

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS



Série Livro-Texto



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROACAD
PRÓ-REITORIA
PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora: Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Pro-Reitoria de Assuntos Acadêmicos

Pró-Reitor: Paulo Sávio Angeiras de Goes

Diretoria de Desenvolvimento de Ensino: Eleta Carvalho Freire

Editora UFPE

Diretor: Lourival Holanda

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Projeto gráfico: Diogo Cesar Fernandes

Diagramação: Natália Oliveira

Revisão: Eleta Carvalho Freire

Edição: Editora UFPE

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

Eg6 Experiências de ensino de história na formação docente [recurso eletrônico] : diálogos possíveis / Eleta de Carvalho Freire, Maria Thereza Didier de Moraes (organizadoras). – Recife : Ed. UFPE, 2018.
(Coleção Livro Texto 2018).

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-1051-6 (online)

1. Professores – Formação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Professores de história – Formação. 4. Prática de ensino. I. Freire, Eleta de Carvalho (Org.). II. Moraes, Maria Thereza Didier de (Org.). III. Título da coleção.

370.71

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-o83)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, distribuída ou transmitida por qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou outros métodos eletrônicos ou mecânicos, sem a prévia autorização por escrito do editor, exceto no caso de breves citações incluídas em revisões críticas e alguns outros usos não-comerciais permitidos pela lei de direitos autorais.

Série Livro-texto

Organização:

Eleta de Carvalho Freire

Maria Thereza Didier de Moraes

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE
HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS**



Recife
2018

CONTEÚDO

- 1 **Ciências humanas no currículo escolar:** dilemas de um campo de pesquisa e seu ensino
Eleta de Carvalho Freire
- 2 **Notas sobre o ensino de história nos currículos da escolaridade básica brasileira**
Eleta de Carvalho Freire
- 3 **Poetizar a vida, poetizar o mundo por meio do ensino de história e da literatura de Solano Trindade**
Roseane Maria de Amorim
- 4 **Experiências de formação docente no curso de pedagogia: eixos temáticos e história local**
Maria Thereza Didier de Moraes
Eleta de Carvalho Freire
- 5 **“Na escola eu não lia o que eu queria e sim o que me ‘obrigavam’ aonde anda o prazer de ler?”**
Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

6 **Um olhar positivo para as experiências escolares:** saberes mobilizados no ensino dos conhecimentos históricos e geográficos

Marta Margarida de Andrade Lima

7 **O ensino de conceitos nos primeiros anos da escolaridade fundamental:** quais conceitos, quais práticas?

Eleta de Carvalho Freire

8 **Ensino de história nos anos iniciais e a contemporaneidade**

Maria Thereza Didier de Moraes

9 **Caminhos alternativos na formação docente para o ensino dos conhecimentos históricos**

Roseane Maria de Amorim

Eleta de Carvalho Freire

10 **Práticas curriculares multi/interculturais:** gênero e etnia nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental

Maria Lúcia F. de Figueirêdo Barbosa

Eleta de Carvalho Freire

APRESENTAÇÃO

A rendeira

*A rendeira... seu ofício de aranha
tecendo beleza
me ajuda a tecer meus poemas.
Tem mãos de maga,
a rendeira,
tem mãos de espuma.
Não assina seu trabalho
com um nome,
mas com magia,
com um vôo de pássaro
assina o céu.
(MURRAY, 1995, p.10)*

Assim como a rendeira, tecemos nosso ofício de aranha, marcado pela paciência, pelo cuidado, pelo desejo de acertar... Tecemos a beleza de conhecer, de escutar, de tornar humana a humana docência... Almejamos... Mas, será que conseguiremos ajudar a tecer poemas? Seriam as nossas mãos ‘de maga’ ou ‘de espuma’, como as mãos da rendeira? Talvez os fios do tecido que estejamos a tecer cotidianamente estejam mais entrelaçados, mais emaranhados e talvez, por isso mesmo,

tenha que ser mais aguçada nossa mansidão para que possamos imprimir ao trabalho que realizamos a magia de quem pretende alçar um voo de pássaro para alcançar tempos e espaços de uma educação sonhada, porém tecida fio a fio.

Este livro, tal como o trabalho da rendeira, resulta do tecido de fios das experiências de professoras que têm em comum o gosto pela pesquisa, um grande apreço pela história e paixão pela formação de docentes para a educação básica. Reúne textos escritos individualmente ou em dupla, mas todos resultantes de trabalhos coletivos desenvolvidos pelas autoras no percurso de suas vivências profissionais em sala de aula, em projetos diversos, em pesquisas e em várias outras situações nas quais o ensino de conhecimentos históricos, as linguagens, as políticas e práticas curriculares, os livros didáticos e, sobretudo a formação de professores e professoras tenham ocupado lugar nas discussões sobre a docência.

Trata-se de um livro que reúne professoras de três diferentes universidades federais – UFPE, UFRPE e UFPB – e é composto por dez capítulos, nos quais vão sendo dadas a conhecer experiências de ensino de História na formação docente, permeadas por diálogos possíveis com a literatura, a história local, os eixos temáticos, o ensino da leitura, o trabalho com conceitos, entre outros temas/problemas presentes nos capítulos aqui apresentados.

No primeiro capítulo – *ciências humanas no currículo escolar: dilemas de um campo de pesquisa e seu ensino* – a discussão concentra-se em torno da crise paradigmática na qual as ciências humanas se envolvem no início do século passado. Embora dessa crise tenha resultado a consolidação de um campo de pesquisa com identidade própria e autonomia, seu ensino na escolaridade básica atravessa percursos distintos, porém marcados por continuidades e discontinuidades; instabilidades e incertezas em relação a sua presença ou ao seu cerceamento na educação básica brasileira. Trata-se de

um texto que por um lado evidencia o lugar ocupado pelas ciências humanas – filosofia, sociologia, história e geografia – nos currículos das escolas brasileiras e, por outro lado, dá a conhecer que a construção desse lugar foi se delineando, pelo menos em parte, em razão do modelo de cientificidade hegemônico no século XIX.

Notas sobre o ensino de história nos currículos da escolaridade básica é o título do segundo capítulo deste livro, que trata sobre o percurso traçado pela disciplina História nas escolas brasileiras desde a sua oficialização nos currículos escolares. O texto contribui com reflexões sobre o ensino dos conhecimentos históricos na escolaridade básica tomando como referências as políticas curriculares que se expressam nas Reformas educacionais da primeira metade do século XX, nos dispositivos legais regulamentadores dos currículos nacionais em diferentes tempos e nos referenciais, parâmetros ou diretrizes curriculares definidas para o ensino de História em âmbito nacional na atualidade.

O capítulo terceiro: *Poetizar a vida, poetizar o mundo por meio do ensino de história e da literatura de Solano Trindade* articula um diálogo entre a história e a literatura e, mais que isso, propõe um diálogo com a poesia de Solano Trindade. Busca, desse modo, fortalecer o ensino de história, pensado a partir de linguagens alternativas ao texto didático e às práticas tradicionais de ensino dos conhecimentos históricos, na formação de professores e professoras. O texto discute sobre a relevância da literatura e do ensino da História, ao mesmo tempo em que provoca seus docentes a enfrentarem o desafio de romper com práticas instituídas e se comprometer com práticas inovadoras, que possam revelar também o envolvimento político desses professores e professoras com causas sociais invisibilizadas na e pela escola ao longo de sua história.

Experiências de formação docente no curso de pedagogia: eixos temáticos e história local é o título do quarto capítulo. Neste são analisados aspectos da formação docente no curso de Pedagogia da UFPE. O capítulo apresenta resultados de uma pesquisa participante que objetivou compreender de que forma as experiências de ensino proporcionadas pela disciplina Fundamentos do Ensino de História, oferecida no quarto período do curso podem contribuir com as práticas docentes de egressos e favorecer a aprendizagem dos conhecimentos históricos por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O texto apoia-se nos pressupostos da História Cultural para discutir sobre culturas e história local, ao mesmo tempo em que investiga as contribuições da organização do currículo em eixos temáticos para a formação de docentes.

O quinto capítulo do livro intitula-se “*Na escola eu não lia o que eu queria e sim o que me ‘obrigavam’ aonde anda o prazer de ler?*” O texto aborda a relação entre a leitura por prazer e o ensino da leitura. Resulta da observação do entrecruzamento das práticas vivenciadas por professoras do ensino fundamental com o percurso social e histórico da leitura e de leitores, mostrando que esse entrecruzamento traz implicações para o ensino da leitura. Reflete ainda sobre o percurso social e histórico do ato de ler em programas do ensino brasileiro. Discute a densidade da relação entre a leitura e a escola com destaque para a força que o discurso assume na construção das concepções de leitura presentes na sociedade em determinado tempo histórico, bem como a respeito do prazer de ler. O texto levanta um questionamento vital para pensar a leitura na escola, qual seja: como ensinar a leitura sem destruir o desejo dos leitores ou os seus próprios objetivos de interação com o texto/autor?

Um olhar positivo para as experiências escolares: saberes mobilizados no ensino dos conhecimentos históricos e geográficos é o sexto capítulo aqui apresentado. O texto “dialoga

com as experiências docentes nas salas de aula dos anos iniciais analisadas a partir de uma “*leitura positiva*” sobre o trabalho com os conceitos basilares das referidas áreas, como por exemplo, tempo e espaço, por meio de alguns conteúdos escolares”. Apresenta a análise do trabalho realizado por uma docente com a temática “brinquedos e brincadeiras”, a partir da escuta de narrativas de crianças sobre suas experiências com o brincar, entendido como prática social que se constrói ao longo do tempo e assume diferentes configurações em contextos diversos.

O tema tratado no sétimo capítulo – *O ensino de conceitos nos primeiros anos da escolaridade fundamental: quais conceitos, quais práticas?* – toma o ensino de conceitos como elemento de problematização para refletir sobre os conhecimentos históricos ensinados nos anos iniciais da escolaridade fundamental. No texto são discutidos os sentidos e os significados atribuídos aos conceitos de tempo, espaço, cultura e relações sociais, pelos licenciandos e pelos estudantes da educação fundamental. O capítulo proporciona uma abordagem teórico-metodológica dos referidos conceitos na medida em que vai tecendo, ao longo do texto, aspectos relativos à seleção e às práticas docentes envolvendo seu ensino. Apresenta ainda uma experiência vivenciada por duas licenciandas em situação de estágio curricular supervisionado, cujo resultado é dado a conhecer no capítulo.

Ensino de história nos anos iniciais e a contemporaneidade dá título ao oitavo capítulo deste livro e toma a experiência como ponto de partida, para compreender de que maneira o conhecimento histórico pode ampliar nossas sensibilidades na relação entre tempos presentes/passados e nas nossas formas de viver. Trata-se de uma discussão acerca da tentativa de entender a complexidade do mundo contemporâneo no qual “as incertezas e a velocidade parecem dar o tom das sensações e os cenários mutantes, fragmentados,

híbridos são perpassados pelas imagens midiáticas”. O texto mostra que o cenário contemporâneo provoca um redimensionamento dos personagens e dos espaços, cujas memórias podem ser anunciadas em biografias, autobiografias, diários íntimos, correspondências, testemunhos, histórias de vida, entre outras narrativas – individuais ou coletivas – que vão tecendo as histórias. Nessa perspectiva, o relato de uma vivência em sala de aula dá a conhecer uma experiência na qual as narrativas dos estudantes foram ouvidas a partir do estudo sobre a cidade em que vivem.

O nono capítulo tem como título *Caminhos alternativos na formação docente para o ensino dos conhecimentos históricos* e apresenta como problematização a formação de professores e professoras para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como ponto central a adoção de procedimentos pedagógicos que, por um lado, favoreçam as aprendizagens dos licenciandos e, por outro, possam ser utilizados no ensino de conhecimentos históricos para crianças. O texto relata experiências vivenciadas com turmas do curso de Pedagogia de duas universidades do Nordeste brasileiro, mas que tiveram em comum a adoção de eixos temáticos na sua organização curricular, como alternativa para trabalhar com temáticas diversas e partir de diferentes recortes temporais e espaciais, com referência o cotidiano e os interesses do grupo classe.

Práticas curriculares multi/interculturais: gênero e etnia nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental é o título do décimo e último capítulo do livro. O texto aborda criticamente as muitas relações existentes entre o ensino de conhecimentos históricos e a língua portuguesa elegendo a perspectiva multi/intercultural das práticas curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental. Aborda questões relativas às identidades étnica e de gênero, entendidas como construções histórica e cultural que afetam e são afetadas

pelas relações escolares e não escolares atravessadas por diferenças de gênero, de etnia, entre outras. Destaca a relevância das práticas curriculares ancoradas na perspectiva multi/intercultural para problematização de questões que nos anos iniciais do ensino fundamental possam favorecer a construção sócio histórica e cultural dos modos de narrar as diferenças em nossa sociedade.

Após essa breve exposição dos capítulos, convidamos o leitor/a para uma boa leitura!

*Professoras: Eleta de Carvalho Freire e
Maria Thereza Didier de Moraes*

CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: dilemas de um campo de pesquisa e seu ensino

Eleta de Carvalho Freire

A natureza são duas.

Uma,

Tal qual se sabe a si mesma.

Outra, a que vemos. Mas vemos?

Ou é a ilusão das coisas?

Carlos Drummond de Andrade

1 CIÊNCIAS HUMANAS: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA

Para o poeta, a natureza são duas. Uma que teria existência em si mesma; independeria do olhar humano. E outra, a que vemos, descobrimos, nomeamos, criamos e recriamos; inventamos. Ou todos esses atributos humanos seriam responsáveis pela ilusão das coisas? Os versos da epígrafe, tomados de empréstimo para iniciarmos essa conversa, nos provocam algumas questões sobre a nossa humanidade, compreendida em suas múltiplas dimensões e facetas.

Assim nos perguntamos, se não seriam humanas todas as ciências, uma vez que fora do domínio humano a ciência inexistiria? Pelo menos a ciência, tal como a conhecemos!? Com objetos, métodos, resultados...? Por que razão a um

determinado campo do conhecimento o termo “humano” foi acrescentado como qualificativo? Não seriam humanos os demais campos? Se o elemento humano é o sujeito de todas as ciências, como enfrentar os desafios de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto de um dado conhecimento científico? E mais, por que ensinar e aprender na escola sobre esses conhecimentos? Humanos!?

Se hoje alguns desses questionamentos parecem não fazer sentido e as questões aqui levantadas mostram-se simples de responder, não foi bem assim em tempos mais remotos. Talvez porque esse campo de conhecimentos denominado de ciências humanas se insira bem no pensamento de Japiassu (2012, p.28), quando afirma que “uma ciência não deve ser entendida apenas como o resultado de teorias bem elaboradas, de conceitos claros e bem construídos e de experiências empiricamente comprovadas”.

Com isso estamos lembrando que as ciências humanas constituem um campo de conhecimentos, cuja produção abarca procedimentos eminentemente interpretativos e que nos permitem reconhecer a existência de vários pontos de vista na explicação dos fenômenos sociais, logo estão circunscritas ao domínio do humano. Nesse sentido, Japiassu (2012, p.17) nos adverte que as ciências humanas “por mais que aspirem formular leis universais e objetivas, não conseguem impedir que o mundo existente se apresente como o lugar da desordem, do caos, do emocional, do irracional, numa palavra, do subjetivo: o mundo é tal como o sujeito o reconstrói”. (JAPIASSU, 2012, p.17).

Essa compreensão conduzirá os argumentos deste texto que não tem a pretensão de apresentar uma discussão exaustiva e, muito menos, dar conta das muitas possibilidades de abordagem sobre as ciências humanas e, mais especificamente, sobre seu ensino na escolaridade básica. Nosso objetivo circunscreve-se a oferecer alguns elementos para

um diálogo sobre os embates enfrentados para a constituição e consolidação desse campo de conhecimentos e para inserção e permanência de suas disciplinas nos currículos oficiais das escolas brasileiras.

Inicialmente buscamos aproximação com o pensamento crítico por sua relevância para compreensão dos embates envolvendo dois diferentes domínios: o das ciências da natureza e o das ciências humanas. Esse pensamento é aqui representado pela Teoria Crítica, originária da Escola de Frankfurt, que desencadeia um movimento de crítica ao modelo de produção científica, cuja hegemonia alcança as primeiras décadas do século XX sem sofrer questionamentos. Desse modo, nos oferece elementos para pensar sobre a relação entre o paradigma da racionalidade científica, consolidado pela Modernidade e adotado na análise dos fenômenos sociais e humanos, e a trajetória das ciências humanas nos currículos escolares.

A Teoria Crítica já na primeira metade do século XX problematiza questões relativas ao modelo da racionalidade científica consolidado pelas ideias iluministas e, segundo o qual a quantificação de elementos, a medição das regularidades dos fenômenos e a generalização de resultados têm primazia diante das singularidades dos fatos. Trata-se de ideias que, ao formularem a crítica ao paradigma hegemônico à época, se colocam contrárias às várias formas de dominação e expressam confiança na ação humana para romper com formas de subordinação instituídas. Consideram a história como construção aberta às transformações sociais e culturais e reconhecem a problemática envolta nas relações entre escola, sociedade e poder.

Nessa direção, a obra de Horkheimer¹¹—Teoria Tradicional e Teoria Crítica— datada de 1937, expressa uma crítica à forma como os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Tradicional são adotados à época pelos cientistas sociais, na análise dos fenômenos da sociedade. O autor aponta as inadequações da concepção Moderna de teoria, entendida como conjunto fechado de proposições de uma ciência, bem como as impropriedades da pretensão de universalização do método dedutivo para descrever, classificar e generalizar os conhecimentos de toda e quaisquer ciências, por entender que para compreensão sobre os fenômenos humanos tais procedimentos seriam insuficientes e inadequados.

Sua crítica à instrumentalização da razão e ao positivismo, considerado como a fase mais elaborada da Teoria Tradicional, mas entendido também como ponto terminal do pensamento iluminista, denuncia a excessiva confiança na visão linear de progresso e no avanço científico e tecnológico; aponta as razões do distanciamento entre a produção teórica e as situações reais vividas por pessoas concretas, e põe sob suspeição a neutralidade da ciência.

Relaciona a atividade do cientista, representada por procedimentos como calcular, prever, classificar e inventariar dados empíricos, à divisão social do trabalho como princípio organizador da sociedade capitalista à qual, segundo o autor, o cientista não estaria imune. Rejeita a primazia do método sobre o objeto e a utilização de procedimentos e técnicas de pesquisa que não considerem o objeto como construção social e histórica. Defende que os fenômenos sociais estão diretamente vinculados à intervenção humana na sua (re)produção, não devendo, portanto serem encarados como

11 A expressão 'Teoria Crítica' designa o conjunto das concepções da Escola de Frankfurt e é empregada, por Horkheimer, em oposição à expressão 'Teoria Tradicional' (Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. XI).

dados naturais, ou situados na realidade como se fossem independentes da ação social.

Os teóricos críticos – Adorno, Horkheimer e Marcuse – criticam a fé inabalável da ciência moderna na racionalidade científica, entendendo que a razão somente seria capaz de criar uma sociedade mais justa se viesse a exercer sua faculdade crítica, pois “a teoria que impulsiona a transformação do todo social tem como consequência a intensificação da luta com a qual está vinculada”. (HORKHEIMER, 1991, p. 52).

De acordo com os teóricos críticos, a racionalidade positivista em razão do fetichismo dos fatos e da crença na neutralidade de valores, se deixou impregnar de um conservadorismo político que ora conscientemente, ora de forma não intencional serviu de apoio ao “*status quo*”. Isso porque mais que um equívoco epistemológico, o pensamento positivista teria representado uma hegemonia ideológica, uma vez que sua visão de conhecimento e de ciência privava a ambos de suas possibilidades.

Assim, de um lado o conhecimento estava circunscrito ao território exclusivo da ciência, cabendo ao conhecimento científico – testado, comprovado e transformado em lei – toda a legitimidade, enquanto que quaisquer outras formas de conhecimentos tinham sua validade negada ou não reconhecida. Por outro lado, a atividade científica estava subordinada a métodos que a limitavam à descrição, classificação e generalização de fenômenos, sem distinção entre aquilo que era ou não fundamental ao objeto investigado. Ou seja, a atividade científica não se constituía como prática social, não contribuía para dar sentido a essas práticas ou para transformá-las porque com elas não dialogava.

Em contraposição à supremacia das leis naturais e à aplicação de métodos puramente quantitativos, os estudiosos críticos destacam a importância da consciência histórica como uma dimensão fundamental do pensamento

crítico. A história, compreendida como construção humana que expressa tensões e rupturas entre indivíduos e classes sociais, assume para os autores da Teoria Crítica grande significação para compreensão dos fenômenos sociais, entre eles, a educação. Estes autores defendiam que a história é reveladora de ocorrências que não poderiam ser alcançadas por modos de investigação cujos resultados são alcançados através de fórmulas matemáticas precisas, posto que, “as categorias fundamentais do desenvolvimento sócio histórico não se coadunam com a ênfase positivista no imediato”. (GIROUX, 1986, p. 31).

