalmente empregados com outros ideários educativos. Aqui, o que importa é a análise do desenvolvimento do aluno e não apenas o que ele ainda não sabe. Tal conduta evita o julgamento simplesmente através da aplicação de provas (método de avaliação mais comum), que serviriam para se avaliar apenas aquilo que o aluno conseguiu apreender, sem levar em conta seu ser social e o contexto em que está inserido, que pode levá-lo a produzir respostas sem sentido ou socialmente colocadas como incorretas.

As atividades desenvolvidas nessa proposta devem permitir conhecer o aluno e tornar interessante a ele o aprendizado. Devem ser atividades:

Que nos permitam conhecer os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. Que os conteúdos sejam colocados de tal modo que sejam significativos e funcionais para os alunos e alunas. Que possamos inferir que são adequadas para o nível de desenvolvimento dos alunos. Que apareçam como um desafio acessível para o aluno, isto é, que levem em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. Que provoquem um conflito cognoscitivo e promovam a atividade mental do aluno necessário ao estabelecimento de relações entre os novos conteúdos e os conteúdos prévios. Que fomentem uma atitude favorável, isto é, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem de novos conteúdos. Que estimulem a auto-estima e o auto-conceito em relação às aprendizagens propostas, isto é, que com ela o aluno possa experimentar que aprendeu em algum grau e que seu esforço valeu a pena. Que ajudem a fazer com que o aluno adquira

¹⁵ MATUÍ, Jiron. **Construtivismo – teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1998. p. 190.

*destrezas relacionadas com aprender a aprender e que lhe permitam ser cada vez mais autônomos em suas aprendizagens.*¹⁶

Pressupõe-se que, com as práticas construtivistas, o aluno participe da elaboração do conhecimento e, com isso, desenvolva o aprendizado. As ferramentas consistem, entre outras, em aulas que estimulem debates e práticas, que coloquem o aluno diante do objeto de estudo como, por exemplo, as aulas-passeio, que visam ampliar o conhecimento de mundo do educando. De acordo com esses pressupostos, a teoria aliada à prática consegue estimular e favorecer o conhecimento.

Outra característica da proposta é valorizar a afetividade na relação professor/aluno. De acordo com idéias de Wallon¹⁷, o processo de aprendizado foi melhor quando o aluno percebe no professor uma figura humana, mais próxima a ele, que consegue ouvi-lo e o respeita. Para ele, a razão nasce da emoção. A emoção é o primeiro e mais poderoso instrumento de sobrevivência da espécie humana. No tocante ao aprendizado, pode-se perceber que, se houver emoção, o indivíduo terá facilidade em internalizá-lo.

As práticas construtivistas demonstram tendências de se posicionar contra formas de ensinar que possam valorizar a repetição como método para a aprendizagem, ou a posição do professor como portador e transmissor do saber, encarando o aluno como mero receptor passivo de conhecimentos previamente produzidos. Neste sentido, pode-se dizer que nestas posturas tradicionais, que trabalham com o pressuposto de que o conhecimento já está pronto e acabado e que, portanto, o ato de ensinar se reduz a transmitir, está implícito um autoritarismo bastante evidente. Este autoritarismo aparece, principalmente, em duas dimensões: o papel exercido pelo professor, que se apresenta como o detentor do saber que é então transmitido e a própria abordagem que se faz do conhecimento como algo quase sacralizado. E

¹⁶ COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. Coleção Fundamentos. p. 165.

¹⁷ Henri Wallon (1879-1962) – Nasceu, trabalhou e morreu em Paris. Médico, dedicou-se de 1909 a 1912, aos estudos de neurologia, observando crianças com retardo, epilepsia e anomalias psicomotoras em geral. Ainda nesse campo, pesquisou três lesões cerebrais, tema de inúmeras publicações que lhe deram notoriedade de ter iniciado os estudos de neurologia a partir de problemas patológicos. A sua psicologia infantil pode ser chamada de psicogênese, pois se dedica mais aos estudos das primeiras etapas do desenvolvimento psicomotor: os estágios impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo.

sacralizado porque produzido em outras instâncias sociais, por desconhecidos que se apresentam como “autores” e detentores do saber. Mas sacralizado também porque não se discute a produção deste conhecimento, nem experimentam eles mesmos, no processo de aprendizagem, aventurar-se na elaboração mínima de conhecimentos socialmente relevantes para o grupo.

É comum, no entanto, que as posturas construtivistas em relação ao processo de ensino-aprendizagem encontrem muitas resistências. Muitos educadores dizem que o sistema de ensino que se baseia no construtivismo e, portanto, trabalha com menos cópias e sem o método de repetição, não consegue atingir os objetivos primordiais do ensino, como levar o aluno ao entendimento dos conteúdos básicos, nem a leitura e escrita de forma eficiente.

Uma professora do ensino fundamental diz que:

*O construtivismo dá liberdade demais ao aluno, ele acha que é ele quem manda, é pura bagunça. Quando o aluno já é disperso, aí, então ele não aprende mesmo!*¹⁸

O fato é que, no Brasil, o construtivismo vem se tornando crescente objeto de estudo e referência para um número cada vez maior de escolas.

No Brasil, em anos recentes, o construtivismo de Piaget foi mais intensamente divulgado. Por volta de 1983, o trabalho de Emília Ferreira, doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra, passou a influenciar pesquisadores brasileiros que estudavam o processo do ensino da leitura e da escrita. Essa psicóloga, com a colaboração de Ana Teberosky, aplicou a teoria de Piaget a seus estudos da alfabetização.

Como vemos, mesmo após a morte de Piaget (1980), suas idéias continuam inspirando outros empreendimentos de pesquisa.

*No Brasil, além de inspirar estudos sobre a alfabetização, a teoria piagetiana está se refletindo no trabalho de reeducação de crianças com graves distúrbios de aprendizagem.*¹⁹

¹⁸ Fala de uma professora do ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia, em entrevista informal.

¹⁹ BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996. p. 42-43.

Para Newton Duarte, professor da universidade Estadual Paulista, a interação do meio com o sujeito e vice-versa, é definitiva para seu desenvolvimento.

Efetivamente, se o homem se faz a si mesmo, sua consciência tanto quanto os objetos de que toma consciência não podem ser senão produtos desse seu fazer. Por outro lado esse fazer se encontra em constante movimento, daí a transitoriedade tanto do real quanto da consciência sobre ele. O conhecimento, entendido na perspectiva da práxis, só é possível se a consciência individual se defrontar com a teia de relações sociais que institui o objeto, posto que sem elas ele inexistiria como objeto humano. Sua existência física não é suficiente para instituí-lo enquanto tal. “O concreto” diz Marx, “é síntese de múltiplas relações”.²⁰

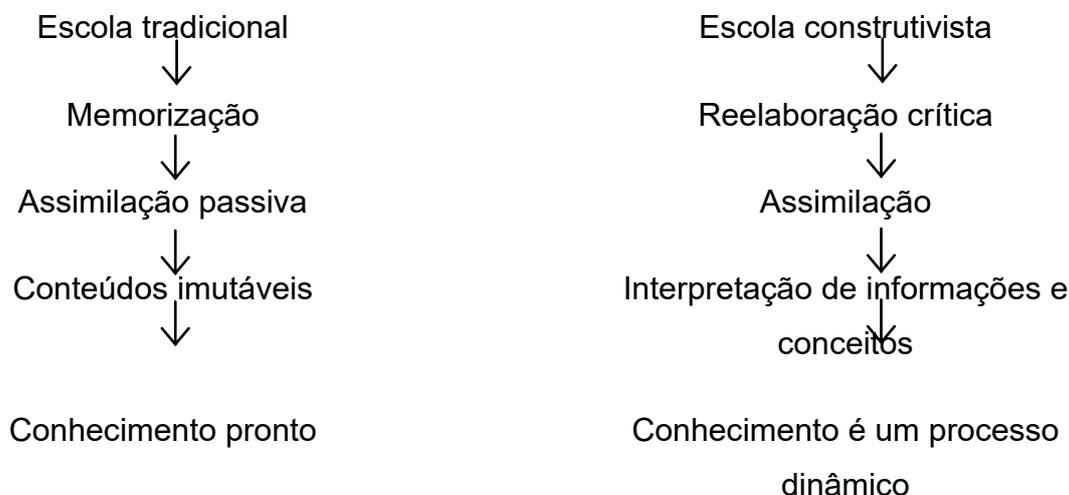
A aceitação da teoria por parte dos educadores é bem diferenciada. Existem aqueles que consideram a teoria um modismo e não acreditam em seus pressupostos. Vários são os olhares sobre o construtivismo. Marília Miranda pensa a aceitação do construtivismo por parte dos educadores e afirma que o construtivismo é um aprimoramento das teorias educacionais.

Há os que o ignoram, por considerá-lo uma dimensão secundária e temporária se comparada a outros determinantes mais fundamentais da educação. Há, em contrapartida, os que o adotam enfaticamente em sua prática e estão empenhados em promover seu aperfeiçoamento. Há aqueles que consideram que o construtivismo teve certa expressão na década passada e no início desta, mas que, neste momento, está completamente superado por outras práticas. E há, ainda, os que acreditam que o construtivismo, além de expressar dimensões intra-escolares do processo pedagógico, está referido também a dimensões macroestruturais das determinações do processo educativo, sendo, portanto, mais que um modismo na educação, ao qual teria sido possível aderir, de acordo com a disposição e a inclinação dos educadores. O construtivismo pedagógico seria uma dimensão constitutiva e, portanto, um aspecto não-casual, não-acessório e não-secundário, das reformas educacionais que se processam, na atualidade, em vários países do mundo.²¹

²⁰ KLEIN, Lígia Regina. **Construtivismo Piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto.** IN: DUARTE, Newton (org.). Sobre o construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.p.80.

²¹ MIRANDA, Marília Gouvêa de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. IN: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.23.

A partir dos estudos sobre o construtivismo, podemos apontar um esquema comparativo entre a escola tradicional e a construtivista.



Até agora, pode-se perceber que a discussão norteadora do trabalho é sobre sistemas de ensino. Isso acontece para tornar claros os caminhos trilhados pela educação e explicitar que a escola onde se encontra a turma da quarta série, objeto central para análise, adota a proposta construtivista, proposta já descrita aqui.

Diante dessas observações, faz-se necessário colocar, aqui, a principal linha da proposta pedagógica da Escola, para tornar mais claro o meio em que se está pensando o ensino de história.

A proposta da Escola é promover a interação aluno-aprendizado, de forma que ele seja ativo, agindo sobre seu meio e consiga vivenciar o conhecimento para construí-lo dentro de si.²²

De acordo com o que já foi dito, este trabalho pretende pensar as relações existentes na sala de aula da quarta série do ensino fundamental, priorizando as que envolvam a disciplina de história. No tocante à prática do ensino de história, as professoras, em geral, encontram um obstáculo: os alunos já vêm com um pré-conceito com relação à disciplina e uma resistência aos estudos históricos. Segundo a maioria deles, história só trabalha com

²² CONSORTE, Roseméri T. M. e outras. **Proposta Pedagógica do Centro Educacional Evoluir**. Uberlândia, Janeiro de 1998. p.3.

passado e isso não se mostra interessante. Essa idéia tão comum está presente na sociedade e é colocada ao aluno, portanto, é obstáculo considerável que o professor tem de enfrentar, a saber, conseguir construir um significado para os estudos históricos.

É necessário que o saber histórico da própria história seja diferenciado daquilo que, até hoje, se convencionou chamar história. O saber da história propriamente dito não é aquele vinculado à história dos vulcões ou da galáxia. Trata-se de um saber relacionado ao próprio ser humano “o objeto da história é, por natureza, o homem”.²³ Desfazer, pois, essa confusão, e ensinar uma história dos historiadores, é um desafio primordial para a qualidade do ensino da disciplina de história que levará, conseqüentemente, à construção de um sentido para os alunos, capaz de levá-los, se não a gostar da história, pelo menos a se posicionarem receptivamente em relação à importância social do conhecimento histórico.

O professor-historiador deve estar ciente desse desafio e para colaborar para um ensino de história crítico e inovador.

No tocante aos conteúdos trabalhados na quarta série, o aluno tem um primeiro contato com conceitos e procedimentos do ofício do historiador históricos, como fontes, material de pesquisa, construção de trabalhos, noções de séculos, conteúdos já combinados com base nos PCN's e conteúdos necessários de acordo com o que está acontecendo no momento, e mais especificamente, a história do Brasil. Nesse ciclo, o primeiro passo é mostrar ao aluno a importância de se conhecer a história do país em que vive.

De acordo com a prática por nós vivenciada apresentamos, neste trabalho uma abordagem de questões que consideramos importantes para o ensino de história na quarta série do ensino fundamental. Os capítulos procuram esclarecer e analisar como vem se dando esse ensino e o objetivo é pensar, a partir dessa vivência, até que ponto o ensino de história está sendo promovido de forma crítica e construtiva ou, ao contrário, de forma positiva e transmitida como comumente acontece.

²³ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 54.

A partir da proposta pedagógica da escola, espera-se que esse conhecimento trafegue por caminhos que permita a sua construção pelas próprias crianças, de acordo com o que se espera de instituições que trabalham dentro de uma proposta sócio-construtivista:

A palavra “construtivismo” é uma metáfora (como a maioria das palavras que utilizamos) empregada em Psicologia e Pedagogia, que nos remete a uma teoria psicológica (originalmente devida a J. Piaget), segundo a qual o verdadeiro conhecimento – aquele que é utilizável – é fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com outras anteriores. Este processo é inalienável e intransferível: ninguém pode realizá-lo por outra pessoa.²⁴

Este trabalho está organizado em dois capítulos, a saber: Capítulo I, *A construção do conhecimento histórico na quarta série do ensino fundamental* e Capítulo II, *Como se efetiva o ensino de história na quarta série do ensino fundamental*. Na conclusão apresento meu parecer sobre a experiência de redigir o trabalho e a influência que os conhecimentos adquiridos no Curso de História tem sobre a prática educacional que vivencio.

Para o trabalho, foram utilizadas fontes orais e uma bibliografia de pensadores que discutem a educação e o construtivismo. É claro, toda a pesquisa deve estar vinculada aos estudos históricos e às idéias de pensadores da História.

Através da atuação como professora da quarta série, expomos aqui um texto que procura fornecer uma visão a respeito de como vem sendo trabalhada, nesta a disciplina de História. Apresentamos os critérios usados ao ensinar, a forma de planejamento das aulas, as formas de análise dos conteúdos e de avaliação. A partir daí, pretendemos também oferecer uma visão de como está sendo trabalhado o conteúdo de história, relacionado também aos temas transversais em educação.

Consideramos o tema desse trabalho importante para a historiografia, pois trata de questões sobre autonomia ao ensinar, o uso da teoria adquirida

²⁴ BUSQUETS, Maria Dolores e outros. **Temas transversais em educação – bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999. p. 39.

ao longo do curso de história para a prática docente da disciplina e ressalta a necessidade de se pensar sobre a prática de ensino. São questões importantíssimas para pensar o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental visto que, geralmente, a disciplina é ministrada por professores sem a formação específica de professor-historiador. Dessa forma, o trabalho poderá clarear muitos propósitos do ensino de história e contribuir para o aprimoramento dele.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de história, bem como o das outras disciplinas, deve estimular o aluno a buscar o saber. No Brasil, na história da educação, diversos estudos foram desenvolvidos a esse respeito. Constantemente, técnicas e idéias diferentes, que tinham ou tem o objetivo de “despertar” o interesse dos alunos para o estudo, são estudadas e aplicadas nas escolas brasileiras.

No caso específico da disciplina de história, desde que se estruturou como disciplina escolar, funcionava como mecanismo de transmissão de idéias. No Brasil, o ensino de história seguia o modelo francês. Um modelo que tinha como objetivo preliminar a construção de uma pátria brasileira.

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de história seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional.²⁵

A principal característica desse ensino de história é a exclusão. Os alunos não se sentem parte da história, por isso não vêem motivo considerável para estudar história. É esse ensino que dificulta um trabalho em sala de aula, que leve educador e educando a buscar, juntos, conhecimentos capazes de fazê-los se posicionar criticamente na sociedade. É esse ensino que condiciona o pensamento de que a história é passado e feita por heróis, personagens inesquecíveis e imortalizados por livros didáticos.

²⁵ ABUD, Kátia Maria. **Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. Revista Brasileira de História.** Vol. 18. nº 36. São Paulo: 1998.

*A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte idéia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos.*²⁶

Até os anos 80, no Brasil, era nessa perspectiva que vigorava o ensino de história. A história que exclui sujeitos e lutas sociais. Contudo, esse contexto exige de nós, professores de história, uma postura definida diante do ensino da disciplina, que na nossa profissão contribuamos para o fim de uma história excludente, na teoria e na prática.

*Podemos afirmar que, apesar do peso e da força dos modelos tradicionais de educação, a principal característica do ensino de história no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão. Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada, incorporando temas, problemas, fontes e materiais.*²⁷

Nessa perspectiva, as aulas de história na quarta série começam fornecendo aos alunos, e discutindo com eles, informações básicas sobre o que é história e produção do conhecimento histórico. O primeiro passo consiste em explicar qual o trabalho do historiador, deixar evidente que o historiador trabalha com a história da humanidade utilizando sinais deixados pelos homens ao longo do tempo, como documentos e indícios tais como obras de arte, objetos variados, textos, desenhos, construções, fotografias, canções, enfim, tudo aquilo que o homem produziu pode ser tomado como fontes pelo historiador para compreender melhor o que aconteceu no passado. Esses sinais são chamados fontes históricas.

Dessa forma, os alunos concluem que tudo tem sua história e cabe aos historiadores interpretar as fontes. Mesmo os povos que não possuíam escrita deixaram seus sinais através de outras fontes. Ao historiador cabe

²⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 90.

²⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Idem*. p. 96.

analisar os sinais deixados e produzir uma interpretação. Um exemplo clássico, acontecido com essa turma de quarta série, foi a dúvida sobre o que sabemos a respeito da história indígena. Ao iniciar o estudo sobre esses povos, o questionamento veio à tona: diante de tantas informações sobre os índios, como podemos saber se são informações verdadeiras? Esse é um bom exemplo de trabalho desafiante para os professores-historiadores, afinal, esses povos já estavam aqui antes dos europeus chegarem e já haviam desenvolvido uma cultura sustentada basicamente pela caça, colheita florestal e pesca. Outros povos já cultivavam roça de feijão, milho, mandioca e batata doce. Alguns deles eram nômades, outros permaneciam no mesmo lugar por muito tempo. O artesanato, muito rico e variado, ia de objetos de pedras a vasos de cerâmica. É com essas fontes culturais dos indígenas que o historiador irá trabalhar. Outras fontes importantes são os documentos elaborados pelos portugueses sobre esses povos. O historiador tem documentos oficiais produzidos a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, como a Carta de Pero Vaz de Caminha, que são fontes riquíssimas e bastante utilizadas para o estudo da história do Brasil.

A idéia de verdade unânime, na história, também é uma preocupação dos alunos de história. Como podemos acreditar no que está escrito sobre a história do Brasil, por exemplo, se ninguém de nosso presente estava lá e viu? Esse questionamento, comum e fundamentado no senso comum sobre o conceito de verdade, pode ser ainda mais problematizado quando o trazemos para a prática. Houve a simulação de uma manchete de jornal no quadro, dizendo: um homem foi preso ontem à noite por roubar alguns itens de um supermercado no centro de Uberlândia. Discutindo a manchete simulada pela professora, os alunos puderam enumerar várias possibilidades que poderiam ter levado o homem a roubar o supermercado. Alguns dados sobre um fato podem ser inquestionáveis, como a hora, a data, o local, no entanto, outros dados como as possíveis causas que levaram ao acontecimento, podem ser interpretados de formas variadas. O que dará legitimidade ao trabalho do historiador está relacionado com o conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos utilizados, com a seriedade e o rigor com os quais ele construiu sua interpretação daquele fato.

Nesse contexto, os alunos puderam entender a importância de sempre trabalhar com diversas fontes sobre o assunto a ser estudado, o que justifica a opção específica da escola e da professora em não adotar um livro didático para trabalhar o estudo de história durante o ano letivo.

*Diferentes recortes da História permitem que o aluno abra enormes horizontes que podem acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois sua análise e, finalmente, sua identificação como essa “gente como a gente” que construiu o processo histórico do qual ele mesmo faz parte.*²⁸

Posto isso, a discussão agora é sobre os sujeitos históricos. Afinal, só os grandes nomes que conhecemos fazem a história? Um exemplo de abordagem para fazer os alunos pensarem e se questionarem sobre isto pode partir da forma republicana de organização do governo. Nela, o presidente governa o país, mas não faz isso sozinho, ele toma as decisões também de acordo com as necessidades da população e com a opinião dos componentes do parlamento, que decidem através de voto as medidas que serão tomadas. Não é sozinho que o presidente e os membros do parlamento se elegem. O historiador estuda os fatos que resultam das ações não de uma só pessoa, mas de todos nós. Os processos históricos ocorrem à medida que a humanidade caminha praticando ações que se efetivam na História. Ora, então, os alunos podem começar, a partir daí, a construir a idéia de que todos fazemos história.

Segue algumas considerações sobre as atividades desenvolvidas com a quarta série, com o objetivo de tornar mais clara a análise presente nesse trabalho.

²⁸ PINSKY, Jaime e PINSKY Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e conseqüente.** In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005. p. 90.

1.1 – Sobre os conteúdos estudados

O trabalho com a disciplina de história é norteado por conteúdos previstos nos PCN'S, que são volumes separados por ciclos(1ª e 2ª série, 1º ciclo e 3ª e 4ª 2º ciclo) e posteriormente por disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.²⁹

Para o ensino de história nas séries iniciais, os alunos precisam dominar alguns conceitos históricos, para que consigam entender melhor os conteúdos. Assim, da primeira série em diante, já se inicia o trabalho com conceitos como fato, fonte histórica, sujeito e o tempo histórico.