Essa ênfase teria proporcionado progresso ao século XIX, período em que se acelera o ritmo da produção no campo das ciências da natureza e ampliam-se descobertas, cujos resultados atravessam os limites dos laboratórios para terem aplicações práticas, anunciando o encontro entre ciência e tecnologia que atinge os vários domínios da atividade humana, modificando profundamente a vida em sociedade.

Esse progresso, no entanto, não considera as relações humanas como produtoras de sentidos, de significados e de representações, visto que o sujeito moderno encontra apoio nas certezas que a racionalidade científica lhe proporciona. A esse respeito, podemos dizer que a Modernidade produziu os elementos da crise em que ela própria mergulhou, enquanto a Teoria Crítica oportunizou a análise, a crítica, a possibilidade de superação do modelo e a retomada do curso da História.

Nessa direção, Giroux (1986) argumenta que a Teoria Crítica não representa apenas uma ‘escola de pensamento’, mas, sobretudo a constituição de um processo de crítica que confronta continuamente dois mundos: aquele examinado e descrito pela teoria e aquele que possui existência real. Desse modo, o pensamento crítico busca penetrar o mundo das aparências para desvelar as relações sociais que tomam formas de coisas ou objetos e, cujas existências não seriam passíveis

de explicações sem uma análise crítica dos contextos históricos em que são forjadas. Para o autor, a Teoria Crítica “não apenas rompeu com as formas de racionalidade que uniam a ciência e a tecnologia em novas formas de dominação, mas também rejeitou todas as formas de racionalidade que subordinavam a consciência e a ação humanas ao imperativo de leis universais” (p. 22).

Assim sendo, o paradigma da racionalidade científica, hegemônico no século XIX e duramente questionado pela Teoria Crítica nas primeiras décadas do século XX, inicia o século XXI mergulhado em uma enorme crise.

De acordo com Santos (2001), essa crise teria sido provocada por condições de ordem social e de ordem teórica. As questões teóricas² teriam contribuído para a “identificação dos limites e das insuficiências estruturais do paradigma moderno” (p. 24). Assim, como afirma Japiassu (2012, p.16), “em vão o século XIX alimentou o sonho de congregar numa disciplina unificadora os dados da anatomia humana, da arqueologia, da etnografia etc. a fim de fornecer bases fisiológicas à distinção (inclusive à classificação) de povos e raças”.

Tais questões foram se colocando ao paradigma dominante e provocaram certa desestabilização dos seus princípios, gerando mudanças na forma de encarar o fazer científico e a relação com o conhecimento, fazendo com que os próprios

2 Para Santos, o próprio desenvolvimento do conhecimento proporcionado pelo paradigma dominante teria sido a primeira condição para que as fragilidades de suas bases se revelassem, tal como aconteceu com a teoria da relatividade de Einstein que relativizando “o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica” (p. 25), revolucionou nossas concepções de tempo e de espaço, concebidos até então como elementos absolutos. A segunda condição viria com a mecânica quântica no domínio da microfísica que, através das pesquisas de Heisenberg e Bohr, questiona o rigor da medição e demonstra que “sendo estruturalmente limitado o rigor do nosso conhecimento, só podemos aspirar a resultados aproximados e por isso as leis da física são tão-só probabilísticas” (p. 26). As investigações de Gödel questionam o rigor da matemática e aprofundam os conflitos no interior do paradigma moderno, constituindo-se na terceira condição de sua crise. O teorema da incompletude e os teoremas da impossibilidade de encontrar, em determinadas circunstâncias, a prova da consistência de um determinado sistema formal revelaram que o próprio rigor matemático que formaliza as leis da natureza, carece de fundamentos. A quarta condição teórica da crise do paradigma dominante advém dos avanços dos conhecimentos nos domínios da química, da biologia e da microfísica, registrados nas últimas décadas. (SANTOS, 2001)

cientistas passassem a problematizar suas práticas e refletir sobre as formas de conhecer. Nesse sentido, Santos (2003, p. 47) afirma que “uma sociedade complexa é uma configuração de conhecimentos, constituída por várias formas de conhecimento adequadas às várias práticas sociais”.

Assim sendo, a reflexão epistemológica nos vários campos do saber gerada por tais mudanças, passou a incorporar no plano social, questões que dela não faziam parte em momentos anteriores, tais como: a análise das condições sociais, dos contextos sociais e culturais, dos modelos de organização científica, entre outros.

Esse cenário de embates em torno da legitimidade científica, das especificidades e da validade dos métodos adotados pelas ciências humanas compõem um mosaico, cujo processo de construção se revela descontínuo, incompleto e inconcluso em função das tramas e teias que vão tecendo as relações sociais e por elas sendo tecidas em meio à complexidade e à dinamicidade da realidade social.

Isto posto, podemos inferir que as ciências humanas, desde sua constituição como campo de pesquisa enfrentam o desafio de definição de um lugar próprio, com métodos e instrumentos adequados às suas singularidades que abarcam os comportamentos humanos, os sentidos e significados que os sujeitos – homem e mulher – atribuem às suas experiências e às histórias que constroem.

Se hoje não colocamos mais em dúvida o estatuto científico das ciências que tratam sobre os fenômenos humanos – sociais, culturais, individuais – também não advogamos mais em favor da adoção de um método único para a investigação de diferentes campos, cujos objetos de estudo sugerem percursos metodológicos diversos em função da formulação de questões distintas. Como diz Santos (2001, p. 48), “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua

em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta”.

No entanto, se a consolidação do campo de pesquisa das ciências humanas foi marcada pelo enfrentamento ao paradigma dominante na Modernidade, a trajetória dessas ciências nos currículos escolares da educação básica é assinalada por tensões e resistências que, ao longo do tempo, refletem prescrições, controle, descontinuidades, transgressões e rupturas, como veremos a seguir.

2 CIÊNCIAS HUMANAS NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A realidade social é uma só e a cada ciência particular cabe o estudo de um dos seus aspectos

(SANTOS, 2008, p.19)

Os elementos apresentados na seção anterior constituem chaves para se compreender os caminhos trilhados pelas ciências humanas nos currículos da escolaridade básica no Brasil. Apoiam a reflexão sobre a estreita relação entre a produção desse domínio de saberes e a introdução dos conteúdos relativos aos fenômenos sociais e humanos nos currículos escolares. Aludem ao entendimento de que, mesmo sendo uma só, a realidade social se permite ser observada, analisada, estudada por cada ciência que de modo particular se debruça sobre seus diferentes aspectos na busca de explicações.

Esses aspectos constituem os objetos de estudo da filosofia, da sociologia, da história e da geografia, cujos conhecimentos objetivam a formação humana e cidadã das novas gerações. No entanto, anunciam também que a conformação das ciências humanas no cenário educacional

brasileiro envolve disputas por legitimidade e reconhecimento social dessa área de conhecimentos e expressam as relações de poder travadas em cada momento de um percurso marcado por instabilidades e incertezas.

Esses itinerários anunciam concepções de sujeito e de sociedade daqueles que, compondo a esfera pública estatal, detêm o poder de formular as políticas educacionais em cada período, corroborando a ideia de que o currículo constitui um campo de disputas, uma arena política, na qual alguns exercem o poder de selecionar os elementos da cultura a serem ensinados, enquanto outros exercitam a resistência e a transgressão, expressas nos processos de recontextualização dos discursos oficiais.

As ciências humanas representadas nos currículos escolares pelos conhecimentos da filosofia, da sociologia, da história e da geografia serão abordadas nesse capítulo, tomando como referência alguns dispositivos legais normativos da educação nacional em diferentes momentos, tais como: as Reformas Francisco de Campos e Gustavo Capanema, a Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei 5692/71 Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, e a LDB 9394/96.

Buscaremos analisar os movimentos de oscilação nas trajetórias escolares dessas disciplinas, considerando continuidades e discontinuidades; indefinições e incertezas quanto a sua presença nos currículos oficiais e, às mudanças e permanências nas orientações teórico-metodológicas adotadas em diferentes períodos.

2.1 O ensino de Filosofia: instabilidade nos currículos do ensino secundário/médio

A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão, dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida.
(MORIN, 2008, p.54)

O autor em epígrafe caracteriza a filosofia como ‘força’ capaz de gerar problematização, reflexão, solução aos problemas da vida... Entende que a filosofia e seu ensino estariam assim cumprindo sua grande e profunda missão.

No entanto, paradoxalmente trataremos nessa subseção, sobre as instabilidades da filosofia no ensino secundário brasileiro, atualmente denominado de ensino médio. É em nome desse paradoxo que indagamos se essa instabilidade, aparentemente orquestrada quando da elaboração das políticas educacionais, em especial, das políticas curriculares veiculadas nos dispositivos legais, já não teria dado provas suficientes da ineficiência de uma formação desarticulada da condição humana, que só se presta para usos técnicos. Trata-se de uma questão complexa, a partir da qual um exercício filosófico acompanhará a análise que se segue.

Inicialmente podemos dizer que compondo o cenário educacional brasileiro desde o século XVI, o ensino de Filosofia é trazido ao Brasil pelos Jesuítas e tem presença garantida ao lado da Teologia, nos ‘estudos superiores’ de formação das classes dirigentes, entre os quais figura como componente obrigatório. Os Jesuítas, responsáveis pela educação da elite, mas também pela catequese das crianças no período colonial, de outra parte, visavam incutir no povo a doutrina cristã como forma de assegurar a manutenção da ordem. Para isso, a Filosofia contribui expressivamente, uma

vez que seu ensino à época exerce um papel militante e teológico de controle social que dura até o início do período republicano. (ALVES, 2009).

Com o advento da República, a Filosofia passa a sofrer contestações em razão de sua identificação com a Igreja, com a Monarquia e com “o paradigma Aristotélico-Tomista, base da educação jesuítica que marcou profundamente a educação no Período Colonial brasileiro”. (ALVES, 2009, p.183).

Nesse sentido, podemos inferir que a Filosofia atravessa uma situação de estabilidade duradoura nos períodos Colonial e Imperial. No entanto, passa a uma condição de indefinição em relação a sua inserção nos currículos brasileiros, considerando que do início da República, quando a formação dos novos quadros dirigentes estava impregnada do ideário liberal e positivista até os anos 1960, seu ensino é marcado pela falta de regularidade na oferta, sem grandes contestações.

Deste modo, a presença incerta da Filosofia seria permitida ou contestada em função do projeto de sociedade pensado para cada período histórico, da concepção de Educação do legislador e do papel a ser desempenhado pela disciplina em determinado momento político.

Assim, na Reforma Francisco de Campos³, o Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931, que “dispõe sobre a organização do ensino secundário⁴”, a disciplina Filosofia não consta entre as matérias exigidas para a maioria dos cursos superiores, nem no programa estabelecido para o ciclo Fundamental do Ensino Secundário. Em contrapartida, o referido Decreto estabelece como obrigatória a disciplina História da Filosofia a ser ministrada na 2ª série do curso Complementar, destinado aos candidatos à matrícula no curso jurídico, destinado à elite dirigente do país, e à formação de políticos.

3 A Reforma Francisco de Campos compreende um conjunto de seis Decretos (1931-1932), referentes aos níveis de ensino secundário e superior.

4 O Decreto 19890/31 estabelece no Art. 2º que “O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar”.

Uma década depois, a Reforma Capanema⁵, por meio do Decreto-Lei nº 4244, de 19 de abril de 1942 que organiza o Ensino Secundário⁶ – estabelece a Filosofia como disciplina do final (3ª série) dos cursos Científico e Clássico, indicando que neste último o programa da disciplina deverá ser mais amplo que naquele. A Filosofia, no entanto, não consta no programa designado para o primeiro ciclo do curso secundário, ou seja, no programa do curso ginásial. Com isso somente aqueles que chegassem ao 2º ciclo do Ensino secundário teriam acesso aos conhecimentos filosóficos.

Para o Curso Normal, o Decreto-Lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946, que dispõe sobre o Ensino Normal, estabelece a Filosofia da Educação como disciplina da 3ª série, ou seja, do final do 2º ciclo: curso de formação de professores primários, deixando o 1º ciclo sem a obrigatoriedade do ensino/estudo da Filosofia, tal como definido para o curso secundário.

A partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024/61, o ensino da Filosofia deixa de ser obrigatório, passando a compor o rol de disciplinas complementares sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. E, a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692 de 1971, a Filosofia junto com a Sociologia se mantém oficialmente excluída dos currículos das escolas brasileiras.

Essas definições legais estariam revelando à época, o apartamento entre o acúmulo de informações voltadas ao atendimento às exigências do mercado de trabalho e a consciência de que “a informação é uma matéria prima que o conhecimento deve dominar e integrar”. (MORIN, 2008, p.18).

5 A Reforma Capanema, denominação dada às Leis Orgânicas do Ensino, constitui um conjunto de oito Decretos-Leis, elaborados com o objetivo de padronizar o sistema nacional de educação. Cada Decreto-Lei trata sobre um conteúdo específico referente ao ensino no território brasileiro

6 De acordo com o Art. 2º do Decreto-Lei 4244/42, o ensino secundário deveria ser ministrado em dois ciclos. O primeiro compreendendo o curso ginásial com duração de quatro anos. O segundo abrangendo dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, cada um com a duração de três anos..

Assim, nos anos 1980, os debates em torno do ensino de Filosofia são retomados e parecem indicar que além da oscilação na definição da oferta da disciplina, a questão se coloca em torno da indefinição envolvendo o ensino da história da filosofia, o trabalho com os temas filosóficos e a presença da atividade filosófica no ensino da disciplina. Esses debates buscam recuperar a presença de temas do cotidiano no ensino da disciplina, contudo, a primazia do ensino por temas, parece expressar dúvidas em relação ao que deveria compor o ensino de Filosofia.

Para Gallina (2004, p 368), “a atividade filosófica ocupa-se com as condições que permitem a formulação de problemas, e nisso consiste a aprendizagem em filosofia”. A atividade filosófica, por sua vez, não estaria garantida no ensino de Filosofia através de temas, posto que, segundo a autora, “não se pode determinar *a priori* o que irá servir como conteúdo para o ensino de filosofia” (p. 360).

Desse debate resulta a compreensão de que não se ensina nem se aprende um conteúdo no vazio, mas que o ensino e a aprendizagem do conteúdo filosófico implicam a produção de filosofia e a construção de referenciais filosóficos que possibilitem a conquista do pensamento autônomo pelo estudante.

Outro problema enfrentado pelo ensino de Filosofia e discutido à época diz respeito à (in)definição de um método único. A exemplo do enfrentamento comum às ciências humanas no campo da pesquisa, também em relação ao seu ensino, argumenta-se em favor da coexistência de uma multiplicidade de métodos, muitos dos quais seriam comuns a outras áreas do saber. Nesse sentido, Gallina (2004, p.362) afirma que “sem dúvida as técnicas e os procedimentos são importantes para a filosofia, mas isso não significa que o método seja o meio pelo qual se aprende filosofia”.

Esses debates iniciados nos anos 1980 foram particularmente importantes para que a promulgação da LDB 9394/96 determinasse a volta da Filosofia aos currículos escolares do ensino médio, em atendimento a pressões sociais e acadêmicas. De acordo com Oliveira (2010, p. 56), a partir da LDB atual “a sociologia e a filosofia foram alçadas a conhecimentos indispensáveis aos egressos do ensino médio para o exercício da cidadania [...]”. Isso não significa, no entanto, conquista de estabilidade na oferta dessas disciplinas, cujos itinerários registram a continuidade de desafios.

2.2 O ensino de Sociologia: inconstância nos currículos do ensino secundário/médio

A sociologia – de qualquer maneira, tal como a concebo – produz, por um lado, instrumentos de autodefesa contra a agressão simbólica, contra a manipulação simbólica, ou seja, essencialmente contra os produtores profissionais de discursos.

(BOURDIEU, 2011, p.38)

O fragmento tomado de empréstimo para a epígrafe desta subseção alude à relevância da sociologia como instrumento de desvelamento da agressão e manipulação dos discursos daqueles que, tendo em sua profissão a prerrogativa de falar a respeito do mundo social, convertem-se em “produtores simbólicos”. No contexto de produção dessa afirmação, o autor toma como referência as falas produzidas através dos meios de comunicação de grande alcance, em especial, a televisão e, particularmente períodos de campanhas eleitorais.

Embora o contexto de sua afirmação não seja passível de aplicação ao início do recorte temporal estabelecido para essa análise, podemos inferir que o estatuto da sociologia

como disciplina escolar, mesmo que tenha passado por alterações na última década, ainda se mostra vulnerável às forças políticas que, em dado momento, têm o poder de legislar sobre a educação brasileira.

Diante desse cenário, nos perguntamos o que teria motivado a sugestão de inserção da sociologia no ensino secundário brasileiro, cogitada nos pareceres de Rui Barbosa de 1882-1883? Isso porque, embora seu projeto não tenha sido aprovado, teria acarretado à época, uma destacada reflexão em relação aos cursos de Direito ao propor a substituição do ensino de Direito Natural pelo ensino de Sociologia, considerado pelo parecerista como mais adequado à ideia social do Direito Positivo. Essas ideias representam naquele momento uma significativa proposta de reformulação curricular no curso, considerado talvez como o mais importante para a formação da classe dirigente do país. (MORAES, 2011).

Após a Proclamação da República, o ensino de Sociologia é proposto pela Reforma Benjamin Constant⁷ datada de 1890, contudo não chega a ser ofertado, vindo a ser retirado oficialmente do currículo em 1901 pelo Decreto n. 3890 de 1º de janeiro daquele ano. (MORAES, 2003, 2011; MACHADO, 1987).

O Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931, que regula o ensino secundário e integra a Reforma Francisco de Campos, estabelece a disciplina de Sociologia como obrigatória para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia, odontologia, engenharia e arquitetura, além do curso jurídico. A Sociologia consta também da Seção C do curso Secundário para formação de inspetores escolares, no entanto, a disciplina não compõe o programa do ciclo Fundamental do Ensino Secundário.

De acordo com a referida Reforma, o ensino de Sociologia passa a compor as então chamadas grades curriculares dos

7 Decreto n.330 de 12 de abril de 1890.

curso secundários e dos cursos preparatórios para o ingresso nas universidades. Todavia, a disciplina tornada obrigatória, ainda que nos anos finais do ensino secundário, diante da ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, era ministrada por médicos, engenheiros e advogados, como afirma Moraes (2011).

No entanto, ainda na década de 30, a Sociologia chega a fazer parte do ensino superior. Em 1933 aparece o curso de Ciências Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) e em 1934 com a instauração da Universidade de São Paulo (USP), o curso é também criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). O terceiro curso surge em 1935 com a criação da Universidade do Distrito Federal.

À época do início dos primeiros cursos para formação de bacharéis em Ciências Sociais no Brasil, nenhum deles recebe o nome específico de curso de Sociologia. Esta juntamente com a Antropologia e a Ciência Política constituem cadeiras ministradas no curso de Ciências Sociais. Assim, a Sociologia continua a nomear apenas a disciplina ministrada no ensino secundário, enquanto aos cursos superiores é atribuída a denominação de Ciências Sociais. (MORAES, 2011).

Por outro lado, os avanços conquistados pela Sociologia nos anos 1930 – instituição da obrigatoriedade da disciplina nos cursos secundários e criação de cursos superiores de Ciências Sociais – não foram suficientes para garantir à mesma um percurso progressivo na história da educação brasileira. Ao contrário do que se anuncia naquele momento, a disciplina percorre itinerários marcados pela descontinuidade, desprestígio acadêmico e falta de reconhecimento social relativo às contribuições que a Sociologia poderia oferecer à formação humana dos sujeitos. Por outro lado, como afirma Moraes (2011, p.365), os defensores da Sociologia não conseguiram convencer a burocracia educacional da necessidade e relevância da presença da disciplina nos currículos escolares.

Entre as razões apontadas para a falta de reconhecimento social da Sociologia e para sua consolidação como disciplina escolar estaria talvez a indefinição do seu papel na formação dos jovens do ensino secundário, que à época se aproximava *a priori* de um ensino preparatório para ingresso em cursos superiores, sem diálogo com questões sociais presentes na vida prática das pessoas e dos grupos. Nesse caso, a própria vocação formativa da disciplina à época a teria afastado dos currículos escolares em razão de um ensino essencialmente propedêutico, centrado na reflexão teórica, mas apartado da reflexão sobre as relações e práticas sociais.