No tocante aos fatos históricos, é feito um trabalho que tenta acabar com a visão excludente da história. Dessa forma, os fatos históricos não podem ser apenas relacionados a heróis de grandes feitos; devem ser entendidos como ações humanas significativas que favoreçam mudanças na coletividade e são frutos de processos dos quais todos são sujeitos. Os sujeitos não são os heróis, mas agentes de ações sociais que se tornam significativas para estudos históricos, portanto, podem ser indivíduos, grupos ou classes sociais.

Em uma outra concepção de ensino, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva. Assim, por exemplo, dependendo das escolhas didáticas, podem se constituir em fatos históricos as ações realizadas pelos homens e pelas coletividades que envolvem diferentes níveis da vida em sociedade: criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres, independência políticas de povos.³⁰

²⁹ **Parâmetros Curriculares Nacionais - história e geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 166.

³⁰ **Parâmetros Curriculares Nacionais - idem.** p.35/36.

O conceito de fonte também deve ficar claro ao aluno. Tudo tem história, portanto, são infinitas as fontes que podem ser utilizadas por um historiador em seu trabalho de investigação. Objetos, fotos, documentos, jornais, fontes orais, enfim, o historiador dispõe de um amplo leque de registros que podem ser tomados como fonte. Faz-se necessário que ele, com rigor, escolha as fontes que considere mais adequadas para as questões que ele formula a partir de problemas e hipóteses, relacionadas a inquietações que podem ser individuais ou coletivas. Desta leitura das fontes, o historiador produz as interpretações, produz o conhecimento sobre o passado.

Sobre o tempo histórico, ele poderá utilizar o calendário, mas não deve transformar a história numa seqüência cronológica de acontecimentos. O trabalho é feito com um tempo histórico ligado à idéia de diferentes níveis de durações temporais que, por sua vez, estão ligados com as vivências humanas. É bom e importante fazer com que o aluno consiga enxergar um acontecimento com a mentalidade da época, para não dizer que a humanidade foi incompetente, que não pensava direito e entender que cada homem é influenciado por sua época.

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de experiências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéias de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a idéia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais.³¹

Como já foi dito, os conteúdos estudados ao longo do tempo, em história, podem ser armas elitistas de dominação cultural. Isto porque

³¹ **Parâmetros Curriculares Nacionais - história e geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 37.

privilegiam os heróis construídos e seus grandes feitos, esquecendo de mencionar que todo o movimento, para acontecer, precisa da participação dos homens vivendo em sociedade, de uma classe social, ninguém faz história sozinho e todos fazemos história. É comum que os alunos associem história a personagens como Tiradentes, por exemplo, como se a história fosse feita por um grupo escolhido e para esse grupo, como se ele mesmo, o aluno, não fosse sujeito histórico e assim, o ensino de história dá origem a alunos que se auto-excluem da história, é paradoxo e trágico.

As noções de história do Brasil privilegiam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira, bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a idéia de progresso como algo global, positivo e inevitável. A história tem início, um meio e um fim determinados, não há brechas para as contingências e discontinuidades.

A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos... A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e poucos.³²

Os sujeitos da história podem ser assim entendidos como os grandes e consagrados heróis. Teremos, assim, um aluno que não verá suas ações, nem ele mesmo, como capaz de fazer história. Será a história de poucos e não de agentes sociais que conseguiram transformar a sociedade. É necessário entendermos sujeitos históricos como todos que contribuem por mudanças ou por permanências.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis,

³² FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 90.

*camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.*³³

Dessa forma, abordando os conceitos históricos de um jeito crítico e interessante, ligados a situações cotidianas que têm significados para os alunos, torna-se mais fácil o ensino de história pois, desse modo, se produz elementos contraditórios à história excludente, se consegue dar significado aos estudos históricos, tornando-os, assim, um importante e interessante campo de estudo para os alunos.

O ensino de história, comumente, é também relacionado às datas comemorativas. Geralmente, as datas comemorativas servem para lembrar feitos de grandes heróis (como Tiradentes), acontecimentos importantes (Proclamação da República, por exemplo) ou para incentivar o comércio, lucro e consumismo demasiado (dia das mães, dos pais, dos namorados). Infelizmente, fatos são pouco investigados e interpretados, e deixam transcender imagens de heróis e acontecimentos de uma forma sem sentido, ou uma visão acordada às idéias que se convém passar, não se costuma, em datas comemorativas, ter um contexto do que se comemora, tudo torna-se muito superficial. Às vezes, o feriado já é o bastante para que uma data não seja questionada nem entendida.

*A independência do Brasil, por exemplo, representou no plano político uma mudança no regime de governo, que pode ser relacionada a uma data (7 de setembro de 1822). No plano econômico, as mudanças não foram, todavia, imediatas, já que o rompimento com a dominação portuguesa se manifestou, inclusive, nas políticas de D. João VI no Brasil, desde 1808. No plano das relações de trabalho, por sua vez, a independência não representou mudanças significativas, já que a escravidão permaneceu ainda por muitas décadas (século XVI ao final do XIX).*³⁴

As datas comemorativas são datas escolhidas para lembrar acontecimentos históricos, dias religiosos ou conquistas de grupos da

³³ **Parâmetros Curriculares Nacionais - história e geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 36.

³⁴ **Parâmetros Curriculares Nacionais, história e geografia.** Brasília, MEC/SEF, 1997. vol.5. p. 37.

sociedade. Em geral, podem se estender a um âmbito nacional ou internacional podendo ser declarada como feriado ou ponto facultativo.

O Brasil possui um amplo calendário de datas comemorativas. Todos os meses do ano possuem pelo menos uma data em destaque. Todas as datas chamam muita atenção dos alunos, principalmente as que são feriados. Dessa forma torna-se necessário trabalhar as datas comemorativas, pois a sociedade inteira se envolve nelas, mas não é impossível trabalhar as datas comemorativas criticamente. É necessário refletir sobre cada data, para não banalizar o estudo de história, afinal, todas as datas são relacionadas a acontecimentos históricos. A preocupação maior não é o dia em si, mas o tema e como esse tema será trabalhado.

Na quarta série, o trabalho com datas comemorativas parte da reflexão e estudo da data comemorativa. O primeiro passo é fazer com que o aluno entenda porquê comemorar a data em questão. Cada data comemorativa tem um sentido forte e, quase sempre, este sentido está oculto a uma visão despercebida, sendo necessário então pensar criticamente sobre cada uma. Não é só saber que vinte e um de abril é dia de Tiradentes, é preciso contextualizar o personagem Tiradentes e o movimento do qual ele fez parte, a Inconfidência Mineira, a época em que ocorreu e as relações entre o Brasil colônia e sua metrópole. A discussão sobre o caráter do movimento e seus objetivos, ressaltando se era ou não um movimento popular, quem foram os inconfidentes leva-nos a compreender o movimento no seu tempo. Mas, para tentar desvelar os sentidos ocultos da data, também é preciso discutir e entender o contexto histórico da época em que o dia da execução deste personagem foi transformado em data comemorativa. Isto implica então em uma abordagem que parte do hoje, o feriado, para o passado, discutindo os múltiplos significados ocultos sob a construção dos heróis e dos acontecimentos transformados em marcos de memória. Dessa forma, trabalhar a data comemorativa é trabalhar com um contexto histórico e, através de pesquisas realizadas com e pelos alunos, procurar impulsionar o desejo de saber do que se trata determinado dia, o por que desse dia, a questão do feriado e assim por diante. O objetivo é proporcionar ao aluno o contato com um aprendizado veiculado a seu cotidiano e que faça sentido para ele.

*A educação não pode ser desarraigada do contexto social, do tempo, dos valores, condições e acontecimentos históricos em que se manifesta e que integra. Aquilo no que ela se constitui depende e se determina relativamente à vida dos homens a quem se destina. As aspirações destes, suas exigências, contradições, seus impasses e suas tensões, seus mitos e seus reducionismos, suas descobertas e suas visões-de-mundo esteiam e dão significado à ação educacional que lhes diz respeito.*³⁵

Faz-se necessário que fique bem claro ao aluno o por que de uma data, um feriado, quando não há aulas e alguns setores da sociedade paralisam seu trabalho. As escolas são instituições que aderem à maioria dos feriados e costumam, além disso, conceder recessos daqueles dias próximos aos feriados. Isso precisa fazer sentido para o aluno, que precisa compreender porque e quem instituiu que este ou aquele personagem ou acontecimento é digno de ser lembrado numa determinada data a ponto da sociedade interromper suas atividades cotidianas. Se ficássemos só nisto, contribuiríamos para a perpetuação do mito do herói, o que nos leva a discutir também os interesses em jogo, abordando os sentidos ocultos das datas comemorativas. Espera-se, então, a conscientização do aluno sobre as datas comemorativas, o que ajudará em sua formação de cidadão.

Como o ensino e o aprendizado da história devem levar em conta o pensar sobre a sociedade, as datas comemorativas devem ser relacionadas às conseqüências que elas conseguiram provocar na mesma, na época em que aconteceu o fato histórico e o que provoca nos dias de hoje. Dessa forma os conteúdos programados devem se articular ao cotidiano do aluno bem como aos conceitos históricos e à busca de uma história crítica.

No entanto, os PCN's não podem ser encarados como receitas prontas que proporcionam um aprendizado eficaz. O que existe são caminhos, como tantos outros que podem se percorridos. O respeito ao contexto de cada escola, de cada turma, de cada aluno e de cada professor deve estar em primeira instância. Daí por diante, o trabalho é encontrar o caminho mais eficaz específico de cada situação que favoreça o aprendizado. Não educação existem possibilidades o ponto mais importante é saber qual direção seguir.

³⁵ CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural – tentativa de reflexão ontológica**. São Paulo: Cortez, 1981.p.19.

1.2 – O livro didático e o ensino de história na quarta série

De acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), que fornecem as diretrizes para os conteúdos a serem trabalhados nas escolas brasileiras, o ensino de história de 1^a a 4^a séries, é constituído pelos tópicos: família, escola, município e país. A partir desses conteúdos surgem os temas e interpretações que vão lhes dar significados. A história do Brasil parte dos estudos sobre a história de cada um, indo, portanto, do individual ao coletivo.

O campo é amplo. Várias são as propostas que podem surgir dos conteúdos citados. Na quarta-série o objetivo é trabalhar a noção do que é história, conceituar fontes históricas e iniciar os estudos sobre a história do Brasil, dando conta dos períodos da história do Brasil Colônia, Império e República.

O objetivo de estudo da história e geografia no ensino de 1^a a 4^a séries, preconizado por grande parte dos currículos e livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras é constituído da seguinte ordenação: a família, a escola, o bairro, o município, o estado, a região e, por fim, o país. Este esquema tornou-se “conteúdo universal” do ensino e persiste como um conteúdo pretensamente objetivo, neutro e insubstituível. A partir desse edifício pré-concebido surgem os temas, interpretações e concepções que o preenchem de significado.³⁶

Na quarta série usamos os livros didáticos como fontes. Fontes de pesquisa, de idéias, de imagens, de documentos e questionamentos. As atividades sobre os assuntos estudados são elaboradas de acordo com a abordagem feita pela turma sobre um determinado assunto. Após a pesquisa, costuma-se elaborar um texto coletivo sobre o assunto ou, então, as professoras trazem um texto já montado, para interpretação e estudo. Assim, após o estudo do texto, as informações da pesquisa se tornam ainda mais importantes porque adquirem um significado real, em outras palavras, o aluno

³⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **O ensino de história e geografia nas séries iniciais: a temática regional.** Ensino em Re-vista. Publicação anual do laboratório pedagógico, do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.:EDUFU, 1992. p.44.

consegue identificar sobre o que está estudando e isso é um grande passo para o aprendizado.

Diversas formas são usadas para ler e estudar os textos. A turma pode se dividir em grupos e cada grupo pode dar seu parecer sobre o texto ou parte dele, ou então dramatizar o texto, usando o recurso do teatro para facilitar a memorização e entendimento do assunto. Pode-se também produzir poemas de acordo com o assunto estudado, além de ser solicitado ao aluno que escreva o seu próprio texto sobre o assunto. Nosso objetivo é favorecer o aprendizado de forma prazerosa e competente e, para isso, o uso de diversos recursos pedagógicos é essencial. De forma criativa e diversificada, as aulas se tornam diferenciadas e os alunos aprendem mais.

A aprendizagem escolar é um processo complexo, que envolve integralmente o aluno e a aluna. São eles que aprendem. No entanto, tornar isso possível é uma aventura coletiva. Em primeiro lugar, porque a sociedade é um ente continuamente exigente em relação às capacidades de todos os que a compõem, e com isso contribui para concretizar nossas próprias exigências. Em segundo lugar, porque a cultura (usos, costumes, saberes de diferentes tipos, valores), de certo modo, faz de nós quem somos, e poder apropriar-nos dela, revisá-la criticamente e contribuir para sua renovação pressupõe, por sua vez, nos responsabilizarmos pela elaboração de nossa identidade. E, em terceiro lugar, porque, sem a contribuição de professores conscientes de que o conhecimento é uma construção, a aprendizagem escolar seria uma viagem incerta, de conseqüências duvidosas.³⁷

Os livros didáticos trabalham um mesmo conteúdo de forma diferenciada. Cada um escolhe um tema para privilegiar. Entre os livros mais usados estão o “Porta Aberta”,³⁸ o “Agora eu já sei”³⁹ e “História com reflexão”⁴⁰, que trabalham de formas diversas, em volumes que trazem história e geografia separados, como se fossem dois livros em um e procuram relacionar o passado ao presente para dar significado ao estudo, o que é muito importante porque estabelece vínculo com o cotidiano do aluno, o que facilita a aprendizagem pois desperta o interesse. Nas séries iniciais o professor deve

³⁷ COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. Coleção Fundamentos. p. 121.

³⁸ LIMA, Mirna. **História e geografia 4ª série – porta aberta**. São Paulo: FTD, 2002.

³⁹ NETO, Armando Coelho de Carvalho e outros. **Agora eu sei!** São Paulo: Scipione, 2006.

⁴⁰ MARIN, Marilú Favarin. **História com reflexão**. São Paulo: IBEP, 2004.

proporcionar ao aluno contato com o local (bairro/cidade), o regional (estado/região) e o geral (país/mundo) e isso se torna mais fácil quando é dotado de significação:

*O estudo das problemáticas locais e regionais nas séries iniciais tende a se tornar mais significativo (isto tem sido demonstrado em várias experiências já publicadas) a partir do redimensionamento das relações passado/presente. O estudo do bairro ou da cidade a partir da realidade presente vivida por professores e alunos possibilita o resgate do passado, nas diversas épocas, rompendo com a lógica do progresso associada ao “bem” e ao desenvolvimento que ainda permeia a ação pedagógica principalmente do professor de 1ª a 4ª séries.*⁴¹

Através das próprias aulas pude perceber que, quando começamos pelo presente, o passado ganha mais significado e isto torna o aprendizado mais interessante e inesquecível aos alunos, atingindo assim os objetivos que se pretendem com determinada aula.

*O elo com o presente é óbvio, pois o processo de compreendê-lo tem muito em comum com o processo de compreender o passado, não obstante, o fato de que compreender como o passado se converteu no presente nos ajuda a compreender o presente, e provavelmente algo do futuro.*⁴²

Em geral, os livros trazem muitas reproduções de obras de arte sobre os assuntos estudados, cada um traz gravuras diferentes do outro, reforçando a opção em trabalhar através de pesquisas em vários livros que vai propiciar também o contato com diferentes obras de arte e o estudo das mesmas.

Embora há algum tempo as imagens venham sendo encaradas como documentos, os historiadores, em sua maioria, continuam

⁴¹ FONSECA, Selva Guimarães. **O ensino de história e geografia nas séries iniciais: a temática regional.** Ensino em Re-vista. Publicação anual do laboratório pedagógico, do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.:EDUFU, 1992. p. 47.

⁴² HOBBSAWM, Eric. **A História de cima para baixo.** In: Sobre Histórias, ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 230.

trabalhando muito mais sobre os documentos escritos, sendo este o terreno onde se sentem mais à vontade.

Justamente numa discussão sobre esse tema, o pesquisador Eduardo Neiva, no artigo “Imagem, história e semiótica”, publicado no Anais do Museu Paulista, nº 1, de 1993, afirma: Surpreendentemente, a imagem é encanto e enigma. Muito provavelmente, esse enigma constitui, senão uma ameaça, ao menos uma barreira e um obstáculo ao trabalho da pesquisa histórica. Portanto, não nos deve causar estranheza o fato de os professores de história igualmente resistirem a propor a seus alunos leituras de imagem. Apesar de as imagens exigirem uma leitura particular, é extremamente importante que os alunos entrem em contato com elas e que as leiam não como ilustrações, mas como documentos.”⁴³

Especificamente para a disciplina de história, o livro didático cumpriu, durante muito tempo, a função de veículo de idéias das classes dominantes e de currículos de datas comemorativas. Não obstante, como todo o pensamento educacional, o livro didático avançou e hoje é possível nos servirmos de alguns de boa qualidade com abordagem mais crítica e bem mais incrementada, com variadas fontes.

O uso do livro didático é uma opção das escolas e dos professores. Optamos por trabalhar com vários como fonte de pesquisa e sugerimos que o trabalho com história não deve se limitar ao que o livro didático traz.

Os livros didáticos deveriam ser, essencialmente, fontes de idéias. Num primeiro estágio, talvez idéias para o professor; mais tarde, de idéias que seriam usadas pelos alunos como pontos de referência e fontes de informações. Os livros deveriam, ainda, oferecer pontos de partida para investigações. Essa dupla utilização é muito importante, já que os alunos, gradativamente, compreenderão que os livros didáticos não apenas podem ajudar na resolução, como também na proposição de problemas.⁴⁴

Em geral, os livros trazem um panorama que engloba as diferentes especificidades culturais. Sabemos que em uma sala de aula cada um é diferente do outro, portanto, o trabalho com a disciplina deve respeitar essas

⁴³ PAES, Maria Helena Simões. **Jornal Bolando aula de história**. Santos, Grubas Projetos Educacionais. Junho/Julho, 1998.

⁴⁴ ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparação entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 1987.p.15.

diferenças e acontecer de acordo com a realidade dos alunos. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados através de pesquisa e não privilegiam a perspectiva de um autor, mas possibilitam a discussão de várias. Essa opção (de não adotar livro didático), se relaciona com a proposta pedagógica, que é a construtivista. Pressupõe que o professor que elabora seu próprio material didático consegue atender as necessidades específicas dos alunos com mais eficiência porque conhece as dúvidas e os questionamentos dos mesmos. Podemos dizer que isso consiste em uma diferente forma de trabalhar com os livros didáticos onde o objetivo é o aproveitamento e aprimoramento das aulas.

Entendemos que o fator determinante para a aprendizagem não é, no entanto, trabalhar ou não trabalhar com o livro didático. O que define a qualidade do trabalho do professor é como ele utiliza o livro didático, optando por tomá-lo como único recurso pedagógico ou apenas mais um recurso de que se serve no processo de ensino-aprendizagem que desenvolve.

1.3. – TEMAS TRANSVERSAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Os temas transversais são propostas de trabalho, de acordo com os PCN's, para todos os ciclos e em todas as disciplinas. Estão ligados aos princípios constitucionais e a formação da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar:

- *Dignidade da pessoa humana – Implica no respeito aos direitos humanos. (...)*
- *Igualdade de direitos – refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. (...)*
- *Participação – como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público (...)*
- *Co-responsabilidade pela vida social – implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. (...)*⁴⁵

⁴⁵ **Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 21, 22 e 23.

É humanamente necessário que as pessoas se comprometam em colocar-se a favor das práticas que favorecem a garantia dos direitos humanos. Na forma como está organizada a sociedade atual, os valores humanos estão sendo comprometidos, diante de atitudes que podemos chamar, no mínimo, desrespeitadoras. Diante disso, é meta dos PCN's e também da instituição que se compromete com uma formação digna da pessoa, eleger os temas chamados transversais como prioridade. A escola, enquanto instituição formadora, deve se comprometer em dispensar aos temas transversais o mesmo espaço dado às disciplinas de conhecimentos (história, geografia, matemática, língua portuguesa...); aliás, eles devem ser priorizados.

Ao se admitir que a realidade social, por se constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e isso implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação.⁴⁶

Nesse sentido, trabalhar com temas transversais juntamente com conteúdos podem tornar a aula mais importante e os temas transversais podem ser o ponto de partida para as disciplinas. Um exemplo foi a situação que vivi como professora na turma da quarta série, quando pensava com os alunos o período de escravidão no Brasil. Estávamos falando sobre a lei Áurea e, com as reflexões que fazíamos, surgiu o questionamento por parte de um dos alunos: “Professora, a lei significou o fim da escravidão no Brasil?” Para responder a esse questionamento fomos buscar o funcionamento das leis no Brasil hoje. Constatamos através de experiências pessoais e coletivas, que as leis nem sempre são cumpridas hoje, assim como não eram no passado. A lei

⁴⁶ **Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 25 e 26.

citada pelos alunos como exemplo de impunidade foi a que proíbe a venda de cigarros e bebidas alcoólicas para menores de dezoito anos. Os alunos comentaram que eles mesmos, comumente, buscam para seus pais esses produtos em bares, comprando sem obstáculos. Começamos a falar sobre a lei, o porquê de ela existir, porquê não é cumprida e, por fim, falamos por um longo tempo sobre o alcoolismo e sobre demais drogas, que no momento despertava o interesse dos alunos. Depois voltamos a falar sobre escravidão e concluímos o que a lei representou e o que ela mudou para os povos afro-brasileiros.