Talvez em consequência dessa falta de reconhecimento, onze anos mais tarde, em 1942, a Reforma Gustavo Capanema tenha retirado oficialmente a obrigatoriedade do ensino de Sociologia das escolas secundárias. No Decreto-Lei nº 4244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário – o ensino de Sociologia não foi sequer citado.

A referida Reforma manteve o ensino de Sociologia apenas para o Curso Normal. O Decreto-Lei nº 8530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal – estabelece a Sociologia da Educação como disciplina do final do 2º ciclo, ou seja, na 3ª série do curso de formação de professores primários, deixando, contudo, o ensino/estudo da disciplina fora do 1º ciclo.

Desse modo, podemos inferir que a Reforma Capanema representou um expressivo abalo para o ensino de Sociologia que a partir de então se torna opcional e atravessa décadas sem conseguir retornar aos currículos oficiais.

Do mesmo modo, a Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora promulgada em um período democrático não prevê o retorno da Sociologia aos currículos, nem altera o que a Reforma Capanema havia estabelecido, ou seja, seu estatuto de disciplina opcional.

Apesar disso, a Sociologia continuou fazendo parte dos programas de ensino de algumas escolas até 1964, quando em

seguida ao golpe militar e à instituição de um longo período de ditadura no país, foi criado, pela Lei 5692/71, denominada de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, o componente curricular Organização Social e Política Brasileira (OSPB), ficando a Sociologia mais uma vez ausente dos currículos oficiais.

Passadas quatro décadas da Reforma Capanema, nos anos 1980, emergem debates em favor do retorno da Sociologia às escolas. Alguns estados brasileiros, iniciando por São Paulo, no bojo do processo de redemocratização do país e de elaboração de suas reformas curriculares, inserem por iniciativa própria, o ensino de Sociologia nas suas propostas pedagógicas, inclusive com a realização de concurso público para professores da disciplina e formação de equipes técnicas de ensino. (MORAES, 2011).

Como resultado, a Sociologia conquista crescente legitimidade, ainda que de forma localizada. Seu retorno oficial aos currículos escolares acontece por determinação da LDB 9394/96, no entanto, novos enfrentamentos passam a fazer parte do conturbado percurso da disciplina nos currículos oficiais das escolas brasileiras.

2.3 Filosofia e Sociologia na Educação Básica: a continuidade do dilema

Todo conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas.

(SANTOS, 2003, p.47).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, prevê no parágrafo 1º do Artigo 36 que: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão

organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Trata a referida Lei da garantia de acesso dos estudantes do ensino médio aos conhecimentos sociológicos e filosóficos, definidos pelo retorno oficial das duas disciplinas aos currículos escolares.

No entanto, quando a situação parecia ter encontrado solução, por ocasião da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁸, o inciso III (Parágrafo 1º do Artigo 36) teria sido interpretado⁹ “como propondo um tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de Filosofia e Sociologia, sem que isso necessariamente implicasse sua organização na forma de disciplina”, conforme afirma Jinkings (2007, p. 123).

Ou seja, ao ensino de Filosofia e de Sociologia caberia o estatuto de temas transversais, o que garantiria o cumprimento da LDB, sem que os conhecimentos filosóficos e sociológicos viessem a ocupar o lugar de disciplinas escolares, ou melhor, sem que esses conhecimentos viessem a recuperar o estatuto de disciplinas escolares ancoradas nos conhecimentos produzidos pelas respectivas ciências de referência.

Dessa interpretação, resultam anos de luta para aprovação de dispositivos legais que definissem pela obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia no ensino médio. Entre os argumentos em defesa da transversalidade desses conhecimentos estavam as condições de precariedade da formação de professores de Filosofia e Sociologia, os custos que o ensino disciplinar obrigatório supostamente acarretaria

8 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram elaboradas em 1998, de acordo com o Parecer 15/98.

9 Com a finalidade de superar tal situação de ambiguidade, um projeto de lei (PL nº 09/00) aprovado na câmara dos Deputados e no Senado alterava o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da Lei nº 9.394/96 e afirmava a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, juntamente com a Filosofia, no currículo do ensino médio. O projeto, no entanto, foi vetado em 2001, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (JINKINGS, 2007, p. 123).

aos estados e aos sistemas de ensino e, finalmente, a crítica à organização disciplinar dos currículos. Em consequência, foram muitos os embates, várias as iniciativas localizadas nos Estados da Federação e alguns enfrentamentos pelo retorno dos conteúdos dessas disciplinas à sala de aula.

Somente em meados de 2008 a Lei 11.684/2008 altera o Art. 36 da Lei nº 9.394/96 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. A referida Lei incorpora as decisões da maioria dos Estados brasileiros que já haviam tornado obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do ensino médio e estabelece o retorno das duas disciplinas aos currículos da etapa final da escolaridade básica. De acordo com o Art. 1º, inciso IV da Lei 11.684/2008 “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

Passados quase dez anos, quando os conteúdos filosóficos e sociológicos pareciam haver conquistado a estabilidade devida nos currículos do Ensino Médio, essas disciplinas sofrem novo abalo. A Medida Provisória nº 746/2016 altera o inciso IV do Art.36 da LDB 9394/96, substituindo a definição de que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (incluída pela Lei 11.684/2008) pela expressão “ciências humanas”, que representa uma grande área do conhecimento e anuncia a pretensão de descaracterização da Filosofia e a Sociologia como disciplinas autônomas.

Em seguida, a conversão da referida Medida Provisória na Lei 13415/2017 acrescenta à LDB o Art.35-A, segundo o qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas áreas do conhecimento, entre as quais as “ciências humanas e sociais aplicadas”. Isso quer dizer que a partir de então não há garantias do acesso aos conteúdos filosóficos e

sociológicos pelos estudantes brasileiros do Ensino Médio e muito menos da manutenção das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos escolares dessa etapa da Educação Básica.

Diferentemente da Filosofia e da Sociologia, a presença da Geografia e da História na educação brasileira apresenta maior regularidade quanto a sua oferta e permanência nos currículos escolares. Contudo, a compreensão sobre a relevância dos conhecimentos geográficos e históricos para a formação dos estudantes, assim como as concepções de ensino e de aprendizagem têm variado bastante nesse percurso.

Ademais, a permanência da História e da Geografia também não parece estar assegurada nas políticas curriculares nacionais para a Educação Básica. Isso porque, não podemos deixar de reconhecer que essas disciplinas ainda carregam os traços do desprestígio e da falta de reconhecimento social imputado ao conjunto das ciências humanas nos currículos escolares.

2.4 O ensino de Geografia: concepções e variabilidade nos currículos escolares

O enfoque geográfico supõe a existência dos objetos como sistemas e não apenas como coleções: sua utilidade atual, passada, ou futura vem, exatamente, do seu uso combinado pelos grupos humanos que os criaram ou que os herdaram das gerações anteriores. Seu papel pode ser apenas simbólico, mas, geralmente, é também funcional.
(SANTOS, 2006, p.46)

O espaço geográfico entendido como resultado da ação humana constitui o objeto da geografia e se torna inteligível quando concebido e apropriado em sua extensão contínua, sem o isolamento de nenhum de seus elementos, supondo desse modo, a existência de tais objetos como sistemas. Nesse sentido nos interrogamos se esse entendimento estaria inscrito nas políticas curriculares expressas nos dispositivos legais responsáveis pela instabilidade que acompanhou o ensino da disciplina na educação brasileira.

Como nos mostra a literatura da área, o ensino de Geografia no Brasil incorpora, desde o período colonial, a preocupação com a geração de um sentimento de “amor à pátria” nas crianças e jovens, para o qual contribui a leitura de textos literários poéticos, revestidos de romantismo, cujos conteúdos, à época, evidenciam as belas paisagens e as riquezas naturais do Brasil.

Assim, a inserção da Geografia nos currículos escolares cumpre uma função de doutrinação patriótica de crianças e jovens, que consiste no ensino sobre tempos e lugares como indicativos naturais de uma história que dizia respeito apenas a uma determinada classe social. Seu ensino responde aos ideais de formação de um espírito nacionalista no povo brasileiro, que marca a Geografia como “descritiva, mnemônica, enciclopédica e muito distante da realidade do aluno”. (CASSAB, 2009, p. 46). Esse espírito nacionalista patriótico atravessa todo o Império e chega ao período republicano.

Oficialmente, a assunção da Geografia ao estatuto de disciplina escolar no Brasil, data de 1837, ocasião em que o ensino da disciplina passa a constar dos programas curriculares do Colégio Pedro II¹⁰. Esses dados permitem inferir que as concepções teórico-metodológicas que servem de base à elaboração dos programas e planos de ensino da disciplina nos primórdios de sua inserção oficial nos currículos das

10 O Colégio Pedro II era a referência oficial de educação secundária no país.

escolas brasileiras são orientadas pelo paradigma da racionalidade científica.

Desse modo, à Geografia, cabe a descrição das condições naturais do espaço, sob a perspectiva do determinismo geográfico, tomado como justificativa para as desigualdades socioeconômicas entre os povos e, particularmente, entre as regiões brasileiras. Seu ensino à época é marcado por procedimentos que incluem a descrição, a quantificação, a memorização e a repetição dos elementos que compõem as paisagens, distinguindo-se por um discurso enciclopédico, abstrato e despolitizado.

A partir de sua inserção nos currículos oficiais, a Geografia passa a ocupar espaço nas várias reformas educacionais brasileiras. Assim, a Reforma Francisco de Campos, ao dispor sobre a organização do ensino secundário, institui a Geografia como disciplina obrigatória em todas as séries do curso Fundamental, e na série final do curso Complementar para candidatos à matrícula no curso jurídico, por meio do Decreto nº 19890/31.

Uma década mais tarde, o Decreto-Lei 4244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, Reforma Capanema – estabelece o ensino da Geografia geral nas duas primeiras séries do curso ginásial e a Geografia do Brasil nas duas últimas. Nos cursos Clássico e Científico a Geografia geral consta da 1ª e da 2ª série, enquanto a Geografia do Brasil era ministrada na 3ª série de ambos os cursos. O Decreto-Lei destaca ainda que “incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país”. (§2º do Art.24).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8530/46, por sua vez estabelece o ensino da Geografia geral na 1ª série e da Geografia do Brasil na 2ª série do curso de Regentes do Ensino Primário. Contudo, no curso de Formação de Professores Primários o ensino da Geografia não é contemplado.

Paralelo a esse movimento, a partir dos anos 1930, a disciplina afasta-se da perspectiva enciclopédica para se aproximar de uma Geografia clássica preocupada com método e objetos. Anuncia assim sua adesão absoluta ao paradigma positivista, caracterizado pela pretensão à neutralidade como garantia do padrão de cientificidade atribuído a partir de então ao seu ensino.

Desse modo, o objetivo maior ensino de Geografia consiste na memorização de informações relativas aos elementos das paisagens naturais e humanizadas, razão porque Cassab (2009, p.47) argumenta que nessa perspectiva, “cabia ao aluno descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses”.

Esses procedimentos visam à sublimação do cenário geográfico nacional por meio da quantificação e descrição das riquezas naturais e, sobretudo da omissão de elementos constitutivos das dimensões cultural e política da sociedade. Desse modo, o objetivo de formação do sentimento nacionalista não se altera com a mudança registrada na abordagem geográfica operada nos anos 30, uma vez que se mantém a ideologia do nacionalismo patriótico. (VLACH, 2003).

A primeira LDB brasileira, Lei 4024/61, manteve a estrutura curricular prevista na legislação anterior, contudo introduz profundas alterações na administração do ensino, ao instituir uma atuação colegiada a partir da descentralização de competências atribuídas aos conselhos de educação. Desse modo, o Conselho Federal de Educação (CFE) e os conselhos estaduais de educação (CEE) passam a responder pela indicação do conjunto das disciplinas que deverão compor os currículos escolares. A Lei atribui ao CFE a competência de indicar até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos conselhos estaduais completar os respectivos currículos, permitindo às escolas a livre escolha de até duas disciplinas optativas.

Nesse sentido, não obstante a Lei deixe de tornar obrigatórias as disciplinas transformadas em opcionais pela reforma anterior, como a Filosofia e a Sociologia, seu mérito foi não prescrever um currículo fixo e único para todo território nacional.

Em contrapartida, a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, instituída pela Lei 5692/71¹¹, o ensino de Geografia sofre significativo abalo, sendo retirado dos currículos oficiais do primeiro grau (1ª a 8ª séries). Nos quatro primeiros anos – 1ª a 4ª séries – a disciplina é substituída pela Integração Social (classificada na Lei como Atividade) e nos últimos quatro anos – 5ª a 8ª séries – pelos Estudos Sociais (qualificados como Área de Estudos).

Desse modo, de acordo com a referida Reforma, passam a existir duas diferentes classificações entre os componentes do currículo destinados ao ensino das ciências humanas no primeiro grau: a Integração Social, responsável pelo ajustamento do estudante ao meio social e os Estudos Sociais que passam a incorporar conteúdos da História e da Geografia em uma mesma área. Enquanto isso, a Geografia mantém o estatuto de disciplina escolar apenas no segundo grau.

No final dos anos 1970, a Geografia influenciada pelos estudos marxistas inaugura o debate da Geografia Crítica, através do qual emergem novas formas de interpretação das categorias espaço, território e paisagem e os conteúdos de ensino da disciplina passam a ter centralidade nas relações de trabalho e produção.

A partir de então a Geografia se converte em ciência do espaço, compreendido como construção social e não mais como determinação das condições naturais. Espaço e sociedade passam a ser compreendidos a partir das relações de interdependência estabelecidas entre si, devendo-se

11 De acordo com a Lei 5692/71 passam a existir diferentes classificações para os componentes curriculares: atividade, área de estudo e disciplina.

considerar, sobretudo as relações sociais envolvidas na construção do espaço, com destaque para as relações econômicas e de poder.

Contudo, segundo Cassab (2009) o ensino da Geografia crítica, não difere daquele pautado no modelo tradicional. Descritiva, descontextualizada e distanciada do nível de compreensão dos estudantes, seu ensino trata os temas geográficos de forma demasiado abstrata e complexa. Envolve extensas listas de conteúdos afastados da realidade cotidiana para serem memorizados e reproduzidos.

A Geografia Crítica, aliada aos intensos debates nacionais em torno das ciências humanas nos currículos escolares nos anos 1980, influencia a elaboração de várias propostas curriculares no país, assim como a produção de livros didáticos. (CASSAB, 2009).

Nos anos 1990 registra-se a chegada à escola da Geografia humanista que compreende o espaço como espaço vivido, no qual os sujeitos concretamente se situam e vivem suas experiências individuais e coletivas. De acordo com esse entendimento, essas experiências carregam as marcas da cultura da qual os estudantes são produtores e, em meio a qual constroem subjetividades e desenvolvem sentimentos. Trata-se de uma compreensão segundo a qual o espaço constitui-se como espaço de movimento e de um tempo-espaço vivido. É o ensino dessa Geografia que vai se voltar para a realidade do estudante, ampliando a compreensão sobre conteúdos escolares que passam a abranger o estudo de temas do cotidiano.

Nesse contexto destaca-se a consolidação da produção geográfica brasileira, além da promoção de encontros pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), cujas discussões voltam-se para a busca de meios que possam minimizar a compartimentação dos conteúdos escolares e a distância

entre o ensino da Geografia e as questões sociais, políticas e econômicas das várias regiões do país.

Não obstante os avanços registrados nas pesquisas em relação ao ensino de Geografia, somente com a promulgação da LDB 9394 em 1996; a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998 é que se define o retorno do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental¹².

Nesse capítulo refletimos a respeito dos percursos curriculares traçados pela Filosofia, pela Sociologia e pela Geografia na educação brasileira. Por sua vez, o ensino de história será abordado de forma particular no próximo capítulo deste livro.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Ainda que definido pela LDB 9394/96, há mais de duas décadas e pela Lei 11.684/2008 há exatos dez anos, o ensino das Ciências Humanas – História e Geografia, Filosofia e Sociologia – na Educação Básica parece ainda não ter alcançado estabilidade nos currículos oficiais das escolas brasileiras. Se por um lado o ensino dessas disciplinas ainda enseja se configurar como uma prática racional e sistemática em grande parte das nossas escolas, por outro, essas tentativas esbarram com frequência em ameaças conservadoras de sua exclusão das políticas curriculares em âmbito nacional

A Filosofia e a Sociologia convivem, desde sua oficialização como disciplinas obrigatórias no ensino secundário, com a substituição de docentes com formação nas respectivas

12 De acordo com a LDB 9394/96 a educação nacional está organizada em dois níveis: a) educação superior; b) educação básica que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

áreas, por docentes com formação em outras licenciaturas. Isso porque, como os concursos para as disciplinas de Filosofia e Sociologia são escassos, é comum a carência de professores para estas áreas nas escolas e os chamados para que outros docentes assumam essas disciplinas, mesmo sem a devida formação. A Geografia ministrada no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental também se depara com a mesma problemática, ainda que com menor frequência por se tratar de disciplina obrigatória em duas etapas da educação básica, o que faz com que o número de professores nas redes públicas de ensino seja menos exíguo.

No atual contexto sócio político e cultural, o cenário parece ainda mais controverso. A depender do discurso curricular a ser veiculado pela BNCC para o ensino médio, o ensino dos conteúdos das disciplinas da área das ciências humanas poderá ser profundamente comprometido e a formação dos jovens, fortemente prejudicada.

Por outro lado, nos anos iniciais do ensino fundamental para os quais a exigência de formação em área específica não se aplica, as disciplinas de História e Geografia se encontram diante de duas questões cruciais. A primeira nos impele a refletir sobre a formação docente polivalente, em cujos currículos a oferta de disciplinas referentes às áreas de conhecimento ensinadas na educação básica é organizada de forma assimétrica, com predomínio dos conteúdos referentes à Língua Portuguesa e à Matemática, fazendo com que a formação inicial se concentre nos conteúdos dessas disciplinas em detrimento de outros conhecimentos a serem ensinados nos primeiros anos da escolaridade fundamental. Acrescente-se a isso o fato de que os sistemas de avaliação em larga escala, apoiados no primado da qualidade da educação pública, selecionam entre os componentes do currículo aqueles que deverão definir os indicadores de

desenvolvimento da educação, deixando de fora os conhecimentos históricos e geográficos.

A segunda questão aponta para a argumentação de que nos primeiros anos de escolaridade os conteúdos deverão ser ministrados de forma interdisciplinar, o que parece sugerir certa equivalência entre polivalência e interdisciplinaridade. Esse discurso estaria deixando de considerar que as práticas interdisciplinares não acontecem fora do âmbito das disciplinas e que abarcam certo grau de aprofundamento do conhecimento disciplinar, cujo alcance talvez não esteja sendo favorecido pela formação docente polivalente e pelo exercício profissional dela decorrente. Isso porque os currículos dos cursos de Pedagogia dispõem, não raras vezes, de apenas um semestre de estudos sobre o ensino da História e da Geografia.

Nesse sentido, podemos inferir que se nos anos iniciais da escolaridade o ensino desses conhecimentos representa um desafio, fazer chegar às salas de aula dos anos finais discussões sobre a realidade social e política brasileira em diferentes tempos e espaços – com o modelo de organização curricular que temos – constitui um enfrentamento ainda maior.

Esse desafio, de tão vasto, nos impele a refletir sobre o papel do ensino das Ciências Humanas – Filosofia, Sociologia, História e Geografia – na educação básica, considerando as responsabilidades sociais e o compromisso político que devemos ter com a formação das gerações futuras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. **Rev.Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, 17 (2), p.177-187, 2009. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/

[humanas/article/viewFile/1771/1316](#)>. Acesso em 27 de maio de 2018.

BRASIL, Lei 13415/2017 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em 29 de maio de 2018.

BRASIL, Lei 11684/2008 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 13 de outubro de 2017.

BRASIL, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 13 de outubro de 2017.

BRASIL, Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 13 de outubro de 2017.

BRASIL, Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2>.

camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL, Decreto-Lei 8530, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL, Decreto-Lei 4244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL, Decreto 19890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 20 de maio de 2018.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de geografia. **Revista Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistageografia>>. Acesso em 13/04/2012.

GALLINA, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004 371. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17/04/2014.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Textos escolhidos**: Max Horkheimer, Theodor W Adorno. Tradução Zelijko

Loparié (et. al.). 5 ed. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

JAPIASSU, H. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JINKINGS N. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, V. 12, N. 1, p. 113-130, jan/jun. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes>>. Acesso em 15/05/2017.

MACHADO, C.S. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo. n.13, vol.1, p. 115-142, 1987.

MORAES, A C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.** [online]. 2003, vol.15, n.1, pp. 5-20. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>>. Acesso em 15/05/2013.

_____. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

OLIVEIRA, A.P. Sociologia do ensino de sociologia no Brasil contribuições a partir de Anthony Giddens. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 35, n. 1, p. 53-62, 2010. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao>> Acesso em 18 de maio de 2018.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 12 ed. Porto: Ed. Afrontamento, 2001.

SANTOS, B.S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

VLACH, V.R.F. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: ILIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DA ESCOLARIDADE BÁSICA BRASILEIRA

Eleta de Carvalho Freire

*A história é a maneira pela qual as pessoas criam,
em parte, suas identidades. Ela é muito mais do
que um módulo no currículo escolar ou acadêmico,
embora possamos ver que o que ocorre nesses
espaços educacionais tem importância crucial para
todas aquelas partes diversamente interessadas.*

(JENKINS, 2013, p.42)

Se como diz a autora, a história que fomenta a criação de identidades e tem importância crucial no espaço educacional, é um discurso entre vários outros existentes sobre o passado. E, se entre o discurso e o acontecimento se coloca a interpretação, que também não é única, perguntamos: por que o ensino de história tem sido marcado por movimentos de instabilidade nos currículos escolares? Que outros atributos da história estariam fazendo com que a disciplina suscitasse descontinuidades em sua oferta, redução de sua carga horária, ausência de formação contínua para seus professores e professoras? Seriam os discursos ou as possibilidades de

suas múltiplas interpretações assim tão desestabilizadores da ordem social? Ou seria uma grande ilusão, como já dizia Laville (1999, p.127), “acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias”? Essas são algumas questões que acompanham as reflexões aqui tecidas.

A princípio, sabemos que a introdução do ensino de História na educação brasileira se deu através dos colégios jesuíticos nos quais se constituía como instrumento de interpretação das histórias da Grécia e da Roma Antigas nos cursos de Humanidades e também como complemento à história da Igreja nos cursos de Teologia.

No século XVIII surgem os primeiros cursos de História Pátria e História Geral no Brasil e, embora ainda não se constituísse como disciplina autônoma, a finalidade da História era de legitimação dos Estados Nacionais, tal como ocorrera nos demais países ocidentais.

Ainda que esses breves elementos do ensino de história nos períodos colonial e imperial tenham sido retomados nessa introdução, trataremos neste capítulo a respeito da distinção e articulação dos diferentes tempos inscritos no percurso traçado pela disciplina História a partir de sua oficialização nos currículos escolares brasileiros.

Oficialmente, a História assume o estatuto de disciplina escolar no Brasil em 1838, quando passa a fazer parte dos programas curriculares do Colégio Pedro II. À época, cabia ao ensino de História a tarefa de situar os povos na ‘evolução’ das nações, compreendidas naquele momento como organismos vivos que atravessam etapas regulares até atingirem o estágio máximo de desenvolvimento e civilização.

A historiografia do ensino de História revela que do momento de sua inserção nos currículos oficiais até os anos 1950, a disciplina teve seu percurso marcado pelo predomínio da dimensão política e da linearidade na narrativa dos

fatos, entendida à época como verdade absoluta e inquestionável. Assim, o estudo da História caracteriza-se como estudo do passado, enquanto seu ensino, apoiado na perspectiva do ensino tradicional, privilegia a história dos grandes fatos políticos, destacando-se em sua organização aqueles que serviram de marcos para a periodização histórica no modelo quadripartite francês: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Assim, “o aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes” (LAVILLE, 1999, p.126).

Em que pese os movimentos de instabilidade vividos pelo ensino de História nos currículos escolares ao longo da educação brasileira, sua presença nas reformas educacionais mostrou-se frequente desde as primeiras tentativas de organização integrada da educação nacional.

De tal modo, a Reforma Francisco de Campos, ao organizar o ensino secundário através do Decreto nº 19890/31, institui a História da civilização como disciplina obrigatória em todas as séries do curso Fundamental¹, e na 1ª série do curso Complementar para candidatos a matrícula no curso jurídico. A História natural, por sua vez, compõe as três últimas séries do curso Fundamental e todo o curso Complementar para candidatos aos cursos de medicina, farmácia, odontologia, engenharia e arquitetura.

De outra parte, na Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei 4244/42 – que compõe a Reforma Capanema – a História geral integra as duas primeiras séries do curso Ginásial², enquanto a História do Brasil compõe os currículos

1 De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, “o ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar”

2 De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942, Lei orgânica do ensino secundário, “o ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico”.

das duas séries finais do referido curso. Nos cursos Clássico e Científico a História geral é disciplina constitutiva das duas séries iniciais e a História do Brasil integra a 3ª série de ambos os cursos. Além da definição das disciplinas nos currículos dos cursos, a mencionada Reforma estabelece que:

Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil. (§ 1º do Art. 24).

Ainda como parte dessa mesma Reforma a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8530/46, estabelece o ensino da História geral na 3ª série e da História do Brasil na 4ª série do curso de Regentes do Ensino Primário. Para o curso de Formação de Professores Primários o Decreto prevê o ensino da História e Filosofia da educação na 3ª série.

Tendo em vista a formação de uma identidade nacional e a legitimação dos poderes estatais, o ensino da História do Brasil volta-se à época para a formação do cidadão político através da transmissão, memorização e repetição de conteúdos. A função cívica da disciplina de legitimar a ordem social e política, bem como seus dirigentes, dá sentido a sua própria existência constituindo-a como sinônimo de nação/civilização, cujo principal agente histórico é o político-governamental.

Desse modo, o Estado gestor se constitui como sujeito histórico concebido como herói emerso da elite política brasileira e, representado pelo homem branco, cristão e que individualmente responde por grandes feitos políticos. Nessa perspectiva, o ensino da disciplina investe em formas de

identificação dos cidadãos com a nação e na formação de um determinado tipo de consciência histórica voltada para a construção de um sentimento de amor incondicional à pátria, representada por seus símbolos e heróis. (FONSECA T., 2003).

Por essa razão, o conteúdo da História ministrado nas escolas tem a função social de inculcar nos sujeitos um nacionalismo exacerbado, entendido como condição inerente à construção da cidadania. No entanto, o cidadão é visto como subordinado à nação e não como sujeito participante da construção do destino da mesma. De acordo com esse entendimento, o processo de inculcação dos conteúdos deveria se dar por meio de exemplos de ações do passado – tão remoto quanto possível – para garantir a neutralidade, a objetividade e a assepsia exigidas pelo paradigma da racionalidade científica dominante no ensino da história à época.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, a função de formação do cidadão cívico atribuída à educação e ao ensino de História passa a ser substituída pela função de formação do cidadão democrático, uma vez que a existência das nações estava consolidada e o novo desafio constituía-se no bom funcionamento de suas democracias. Esse movimento sinalizava o deslocamento da centralidade no processo educativo, do ensino para a aprendizagem.

Após mais de um século de sua inserção nos currículos oficiais, nos 1970 o ensino de História sofre grande impacto provocado pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, instituída pela Lei 5692/71³ com consequências duradoras e repercussão negativa para a formação de crianças e jovens. Com esta Lei tem início um amplo processo de descaracterização das ciências humanas nos currículos brasileiros ao definir-se como prioridade a educação técnico-profissional em detrimento da formação geral do estudante.

3 De acordo com a Lei 5692/71 passam a existir diferentes classificações para os componentes curriculares: atividade, área de estudo e disciplina.

Essa definição atinge todo período da escolaridade básica, visto que abarca integralmente o ensino de primeiro e segundo graus. Desse modo,

as disciplinas consideradas não-técnicas, como História, Geografia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, destinadas prioritariamente à formação geral do estudante, têm sua carga horária diminuída para dar lugar às disciplinas consideradas técnicas. (LEME, *et al*, 1986, p. 2).

Além dessa distinção, de acordo com a Lei 5692/71 a organização dos conteúdos de ensino para o primeiro e segundo graus prevê a existência de estatutos diferenciados para os componentes do núcleo comum obrigatório ou da parte diversificada dos currículos, sinalizando a hierarquização entre esses componentes, cuja classificação presume a existência de *disciplinas*, de *áreas de estudo* e de *atividades*.

A partir da mencionada Reforma, as disciplinas de História e Geografia são excluídas dos currículos oficiais do primeiro grau (1ª a 8ª séries) e substituídas pelos Estudos Sociais qualificados como Área de Estudos. Nos quatro primeiros anos, as disciplinas são trocadas pela Integração Social classificada como Atividade. Ou seja, passam a existir duas diferentes classificações entre os componentes do currículo destinados ao ensino das ciências humanas no primeiro grau.

A Integração Social definida para o segmento de 1ª a 4ª séries visa à aprendizagem, pelas crianças, de formas de comportamento adequadas ao sistema político vigente, desde os primeiros anos de sua escolaridade. Com o estatuto de Atividade, a Integração Social incorpora conteúdos cívicos voltados para a construção do amor incondicional à pátria, a despeito das condições de vida e de liberdade de seu povo.

As aprendizagens desses conteúdos envolvem, conhecimentos sobre os símbolos nacionais oficiais – bandeira,

brasão, selo e hino nacional – e são promovidas através da vivência de atividades cotidianas de desenhar, colorir e assistir ao hasteamento solene da bandeira, cantar o hino nacional e memorizar os elementos representativos do brasão e do selo nacional.

Além destes, destacam-se as datas comemorativas de fatos históricos selecionados com o objetivo de enaltecer heróis nacionais, afastando a atenção de professores, professoras e estudantes das questões socioeconômicas e político-culturais nas quais o país esteve imerso naquele momento.

A área de estudos, denominada de Estudos Sociais, fora definida para o ensino de 5ª a 8ª séries e seus conteúdos e práticas deveriam ter ênfase nas questões conjunturais e cívicas, embora segundo a Lei, a área devesse abranger o ensino de História e de Geografia, cujos conteúdos específicos passam a ser abordados de forma superficial, “redundando em inegável empobrecimento na formação do aluno”. (LEME, *et al*, 1986, p. 3).

O projeto em questão, entre outras definições, determina a substituição dos conteúdos da História pelos ensinamentos da moral e do civismo, reduzindo o trabalho escolar à mera doutrinação ideológica dos estudantes. Com essa finalidade, a Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação, delibera que o ensino dos Estudos Sociais deveria visar: “ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, mas conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. (Artigo 3º, alínea b). Trata-se, portanto de um dispositivo regulatório do ensino e da aprendizagem que elege conteúdos cívicos, claramente planejados visando à construção de uma sociedade pouco questionadora e reflexiva e, sobretudo obediente às determinações de governos autoritários instalados à época.

A exemplo do que se observa no período em relação ao ensino de 1ª a 4ª série, também nos anos finais do 1º grau torna-se comum aos/às estudantes assistirem formalmente ao hasteamento da bandeira e cantarem o hino nacional no início de cada turno da escola, antes da entrada às salas de aula como forma de reverenciar os símbolos da pátria.

Ademais, sem professor ou professora formado/a para ministrar ensinamentos da nova área de estudos – Estudos Sociais – o que se tem na prática são professores de história ensinando história e/ou geografia e professores de geografia lecionando geografia e/ou história, cujo conteúdo básico passa a ser a formação cívica do/a estudante.

À história cabe, naquele momento, a transmissão dos grandes feitos dos heróis nacionais para serem memorizados e repetidos pelos estudantes nas avaliações, enquanto à geografia, predominantemente física, cabe reforçar a tese do determinismo geográfico como justificativa para as desigualdades regionais brasileiras. Ou seja, o ensino de história volta-se então para a formação do pensamento cívico do cidadão, enquanto à geografia cabe primar pela neutralidade das informações, reafirmando o ensino até então ministrado e conhecido como clássico ou tradicional. (FONSECA S., 1995).

Ainda por determinação da Lei 5692/71, a História como disciplina escolar passa a integrar, com carga horária reduzida, apenas o currículo do segundo grau, do qual ficam ausentes a Sociologia e a Filosofia, cujo lugar é ocupado pelo recém-criado componente curricular Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que assume caráter obrigatório.

Deste modo, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus não apenas descaracteriza as disciplinas escolares da área das ciências humanas, como institui alguns componentes curriculares estratégicos para a valorização de uma abordagem nacionalista destinada a justificar o projeto nacional dos Governos Militares a partir de 1964.

Nessa direção, todos os anos da escolaridade brasileira passam a ter em seus currículos um componente obrigatório, cujo objetivo é inculcar nos estudantes as ideias necessárias à legitimação de um projeto de sociedade submissa e dependente. Assim sendo, aos ciclos básicos da educação superior são incorporados os Estudos de Problemas Brasileiros (EPB); no 2º grau é ministrada a já citada Organização Social e Política Brasileira (OSPB); O 1º grau de 5ª a 8ª séries oferece a Educação Moral e Cívica (EMC), enquanto a Integração Social é vivenciada de 1ª a 4ª séries.

No que diz respeito aos anos iniciais, denominados de 1ª a 4ª séries à época, a Integração Social deu lugar aos conteúdos generalizantes dos Estudos Sociais, cuja ênfase continuava sendo o trabalho com as datas comemorativas que, ao longo dos anos, foram se tornando completamente esvaziadas de sentido tanto para estudantes como para professores e professoras.

Contudo, na contracorrente dos anseios governamentais, o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando o regime militar entra em crise fazendo emergir o processo de redemocratização, o país torna-se palco de intensos debates e de movimentos de crítica ao projeto de ensino em curso.

Esses movimentos reúnem professores, pesquisadores, instituições formadoras, setores da imprensa e da indústria editorial, instalando a partir de então, um período de amplos e intensos debates em defesa do retorno da Filosofia e da Sociologia aos currículos do 2º grau e, da História e da Geografia aos programas de ensino dos anos finais do 1º grau. Desses movimentos, resultam, em vários estados brasileiros, processos de elaboração de propostas curriculares indicando a volta da história aos currículos da 5ª a 8ª séries do primeiro grau e a emergência do parecer 342/82 do Conselho Federal de Educação que anuncia o retorno da Filosofia ao currículo do 2º grau como disciplina optativa.

Sob a influência dos estudos marxistas, no final dos anos 1970 o ensino de História inaugura uma fase na qual se destaca o predomínio da dimensão econômica e a trajetória vitoriosa da classe burguesa, contrapondo-se à História tradicional que valorizava a dimensão política. Trata-se de uma proposta de ensino de História para formação do pensamento crítico do cidadão que enfatiza as transformações econômicas e os conflitos entre as classes sociais.

Contudo, não obstante o deslocamento do enfoque político para o econômico, a linearidade na abordagem teórico-metodológica se mantém na organização dos conteúdos escolares, cuja disposição para o estudo da História Geral passa a ter referência na cronologia dos modos de produção que vai desde as comunidades primitivas até o modo de produção capitalista.

Dessa forma, o modo de produção primitivo corresponde aos estudos sobre a pré-história, os modos de produção escravista e asiático possibilitariam compreender a Antiguidade, enquanto o modo de produção feudal informa sobre a Idade Média. A Modernidade é palco da transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, enquanto na contemporaneidade predomina o capitalismo.

Nos estudos sobre a História do Brasil, o currículo passa a envolver os ciclos econômicos em sua sucessão linear e etapista – ciclo do pau-brasil, da cana de açúcar, da mineração, do café, da borracha – sem envolver questionamentos em torno do europocentrismo presente na abordagem dos diversos tempos e espaços, nem da perspectiva nacionalista que impera no ensino dos conhecimentos históricos até então.

Do mesmo modo que na perspectiva da história política, também o ensino da história econômica se manteve apoiado na transmissão de conteúdos como estratégia didática e na memorização e repetição dos mesmos como

indicativo da aprendizagem dos/as estudantes. (FONSECA T., 2003; BITTENCOURT, 2004).

A partir dos anos 1980 diversas tendências historiográficas emergem nos debates a respeito do ensino de história – *História Social, das Mentalidades, História Cultural* e do *Cotidiano* – passando a influenciar os currículos das escolas brasileiras, pelo menos em termos de divulgação da produção de materiais escolares, sobretudo de livros didáticos, cuja organização dos conteúdos anuncia mudanças em relação aos modelos nos quais, ora os grandes marcos políticos da História, ora os modos de produção econômica orientam a sequência do trabalho docente.

Sob a influência da Nova História, diferentes formas de abordar os conhecimentos históricos no currículo escolar vão emergindo, da mesma forma que se amplia a oferta de materiais de apoio à prática docente, entre os quais se destaca a emergência de uma grande variedade de livros paradidáticos.

Desses movimentos de educadores iniciados nos anos 1980 resultam também elaborações como a LDB 9394 em 1996, à qual se seguem outras leis e dispositivos regulatórios, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, que nesse percurso foram determinando mudanças nas políticas curriculares da educação brasileira com repercussão para as Ciências Humanas. Desse modo, somente com a promulgação da LDB 9394/96, a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998 é que se define o retorno da História ao ensino fundamental, desde os anos iniciais⁴.

Assim, em meio a cenários diversos, os conhecimentos da História, chegam ao século XXI amparados legalmente

4 De acordo com a LDB 9394/96 a educação nacional está organizada em dois níveis: a) educação superior; b) educação básica que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio

pela LDB 9394/96, segundo a qual os currículos escolares “[...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Parágrafo 1º do Artigo 26⁵).

Logo após a promulgação da LDB foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História. Em 1997 era dada a conhecer a versão destinada aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), e em 1998 a versão designada aos anos finais (5ª a 8ª série).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCNEM) para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias foram publicados em 1999 e, em seguida, talvez em razão das lacunas apresentadas por esse documento, foram elaboradas orientações educacionais complementares aos PCNEM, publicadas em 2002 com o título de PCN+.

Não obstante os debates e críticas de especialistas da área em torno dos referidos documentos curriculares – tanto àqueles elaborados para orientar o ensino fundamental quanto aqueles destinados ao ensino médio – podemos inferir que o conjunto desses dispositivos sinalizava a abertura de tempos e espaços mais promissores para o ensino de História na educação básica. Deste modo, o início do novo milênio parecia favorecer a construção de percursos na direção da consolidação dos conhecimentos históricos nos currículos escolares das várias etapas da escolaridade das crianças e jovens.

Essas expectativas eram avigoradas pelas alterações curriculares na LDB, definidas pelas Leis 10.639/2003 e 11645/2008, elaboradas em atendimento a antigas reivindicações dos movimentos sociais organizados em favor

5 Por determinação do Art. 26º da LDB 9394/96, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

da equidade para as minorias étnicas, no que diz respeito à inserção nos currículos escolares de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. A partir das mencionadas leis, elementos das culturas indígenas e afro-brasileiras passam a compor os currículos como conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. Assim, torna-se imperioso

considerar as alterações do art. 26-A da LDB, pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A primeira, tornava obrigatório no Ensino Fundamental e Médio o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e a segunda, reiterou a obrigatoriedade desse estudo, ampliando-o também para a história e cultura indígena. (BRASIL, 2013, p.224).

Ainda no bojo dos dispositivos regulatórios instituídos das políticas curriculares para o ensino de História, podem ser acrescentados outros documentos, como a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Desse modo, a “Lei nº 10.639/2003 foi objeto da Resolução CNE/CP nº 1/2004, baseada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que dão orientações para sua implementação”. (BRASIL, 2013, p.224).

Podemos ainda apontar outros documentos curriculares importantes para a consolidação do ensino de História em cada uma das etapas da educação básica, como a Resolução CEB nº 02/98, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; a Resolução CNE/CEB nº 03/98, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução CEB nº 01/99 que institui as DCNs para a Educação Infantil. Esses dispositivos, analisados e discutidos ao longo dos anos, foram passando por atualizações e, em 2010, o Conselho Nacional da Educação, aprovou a Resolução

nº 04 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Nesse documento são reiteradas definições referentes aos conhecimentos constitutivos da base nacional comum na Educação Básica, entre os quais se destaca:

IV – o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

V – o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2013, p.186).

Entretanto, na contracorrente dos esforços empreendidos por docentes pesquisadores da área visando à ruptura com propostas de ensino de História que não correspondem às necessidades de aprendizagem da sociedade atual, bem como dos modestos avanços registrados nos preceitos curriculares das duas primeiras décadas deste século/milênio, manifestações recentes anunciam novos desafios ao ensino de História. Sugerem a necessidade de enfrentamento de intensos debates em favor de uma formação crítica e dialógica para os estudantes do ensino fundamental e médio que não se expressa, por exemplo, na versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental.