Se os temas transversais forem tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles; desta forma transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades que, por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, a interações e respostas, em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais.⁴⁷

De acordo com os PCN's, os temas transversais estão divididos em: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e os temas locais. O que compreende cada um desses temas?

No tocante a *ética*, convém discutir as condutas humanas e como agir perante os outros. A *pluralidade cultural* abrange o entendimento e o conhecimento da cultura dos grupos e o respeito por toda manifestação cultural. O tema *meio-ambiente* implica em conscientizar o aluno sobre a dependência que os seres vivos da Terra têm, e que a vida está interligada e toda manifestação dela deve ser respeitada. O tema *saúde* é um pouco diferente do que a palavra costuma lembrar. Trata-se de entender e interferir sobre assuntos diversos como a qualidade do ar, o consumismo desenfreado e a miséria, a degradação social e a desnutrição, formas de inserção das diferentes parcelas da população no mundo do trabalho, estilos de vida pessoal, enfim, trata-se de um conjunto de temas reunidos sob o título saúde,

⁴⁷ BUSQUETS, Maria Dolores e outros. **Temas transversais em educação – bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999. p. 53.

importantes para que o indivíduo tenha uma vida saudável e que saiba se posicionar no mundo. Enfim, o tema *orientação sexual* pretende discutir posturas, crenças, valores e tabus com relação ao sexo, que foram construídos historicamente e que levam muitas pessoas a atitudes inconseqüentes. Os *temas locais* abrangem os assuntos da cidade, estado, região, ou mesmo do bairro e dentro da própria escola, que tenham significados para o coletivo ou para os alunos.

Essas questões devem estar em segundo plano no ensino? Essa pergunta, para ser respondida, precisa levar em conta a relação que os seres humanos estabelecem entre si. A violência e as brigas de família, por exemplo, são frutos da difícil convivência com o outro e da falta de respeito e ética nas relações. Já que a sociedade está cheia de problemas gerados pela ignorância dos valores e pela falta de humanidade, por que não colocar esses temas em primeira instância e conciliá-los com o currículo disciplinar? O que se ouve dos professores, quando sua aula que foi preparada a partir de um conteúdo é interrompida para se discutir um tema como sexo ou violência? Bem, o que temos são professores que, em sua maioria, valorizam a quantidade e não a qualidade das aulas. Desse modo, ao serem interrompidos pelos alunos com temas que “não estão na matéria”, se queixam de terem que parar com o conteúdo para falar sobre sexo ou sobre alguma reportagem chocante de um jornal. No entanto, é necessário compreender que, se os alunos estão falando sobre um desses temas é por que precisam pensar sobre ele e a Escola assume um papel central quando se trata de pensar a sociedade. Naquele momento o professor tem a possibilidade de levar os alunos a refletirem sobre assuntos significativos, que fazem parte da vida deles e que interferiram nela de alguma maneira. Infelizmente, a maioria das escolas insiste em tornar quantidade melhor que qualidade e se preocupam em encher cadernos ao invés de semear valores que tornem as pessoas e a sociedade mais humanas. “Ao mesmo tempo que condenam, no discurso, o pragmatismo e o materialismo dos novos tempos, as escolas parecem ter esquecido sua parcela de responsabilidade na formação humanista dos alunos.”⁴⁸

⁴⁸PINSKY, Jaime e PINSKY Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e conseqüente**. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005. p.15.

Na escola construtivista os temas considerados transversais são centrais e alvos de todas as discussões. Ao falar sobre violência podemos abordar, por exemplo, os castigos que eram aplicados aos negros no período da escravidão no Brasil. Dessa forma, temas transversais e conteúdos são interligados e o professor pode atingir seus objetivos, oferecendo ao aluno um ambiente de debate, onde a reflexão encontre abertura para nascer.

Se deixarmos de considerar as matérias curriculares como eixos longitudinais em torno dos quais giram as aprendizagens fundamentais, e os temas transversais como um complemento secundário que cruza esporadicamente com eles, se dermos a esta imagem uma virada de noventa graus e se levarmos este novo modelo até suas últimas conseqüências, deparar-nos-emos com um conceito totalmente diferente de ensino.

Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas.⁴⁹

Apontamos o problema: antes mesmo de nos perguntamos por que a sociedade está passando por um processo intenso de mudança, com pouco espaço para noções de cidadania, ou mesmo enxergando com naturalidade as mais diversas barbáries, devemos nos perguntar o que estamos fazendo que contribui para que isso ocorra. Como podemos questionar os alunos ditos indisciplinados se não abrimos espaço em sala para discutir a indisciplina e se a postura mais comum de um professor diante de atitudes indisciplinadas é pedir que o aluno saia da sala? É comum ouvirmos alunos criticarem o professor quando ele interrompe a explicação de uma matéria para falar sobre respeito ou para questionar alguma conduta dele ou de um outro aluno. Por que isso acontece? Por que os temas transversais são encarados pelos professores ou pelos alunos como “conversa fiada”?

⁴⁹ BUSQUETS, Maria Dolores e outros. **Temas transversais em educação – bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999. p. 37.

Um dos primeiros passos para transformar os temas transversais em eixos estruturadores da aprendizagem é a adequação dos objetivos e dos conteúdos marcados pelo currículo em cada etapa à realidade educativa da escola; para isso é preciso previamente entrar em acordo sobre qual é essa realidade educativa, que em grande parte é marcada pelo ambiente sociocultural predominante no meio do qual procedem alunos e alunas, e que determina suas necessidades educativas mais imediatas.⁵⁰

Posto estes questionamentos podemos pensar em qual vai ser a postura do professor e a da escola sobre os temas transversais. Se o respeito pelo outro é um tema transversal e deixamos reservado o mínimo de tempo para discutir isso em nossa aula, é porque não consideramos o respeito um valor tão necessário. Assim nossa postura fica sendo de “faça o que eu digo e não faça o que eu faço”. Dentro da proposta construtivista esse paradoxo é impertinente, porque vários estudos sobre a conduta humana, como os do psicanalista Augusto Cury, ensinam que os exemplos valem mais que as palavras.

Especificamente, a disciplina de história, por ter o homem como sujeito e tomar como objeto as ações e valores do homem no tempo, estudando o fazer e o viver dos homens em sociedade, pode ser um caminho de transformação, permitindo às pessoas outros pontos de vista, desmanchando o mito da verdade única e incontestável. O papel do professor de história é ajudar o aluno a compreender e melhorar o mundo em que vivemos. A partir do momento em que o professor assume sua postura social frente aos alunos, ele tem consciência do papel que desempenha e sabe que pode instigar nos alunos a crítica e a consciência de que ele é um sujeito histórico.

⁵⁰ BUSQUETS, Maria Dolores e outros. Idem. p. 50.

Capítulo II

O ensino de história na quarta série do ensino fundamental: uma experiência

Como mencionado no primeiro capítulo desse trabalho, o processo de ensino-aprendizagem deve obedecer as especificidades de cada escola, e quando dizemos escola, falamos do todo (comunidade / alunos / equipe escolar); dessa forma é necessário, para facilitar a compreensão das atividades expostas nesse segundo capítulo, informar sobre o perfil da escola em que ocorrem tais práticas. As experiências são vivenciadas por mim na Escola Centro Educacional Evoluir, situada no bairro Jardim das Palmeiras, integrante do setor privado e que atende crianças de classe média baixa. Nesse contexto ocorrem as experiências aqui citadas que são base para esse trabalho.

Em geral, o ensino de história nas escolas de primeiro e segundo graus encontra dificuldades em se efetivar. As disciplinas mais técnicas, de uso mais específico e que trazem vínculo mais lucrativo com o mercado de trabalho, conseguem despertar nos alunos maior interesse. É mais fácil explicar a um aluno a importância da matemática do que a importância do estudo da história. Ao que parece, por estar agindo em um meio que requer mais os conhecimentos de uma disciplina do que da outra, cria-se uma atmosfera de insignificância diante da disciplina de história.

*Nossa ciência não dispõe, como a matemática ou a química, de um sistema de símbolos completamente separados da língua nacional. O historiador fala unicamente com palavras, portanto com as de seu país.*⁵¹

⁵¹ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 138.

Logo, o primeiro desafio é conseguir fornecer aos alunos um significado para o estudo de história. Para esse fim, o trabalho com a história de vida do aluno é primordial. O aluno precisa ter dimensão de sua história e, para isso, é necessária uma pesquisa sobre os acontecimentos que antecedem seu nascimento, tais como o relacionamento dos pais, a postura dos pais diante da possibilidade de ter um filho, a formação da família e as relações que elas desenvolvem entre si. Esse trabalho fornece ao aluno uma base para olhar criticamente sua história e conseguir vinculá-la aos demais setores da sociedade nos quais ele interfere e faz parte, o que leva a concretização do primeiro objetivo listado nos PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais): "Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades no presente e no passado."⁵²

Uma das possibilidades de se atingir este objetivo é propor aos alunos a elaboração da sua árvore genealógica, realizando uma pesquisa no âmbito familiar. Com isso, deixa-se de atuar apenas no âmbito individual e adentra o coletivo, pois a maioria dos alunos descobre, entre outras coisas, que são resultado de um processo de miscigenação ao longo da história. A consequência desse trabalho é levar o aluno a perceber que a sociedade é construída ao longo do tempo, é resultado de processos históricos que se desenvolveram envolvendo diferentes grupos sociais.

Todo o trabalho com a disciplina é orientado por objetivos. São objetivos próprios da disciplina de história ou objetivos gerais como os temas transversais que envolvem todas as disciplinas. Essa orientação está nos PCN's que:

*Foi concebida para proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular na formação dos alunos, como referência aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento.*⁵³

⁵² **Parâmetros Curriculares Nacionais, história e geografia.** Brasília, MEC/SEF, 1997. vol.5. p. 62.

⁵³ **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia.** Idem. p. 61.

O objetivo do ensino de história na quarta série, com relação aos conteúdos, é estudar a história do Brasil. Deve-se proporcionar ao aluno, neste ciclo, noções da história do país, divididas em Brasil colônia, Brasil Império e Brasil República. Para além dos conteúdos, os alunos precisam compreender que conhecer a história de seu país é muito importante porque significa entender melhor as questões de sua época e procurar meios para interferir sobre elas. Essa reflexão está presente no curso de graduação em história, quando o aluno tem contato com disciplinas como Historiografia, que tendem a discutir o sentido da história. Textos como o de Lucien Febvre, *Face ao vento. Manifesto dos Anais Novos (1946)*, tem esse objetivo:

A história que não liga os homens. A história que não obriga ninguém. Mas sem a qual nada se faz de sólido...

[...]

*A história que compreende e faz compreender. A que não é apenas uma lição que deve ser ensinada a cada manhã, devotamente — mas sim uma condição permanente na atmosfera.*⁵⁴

Dessa forma, o professor-historiador tem como princípio fazer com que os alunos possam entender e criar seu próprio sentido e conceito de história, seu próprio sentido de sujeito histórico, bem como dos objetos que os historiadores usam para construir a interpretação da história.