Isso porque, entre outras questões, a organização curricular proposta pela BNCC, além de não avançar em termos teórico-metodológicos em relação aos PCNs, revela paradoxos na relação entre ‘unidades temáticas’, ‘objetos de conhecimento’ e ‘habilidades’, que constituem a forma de disposição

dos conhecimentos a serem ensinados. Podemos observar, por exemplo, que ao apresentar as unidades temáticas para as quais estão elencados os objetos de conhecimento, embora a forma de apresentação desses conhecimentos seja alterada, os mesmos não se distanciam das habituais listagens de conteúdos próximas àquelas disponibilizadas pelos livros didáticos tradicionais, mantendo inclusive a ideia de linearidade, tão familiar ao ensino de História. Ou seja, os pressupostos que ancoram a organização temática do currículo são contrariados pelo entendimento de que a sequência linear de conteúdos favorece as aprendizagens dos estudantes.

Por outro lado, nas habilidades a presença de aprendizagens conceituais revela-se muito discreta. No elenco de habilidades estabelecidas para os anos finais do ensino fundamental apenas duas apontam para a conceituação. Uma delas, proposta para ser construída no 6º ano, estabelece: “conceituar ‘império’ no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas” (EFo6HI13); enquanto outra estabelece para o 8º ano “aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões” (EFo8HIo6).

Ao mesmo tempo se anota o predomínio da mobilização de processos cognitivos menos complexos como, por exemplo, ‘identificar’, que se repete em 38 (trinta e oito) habilidades das 99 (noventa e nove) que deverão ser construídas pelos estudantes do 6º ao 9º ano. Embora não esteja no escopo desse texto uma ampliação da análise sobre a BNCC, essas breves considerações expressam nosso entendimento de que o alcance do documento não abarca apenas o ensino fundamental.

Nesse sentido, inferimos que sua elaboração e aprovação teriam como objetivo não apenas estabelecer os conteúdos disciplinares que devem compor os currículos escolares, entre os quais estão os conhecimentos históricos,

mas também subsidiar os processos de avaliação em larga escala aplicados ao ensino fundamental e os programas de formação de docentes, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica.

Além disso, o discurso curricular da BNCC não evidencia oposição àqueles veiculados por movimentos como ‘escola sem partido’ e ‘escola livre’ que parecem desconhecer o princípio educativo básico de que nenhuma educação é neutra e que a educação brasileira define entre seus princípios o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

De outra parte, desconhecem também que os objetos de estudo das ciências humanas são as ações humanas vivenciadas em um tempo-espaço da cultura. Ou melhor, das culturas tecidas pelas relações sociais. E as relações sociais que tecem as culturas são históricas, ou seja, estão situadas em determinado tempo-espaço e se inscrevem em temporalidades diversas. Envolvem o entrelaçamento de relações políticas, econômicas, familiares, religiosas, afetivas, entre outras. Trata-se de relações que acolhem mudanças, mas também permanências; abarcam uma multiplicidade de pensamentos, saberes e práticas, próprias às diferentes formas de saber, sentir e agir.

Desse modo, as lutas pelo reconhecimento social do relevante papel que a História desempenha na formação humana dos estudantes sinalizam certo arrefecimento dos avanços e conquistas inscritas na agenda do ensino de História nas últimas décadas. No momento atual, o ensino de História parece estar diante de novos desafios, e as lutas anunciam a necessidade de ampliação de sua agenda para um longo caminho a ser percorrido pelos/as docentes em defesa do ensino de História na escolaridade básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso:13/10/2017.

BRASIL, Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf Acesso:13/10/2017.

BRASIL, Decreto-Lei 4244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 20/05/2018.

BRASIL, Decreto 19890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso: 20/05/2018.

BRASIL, Decreto-Lei 8530, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 20/05/2018.

FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada**. 3ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FONSECA, T.N.L. **História e ensino de história**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

JENKINS, K. **A história repensada**. Tradução: Mario Vilela. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LEME, D.M.P.C. *et al.* **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

POETIZAR A VIDA, POETIZAR O MUNDO POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA LITERATURA DE SOLANO TRINDADE

Roseane Maria de Amorim*

*[...] há coisas que só a literatura com seus meios
específicos nos podem dar.
(CALVINO, 1990, p. 11).*

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este capítulo busca problematizar o ensino de História na contemporaneidade, tomando como referência a poesia de Solano Trindade com a possibilidade de ressignificação do ensino dessa disciplina. Seja na educação básica, seja na formação superior, algumas questões são necessárias para a reflexão crítica sobre sua concepção, sua importância na formação plena de educandos, educandas e futuros professores e professoras, na construção de subjetividades e identidades dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem desse saber.

*A produção desse capítulo teve a colaboração de algumas ideias das professoras Lília Bárbara Cavalcante Cardoso e de Beatriz Araújo da Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas.

Começamos nossa conversa, parafraseando Calvin (1990); diríamos que somente o ensino de História pode oferecer aos educandos e educandas certas experiências. Ao ensinarmos e aprendermos História, somos intérpretes do passado, damos sentido às tradições e reinventamos outros modos de viver. O ensino de História deveria proporcionar reflexões sobre as experiências e, portanto, desenvolver as diferentes percepções e sensibilidades. Por outro lado, o ensino de História, ao longo dos anos, tem sido considerado pelos educandos e educandas como uma disciplina sem sentido, que não favorece o entendimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

O processo de escolarização da História esteve por muito tempo pautado no postulado positivista que promulgou o ensino desta disciplina de forma abstrata, linear e desvinculado dos problemas do cotidiano. Ainda hoje se encontra presente em muitas práticas docentes de História o método da memorização de datas, personagens e acontecimentos de forma linear, atribuindo a esta disciplina o rótulo de matéria decorativa, conforme já muito mencionada pelos diversos pesquisadores desse componente de trabalho. Dessa forma, indagamos: Como pensar a poesia de um militante e escritor negro em favor da resignificação do ensino de História? Que situações didáticas podemos levantar com nossos educandos e nossas educandas por meio da poesia de Solano Trindade? Essas são algumas questões que tentaremos problematizar neste trabalho. A intenção não é fornecer respostas prontas, pois entendemos que os processos educativos da escolarização contemporânea estão dotados de uma realidade complexa e difícil de oferecer um conceito pronto, ou dar uma saída concreta para as incertezas envolvidas na educação de modo geral, consequentemente no ensino de História.

Como bem advertem Maia *et al.* (2008), não cabe criar uma visão simplista e estereotipada da escola. Estamos em

constantes mudanças em vários ramos da sociedade, o que tem afetado de uma forma ou de outra essa instituição, as famílias e o modo de se viver das pessoas de maneira geral. Tudo isso tem implicações enormes na prática docente.

Por outro lado, o mercado tem exigido dos trabalhadores maior flexibilidade, capacidade argumentativa, domínio de novas tecnologias e maior competência criativa. Paralela a essa questão, os trabalhadores estão cada vez mais perdendo muitos dos direitos conquistados por meio de lutas ao longo da história, travadas, especialmente, pelos movimentos sociais feministas, étnico-raciais (negro e indígena) entre outros. Diante desse cenário, tem sido comum responsabilizar os docentes por todas as mazelas educacionais de nosso país, ao mesmo tempo em que se precariza cada vez mais os salários, as condições de trabalho e a formação tanto inicial quanto continuada dos professores e das professoras.

Nesse sentido, o docente necessitará buscar novas formas de olhar para o mundo, para si e para seus educandos e educandas. Certamente, não teremos condições de oferecer receitas prontas para todos os problemas que a profissão docente enfrenta na atualidade. Nesse ínterim, no primeiro momento do texto, faremos uma incursão sobre o trabalho docente do professor e da professora de História. No segundo momento do capítulo, analisaremos a literatura no ensino e, por fim, apresentaremos a poesia de Solano Trindade como fonte inspiradora para a prática docente do professor e da professora de História.

O TRABALHO DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS

*E se a realidade não é realidade, mas a questão;
se a verdade não é a verdade, mas o problema;
se perdemos já o sentido da realidade, e se, como
porqueiro, desconfiarmos da verdade, teremos, talvez
que aprender a viver de outro modo, a pensar de
outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de
outro modo.*

(LARROSA BONDÍA, 2010, p. 165).

O professor e a professora precisam compreender que a História lida com as tradições. Tradições entendidas como um jogo de interpretações baseadas em nossas leituras de mundo e do conhecimento prévio, isto é, por meio das experiências que dão sentido a nossa vida. Em consonância com essas ideias e com autores como Tardif (2011), afirmamos que o professor e a professora de História necessitam desenvolver diversos saberes para possibilitar que a tradução dessas tradições sobre o passado possibilite a construção do senso crítico por parte do educando e educanda. Esse autor caracteriza os saberes docentes¹ como temporal, plural, heterogêneo, personalizado e tem como objeto de trabalho o ser humano, sendo esse último o seu maior desafio.

O saber docente é temporal por acreditar que a profissão docente constrói, reconstrói e adquire experiência ao longo do tempo. Muito do que o professorado sabe sobre o ensino, sobre o papel do professor e professora, e de como ensinar, está ligado às concepções provenientes de sua

¹ O Saber é visto por Tardif (2011) em um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes. Isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber-fazer e saber-ser.

história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar. O professorado já foi aluno ou aluna um dia e construiu previamente conceitos sobre a prática docente antes de se formar. Além da experiência como educando e educanda, os primeiros anos de profissão são essenciais na estruturação da prática profissional.

Ainda hoje, os professores aprendem a trabalhar na prática, e não, necessariamente, na formação superior. Esse fato torna a prática docente para os iniciantes difícil e desafiante por estar aliada a uma espécie de sobrevivência profissional, marcada por tentativas, erros e acertos. Por fim, os saberes docentes são temporais por serem desenvolvidos durante a carreira. A cada experiência, a cada turma, a cada educando e educanda, o docente constrói a sua identidade profissional e aprende novos saberes com seus pares; ou seja, o docente aprende a trabalhar trabalhando. Isso parece óbvio, contudo, é a abertura para novas metodologias, novos textos que fazem a diferença no fazer pedagógico. Quanto mais investimento no planejamento e em novas maneiras de realizar nosso trabalho, melhor será nosso desempenho na profissão, mesmo diante de tantos problemas que enfrentamos no cotidiano.

Tardif (2011) ainda atribui aos saberes docentes o caráter heterogêneo e plural. Plural porque se fundamenta em vários conhecimentos que provêm de diversas fontes. Nesse sentido, o corpo docente se serve de sua cultura pessoal que tem origem na história de vida; serve-se, também, da cultura escolar ou pré-formação; apoia-se em conhecimentos disciplinares adquiridos nos cursos de formação; de conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; igualmente se apoia nos conhecimentos originários das políticas curriculares vinculados aos programas, livros didáticos; no seu saber experiencial, no saber dos seus colegas e em tradições peculiares ao tradicional ofício do

professor. Este último é uma forte influência que precisaria talvez ser apagada.

Os saberes também são heterogêneos e variados por não serem um conhecimento unificado, mas eclético e sincrético. Em seu trabalho, o professorado usa muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a situação ou necessidade em prol dos seus variados objetivos. Seus variados objetivos devem-se às dinâmicas estabelecidas nas relações na sala de aula, que são mediadas por interações que exigem desses profissionais habilidades e competências diversas, entre as quais, destaca Tardif (2011): o domínio dos coletivos, as motivações, a organização de atividades, o apreço pela aprendizagem coletiva e individual, entre outras.

Nesse sentido, a gestão da classe exige a competência de estabelecer regras sociais e de se fazê-las cumprir. Isso se dá pela complexa relação professorado-alunado, que leva mestres a interpretar, adaptar e transformar situações concretas que promovam a aprendizagem de forma significativa. Talvez essa questão seja um dos pontos-chave para entender os desafios da profissão docente inerente à relação professorado-alunado, marcada por relações de poder que, por vezes, atrofia e silencia identidades. Por outro lado, a questão curricular tem um peso grande no trabalho de docentes. Raramente, os professores e as professoras entendem que o currículo constrói identidades, o currículo é um território de poder, de disputa e envolve interesses diversos. Nenhum conhecimento é inocente. Daí devemos perguntar por que esses conteúdos, e não outros?

O trabalho docente é interativo e tem como elemento principal a formação de seres humanos que são, ao mesmo tempo, seres individuais e sociais. Partindo dessa observação, é possível dizer que, embora trabalhemos com grupos de estudantes-humanos, devemos atingir primeiramente a

transformação da pessoa e consequentemente favorecer o processo de aprendizagem.

Pensando nessa perspectiva da composição dos saberes docentes, os professores e professoras de História, tomando como consciência as nuances envolvidas na formação da sua identidade profissional, podem ministrar sua matéria de acordo com a multiplicidade de interações existentes em uma sala de aula. Portanto, ensinar é fazer escolhas constantes em plena interação com educandos e educandas e educandas, buscando atribuir um sentido em estar aprendendo história.

Por essa questão, a dimensão ética do trabalho docente em História está inserida em um contexto de relações de poder, juízos de valor, escolhas, interesses, direitos e privilégios que podem atribuir ao trabalho docente um cunho afetivo e emocional; bloquear ou favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. Não há um único caminho, nem ele é fácil de seguir. São inúmeros os embates que temos de enfrentá-los. Nesse processo talvez seja necessário esquecer várias coisas que aprendemos ao longo da nossa educação, ressignificar e aprender outras.

Dentre os vários saberes que precisamos compreender no universo pedagógico, está a finalidade da educação e para que educamos. Coisa aparentemente simples, em que, na maioria das vezes, não pensamos quando selecionamos os conteúdos e as metodologias que iremos utilizar. Como afirma Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1991, p. 7).

A educação na perspectiva de Brandão não é somente para formar para o mercado de trabalho. Os processos educativos têm objetivos muitos mais amplos, que vão além de aprender para fazer. Aprender a ser é condição fundamental na sociedade contemporânea. Os valores como honestidade, ética, solidariedade, respeito, amor, responsabilidade parecem soar como algo distante da nossa realidade cotidiana.

Em uma sociedade como a nossa, em que o mercado tem sido a referência para quase tudo, temos perdido o sentido da importância da vida no Planeta Terra. A organização da nossa sociedade, tendo como base o capital, tem sido pautada por uma perspectiva antivida. Nesse sentido, a educação tem sido uma mercadoria a serviço de um pequeno grupo que comanda o mundo.

Uma educação que rompa com essa lógica propõe uma metodologia que promova a expressão da identidade dos sujeitos e a construção da autonomia por meio de estratégias variadas e o fortalecimento do pertencimento do sujeito no mundo. A educação é um processo de construção contínua da humanidade, que permite a socialização da cultura, a criação, recriação e partilha de conhecimentos e valores. Ao nascermos, entramos em uma história singular e, ao mesmo tempo, coletiva, na qual será necessário exercer atividades variadas ao longo da vida (RIOS, 2011).

Por isso, não há possibilidade de falar em educação sem pensar nas experiências humanas, na cultura, na sociedade, enfim, na história. Deveríamos educar para transformar o que sabemos, não apenas para transmitir o já sabido. A educação deveria permitir libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para sermos pessoas melhores, com novos olhares sobre o mundo, as pessoas e as sociedades diversas.

Oliveira, Torres e Silva (2013) salientam que, os anos de 1980 e 1990, foram décadas de consolidação do projeto

neoliberal, e o professor e a professora passaram a ser responsabilizados e instados a resolver todos os problemas do estudante, incluindo problemas sociais e afetivos sob os quais a escola não tem nenhum poder de solução. Por outro lado, a precariedade de trabalho docente e uma formação que não consegue pensar uma relação dialética entre teoria e prática tem dificultado a preparação desse profissional que, minimamente, consiga atuar em situações complexas como o nosso contexto escolar.

Segundo Tardif (2011), os modelos de formação de professores, na maioria, seguem um modelo aplicacionista do conhecimento baseado em um sistema de práticas e de carreira universitária. Esse modelo comporta uma série de problemas, mas dois deles são destacados pelo autor supracitado:

a) O modelo aplicacionista é idealizado segundo a lógica disciplinar que atenta para uma ação em que aprender é conhecer. Quando, na verdade, o ideal seria seguir uma lógica de formação docente de aprender a fazer e conhecer fazendo. A teoria e a prática são tratadas separadamente. Do ponto de vista epistemológico, esse modelo tem princípios empíricos em que o conhecimento é construído em uma lógica abstrata, determinista e meramente cognitivista. Esse conhecimento ministrado durante as formações dos professores é constituído por uma falsa representação dos saberes profissionais.

b) A formação docente disciplinar trata os alunos como espíritos virgens, e não leva em consideração suas crenças, múltiplas aprendizagens e representações prévias acerca do ensino.

No tocante à formação dos docentes de História, é comum ainda nas universidades e nas faculdades de formação de professores as questões de ensino não serem tomadas como elementos essenciais para a preparação desses futuros profissionais. Em outras palavras, nos cursos de licenciatura é comum a separação entre os docentes da área específica

(aqueles considerados pesquisadores) e os docentes voltados para o campo pedagógico (um grupo que supostamente ensina a ensinar). Além disso, a distância dos docentes em relação à educação básica é grande.

Um dos elementos que contribuem para fazer da disciplina de História uma matéria decorativa, talvez seja a maneira como esses docentes estão sendo formados. Há uma via de mão dupla que não se toca nem sente na formação docente em geral. O bacharel pesquisa e constrói a história a ser disseminada, e o licenciado se reduz ao papel de mero executor, ensina essa história de forma descontextualizada. Ao que nos parece, essa é a única relação estabelecida entre esses dois profissionais. Por sua vez, os docentes das séries iniciais estão preocupados com a alfabetização dos educandos e educandas, e não entendem que, por meio da disciplina de História, é possível fazer o estudante ler a palavra e também o mundo.

Na perspectiva de Tardif (2011), os pesquisadores universitários devem trabalhar nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores de profissão, vistos, nesse aspecto como copesquisadores, ou seja, sujeitos que também constroem conhecimentos. Para tal fim, é necessário introduzir dispositivos de formação, ação e de pesquisa que não siga a lógica disciplinar do meio acadêmico. O uso da literatura na formação dos professores seria uma forma de fazê-los viver e sentir que é possível realizar um trabalho docente reflexivo.

Conforme anteriormente esclarecido, na segunda parte deste trabalho, próxima seção, trataremos sobre os usos da literatura no ensino de História e da poesia de Solano Trindade.

A LITERATURA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE HISTÓRIA E A POESIA DE SOLANO TRINDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob, uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos [...].

(CALVINO, 1990, p. 19).

O debate sobre o que e como ensinar História no Brasil não é novo. Desde os primeiros momentos do processo de institucionalização da disciplina no nosso país, especialmente na segunda metade dos anos 1930, com a formação de professores e professoras nas Escolas Normais, travamos intensas discussões sobre tal questão. Nos anos de 1980 e 1990, novos embates e possibilidades são amplamente divulgados por diversos historiadores como Fonseca (2003), entre outros autores que vêm discutindo essa problemática.

Pesquisas que tiveram como foco de trabalho o livro didático mostram a força de um determinado modelo de organização curricular do ensino de história marcadamente monocultural e eurocêntrica, tendo como referência a cronologia quadripartite de origem francesa². Em outras palavras, principalmente a partir do 6º ano do ensino fundamental, essa forma de organização do conhecimento não foi rompida, embora tenhamos grandes avanços no campo da pesquisa histórica (ARAÚJO, 2015).

2 Com base na historiografia francesa, nossa história foi dividida em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

A permanência de uma organização curricular linear e homogênea aponta para um trabalho no ensino dessa disciplina em uma perspectiva que tem aberto poucos espaços para novos objetos e tempos diversos. Essa forma de organização do trabalho tem levado a um empobrecimento das práticas docentes e a um aprendizado pautado muito mais na memorização do que na produção do conhecimento por parte de educandos e educandas.

Conforme salienta Fonseca (2003), o ensino de história tradicional de cunho positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais (leis e livros), [que?] valorizam os sítios arqueológicos, as coleções de moedas, as edificações e os objetos de coleções de museus. Os sujeitos da história tradicional são os grandes homens da história principalmente (governantes, religiosos e gerais). Essa forma de tratar a história linear e elitista ainda influencia os nossos livros didáticos e a prática docente no Brasil.

Destacamos que intelectuais como Bloch e Febvre, no início do século XX, com a Escola dos *Annales*³, contrapuseram-se a essa vertente e passaram a repensar o tempo histórico, as fontes e os sujeitos da história. Embora essa corrente historiográfica tenha ampliado as fontes de estudo com a utilização das entrevistas e depoimentos, nem sempre essas mudanças têm chegado às salas de aulas. Com relação ao currículo do ensino de História, convém tomarmos a posição de Azevedo e Stamatto:

Um currículo de História organizado a partir do pensamento positivista, também chamado de tradicional, tem seus conteúdos ordenados de forma linear com privilégio da visão eurocêntrica, que por sua vez

3 A corrente historiográfica marxista também deu sua contribuição no sentido de contrapor os ideários positivistas. Contudo, não é pretensão deste capítulo aprofundar o campo historiográfico, apenas trazer argumentos que nos ajudem a pensar no ensino de História no contexto que estamos abordando.

não deixa espaço para que o aluno se torne sujeito do processo de aprendizagem. [...] Em outros termos, uma abordagem curricular positivista não viabiliza a compreensão da realidade sociocultural da comunidade escolar posto que não há espaço para as relações entre presente e passado e os conteúdos históricos não têm meios para contextualização. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 714).