Partindo desse ponto a discussão se volta para a forma como cada um se vê na história. Perguntamos aos alunos: vocês participam da construção da história? Eles responderam o que, comumente, os professores de história estão acostumados a ouvir: não. A história é feita por pessoas que se destacaram, por alguns, e não por todos.

Diante dessas respostas começamos a dialogar com os alunos, estendendo as perguntas: então quem faz a história de nosso país? Como

⁵⁴ FEBVRE, Lucien. **Face ao vento. Manifesto dos Anais Novos (1946)**. In: Mota, Carlos Guilherme (org.). Lucien Febvre. História. São Paulo: Ática, p.181.

esses sujeitos históricos são escolhidos? Minhas ações não interferem na história coletiva?⁵⁵

Para clarear as idéias e nortear a discussão, os questionamentos giraram sobre a pergunta feita por uma das alunas: “Como uma decisão minha pode ter força para fazer diferença na história desse tanto de gente que mora no Brasil?!”. Pensando nisso, surgem os questionamentos, ou seja, coloca-se aqui uma excelente oportunidade para problematizar com os alunos questões sobre história, já começando com o trabalho de investigador que é, por sinal, a base de um historiador. Para o professor-historiador, o objetivo é estimular a formação de uma visão crítica no aluno, fornecendo para isso todo um aparato instrumental que o ajude a interpretar seu tempo. Refletindo, o aluno perceberá que sua realidade não está pronta e acabada, não é imutável, mas resultante de um processo histórico do qual ele também participa. “*Ora, viver é mudar*”.⁵⁶

Dessa forma o aluno começa a refletir: se minha decisão não importa, a de quem importa? Para auxiliar o desenvolvimento da reflexão, trouxemos um fato que estava acontecendo no bairro Jardim das Palmeiras. Era sobre uma rua em que existia, aos sábados à tarde, uma feira. Antigamente, há sete anos atrás, a feira acontecia aos sábados na Rua do Professor. A partir do ano dois mil, a feira passou a acontecer na Avenida Getúlio Vargas. Por causa disso, os veículos que passam por lá, inclusive ônibus, tiveram de fazer um novo trajeto, subir na rua do Professor e depois seguir pela rua da Telefonista, retornando assim, à Avenida Getúlio Vargas e seguindo o percurso desejado. Com isso, houve um aumento significativo de acidentes devido ao trânsito da Avenida Getúlio Vargas ser muito intenso, principalmente nos fins de semana. Alguns moradores começaram a solicitar perante a Prefeitura Municipal de Uberlândia que a feira voltasse para a Rua do Professor, como era no início. No entanto, dois moradores da rua em questão não acataram a decisão, deixando de assinar um documento feito pela Associação dos moradores do bairro. Por motivos específicos não gostam da idéia da volta da feira para a rua onde

⁵⁵ É importante dizer que os alunos já construíram nessa série o conceito de sujeito histórico, de história individual e de história coletiva.

⁵⁶ FEBVRE, Lucien. **Face ao vento. Manifesto dos Anais Novos (1946)**. In: Mota, Carlos Guilherme (org.). Lucien Febvre. História. São Paulo: Ática, p.181.

moram. Isso impediu que a reivindicação dos outros moradores fosse atendida que a localização da feira continuasse sem mudança.

Focalizando a discussão na decisão dos moradores, sem questionar sobre o melhor local para a feira, percebemos que a opinião de dois moradores estava interferindo em uma decisão que teria conseqüências e que por causa da opinião dos dois a feira não mudou de lugar. A partir dessa situação foram citadas outras que já tinham sido vivenciadas nas quais as tomadas de decisão passavam também pelos alunos e tinha conseqüências. Fica claro ao final dessa aula, que as decisões que tomamos e a forma como pensamos interferem na história individual e coletiva. O objetivo maior dessa aula era trazer aos alunos o sentido de se estudar história e de se enxergar como sujeito histórico, saindo da posição passiva que só recebe, de objeto a posição ativa que interfere e tem capacidade de agir e mudar seu meio, em seu tempo. Sob uma outra perspectiva, essa aula também consegue agir, a saber, a valorização do cotidiano na história.

... a história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em que atribui a cada ator e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento os sistemas, que permitem decifrar essa realidade⁵⁷.

Ao trabalhar conteúdos favorecendo a pesquisa e a participação dos alunos, estamos ajudando a formá-los de acordo com novas tendências. Tendências que valorizam o ser e suas especificidades e que conscientizam sobre a importância de se ter uma opinião sobre os assuntos, saber pensar, ouvir e falar. Com isso, os alunos sentir-se-ão sujeitos históricos e estarão cientes de que sua posição é relevante no âmbito social.

Assim eles atuarão sobre a sua época. Assim farão com que seus contemporâneos e seus concidadãos possam compreender melhor os dramas dos quais vão ser, dos quais já são, ao mesmo

⁵⁷ LE GOFF, Jacques. **A história do cotidiano**. In: História e nova história. São Paulo: Teorema, 1996. p.82.

*tempo, atores e os espectadores. Assim trarão os mais ricos elementos de solução aos problemas que perturbam os homens de seu tempo.*⁵⁸

Como professor-historiador, faz-se necessário compreender e trabalhar o tempo histórico. O tempo é uma ferramenta de trabalho, que precisa ser observada para ser trabalhada. É um tempo em constante mudança e aos alunos de história cabe entender que a história pode ser entendida como ciência dos homens no tempo:

*O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade.*⁵⁹

Todas as atividades desenvolvidas na quarta série têm como elemento norteador a importância de se ensinar e estudar história. O pensamento com relação ao estudo de história, ainda hoje, é de um ensino cumulativo de fatos que se decora para fazer provas.

*Estudar história parece ser uma atividade que exige muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, apreender explicações genéricas e já empacotadas para consumo. Para ser um bom aluno é preciso somente boa memória (capacidade de reter dados mentalmente).*⁶⁰

Esse é, na maioria das vezes, o ambiente hostil que o professor de história encontra para trabalhar. Pensando na história da educação brasileira podemos entender as raízes dessa mentalidade.

⁵⁸ FEBVRE, Lucien. **Face ao vento. Manifesto dos Anais Novos (1946)**. In: Mota, Carlos Guilherme (org.). Lucien Febvre. História. São Paulo: Ática, p.181.

⁵⁹ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 55.

⁶⁰ Secretaria de Estado da Educação. Reestruturação dos conteúdos do primeiro grau conteúdos essenciais de história e geografia. **Concepção de história**.

A história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa seqüência cronológica causal. A história seguia o chamado “quadripartite francês” – Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Essa organização curricular enfatizava a evolução das sociedades agrárias rumo ao mundo industrial e tecnológico, sinônimo de paz e equilíbrio mundial. As noções de história do Brasil, nesse conjunto, privilegiavam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira, bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a idéia de progresso como algo global, positivo e inevitável. A história tem um início, um meio e um fim determinados; não há brechas para as contingências e descontinuidades.⁶¹

Paralelamente aos conceitos históricos há o trabalho com conteúdos programáticos para essa etapa de ensino. O estudo sobre história do Brasil, se iniciou contando também com o livro *“Índio Vivo”* da autora Julieta de Godoy Ladeira. Nesse livro a autora conta a história de dois índios irmãos, Anuaí e Yalori, já aculturados e que vivem numa reserva indígena. Eles sabem ler e têm contato com meios de comunicação como a TV, através de seu vizinho. Assim, tomam conhecimento de que acontecerá um concurso de desenho. Indignado com os problemas que sofrem na reserva que é constantemente invadida por caçadores e coureiros, o Anuaí resolve participar do concurso fazendo um significativo desenho. A trama desenvolve-se mostrando a realidade dos índios hoje e trabalhando fatos da chegada dos portugueses ao Brasil e seu contato com os indígenas, contados através da viagem dos dois irmãos indígenas a São Paulo.

A escolha da obra foi definida porque além de relacionar o passado dos povos indígenas com seu presente e fatos da história do Brasil, também relata costumes e tradições indígenas, permitindo que os alunos conheçam mais sobre os índios (a história, os costumes e as nações).

O trabalho com o livro *Índio Vivo*⁶² permitiu a exploração de diversos temas sugeridos para a quarta série, como: os povos indígenas, a chegada dos

⁶¹ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.90.

⁶² LADEIRA, Julieta de Godoy. **Índio Vivo**. São Paulo: Moderna, 2003.

portugueses ao Brasil, a colonização e a expansão do território brasileiro, sendo que esses assuntos podiam ser, através da obra, vinculados facilmente com o tempo presente. A atividade se deu com a leitura e discussão do livro. Paralelamente, íamos realizando outras atividades que davam mais conhecimentos sobre os temas abordados no livro.

Para iniciar a leitura foi feita uma pesquisa em diversos livros didáticos e descobrimos outros hábitos indígenas que complementavam os que estavam na obra em questão. Descobrimos também que alguns dos livros começavam o estudo da história brasileira falando da chegada dos portugueses ao Brasil. Através desse fato, os alunos concluíram que conhecer um pouco da história indígena é essencial para o estudo da história do Brasil e deve ser o começo desse estudo. Os alunos criticaram a tradicional “linha do tempo” que divide a história do Brasil em *Brasil colônia*, *Brasil império* e *Brasil República*, que apareceu em alguns dos livros em que eles pesquisaram. Eles concluíram que essa linha exclui a história dos povos indígenas.

Além da pesquisa, os alunos encenaram uma representação teatral que relatava o momento da chegada e o choque do encontro entre as duas culturas tão diferentes. Com esta encenação eles conseguiram entender os fatos históricos desse período. Com a pesquisa eles puderam descobrir mais sobre a história dos povos indígenas e constatar que, de tudo o que se sabe sobre os costumes indígenas, pouco foi registrado por eles mesmos. Afinal, os índios não possuíam tradição de escrever sobre si, seus costumes eram ensinados de pai para filho. Assim, o que se sabe sobre os índios não foi escrito por eles mesmos e sim pelos portugueses e a partir da chegada deles. Os alunos também pesquisaram sobre como e onde estão os índios hoje, falamos sobre as reservas indígenas e as mudanças nos costumes dos índios. O trabalho também possibilitou o contato com vários mapas indicativos da população indígena no Brasil passado e presente, por exemplo.

A partir da atividade com a obra “*Índio Vivo*” os alunos puderam utilizar diferentes fontes de informação para conhecer a história do Brasil e produzirem uma análise mais crítica sobre ela. Diferentemente de apresentar um texto pronto e depois indicar perguntinhas sobre o texto para os alunos responderem, essa atividade possibilitou aos alunos, entre outras coisas, que

eles buscassem informações e elaborassem suas opiniões, desenvolvendo sua autonomia para os estudos históricos e ajudando na construção de fonte histórica.

Após as atividades citadas, solicitei aos alunos que voltassem ao capítulo 07 do livro *Índio Vivo* que fala sobre os fatos históricos. Neste capítulo, Anuaí e Yalori, os indiozinhos protagonistas da obra, relembram uma aula de história que tiveram com o professor Luis, na escola da aldeia. Nessa aula eles aprenderam os fatos relativos à chegada dos portugueses ao Brasil.