O conteúdo histórico nessa óptica nos remete a datas, fatos e feitos de homens ligados à classe dominante. O positivismo se traduzia em uma abordagem pedagógica de transmissão de conteúdos que usa como principal meio de aprendizagem a memorização das informações. “Na disciplina História, tais pressupostos marcam um processo de ensino aprendizagem em que o conteúdo histórico é veiculado principalmente pelo discurso do professor, tornando-se o objetivo principal do ensino a recuperação de informações e a memorização.” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 706). Os livros didáticos tornam-se um fornecedor de informações a serem decoradas, sendo este [eles?] a única linguagem a ser utilizada por professores do ensino básico, e no ensino superior os livros destinados ao campo de cada período histórico.

Contudo, os docentes que estão na educação básica e os futuros professores (licenciados em formação) argumentam que não é possível a utilização das diversas linguagens no âmbito escolar devido à falta de materiais pedagógicos, do tempo corrido do docente que sai de uma escola para outra, do número de estudantes por sala de aula e do número excessivo de turmas, além dos salários baixos.

Não podemos desconsiderar os fatores levantados acima. Por outro lado, entendemos que outras questões interferem. O processo de formação de novos professores e professoras é pautado em uma perspectiva descontextualizada,

abstrata e linear, como visualizamos anteriormente a perspectiva de formação disciplinar evidenciada por Tardif (2011) e completadas, agora, por Borges:

É preciso que a dimensão cultural, de forma ampla, seja estudada em profundidade pelos docentes em processo de formação por meio de atividades acadêmicas diversificadas dentro e fora do ambiente acadêmico. O contato com o teatro, o cinema, os espetáculos de dança e de música, as visitas de exposições de artes, a museus, bem como a leitura de obras literárias, poderão se tornar objeto de diálogo pedagógico na sala de aula, trazendo para o debate cenas da realidade traduzidas em conteúdos vivos e mais próximos dos reais interesses e necessidades dos estudantes, de modo mais dinâmico certamente. (BORGES, 2012, p. 57)

Trazer várias culturas para o cenário da formação docente é fundamental no processo de formação desses novos profissionais, e essas questões culturais com diferentes linguagens precisam perpassar toda a formação, e não apenas em um momento pontual.

Vivemos em uma sociedade da informação, da tecnologia e da globalização. As novas linguagens são um recurso relevante no processo de ensino e aprendizagem, se considerarmos a sala de aula um ambiente mediado por relações subjetivas e de múltiplas aprendizagens. Cada um tem um modo de apreender o mundo e externá-lo, exigindo dos professores competências e habilidades para lidar com esse ambiente interativo.

O caminho diante dos desafios enfrentados é longo, mas a despeito de todas as dificuldades, a presença de trabalho pautado na literatura, por exemplo, possibilita novos

olhares sobre a disciplina. Os educandos e educandas a partir das riquezas de temáticas apresentadas sentem-se envolvidos e passam a se ver como sujeitos da história e repensarem suas identidades. Muitas vezes nas escolas brasileiras encontramos vários livros que podiam ser utilizados como recursos pedagógicos e são esquecidos em prateleiras e caixas.

Como vimos nas epígrafes, mediante o contexto contemporâneo, o escritor italiano Ítalo Calvino apresenta algumas propostas para o novo milênio. Para o escritor, talvez apenas a literatura possibilite as qualidades como leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e a multiplicidade. Nosso interesse neste estudo não é analisar a obra de Calvino, e sim partir de algumas de suas ideias, pensar sobre a prática docente do professor de História, apresentar o poema de Solano Trindade como uma das possibilidades para o ensino de História.

É possível afirmar que estudar História é analisar a experiência humana ao longo do tempo. Partindo dessa concepção, entendemos que a literatura, se bem vivenciada em sala de aula, permite que educandos e educandas, educadores e educadoras reflitam sobre os problemas e as experiências que assolam a humanidade ao longo dos séculos. Sendo assim, a primeira qualidade que a literatura proporciona é a leveza conforme anunciado por Ítalo Calvino. Em outras palavras, por meio da literatura, discutimos problemas diversos de forma leve e de forma criativa.

A segunda qualidade que somente a literatura permite é a rapidez. Ela possibilita que o professor e a professora vão à essência do problema com certa rapidez preparando o terreno para o aprofundamento sobre as questões a serem discutidas. A terceira qualidade é a precisão. Vejamos o que diz Calvino sobre a precisão:

A precisão para os antigos egípcios era simbolizada por uma pluma que servia de peso num dos pratos da balança em que se pesavam as almas. Essa pluma levíssima tinha o nome de Maat, deusa da balança. O hieróglifo de Maat indicava igualmente a unidade de comprimento – os 33 cm do tijolo unitário – e também o tom fundamental da flauta. (CALVINO, 1990, p. 71).

Segundo Calvino, a precisão relaciona-se com a exatidão que pode ser assim definida:

1) um projeto de obra bem definido e calculado; 2) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis [...]; 3) uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances de pensamento e imaginação. (CALVINO, 1990, p. 71-72).

O professor e a professora de História são de certa forma, mensageiros e guardiões do tempo. Nesse sentido, com base em Calvino (1990), entendemos que precisamos ter o cuidado com o uso da palavra, com a forma de expressão. Ensinar aos nossos educandos e educandas a terem o cuidado no uso da palavra e a necessidade de dominá-la, tanto no âmbito escrito como no oral, parece ser fundamental nos tempos atuais. Sendo assim, o currículo, pensando como um conjunto de experiências vivenciadas por educandos e educandas, e educadores e educadoras, precisa estar aberto para a autobiografia de ambos (educador e educando) e de pessoas que fizeram história ao longo do tempo.

Por isso, analisar os conteúdos trabalhados não é uma questão irrelevante. Ao contrário, precisamos ficar atentos ao que está sendo invisibilizado no nosso planejamento. Nessa

perspectiva, entendemos que a literatura permite ouvir as vozes de muitos sujeitos que não aparecem no livro didático.

A quarta qualidade levantada por Calvino, que talvez somente a literatura e a arte de modo geral permitam, é a visibilidade. Ao longo da História, muitos sujeitos foram invisibilizados e não aparecem em nossos currículos. Fomos colonizados por uma elite branca, europeia, heterossexual e masculina, que ditou uma forma e um modo de vida que está impregnado em nossa cultura. Nessa mesma linha de raciocínio, a quinta qualidade é a multiplicidade. Ela nos permite entender que as coisas no mundo são permeadas por uma rede de conexões entre fatos e pessoas (CALVINO, 1990); e a história é produzida por uma teia de poderes e interesses diversos. Essa invisibilidade aconteceu com Solano Trindade.

Com base no que foi exposto por Amorim e Freire ao abordarem o campo da literatura para a construção de práticas curriculares interculturais, indagam o seguinte: “como tornar significativa nossa atuação como formadores/as de outros formadores/as? Como fazer com que os espaços de formação desses sujeitos possam constituir como espaços de experiências e não apenas de obtenção de informações”. (AMORIM; FREIRE, 2015, p. 39). Tomamos as experiências no sentido salientado por Larrosa Bondía (2002, p. 21) entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Nos tempos atuais, com tantas informações e com a correria que vivemos, faz-se necessário que os espaços de sala de aula sejam lugares que nos toquem, façam-nos sair do piloto automático em que vivemos e nos ajudem a refletir sobre o nosso viver cotidiano. Nessa perspectiva, a literatura é uma possibilidade de questionamentos de diferentes perspectivas. As autoras citadas, com base em suas vivências como formadoras de professores e professoras(as), esclarecem que:

Para isso, temos enfrentado o desafio de considerar, como ponto de partida, o poder que tem a palavra na produção de sentidos, na criação de realidades e na constituição de subjetividades. É por meio da palavra que operamos sobre as coisas do mundo, construímos nossas representações sobre múltiplas realidades, pensamos, sonhamos e criamos um universo de possibilidades de interpretar os diferentes tempos e espaços da atuação humana no universo. (AMORIM; FREIRE, 2015, p. 41).

Pelo que foi mencionado acima e os dizeres de alguns estudiosos e estudiosas, como Fonseca (2003), Silva e Freire (2014), entre outros, podemos afirmar que a literatura, além de ser uma fonte histórica, é uma ferramenta metodológica importante para o ensino e construção de conhecimento histórico. Contudo, não se pode pensar que a literatura pensada como recurso metodológico, por si só, levará o estudante a refletir historicamente. O conhecimento é construído historicamente por meio da intervenção de professores e professoras, com muitos diálogos, problematizações, leituras, releituras e reflexões diversas.

Pensar historicamente é não aceitar ideias como prontas, acabadas, sem levar em consideração o contexto histórico da produção, suas peculiaridade culturais, vinculações políticas e ideológicas. Tal formação não é uma tarefa fácil, pois será exigido dos docentes e discentes um processo longo e permanente de reflexão, e não meramente uma transmissão de conteúdos por parte do professor e da professora para o educando (CERRI, 2011).

A história busca explicar não somente a uniformidade e as regularidades, mas também as rupturas, os embates, as semelhanças e diferenças. É possível dizer que o passado

humano constitui um conjunto de comportamentos interligados e permeados por interesses conflitantes diversos.

Pelo exposto acima, percebemos que a literatura pode oferecer, ainda, a adoção de práticas interculturais⁴, convidando o leitor a refletir sobre os papéis sociais, a influência e confluências de ideias, as representações construídas. No dizer de Amorim e Freire (2015, p. 44), “compreendida como a arte da palavra, como produto artístico que tem suas raízes no social, como manifestação artística, que (re)cria a realidade, a literatura constitui um componente da comunicação e da interação social”.

Por sua vez, a implementação dos dispositivos previstos na Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003) e Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008) acarreta para todo o sistema educacional o enfrentamento de um conjunto de questões, especialmente aos docentes de História. Ao longo dos currículos de formação de professores, em poucas oportunidades têm sido discutidas as questões étnico-raciais de nosso país.

O poema de Solano Trindade (1961) *Tem gente com fome*, por exemplo, “um dos mais belos poemas sociais”, como afirma Freitas (1961, p. 13), pode ajudar educandos e educandas e professores de História a pensarem a luta do movimento negro no Brasil e o contexto histórico desse período. “Versos de ternura humana”, como diz o supracitado apresentador da obra de Solano Trindade (1961), intitulada *Cantares ao meu povo: poesia*.

4 A ideia de interculturalidade leva a intercâmbio, troca, diálogos e negociações a partir das diferenças.

Tem gente com fome

Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Piiiiii
Estação de Caxias
de novo a dizer
de novo a correr
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Vigário Geral
Lucas
Cordovil

Brás de Pina
Penha Circular
Estação da Penha
Olaria
Ramos
Bom Sucesso [...]
Só nas estações
quando vai parando
lentamente começa a
dizer
se tem gente com fome
dá de comer
se tem gente com fome
dá de comer
se tem gente com fome
dá de comer.
(TRINDADE, 1961, p. 65-66)

A sua poesia não está carregada de ódio. O poeta procura apresentar a luta dos pobres (brancos e pretos), porque viveu entre o povo como um bom repórter que narra os acontecimentos, e tudo isso ele apresenta em forma de sentimentos. Vejamos o que Solano Trindade diz com o poema *Sou negro*.

Sou Negro

Meus avós foram
queimados
pelo sol da África
minh' alma recebeu o
batismo dos tambores [...]

Depois meu avô brigou
como um danado
Nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca

Escreveu não leu	se destacou.
O pau comeu	Na minh' alma ficou
Não foi um pai João	o samba
Humilde e manso	o batuque
Mesmo vovó não foi de	o bamboleio
brincadeira	e o desejo de libertação...
Na guerra dos Malês ela	(TRINDADE, 1961, p. 42).

Souza (2004) vai salientar nos seus escritos, que mesmo antes de Zumbi ser considerado oficialmente o símbolo da resistência negra, em 1961, Solano Trindade já se identifica com a história de Palmares. Assim, assinala a estudiosa:

Interessa apontar no poema a filiação combativa do poeta ('meu avô brigou como um danado', ou 'mesmo vovó/Não foi de brincadeira'). O poeta assume a identidade negra desprestigiada e procura reverter o sentido depreciativo em que são ressaltados antes silenciados pelos discursos do senso comum. (SOUZA, 2004, p. 284-285).

O trabalho de Solano Trindade é rico em informações, pois constitui a memória coletiva e individual dos negras e negras de nossa sociedade e a valorização da herança ancestral. Certamente, o trabalho desse escritor favorece a discussão da identidade e da negritude em nosso país abrindo espaços para inúmeros debates silenciados e invisibilizados nas salas de aula. (BISPO, 2011).

Voltando ao pensamento de Ítalo Calvino, percebemos que a literatura pode trazer questões complexas que estão impregnadas em nossa sociedade de maneira leve, precisa contribuir para o fortalecimento da identidade dos

educandos e educandas. Solano misturou nos seus escritos fatos biográficos, acontecimentos literários da sua época e fez a releitura dos aspectos da cultura africana com aspectos de cultura erudita. Por tudo isso, ele é um escritor que, em nosso entendimento, não deveria faltar na formação de educadores e educadoras, e dos docentes da educação básica deste país, especialmente dos professores e professoras de História. Vamos, mais uma vez, “ouvir” os dizeres de Solano Trindade:

Tem Gente Morrendo, Ana

Tem gente morrendo
No seco Nordeste
Tem gente morrendo
Nas secas estradas
Tem gente morrendo
de fome e de sede
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo [...]
Tem gente morrendo
De angústia e de medo
Tem gente morrendo
De falta de amor
Tem gente morrendo
De ódio e de dor
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo
Nos campos de guerra
Tem gente morrendo

Nos campos de paz
Tem gente morrendo
de escravidão
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo.
Tem gente morrendo
Nas prisões infectas
Tem gente morrendo
Porque quer trabalho
Tem gente morrendo
Pedindo justiça
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo
Sim Ana
Tem gente morrendo.
(TRINDADE, 1961, p.
103-104).

Solano não denunciava apenas a condição do povo negro em nossa sociedade, seus escritos revelam-se pela situação de exploração que vivia e vive o nosso povo. Por isso, além de pouco conhecido, muitas vezes, sua literatura não é reconhecida como literatura afro-brasileira. Seus escritos enfocam, por isso, “uma crítica social e também ao autoritarismo da época, o qual lhe rendeu uma prisão”, conforme esclareceu Bispo (2011, p. 2).

Enfim, não podemos esquecer que o currículo não é apenas uma listagem de conteúdos. É um espaço e uma operação de poder; no dizer de Silva (2007, p. 25): “O currículo é lugar, espaço, território. [...]. O currículo é trajetória, viagem, percurso” a ser feito, o currículo são histórias, e, portanto, são autobiografias. “O currículo é texto, discurso” historicamente situado.

NOTAS INCONCLUSIVAS

Não é difícil concluir que nossa sociedade, e consequentemente a escola e a universidade, encontram-se com muitos problemas. Que precisamos construir outro mundo e outra forma de pensar a educação com base nos princípios de solidariedade, pautados na justiça social e no respeito ao próximo.

Por incrível que pareça, o trabalho docente não é neutro e precisa pautar-se em postulados éticos e morais que tenham como base o respeito pelo ser humano e por todo o Planeta. Por outro lado, diante da precariedade do trabalho docente, essa é uma tarefa gigantesca. Precisamos ter muita atenção em nós mesmos, senão vamos nos desumanizando diante de tanto descaso. É preciso que os valores aqui citados estejam bem consolidados, senão desistimos de nossa função principal, que é contribuir para uma sociedade melhor.

Os processos de ensino e de aprendizagem significativa exigem dos docentes doses de criatividade, criticidade, pesquisa, produção, estabelecendo sempre a relação da teoria com a prática. Daí, devemos sempre perguntar: O que as teorias dizem? O que podemos pensar e fazer diante da realidade que temos? Quais são as possibilidades e os limites? Por isso, na docência, não há receitas prontas. Os docentes, os discentes, os espaços, as diversas culturas, a relação com o mundo é o que vai dando o tom, apontando o caminho que iremos trilhar. Enfim, aprender e ensinar não são meros processos de armazenamento de informações, e sim espaços de construção constante de sentidos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria; FREIRE, Eleta de Carvalho. (Org).

Memórias da Educação em espaços escolares: histórias, contextos e cenários. Recife: Proex/UFPE; Ed. Universitária, 2014.

_____. A literatura como fonte de inspiração para a construção de práticas curriculares interculturais. **Revista Lugares da Educação**, Bananeiras, PB, v. 5 n. 10, p. 38-55, jan.-jul. 2015.

ARAÚJO, Chintia. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 126-159.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira.

Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil.

Antíteses, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul.-dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>> Acesso: 10/11/2015.

BISPO, Suely. Solano Trindade: negritude e identidade na literatura brasileira. **REEL: Revista Eletrônica de Estudos Literários**, Vitória, ES, s. 2, ano, 7 v. 9, p. 1-30, 2011.

BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma P. de A.; SILVA, Edileuza F. da. (Org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 35-60.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino da História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREITAS, Carlos. Apresentação. In: TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**: poesia. São Paulo: Fulgor, 1961.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-29, 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares et al. Escola e juventudes: desafios da formação de professores em tempos de mudanças. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Fernanda Carolina Prado de; TORRES, Cícero Magérbio Gomes; SILVA, Ana Maria Laurindo da. Os significados do ensinar e do aprender na universidade: em questão os programas da Capes de apoio à Docência. In: DIAS, Ana Maria lório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **O cenário docente na educação superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina, PI: EDUFPI, 2013. p. 210-224.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Denise. Shirlei da.; FREIRE, Eleta de Carvalho. **Contribuições do texto literário para aprendizagem dos conhecimentos históricos por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Florentina. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. **Afro-Ásia**, n. 31, 2004, p. 277-293.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**: poesia. Apresentação de Carlos de Freitas. São Paulo: Fulgor, 1961.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: Eixos temáticos e história local

Maria Thereza Didier de Moraes
Eleta de Carvalho Freire

*A arquitetura como construir portas, de abrir; ou
como construir o aberto; construir, não como ilhar
e prender,
nem construir como fechar secretos; construir
portas abertas, em portas; casas exclusivamente
portas e teto.
(MELO NETO, 1975)*

CENÁRIOS DA CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓ- RICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O fragmento do poema em epígrafe – fábula de um arquiteto – conduz nossa imaginação ao sentido de uma abertura plena, em que o poeta sugere “construir o aberto”, não para ilhar e prender, mas para “construir portas abertas, em portas”. Assim entendemos que deve ser a educação, uma abertura de espaços sem limites ao conhecimento, à criatividade, à capacidade de ler o mundo, que não se limita à leitura

da palavra, embora com esta componha e se amplie com a leitura das tantas linguagens possíveis de serem lidas nesse nosso tempo presente.

A ideia de que a educação escolarizada deve voltar-se para a abertura de possibilidades de formação de um sujeito pleno em suas potencialidades cognitivas, criativas, afetivas e cidadãos tem mobilizado, nas últimas décadas, os debates sobre quais conhecimentos devem integrar os currículos dos anos iniciais do ensino fundamental, passando a ocupar lugar na literatura educacional. Além de uma significativa produção no campo da alfabetização e do letramento, bem como a respeito da aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, encontramos discussões no campo da interdisciplinaridade, a exemplo daquelas que debatem o letramento nas diversas áreas do conhecimento e o uso da literatura no ensino das mesmas. Mais recentemente, nos deparamos igualmente com pesquisas sobre a construção dos conhecimentos históricos nos anos iniciais da escolaridade fundamental, dentre as quais destacamos Zamboni, (2005); Abud, (2004, 2005); Monteiro (2007), Siman, (2005); Gonçalves, (2007) e Schmidt, (2005).

Contudo, a despeito dos avanços no campo das pesquisas sobre o ensino dos conhecimentos históricos nessa etapa da escolaridade, desenvolvidas nos últimos anos, esse componente do currículo ainda ocupa uma situação de menor prestígio social e mesmo escolar, diante do ensino da Matemática e da Língua Portuguesa, por exemplo. Em especial, diante desta última, em razão do foco central na alfabetização, nos três primeiros anos do ensino fundamental, estabelecido pela Resolução nº 4, CNE/CEB, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com o inciso II do Artigo 24 da referida Resolução, os objetivos definidos para a formação das crianças na educação infantil deverão se prolongar

durante os anos iniciais do ensino fundamental, ampliando, gradativamente, o processo educativo, mediante: “foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos”. (BRASIL, 2013, p. 70).