Depois da re-leitura, perguntei aos alunos como a autora daquele livro sabia dos fatos que tinha escrito ali. Eles disseram que ela sabia porque os portugueses haviam registrado os fatos em livros. Perguntei a eles se entre os livros que eles haviam pesquisado, algum havia sido escrito por portugueses e eles disseram que não. Então revisamos o que tínhamos descoberto e nos lembramos da carta escrita por Pero Vaz de Caminha à Coroa Portuguesa. Já era do domínio dos alunos que a carta tinha o objetivo de comunicar ao Rei português o encontro com a nova terra, mas o que mais aquela carta dizia? Será que ela falava sobre os acontecimentos daqueles dias? Foi com estes questionamentos que começamos a estudá-la.

Trabalhamos agora com o livro: “A Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil – texto integral”, recontada pela editora Martin Claret⁶³, que traz a reprodução em fac-símile do texto original, sua reescrita e sua tradução. Diante daquele texto, os alunos solicitaram que fizéssemos a leitura de parte dele. Então, li alguns fragmentos escolhidos propositalmente na língua portuguesa e depois tentei ler os mesmos fragmentos reproduzidos do original, com a ortografia e gramática de Pero Vaz de Caminha. Esse ato impulsionou a curiosidade em conhecer melhor o texto. Ao ler os fragmentos da Carta, os alunos ficavam questionando sobre os objetivos que eles tinham, sobre as informações existentes ali e sobre qual a visão dos portugueses com relação aos povos indígenas e a terra encontrada. Outra perspectiva foi pensada sobre a carta. Ela não poderia, como todo

⁶³ **Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil.** Texto integral. São Paulo: Martin Claret editora, 2003.

documento histórico, ser analisada como uma fonte de verdade. Era preciso analisar a Carta em seu tempo: a postura dos portugueses perante a terra encontrada, a interpretação e o choque diante dos povos indígenas, a quem a carta era endereçada, quais eram os interesses reais dos portugueses no Brasil, por exemplo.

Entendemos que, em cada momento, os pesquisadores e as sociedades criam as suas próprias interpretações sobre tempos passados; mas criam igualmente os documentos sobre esse mesmo tempo. Ao criar suas interpretações, os pesquisadores não apreendem a realidade diretamente, mas através dos documentos. Suas narrativas são construídas partindo da interpretação de documentos que, por sua vez, são outras tantas representações da realidade; quaisquer que eles sejam, esses documentos não dizem a “verdade”. Seus autores olham a realidade de um determinado lugar social, interpretam uma realidade específica, de determinado grupo, numa dada sociedade, num tempo também delimitado.⁶⁴

Com esse trabalho os alunos tiveram contato com documentos históricos, o que permitiu que eles pensassem sobre as origens das informações sobre a nossa história a que eles têm acesso fácil, através dos livros didáticos e internet, entre outros veículos.

As atividades realizadas pretendiam mostrar aos alunos que a história pode ser interpretada de várias formas e que as concepções sempre vão depender do sujeito que a interpreta. Outro objetivo foi valorizar a história como área importante do conhecimento, fazendo-os perceber que, como as visões sobre o passado podem ser múltiplas, as que temos sobre o presente também são. Afinal, é comum ouvirmos que a história é sem graça porque só fala sobre o passado, o que vai me favorecer saber sobre o passado? Assim, é importante despertar no aluno a capacidade de perceber que, se para um passado existem várias leituras para o presente também e o mais importante é saber interpretá-las.

Um argumento que os alunos usam muito é que a história não é verdade porque os historiadores falam do passado como se estivessem lá, mas eles não estavam lá, eles não viveram aquele momento. No entanto, a fala dos

⁶⁴ PAES, Maria Helena Simões. **Jornal Bolando aula de história**. São Paulo: Santos, Grubas Projetos Educacionais. Junho/Julho, 1998.

alunos têm sua razão de ser, só que é preciso explorar com eles o que trazem consigo sobre a disciplina de história. Para isso, desenvolvo atividades que relacionam passado e presente, que possam proporcionar um sentido ao ensino de história e que mostrem que a história abrange várias visões de mundo. Costumo deixar aos alunos sempre uma questão: será que estudar o passado é tão mais duvidoso do que estudar o presente? *“A posição de um historiador do presente não é lá muito melhor que a do historiador do passado.”*⁶⁵

Para que eles pensem sobre essa questão exemplifico com situações relatadas, por exemplo, em jornais. Diante de uma situação presente, um fato ocorrido, os alunos, ao analisarem três noticiários distintos, percebem que cada um traz a mesma notícia de uma forma diferente.

Foi nesse sentido que desenvolvi, recentemente, um estudo sobre a República brasileira. Às vésperas do dia em que se comemora a República no Brasil, e de acordo com o plano de aula, começamos a falar sobre este tema. Para que os alunos entendessem, discutimos as formas de governo que o Brasil já experimentou ao longo de sua história. Falamos novamente sobre o sistema de capitanias hereditárias e sobre o governo-geral e percebemos que, nesta época o Brasil não tinha uma administração própria, toda administração era regida pelo rei de Portugal. Descobrimos que, com o Brasil Império, o país passou a ser governado por regime de Monarquia. O passo foi estudar com a turma o que isso significava. Fizemos um paralelo sobre as características dos sistemas de governo monarquia e república e depois fomos estudar especificamente a República do Brasil. O que os alunos acharam mais interessante foi que a República proclamada no Brasil não teve participação da camada popular. Começamos a analisar então o que para o povo, significava o país ter se tornado uma República. Os alunos entenderam que, apesar da mudança na forma de governo, os problemas sociais não foram resolvidos. A camada popular continuava em situação desfavorável com suas necessidades básicas não atendidas. Os alunos receberam a proposta de pensar, como para

⁶⁵ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 69.

casa, durante o feriado prolongado, sobre o Brasil República. O que muda da monarquia para a República? Como está a República brasileira nos dias atuais? Para finalizar o trabalho, os alunos fizeram um texto de acordo com o que pensam sobre o Brasil republicano hoje.

Enfim, os objetivos com tais atividades são claros a um professor-historiador. Consistem basicamente em mudar a visão que os alunos têm da história como disciplina que se ocupa de um passado sem sentido, como perda de tempo e inútil para a vida deles. É necessário que a história ensinada deixe bem claro aos alunos que eles fazem parte dela e que ela não é um destino a ser cumprido, admite diversas possibilidades.

Temos de elaborar uma visão de história que nos ajude a entender que cada momento do passado não contém apenas a semente de um futuro pré-determinado e inescapável, mas sim a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar convertendo-se em dominante, por razões complexas, sem que isso signifique que é o melhor, nem, por outra parte, que os outros estejam totalmente descartados.⁶⁶

Entendemos que o ensino de história se constitui numa importante ferramenta na formação dos alunos. Isso porque o professor tem em suas mãos grande aparato de conceitos, que lhe permite ensinar aos alunos o significado de pensar o mundo onde ele vive e assim tentar modificá-lo. O historiador deve se empenhar em fazer com que seus recursos sejam cada vez mais claros ao aluno, de forma que ele procure utilizá-los para elaborar seus conhecimentos. Não existe mais possibilidade para os professores-historiadores continuarem, atualmente, separando seu ofício de sua prática. Assim, no âmbito escolar, o professor-historiador deve procurar atuar criticamente, manter uma postura de acordo com sua formação e não desistir diante de seus alunos com um posicionamento que torne certa a impossibilidade de que eles não compreendam sua linguagem e não efetivem mudança em seu pensamento. É para isso também que o historiador deve trabalhar, para tornar claro aos alunos de história, mesmo no campo da simples

⁶⁶ FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: EDUSC, 1998. p. 275.

sala de aula, fora da academia, que a história não está pronta e acabada, mas em constante transformação.

E isto é tudo? Não. Não é mesmo nada se deveis continuar separando a vossa ação do vosso pensamento, a vossa vida de historiador da vossa vida de homem. Entre a ação e o pensamento não há separação. Não há barreira estanque. É preciso que a história deixe de vos aparecer como uma necrópole adormecida, onde perpassam apenas sombras despojadas de substâncias.⁶⁷

Diante das palavras de Febvre, torna-se ainda mais evidente a responsabilidade do professor-historiador. Assim, o ensino na quarta série tende a estimular os alunos a questionarem sobre o que aprendem e a construir sua versão dos fatos, de forma crítica e coerente.

⁶⁷ FEBVRE, Lucien. **História**. São Paulo: Ática, 1992.

CONCLUSÃO

Para qualquer profissional, pensar sobre as dimensões práticas do seu ofício deveria ser tomado como parte constitutiva da sua própria formação continuada, uma formação que não se conclui nos bancos escolares, mas que se prolonga no tempo e que encontra, no exercício diário da profissão, um lócus privilegiado para a reflexão e busca de novos saberes, ou mesmo de correção de rumos. Se um carpinteiro, por exemplo, procura a melhor madeira para criar seus artefatos de maneira original, só saberá encontrá-la porque desenvolveu um saber oriundo da prática, da experimentação, da observação, traduzindo sua experiência em saberes teórico-práticos. Um médico que se limitasse a reproduzir mecanicamente os saberes da sua formação escolarizada, sem tomar como objeto de estudo constante o seu próprio ofício, certamente continuaria sendo chamado de doutor, mas seria um péssimo profissional.

E o profissional da educação, o professor, cujo ofício possui como núcleo a formação do homem vivendo em sociedade? Como encarar os desafios da profissão enfrentando todas as precariedades das condições objetivas de trabalho, condições estas bem conhecidas de todos nós e que, evidentemente, interferem nos processos de ensino-aprendizagem? Não queremos recordar aqui o extenso elenco de problemas e deficiências com os quais nos deparamos continuamente, mas retomar, nesta conclusão, as questões que envolvem as múltiplas mediações entre teoria e prática, tendo a sala de aula como campo de conhecimento, ou seja, são reflexões orientadas pela nossa experiência profissional cotidiana.

A proposta pedagógica adotada pela escola onde exercermos nosso ofício de professora-historiadora tem, nos pressupostos do construtivismo, os eixos norteadores das práticas de ensino ali desenvolvidas. Como qualquer formulação teórica deveria ser, estes pressupostos são tomados como “ferramentas” que orientam a elaboração dos procedimentos a serem adotados para atingir os objetivos propostos, com o cuidado de não subordinar os fins às teorias. Isto permite que a prática cotidiana seja valorizada, compreendendo

que a resolução dos problemas exige respostas que tenham como fundamento as experiências reais vividas.