Em presença do desafio que representa a oferta de uma educação com qualidade social, entendida como direito das crianças matriculadas nas nossas escolas públicas, não somente reconhecemos a legitimidade dessa Diretriz, como defendemos a sua pertinência diante da luta por justiça social que precisamos encarar. De fato, concordamos ser inconcebível que, frequentando a escola por três anos consecutivos, as crianças cheguem ao segundo ciclo da escolaridade fundamental sem terem se apropriado do sistema de escrita alfabética.

No entanto, preocupa-nos a forma como a escola vem respondendo às pressões que lhes são colocadas para que a alfabetização das crianças se consolide nesse período de tempo. Isso porque, observamos que diante de tais pressões a escola tem optado por ampliar o tempo pedagógico destinado à alfabetização dos estudantes por meio do ensino de conhecimentos estritos da língua portuguesa, em detrimento do ensino de outros conhecimentos, dentre eles, os conhecimentos históricos. Além disso, alguns argumentos vêm se tornando recorrentes nos discursos veiculados na escola, entre os quais se sobressaem o de que ensinar história reduziria o tempo para alfabetização das crianças ou ainda que as mesmas não aprendem os conhecimentos históricos porque não sabem ler, ou porque não leem com fluência.

Diante desse cenário, entendemos que algumas questões são merecedoras de uma cuidadosa reflexão, como por exemplo: a forma como o foco na alfabetização vem sendo entendido pela escola e dela sendo cobrado, não estaria contribuindo para a negação do direito que as crianças têm de acesso aos conhecimentos do mundo social, cultural e

histórico? A leitura, a interpretação e a dramatização do texto histórico não contribuiriam para o desenvolvimento de outras linguagens, incluindo a linguagem oral dessas crianças? Não seria o desenvolvimento da linguagem oral um passo significativo para elaboração do pensamento e a aprendizagem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética? E mais, é possível desenvolver uma alfabetização deslocada do contexto histórico e social do/a estudante? A alfabetização não poderia ser trabalhada a partir da leitura do texto histórico? Nessa direção, Seffner (2011, p. 123) afirma que “os conhecimentos históricos podem servir de apoio na leitura de qualquer outra modalidade de texto, em qualquer outra área, na medida em que todo texto é datado historicamente, vinculado à determinada visão de mundo ou conjuntura”.

Diante das questões aqui colocadas, nossas preocupações voltam-se para a formação de professores e professoras para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecida em cursos de Pedagogia. Como docentes de um desses cursos, sentimo-nos inquietadas com esse cenário e assumimos parte da responsabilidade com o ensino dos conhecimentos históricos para as crianças no início do seu processo de escolarização.

Por essa razão, constituímos nossas salas de aula como campo empírico de uma investigação que objetivou compreender de que forma as experiências de ensino vivenciadas na disciplina Fundamentos do Ensino de História (FEH), ministrada no quarto período para licenciandos/as de Pedagogia, podem contribuir para que suas futuras práticas docentes venham a favorecer a aprendizagem dos conhecimentos históricos por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, o plano de ensino da disciplina foi elaborado com vistas a possibilitar resposta à seguinte questão: de que forma os conteúdos trabalhados, as estratégias de ensino adotadas e os textos estudados em FEH poderiam repercutir

nas práticas docentes ancoradas na organização dos conhecimentos em eixos temáticos e com foco na História Local? Esse questionamento nos remete a algumas reflexões sobre o currículo de formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, traçado no percurso da disciplina que ministramos.

PANORAMAS ALTERNATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: NOTAS SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Na busca de resposta à questão proposta desenvolvemos uma pesquisa-ação, entendendo esse tipo de investigação como uma pesquisa participante engajada, por meio da qual as docentes no exercício de suas práticas de ensino e pesquisa, comprometem-se politicamente com a formação docente e atuam, junto aos licenciandos e licenciandas, interagindo todo o tempo em torno do objeto investigado.

A investigação contou com o apoio teórico-metodológico da História Cultural e dos Estudos Culturais, por sua estreita aproximação com os pressupostos que orientam as concepções de cultura, de história e de conhecimento que serviram como base de sustentação à análise dos dados recolhidos através das vivências e das falas dos licenciandos e licenciandas, durante os debates realizados em sala de aula e das respostas à entrevista realizada com os mesmos ao final da disciplina Fundamentos do Ensino de História.

A escolha pela História Cultural assinala nossa discordância com práticas de ensino de História pautadas na narrativa linear de fatos, não raras vezes descontextualizados e contados a partir do ponto de vista dos grandes heróis; na invisibilização das minorias, no predomínio da dimensão política e/ou econômica nas formas de contar sobre o passado, na compreensão da narrativa histórica como verdade

absoluta e irrefutável. Da mesma forma, essa escolha nos coloca em consonância com a afirmação de Burke (2008, p. 170), de que a História Cultural “não é monopólio de historiadores. É multidisciplinar, bem como interdisciplinar”, ou ainda com Barros (2009, p. 55) quando declara que a História Cultural:

abre-se a estudos os mais variados, como a ‘cultura popular’, a ‘cultura letrada’, ‘as representações’, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de ‘cultura’.

De igual modo nos alinhamos aos Estudos Culturais (EC), nos quais a cultura ganha centralidade, por entendermos que estes “são mais do que o simples discurso académico, eles oferecem um vocabulário crítico para moldar a vida pública como uma forma de política prática”. (GIROUX, 2003, p. 22). Isso porque a prática intelectual dos EC não constitui apenas uma prática teórica, mas ao contrário, estes são sempre dirigidos, pelo menos em parte, por demandas políticas, ou seja, “a política de análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis”. (NELSON, *et al*, 2001, p.17).

Para ambos – História Cultural e Estudos Culturais – a cultura constitui um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens e mulheres para explicar o mundo; uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma material e simbólica. Desse modo, “os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada”, portando carregam em si um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2008, p.15).

Nesse sentido, a educação e, em especial, o currículo apresentam-se como campos de infinitas possibilidades de engajamento intelectual e político para os estudos de temáticas geradas na e pela cultura e, mais precisamente, pelas relações que se estabelecem entre poder e cultura. Assim, ao “transformar a cultura num construto central das nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história”. (GIROUX, 2001, p. 94).

Dessa maneira, possibilitam pensar o currículo de História de forma abrangente a partir de temas e problemas que proporcionam a construção de uma relação com o conhecimento histórico, marcada pela abertura à incorporação de novos sujeitos e de novas práticas sociais.

Assim sendo, a disciplina Fundamentos do Ensino de História, ao dialogar com a cultura acadêmica de valorização de algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras e com a cultura escolar na qual essa assimetria se reproduz, assume uma posição política de envolvimento com o ensino dos conhecimentos históricos nos anos iniciais do ensino fundamental através da formação de docentes para atuar nessa etapa da escolaridade.

Nesse cenário foi se constituindo o percurso metodológico da investigação que envolveu três turmas de 4º período do curso de Pedagogia, sendo uma turma do turno manhã, uma do turno da tarde e uma da noite, em dois diferentes semestres. Dessa fase da pesquisa participaram todos os licenciandos e licenciandas matriculados/as na disciplina, gerando os dados que alimentam nossas ponderações e resultam nas reflexões aqui apresentadas em torno do ensino de História nos anos iniciais da escolaridade infantil.

A disciplina foi organizada a partir de eixos temáticos, em cujo centro esteve a cultura, compreendida em sua

dimensão plural, uma vez que entendemos por oportuno considerar a cultura como produção humana representativa de um grupo em diferentes tempos ou de diferentes grupos em um mesmo tempo histórico. A escolha por essa forma de organização curricular resultou do entendimento de que os eixos temáticos permitem tratar de forma ampla e abrangente a problematização e o encadeamento coerente dos conteúdos, bem como abordar a historicidade na análise dos temas. Nesse sentido, Abud (1996, p. 499) afirma que “os eixos temáticos são o instrumento apropriado para levar o aluno a construir o conhecimento histórico e estabelecer uma relação crítica com a realidade em que vive, tomando o cotidiano como categoria explicativa”.

Nesse sentido, consideramos a complexidade, a dinamicidade e as configurações – internas e externas – envolvidas na concretização dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como os objetivos e intencionalidades neles compreendidos, com vistas a evitar a espontaneidade, a mecanicidade e a repetição no fazer pedagógico. Entendemos que a formação de professores e professoras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve cuidar atentamente de seus currículos, de forma a possibilitar que os futuros/as docentes entendam o conhecimento histórico como uma construção que resulta da sistematização das práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos em diferentes tempos. Desse modo, buscamos favorecer a compreensão dos licenciandos e licenciandas de que as situações de ensino são situações didáticas, cuja organização em eixos temáticos favorece a adoção de práticas interdisciplinares, a ruptura com a fixidez de conteúdos históricos consagrados em grande parte das propostas curriculares e manuais didáticos e a inserção de temas e problemas originados da realidade cotidiana dos estudantes, aproximando-os das explicações históricas.

A partir da organização em eixos temáticos, foram estudadas e vivenciadas várias estratégias metodológicas que puderam ser experimentadas pelos licenciandos e licenciandas no decorrer da própria disciplina, que incluiu também várias linguagens entre os recursos didáticos adotados. Isso porque entre as nossas inquietações docentes se inclui o fato de que, em geral, nossos estudantes já chegam às aulas de História, desmotivados pelas experiências anteriores com a disciplina, que não lhes permitiram compreender que o objeto de estudo da História são as ações humanas vivenciadas em diferentes tempos e que a cultura também é histórica.

Assim sendo, das metodologias selecionadas para trabalhar os temas tratados na disciplina Fundamentos do Ensino de História fizeram parte os seminários temáticos, a aula em cadeia, os trabalhos em grupo, a exibição de filmes, seguida de debate; algumas poucas situações em que a exposição dialogada de alguns assuntos se fez necessária; a realização de oficinas e a socialização de experiências didáticas, elaboradas a partir de temas diversos.

Esse último procedimento constituiu-se como dos mais proveitosos, na medida em que as trocas de experiências entre licenciandos e licenciandas e destes com as professoras da disciplina FEH possibilitou o entendimento do grau de apropriação dos fundamentos e das perspectivas atuais para o ensino de História às crianças no início da escolaridade fundamental. Permitiu também compreender que o investimento em pesquisas e em leituras envolveu grandes esforços, mas também muita participação por parte dos/as futuros(as) docentes.

Na fase final da disciplina, envolvemos as turmas na resposta a uma consulta a respeito da disciplina. Nessa consulta solicitamos que os licenciandos(as) discorressem livremente a respeito dos seguintes itens: a) organização da disciplina em eixos temáticos: histórias do ensino de história

e história cultural; currículo de História; metodologias e avaliação de História; experiências didáticas; b) metodologias vivenciadas na disciplina, a exemplo da leitura e discussão dos textos, análise de filmes, realização de oficinas, debates sobre as perspectivas atuais para o ensino de História, elaboração de uma experiência didática, entre outras; c) comentários e observações gerais sobre a disciplina e contribuições à prática pedagógica.

A participação dos licenciandos e licenciandas na entrevista se deu por adesão, sem identificação no formulário de respostas e contou com a participação de 66 (sessenta e seis) estudantes, sendo 21 (vinte e um) estudantes da turma da manhã; 31 (trinta e um) da turma da tarde e 14 (catorze) da turma da noite.

A escuta aos futuros(as) docentes, desde o início da disciplina, nos possibilitou corroborar a ideia de que a formação docente inicial exerce um papel de extremo relevo na identificação do futuro professor e professora com a docência. Se por um lado, entendemos que a construção da identidade docente se dá ao longo do exercício da profissão, por outro lado defendemos a ideia de que essa construção começa na formação inicial do professor e da professora. Além disso, essa escuta reafirmou nossa suposição inicial de que grande parte dos(as) estudantes chega às disciplinas de História trazendo a memória das aulas vivenciadas na escolaridade básica e, não raras vezes, essa memória provoca certa resistência ao trato com os conhecimentos históricos como nos mostram algumas falas:

A disciplina de história não me agradava muito em época de escola por causa de alguns aspectos arraigados no nosso tempo de alunos da educação básica que seguia uma linearidade, o uso restrito de livros, os grandes heróis, etc. Rompendo esses aspectos acredito

que se fará uma melhor análise da História, tornando-a significativa e não só memorização com antes. (L-59).

Sou professora e pude inserir na minha sala de aula novas práticas relacionadas ao ensino de História, mais práticas e mais prazerosas, para mim e para as crianças. (L-51).

As falas das licenciandas acima nos remetem a uma reflexão sobre o significado do ensino de História na formação docente em razão da forma como sintetizam aspectos referentes à disciplina cursada, dando-nos conta de sua percepção sobre a centralidade assumida pela cultura na condução das práticas docentes, sobre a diversidade de metodologias envolvidas no processo, sobre o interesse mobilizado pela História e, sobretudo pela clareza em relação ao cuidado com a formação humana, além do interesse pelo exercício da docência comprometida com o aluno e a aluna.

EIXOS TEMÁTICOS COMO ALTERNATIVA DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Em relação à organização curricular da disciplina, a grande maioria dos licenciandos e licenciandas apontou os eixos temáticos como uma das condições favoráveis ao aproveitamento das aulas. O conjunto dos conteúdos tratados em cada um dos eixos nos quais o planejamento da disciplina esteve apoiado teria possibilitado a conquista de algumas ferramentas necessárias ao ensino dos conhecimentos históricos como mostram algumas falas:

Esta organização contribuiu muito para facilitar a nossa aprendizagem, os temas foram muito ricos para nossa formação acadêmica, embora às vezes se tornavam cansativos, além de cada texto trazer muitas informações e conceitos, mas textos e temáticas foram excelentes. (L-26).

Todos os eixos temáticos foram interessantes, pois à medida que estudávamos, somávamos mais conhecimentos acerca de como se pode ensinar de uma forma diferenciada, trabalhar a micro história, de uma forma interessante, prazerosa nos anos iniciais. (L-33).

Essa organização nos proporcionou ver como o ensino de História se deu ao passar dos anos, trazendo-nos novas concepções de ensino através das análises das experiências didáticas do passado e que ainda hoje permeiam em várias escolas brasileiras. (L-35).

Os excertos de falas dos licenciandos/as revelam alguns elementos merecedores de uma cuidadosa reflexão sobre os currículos de formação docente. De início, chamou nossa atenção a associação direta entre aprender com as experiências proporcionadas pela disciplina e ensinar às crianças dos anos iniciais, sem que essa associação se aproximasse da ideia de aprendizagem utilitária, mas dialogasse com uma compreensão de aprendizagem entendida como experiência, no sentido atribuído ao termo por Larrosa, para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (2002, p.21).

Essa relação entre as experiências proporcionadas pela disciplina e as aprendizagens a serem propiciadas aos alunos dos anos iniciais esteve todo tempo compondo os debates

tecidos em sala de aula e assinala a condição de interdependência entre o trabalho desenvolvido na disciplina e a análise das situações de aula e das falas dos licenciandos/as.

Por sua vez, essa relação se expressa também por meio da associação entre o ensino de história e a ludicidade, sugerindo que a contraposição ao modelo de ensino pautado na fragmentação e na linearidade dos fatos poderá promover não só aprendizagens, mas também formas prazerosas de ensinar. Nas reflexões dos licenciandos (as) mereceu destaque ainda a inter-relação entre os vários eixos e entre os conteúdos de um mesmo eixo temático. Isso pode ser observado nas falas seguintes:

A organização foi muito importante para o aprendizado gradativo da disciplina, facilitando a compreensão dos conteúdos. (L-37).

A organização que para mim funcionou de forma gradativa. Cada tema nos levou a outro se encaixando perfeitamente na construção das nossas ideias, até chegarmos a uma produção satisfatória no fim da disciplina. (L-51).

Esse modelo de organização possibilitou uma melhor compreensão de cada eixo temático e a ligação entre os mesmos, garantindo a partir dessa relação um conhecimento mais amplo da disciplina. (L-52).

As falas analisadas revelam que os licenciandos e licenciandas identificam necessidades postas à formação docente visando à educação do olhar sobre a História e o ensino dos conhecimentos históricos. Indicam o imperativo de reflexão a respeito da construção da narrativa histórica,

da desconstrução de mitos relativos a fatos e sujeitos históricos, da abordagem de temas diversos e da aproximação com a sala de aula. Sugerem igualmente que a formação docente constitui um dos elementos a serem considerados entre as limitações postas ao ensino dos conhecimentos históricos nos primeiros anos de escolaridade.

Sob esse aspecto, podemos inferir que os currículos de formação para a docência dos conhecimentos históricos nos anos iniciais apresentam-se problemáticos, principalmente, diante das exigências colocadas à unidocência que impõe aos professores e professoras a apropriação de um domínio de conteúdos das diversas áreas de conhecimentos a serem ensinadas nessa etapa da escolaridade, além da apropriação dos conhecimentos pedagógicos inerentes à formação do pedagogo/a.

No entanto, entendemos que mais relevante do que apontar as lacunas da formação docente para o ensino de História nos anos iniciais é ter clareza sobre o que ensinar e como ensinar os conhecimentos históricos para as crianças, reconhecer o significado e a relevância dessas aprendizagens para as mesmas, sem contudo, desconsiderar que os aspectos formativos e os saberes a serem ensinados devem caminhar paralelamente e que a relação entre ambos constitui elemento fundamental para que o estudante possa compreender a importância dos conhecimentos das diversas áreas para entender e explicar a existência humana na Terra.

Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de romper com a fragmentação disciplinar presente nos currículos escolares vivenciados em grande parte das nossas escolas, embora saibamos que esta fragmentação seja menos evidente nos anos iniciais, exatamente em razão da própria unidocência. Ou seja, em razão de uma formação docente, que embora multidisciplinar, traz em seu bojo, uma boa margem de diálogo interdisciplinar parece mais familiar, para

professores e professoras dos anos iniciais, a abordagem das disciplinas a partir de um diálogo entre seus conteúdos, conceitos e metodologias. Contudo, isso não significa dizer que a unidocência não se apresente, por vezes, bastante problemática, principalmente porque remete a um investimento muito maior em estudos por parte de professores e professoras, pois como afirma Fazenda (2003, p. 86) “num trabalho interdisciplinar é fundamental rever-se os quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação – mantendo certos aspectos de rotina e transgredindo outros em direção a audácias maiores”.

Deste modo, a perspectiva interdisciplinar adotada na organização temática da disciplina que ministramos no curso de Pedagogia constituiu um dos aspectos destacados nas falas dos licenciandos e licenciandas, uma vez que representou, antes de tudo, a materialização de vivências interdisciplinares, conforme registram os relatos a seguir:

Mesmo separados por eixos temáticos, os conteúdos estavam sempre interligados, seja nas discussões ou nos textos. Essa organização facilitou bastante minha compreensão. (L-54).

Exercícios de ‘interdisciplinaridade’ que fazem com que aumente nosso campo de visão crítica para trabalhos diversos nos envolvem em uma perspectiva interdisciplinar fazendo de nós seres sensíveis e críticos. Enraizando a intencionalidade de ensinarmos com intuito de construção e valorização das identidades, da diversidade, do multicultural, mostrando sempre que uma boa orientação e problematização do tema revelam resultados satisfatórios. (L-58).

Apreciei muito a ênfase dada à História cultural no sentido de que o tema promove uma profunda reflexão sobre a responsabilidade do professor para com o resgate da identidade cultural no ensino de História. (L-41).

Esses relatos apontam não apenas a pertinência e a relevância de uma organização curricular interdisciplinar para a formação de “seres sensíveis e críticos”, conforme afirma um dos licenciandos, mas realçam a problematização como condição para desencadear aprendizagens significativas e anunciam a necessidade de considerar que as práticas curriculares imersas na diversidade cultural, são também formadoras de identidades, corroborando o que afirmam vários estudos no campo do currículo. (MOREIRA, 2006; SILVA, 2007).

Outro aspecto destacado como facilitador das aprendizagens proporcionadas pelo ensino dos fundamentos do ensino de História através da organização da disciplina em eixos temáticos foi a seleção dos textos estudados. Sobre esse aspecto alguns depoimentos são reveladores de como o material didático escolhido pelo professor e professora pode fazer diferença na relação que o estudante estabelece com as leituras, como se observa nessas falas:

[...] os textos trouxeram reflexões pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem. Os textos foram excelentes nos dando uma visão diferente e inovadora do ensino de História. As experiências didáticas foram interessantes nos deixando mais próximos da sala de aula. (L-20).