Em nossa prática de professora-historiadora, exercendo o ofício com turmas de quarta série do ensino fundamental, entendemos que as vivências cotidianas da sala de aula são fontes fundamentais de conhecimento, que não podem ser desprezadas pelo professor que se propõe exercer profissionalmente o seu ofício. É na sala de aula, no enfrentamento real dos desafios que coloca a dimensão prática, que podemos encontrar os subsídios teóricos com os quais a nossa reflexão se encaminhe para a compreensão do nosso fazer. É da prática tomada como manancial de conhecimentos que a reflexão sobre o papel do professor deve partir, para a ela retornar como ações e procedimentos transformadores, num movimento dialético que não separa teoria do “saber fazer”, mas que se nutre de ambas as dimensões para elaborar ações conscientes, sem perder de vista o momento que vive a escola atual.

Como professora-historiadora, trabalhando com a disciplina de história, temos esta preocupação em relação à prática que desenvolvemos. Consideramos que a história, enquanto saber disciplinar, exige de nós, professores, atenção redobrada para o seu papel formativo da consciência histórica do homem. Esta possibilidade educativa de formação de um sujeito histórico que compreende a sociedade em que vive, marcada pelas abissais diferenças e desigualdades de toda ordem, oferecida pela disciplina de história, é o grande desafio do qual não podemos abrir mão. Mais importante que a sedução de técnicas e metodologias finamente elaboradas, está o elemento humano – o aluno – colocado no centro do nosso fazer, tomado como sujeito histórico. Mais importante do que as “receitas” técnicas pensadas em laboratórios teóricos, está a reflexão crítica sobre nosso fazer prático. É isto que tentamos desenvolver nesta monografia.

Consideramos que o conteúdo assimilado apenas como informação não adquire os significados que esperamos, não se reveste de sentido para o aluno que se sente muito distante daquilo que está sendo dito. Sem adquirir sentido real, este conteúdo poderá simplesmente cair no esquecimento e, mais que isto, não terá contribuído para o processo de formação do homem como sujeito. Neste sentido, a prática do nosso ofício possui uma dupla dimensão:

ela é aplicação e reflexão crítica que o professor elabora sobre os procedimentos da sala de aula, mas é, também, aprendizagem prática que os alunos desenvolvem. Ou seja, o que pode proporcionar sentido para a aprendizagem dos conteúdos é a dimensão do fazer dos alunos, também responsáveis pela elaboração do seu conhecimento. Talvez seja aqui, neste envolvimento de professores e alunos na discussão e produção do saber, que os procedimentos tomados do construtivismo mais contribuam no processo educativo. Mais que conteúdos percebidos como informação, nos voltamos para a formação do homem.

Lidamos com a formação do homem, sujeito da sociedade, desenvolvendo uma disciplina que cobra de nós, professores, uma responsabilidade social que é também uma forma de luta política e cultural, voltada para o compromisso com a transformação da sociedade. É este olhar crítico, este posicionamento que assumimos no nosso ofício, que pode tornar o aprendizado de história não apenas prazeroso, como defendia Marc Bloch, mas também um conteúdo indispensável para que o aluno pense a si próprio e a sociedade em que vive.

Com os estudos no período de graduação e com essa monografia, foi possível perceber que o ensino de história é rodeado de desafios que tornam a sua prática mais complexa. Esses desafios são culturais e por isso, grandiosos. Trata-se, por exemplo, em ter que lidar com mentalidades que depositam na disciplina descrédito por parte do aluno que não consegue ver sentido em estudar história e que chega nas séries iniciais desconhecendo o verdadeiro ensino de história e por isso achando que se trata de um mero exercício de organizar e decorar fatos, nomes e datas, para depois reproduzi-los em uma prova e posteriormente esquecê-los. Como já foi dito, durante vários anos a história foi ensinada como estudos sociais, com o objetivo de fixar grandes nomes, heróis e seus feitos. Esse desafio é específico da área, no entanto, o professor de história, tem que lidar com desafios mais amplos, que afetam diretamente sua prática e a dos demais professores de outras disciplinas. A má organização do ensino brasileiro, os baixos salários que exigem que ele trabalhe um número excessivo de horas, o que compromete inquestionavelmente sua prática, são exemplos desses obstáculos gerais enfrentados pelos professores brasileiros; afinal, o país é um que menos

valoriza essa categoria profissional. Dessa forma o historiador que vai se dedicar a licenciar encontra um terreno árduo em diversos sentidos. A consequência dessas dificuldades são aulas cuja prática estejam contrárias aos pressupostos que o historiador adquiriu no curso de história. Considerando então, que essa formação está dirigida a graduandos que irão atuar com estudantes do quinto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, atuar com crianças de quarta série, como já foi dito, constitui-se em mais um desafio específico. Não obstante, admitimos que ser uma professora de quarta série com formação como historiadora, é considerado por mim mais um elemento positivo do que um obstáculo. Por vezes, nos deparamos com questões vindas dos alunos, que, devido a nossa formação, puderam ser melhor solucionadas e as discussões, muitas vezes, ganharam um caminho especial por serem conduzidas de acordo com estudos historiográficos. É possível perceber na turma características de conhecimentos que, talvez não tivessem sido desenvolvidas se eu não tivesse tido o contato com o curso de história. Então, lecionar na quarta série é ao mesmo tempo um desafio e um aliado porque se trata de uma sabedoria a mais.

Felizmente, existem muitas reflexões sobre o ensino de história, para nortear a prática docente. Durante as pesquisas que realizei para esse trabalho, pude perceber que aumenta a cada dia, a quantidade de teóricos que se dedicam a pensar o ensino de história. Esse fato contribui para o aprimoramento da prática. Encontrei diversos estudos sobre como utilizar as ferramentas disponíveis ao historiador dentro de uma sala de aula, bem como enfrentar de forma competente os desafios do ensino de história. Esses estudos constituem-se em aliados para que o historiador consiga levar adiante sua licenciatura sem abrir mão dos conhecimentos que adquiriu.

É possível perceber, diante da prática e da teoria, que o ensino de história precisa trabalhar bem com as ferramentas das quais dispõe para atingir seus objetivos. Como sugiro, os objetivos são as contribuições na construção de uma visão mais crítica e os caminhos são vários. O trabalho com o livro didático, por exemplo, deve ser pensado com precisão. O livro didático pode constituir-se como ferramenta favorável ou como um elemento que desqualifica as aulas, vai depender da forma com que o professor utilizá-lo. É possível também um trabalho alternativo onde o livro didático sirva como fonte de

pesquisa para professores e alunos, e como já foi dito anteriormente, o livro didático não pode abranger tudo sobre os assuntos, dessa forma um pode e deve ser complemento de outro.

O trabalho com os temas transversais, discutido no capítulo um dessa monografia, chama atenção para que o professor-historiador não se esqueça do compromisso que tem perante a sociedade. Discutir os temas atuais, relacionados ao cotidiano do aluno é prioridade também nos estudos históricos. Trata-se de valorizar o contexto histórico de cada aluno e auxiliar nos esclarecimentos de suas dúvidas e inquietações.

Como profissional que trabalha com a disciplina história asseguro que os desafios são muitos, mas a formação é uma excelente aliada para vencê-los. É necessário que o professor de história trabalhe evidenciando o conhecimento histórico como agente indispensável na construção de uma sociedade mais justa. Se o trabalho for realizado com rigor é possível que mais e mais pessoas se conscientizem da importância que o conhecimento histórico tem para a sociedade. Como criticar uma história excludente se muitas vezes somos nós, professores de história, que esquecemos a importância e a responsabilidade de nosso trabalho e nos entregamos ao conformismo e a descrença. O trabalho engajado é a mais eficaz prática para mudar o campo de ensino de história para um terreno fértil que possa render frutos melhores.

Sem dúvida, a pesquisa realizada contribui para pensar o ensino de história sempre veiculado aos pressupostos acadêmicos que possibilitaram sua prática. Durante o Curso de História, houve uma preocupação constante com a responsabilidade que a formação adquirida nos exige. Portanto, como historiadora e como professora me preocupo em zelar por um ensino de história crítico o qual faço questão de enfatizar, tem o objetivo central de atuar sobre o aluno levando-o a adquirir conhecimento sobre a história e, ao mesmo, tempo, construir sua opinião sobre o que aprendeu e sobre a sociedade em que vive.

Estou certa em dizer que sou privilegiada em ter participado do curso de história e ter, através dele, adquirido uma formação que acredito, deveria ser de praxe para todo graduando porque me possibilitou ser uma professora responsável. As aulas, o ambiente de estudo, as pesquisas realizadas, muito contribuíram para meu crescimento pessoal. Em especial com esse trabalho de

conclusão de curso, que muito me fez refletir sobre a prática e o ensino de história. Através dele foi possível pensar o ensino de história que venho partilhando como professora e colocá-lo diante de vários elementos para avaliar sua competência, nomear seus acertos e falhas.

Finalizo, acreditando ter contribuído para pensar o ensino de história, especialmente nas séries iniciais e assegurando que muito aprendi e cresci com a escrita desse trabalho.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia Maria. **Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas.** *Revista Brasileira de História*. Vol. 18. nº 36. São Paulo: 1998.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo.** São Paulo: Ática, 1996.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUSQUETS, Maria Dolores e outros. **Temas transversais em educação – bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática, 1999.

Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil. Texto integral. São Paulo: Martin Claret editora, 2003.

COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001.

CONSORTE, Roseméri T. M. e outras. Proposta Pedagógica do Centro Educacional Evoluir. Uberlândia, Janeiro de 1998.

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural – tentativa de reflexão ontológica.** São Paulo: Cortez, 1981.

FEBVRE, Lucien. **Face ao vento. Manifesto dos Anais Novos (1946).** In: Mota, Carlos Guilherme (org.). Lucien Febvre. História. São Paulo: Ática. 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **O ensino de história e geografia nas séries iniciais: a temática regional.** Ensino em Re-vista. Publicação anual do laboratório pedagógico, do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.:EDUFU, 1992.

FONTANA, Josep. **Em busca de novos caminhos. A história dos homens.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

_____. **História: análise do passado e projeto social.** Bauru: EDUSC, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, Eric. **A História de cima para baixo.** In: Sobre Histórias, ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KLEIN, Lígia Regina. **Construtivismo Piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto.** IN: DUARTE, Newton (org.). Sobre o construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LADEIRA, Julieta de Godoy. **Índio Vivo.** São Paulo: Moderna, 2003.

LE GOFF, Jacques. **A história do cotidiano.** In: História e nova história. São Paulo: Teorema, 1996.

- LIMA, Mirna. **História e geografia 4ª série – porta aberta**. São Paulo: FTD, 2002.
- MARIN, Marilú Favarin. **História com reflexão**. São Paulo: IBEP, 2004.
- MATUÍ, Jiron. **Construtivismo – teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1998.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. IN: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NETO, Armando Coelho de Carvalho e outros. **Agora eu sei!** São Paulo: Scipione, 2006.
- PAES, Maria Helena Simões. **Jornal Bolando aula de história**. Santos, Grubas Projetos Educacionais. Junho/Julho, 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - história e geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PINSKY, Jaime e PINSKY Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e conseqüente**. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparação entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 1987.
- Secretaria de Estado da Educação. Reestruturação dos conteúdos do primeiro grau conteúdos essenciais de história e geografia. **Concepção de história**.
- VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: casa do psicólogo, 1996.