Os textos foram bem selecionados, eram claros e de fácil compreensão. Acredito que assim como eu, a

turma leu e compreendeu tudo o que os textos mostravam. Pretendo levá-los não só para a nossa próxima PPP, mas também para minha vida profissional. (L-56).

Apesar dos textos serem bastante densos foram de suma importância para a apropriação do conteúdo, sendo fundamentais as discussões e análises em grupo para que pudéssemos tirar dúvidas e socializar opiniões. (L-07).

É importante destacar que mesmo quando os textos se mostravam densos e o volume de leituras envolveu um esforço maior dos licenciandos e licenciandas, estes não deixaram de reconhecer a relevância do material selecionado para estudo na disciplina, nem de destacar que “apesar de serem muitos textos são muito bons para podermos ver e entender o que os autores pensam e falam sobre o assunto”. (L-13). Esse dado revela, entre outras coisas, o interesse que a disciplina despertou em relação ao empenho dos futuros docentes para se aproximarem do que vem sendo apontado pelas pesquisas atuais para o ensino de História nos anos iniciais.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA LOCAL COMO EIXO TEMÁTICO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO

As identidades sociais, construídas em meio às vivências com os elementos da cultura, dentre os quais destacamos as experiências proporcionadas pelo currículo escolar, ganham significância no trabalho com a história local que representa a proximidade com o cotidiano e com os elementos de maior interesse para os/as estudantes dos anos iniciais

sem, contudo estarem limitados a tempos e espaços específicos ou representarem redução ou simplificação dos aspectos constitutivos do tecido social. Nesses termos, entendemos que o trabalho com o conhecimento histórico deverá considerar, sobretudo a curiosidade infantil que instiga a criança à atitude investigativa em busca de explicações para a realidade em que vive. Isso porque o local corresponde a um recorte temático intencional que possibilita refletir sobre as experiências de sujeitos humanos em espaços sociais.

No entanto, ao optar por esse recorte temático, o professor e a professora não poderão perder de vista que o local não se explica isoladamente, ou seja, não possui uma existência apartada de outras localidades com as quais estabelece relações de interdependência. Nesse aspecto reside a riqueza que o trabalho com a História local proporciona, pois, por um lado, o local enquanto espaço das vivências mais íntimas dos/as estudantes, traz à tona a dimensão afetiva envolvida na vida cotidiana e suscita interesse pelas aprendizagens. Por outro lado, tomado como ponto de partida, o local favorece a compreensão das suas relações com outros domínios, a exemplo do regional, do nacional e do global, proporcionando a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos históricos.

O trabalho com a História local foi destacado nas falas dos licenciandos e licenciandas como ferramenta necessária para despertar o interesse dos estudantes pelas aulas e favorecer a aprendizagem dos conhecimentos históricos, conforme declarações abaixo:

Guiando o tema por História local todos, sem exceção, se interessaram. Adorei estudar História local, e adorei o trabalho final. Todos saíram com uma sensação de aprendizado de uma forma gostosa e tranquila. A

metodologia de dividir a disciplina por temas foi muito proveitosa, pois facilita a aprendizagem e torna mais fácil realizar as atividades estando focado em cada assunto por vez. O currículo foi muito rico. (L-10).

Bastante inovadores esses conteúdos. Principalmente a história local, essa nova forma de vê as histórias tradicionais; é olhar por outro ângulo. Pedagogicamente, pude aprender métodos novos de ensinar esses conteúdos. (L-16).

Disciplina bastante fundamentada e ordenada, contribuindo muito com a nossa construção dos conceitos de história, história local, tempo, etc. (L-07).

Como afirma Gonçalves (2007, p. 177) “A história-local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também; o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências” Trata-se, portanto de uma abordagem cujo enfoque recai sobre a história de grupos específicos, de indivíduos, de lugares, de associações de classe e instituições, entre outros. Por essa razão, contribui para a construção das identidades dos estudantes, pois como afirma o Licenciando 65 “a história em si deve ser debatida a partir do real, tal qual estudamos. Houve a preocupação em partir de temas que são do nosso interesse para a construção e formulação de conceitos”.

Essa fala nos remete à ideia de que o ensino dos conhecimentos históricos inclui o entendimento de que na contracorrente da compreensão da grande História política e da grande História econômica como representativas de um tempo marcado pela pretensão à verdade absoluta, percebemos na contemporaneidade que as pequenas histórias,

construídas por sujeitos comuns nas suas experiências cotidianas tecem as grandes histórias e podem ser compreendidas a partir de aspectos do local como recorte temático a ser estudado.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

A experiência de pesquisa ora relatada constitui parte de um processo de reflexão e análise da nossa prática docente que objetiva oferecer aos/às estudantes de Pedagogia as condições necessárias para elaboração e vivência de aulas de História que contribuam para construção do conhecimento histórico pelos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os debates provocados pelo conjunto das atividades realizadas em sala de aula nos revelaram que a unidocência nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser entendida como um desafio ao aprofundamento de estudos sobre os fundamentos do ensino da História. Isso porque o curso de Pedagogia da UFPE conta apenas com uma disciplina para a construção dos fundamentos do ensino de História, o que nos parece insuficiente para domínio dos conteúdos relativos ao ensino desse componente curricular, abrangendo concepções de História e de ensino de História, aspectos da historiografia, currículo de História, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem dos conhecimentos históricos.

Nesses termos, é possível inferir que a formação docente de professores e professoras para a unidocência nos anos iniciais necessita ser enfrentada na (re)elaboração dos currículos de Pedagogia, em razão da abrangência de saberes requeridos para o ensino dos vários componentes curriculares por um(a) mesmo/a docente. Por outro lado, não

podemos deixar de considerar que a unidocência favorece e, até estimula, o diálogo entre saberes escolares específicos das áreas de referência e os saberes formativos das identidades dos sujeitos que estão também no âmbito das competências da escola. Ademais, esse limite se coloca de igual modo para outros componentes do currículo acadêmico e sugere uma discussão mais ampla sobre a formação docente.

Do ponto de vista teórico-metodológico a experiência com a disciplina vem mostrando que a concepção de História que apoia o fazer docente tem implicações diretas nas escolhas de temas, conteúdos, estratégias de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação a serem adotados nas aulas. Revela ainda que a vivência acadêmica com uma maior diversidade de opções metodológicas favorece a ampliação da compreensão por parte dos/as estudantes a respeito dos processos de construção do conhecimento histórico. Desse modo, é possível deduzir que a disciplina referente ao ensino de História, se organizada em consonância com os pressupostos da História Cultural, incorporando temas diversos e abrangentes, poderá oferecer elementos significativos para aprendizagens referentes à construção dos conhecimentos históricos pelos licenciandos e licenciandas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A história e o ensino temático. In: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana. (Orgs.). **História e utopias: textos** apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 492-501.

_____. Tempo histórico conceito fundamental para a aprendizagem de História. IN: MALATIAN, Teresa e DAVI, Célia Maria. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Ensino de História**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 19- 26.

_____. **Processos de construção do saber histórico escolar.**

História e Ensino. Londrina, v. 11, junho de 2005. p. 25 a 33.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História:** especialidades e abordagens. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BURKE, Peter. **O que é história cultural.** 2 ed. Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GIROUX, Henri. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. **Ensino de história:** sujeitos, saberes e práticas. (Orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MELO NETO, João Cabral. Fábula de um arquiteto. In: _____. **Poesias completas.** (1940-1965). 2.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=675&sid=337>. Acesso em 06 de julho de 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** Trad. Maria aparecida Baptista. 9. ed. SP: Cortez, 2006.

MOREIRA, et. al. (Orgs.). **Currículo:** pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NELSON, Cary, TREICHLER Paula A. e GROSSBERG Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História e ensino.** Revista do Laboratório de Ensino de História. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 11. julho. 2005.

SEFFNER, Fernando. **Leitura e escrita na História.** 9.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Quanto tempo o tempo tem! A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico:** desafios para o ensino e a aprendizagem. Campinas/ SP. Editora Alínea, 2º edição, 2005.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. In: História e ensino. **Revista do Laboratório de Ensino de História.** Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 11. julho. 2005.

“NA ESCOLA EU NÃO LIA O QUE EU QUERIA E SIM O QUE ME OBRIGAVAM” AONDE ANDA O PRAZER DE LER?

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

INTRODUÇÃO

A valorização da leitura está presente em variados espaços de circulação social e ganha força no discurso das instituições governamentais, da academia, da mídia editorial, da escola, da família, enfim, dos cidadãos comuns e das crianças que se encontram na escola, as quais são o alvo mais ostensivo da discussão sobre o tema, em geral. Embora cada um desses grupos sociais tenha interesses particulares, em relação à leitura, todos eles tecem relações entre o ato de ler e a sala de aula. Atribuem à escola a responsabilidade pelo ensino da leitura.

Tornou-se um lugar comum afirmar a necessidade desse ensino para o exercício da cidadania e, por conseguinte, o dever do Estado em assegurar aos aprendizes, de forma democrática, o acesso aos objetos da cultura escrita. Porém, esses discursos costumam colocar em suspeição as práticas escolares da leitura ao elegerem o prazer como uma função visceral do ato de ler (MARCELINO, 2003).

Em meio a uma seara de debates é que se constrói esse texto, cujo objetivo é observar o entrecruzamento das práticas vivenciadas por professoras do ensino fundamental, em suas trajetórias de vida, com o percurso social e histórico da leitura e de leitores, cujas concepções trazem implicações para o ensino da leitura e refletem o percurso social e histórico do ato de ler em programas do ensino brasileiro, de diferentes épocas, particularmente no que se refere às práticas de fruição do texto.

Neste capítulo, parte-se da ideia de que os percursos de leitura, individual e social, se entrecruzam em momentos históricos. Cada indivíduo traz consigo a sua história de leitor, que, embora pessoal, é marcada pelo percurso social da leitura (LAJOLO, 2002).

A história do leitor e da sua relação com a leitura traz referências da sua trajetória de vida, da sua família, das relações de amizade, etc., assim como traz referência da sua trajetória escolar - dos seus professores, colegas - da forma como a leitura foi vivenciada em fases remotas da sua vida (GERALDI, 1997). Essas histórias não se separam – quer evocuem, ou não, boas recordações.

Os relatos apresentados, aqui, foram anotados por duas bolsistas do curso de formação continuada Práticas de Leitura no Ensino Fundamental, ministrado pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem-, da Universidade Federal de Pernambuco, durante o período de setembro a dezembro de 2005. Participaram do curso trinta professores(as), aproximadamente, das redes Municipal e Estadual de Recife.

A retomada dos relatos, em confronto com outras vozes, contribui para a compreensão de aspectos relacionados ao ensino da leitura, bem como mostra que o tema é permeado por debates antigos e atuais, em um diálogo permanente entre o passado e o presente, cujo eco faz-se ouvir

naquilo que as mestras dizem ao se reportarem sobre suas trajetórias escolares.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCOLA: DIALOGANDO COM OS DEBATES

O debate sobre a leitura e a sua ligação com a escola é ostensivo no contexto atual, em praticamente todos os segmentos sociais. Certamente, não há quem ouse minimizar a importância do ato de ler, frente à profusão de discussões que se instaurou nas esferas governamental, acadêmica, escolar, comercial e privada em favor do ensino da leitura na escola como condição para a cidadania dos aprendizes.

A Internet, por exemplo, apresenta-se como uma fonte incomensurável de discursos que reiteram a importância do ato de ler com ênfase em relação ao prazer da leitura. Estudos, projetos, programas governamentais, comunidades virtuais e sites do mercado editorial são algumas dentre outras esferas em que circulam, na web, o debate sobre o prazer de ler em oposição às práticas excessivamente formais de leitura na escola. (BARBOSA, 2007).

A celeridade das informações presentes na internet contribui, sem dúvida, para que os discursos, nela veiculados, ganhem força e repercutam nas concepções dos internautas/ leitores. É o caso, por exemplo, do discurso sobre o prazer de ler que nos meios virtuais é reiterado na exposição de trabalhos acadêmicos, na mídia das editoras, nas comunidades dos apaixonados pela leitura (BARBOSA, 2007). Com base em Bakhtin (1992), pode-se dizer que um discurso ganha força diante da multiplicidade de vozes que nele se entrelaçam formando o repertório discursivo de cada época.

Nessa perspectiva, a força dos discursos afeta as concepções de leitura vigentes em uma determinada época. Na

sociedade atual, por exemplo, dada o intenso uso de ferramentas do mundo virtual, observam-se mudanças tanto nos processos de leitura dos seus usuários (FERREIRO, 2001, p. 161), que se dão em virtude das novas formas de ler e escrever condicionados pelo computador, como nas próprias concepções que os usuários têm do ato de ler. Essas mudanças ao interferirem “na produção e no manejo da informação desafiam e questionam nossas atuais concepções sobre leitura e escrita” (ÁLVAREZ, 2001, p. 165).

A página do Vivaleitura é um exemplo ilustrativo de como a concepção de leitura como fonte de prazer é evidenciada em um meio virtual, que teve o importante papel de divulgar o Ano Ibero-Americano da leitura comemorado em 21 países da Europa e das Nações Unidas em 2005. No Brasil, o evento recebeu o nome de Vivaleitura e contou com a promoção do Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), cujo papel é organizar políticas públicas e iniciativas privadas relacionadas ao ensino da leitura.

Há ocasiões em que os debates sobre o ler por prazer e a sua relação com o ensino da leitura constitui-se, de forma explícita, em uma crítica direcionada às práticas de leitura na escola e mostra que a discussão do tema, embora seja ostensiva na sociedade atual, já se fazia presente no pensamento de filósofos de épocas precedentes. Schopenhauer, filósofo alemão do século XIX, por exemplo, tornou-se um ícone, citado tanto por especialistas como por não especialistas da leitura, da aversão ao ato de ler excessivamente formal e exaustivo, que consome, segundo ele, grande tempo do leitor, por ser uma prática que retira a capacidade de pensar por conta própria:

Esse é o caso de muitos eruditos: leram até ficarem estúpidos. Porque a leitura contínua, retomada a todo

instante, paralisa o espírito ainda mais que um trabalho manual contínuo, já que neste ainda é possível estar absorto nos próprios pensamentos. (SCHOPENHAUER, 2007, p.1).

Por outro lado, a exaltação do filósofo à leitura por fruição dos textos literários é também reiterada nas diferentes vozes que falam da leitura e o seu ensino:

Não há maior deleite para o espírito que a leitura dos antigos clássicos: tão logo tomamos um deles, nem que seja por meia hora, nos sentimos refrescados, aliviados, purificados, elevados e fortalecidos; exatamente como se tivéssemos bebido de uma fresca fonte. (SCHOPENHAUER, 2007, p.3).

Torna-se evidente que os debates atuais sobre leitura são consensuais, fora e dentro da academia, no que se refere à importância do prazer da leitura. Supostamente não haveria espaço para a negação da ideia que Schopenhauer tinha sobre a literatura como a fonte do prazer de ler. Ressalta-se, porém, que o filósofo se referia à literatura clássica e não a outras formas de literatura reconhecidas, hoje, como fonte de fruição do texto.

Essa onipresença do prazer de ler em diferentes debates sobre a leitura aponta para a ideia de que há diferentes práticas de leitura, mas que nem todas elas poderiam ter como objetivo a fruição estética do texto, uma vez que o texto literário seria por definição uma fonte de prazer.

Em 1930, com objetivos voltados para o ensino de literatura, um programa brasileiro de Literatura Infantil, elaborado para a Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, chamou a atenção para duas categorias de

livros para o trabalho escolar com a leitura: “de informação ou didático e de literatura”.

Os de informação ou didático “servem a ministrar noções, a auxiliar o trabalho de classe, a completar as observações dos alunos; nesse grupo ficam os livros de geografia, história, aritmética, álbuns diversos, revistas científicas, etc. etc.”. (p. 188, apud VIDAL, 1998, p. 95), enquanto os de literatura seriam:

Agradáveis e interessantes, morais sem preocupação ostensiva de pregar moral, de forma literária o mais perfeita e mais bela possível, de acordo com o grau e mentalidade das crianças a que se destinem. (...) O assunto deve ser: contos de fadas, modernos e tradicionais, contos históricos, histórias humorísticas, enigmas, histórias de animais e fábulas, poesias, etc. (Ibidem p. 188 apud VIDAL, p. 95.).

Esta visão, escolanovista, já fazia parte de uma multiplicidade de discursos sobre práticas de leitura e o seu ensino. Mas traziam uma nova concepção do ato de ler: a afirmação da leitura prazerosa “muitas vezes identificada com a literatura, podia ser reencontrada no trabalho e na escola”. (VIDAL, 1998, p. 96).

Ainda na década de 30, a *Revista de Educação*, publicou artigos de *pedagogistas norte-americanos* sobre a importância da prática de leitura em silêncio, com o argumento de que esta seria adequada a leitura para “encontrar respostas a perguntas, para obter informações que o ajudem a resolver um problema, para determinar o intuito do autor, para seguir direções ou para gozar uma boa leitura” (GRAY, 1929: 273-274 apud VIDAL, 1998, p. 99).

A instauração da leitura silenciosa, na escola, respondia ao momento sócio-histórico de considerar o ato de ler na visão capitalista – rápido, eficiente e individual.

Na década de 60, a pesquisa sobre fisiologia da leitura respalda a prática de ler em silêncio ao mostrar que a leitura oral não respeita os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, o que acarretaria prejuízo à compreensão (VIDAL, 1988, p. 99).

Kleiman (2004), mais recentemente, vê a leitura oral como tendo uma função meramente avaliativa, que se constitui em equívoco quando tem como objetivo avaliar a capacidade de leitura dos alunos.

Mas a leitura em voz alta não é por si um equívoco, o objetivo que a escola costuma atribuir a ela é que não é pertinente quando a reduz a função avaliativa do desempenho e da competência dos aprendizes. É uma sobrecarga para os aprendizes ler e compreender um texto prestando atenção “à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta”. (KLAIMEN, 2004, p. 21)

Já a leitura em voz alta com o objetivo de apreciar a estética da linguagem ou para compartilhamento do sentido de um texto é uma prática da qual a escola precisa se apropriar em virtude de ser significativa em contextos reais. Diferente da leitura em voz alta para avaliar, a apreciação estética de um texto, ou o seu compartilhamento, em situações de interação possíveis de serem vivenciadas, em situações reais, são pertinentes para a vida dos leitores.

A questão que se impõe ao ensino da leitura é, pois, o da definição de objetivos coerentes para cada leitura e até mesmo para cada leitor (GERALDI, 1997; SOLÉ, 1998).

“Leitores, como nos colocamos ante o texto?” Esta indagação extraída de Garaldi (1997, p. 92) interpela o leitor e o adverte sobre a necessidade de vislumbrar os seus horizontes

de leitura: “Diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem”. O objetivo da leitura é assim uma das relações definidoras do modo como interagimos com o texto/autor. Foi assim com a leitura dos textos sâncritos, lidos como textos religiosos, antigamente e, hoje, apreciados em sua estética como poemas (LAJOLO, 2002).

Não estamos aqui negando o papel da escola na definição de objetivos para o ensino da leitura, o que seria ingenuidade. Como qualquer objeto do ensino escolar, o ato de ler depende de objetivos tanto do ponto de vista didático como do ponto de vista da relação dos alunos com o que se lê. A questão é como ensinar a leitura sem destruir o desejo dos leitores ou os seus próprios objetivos de interação com o texto/autor?

Geraldi (1997), Lajolo (1994), Kleiman (2004) atualizam o debate sobre o ensino da leitura, cada um em suas perspectivas, com a visão de que as práticas de leitura dependem dos objetivos dos leitores. Atualmente, compartilhamos esse debate porque vemos o quanto ele dialoga com a história da leitura e é capaz de nos mostrar o que ela foi, o que é, no presente, além do que mostra a fragilidade do ensino da leitura em nossas escolas.

É nessa confluência de debates que percebemos a inutilidade de uma tipologia de vivências de leituras com o pretexto de que elas serviriam para modelar as práticas de ensino da leitura. Contudo, Geraldi (1997, p. 92) recupera das experiências de leitura dele, e dos leitores de forma geral, posturas possíveis ante o texto: a leitura-busca de informação; a leitura-estudo do texto; a leitura do texto-pretexto; a leitura-fruição do texto.

Em que pese a importância de todas essas vivências da leitura e o seu papel na escola, vamos nos deter na leitura-fruição do texto, por ser esta a que tem relação de forma mais marcante com o que dizem as professoras do nosso estudo e com o que dizem os debates presentes nos programas institucionais e na academia sobre a trajetória da negação/afirmação do prazer de ler.

Em uma perspectiva histórica, a dicotomia entre os textos literários e os textos de estudo, que atribui àqueles a fonte do prazer de ler e a estes a leitura meramente formal, está presente em Programas de Ensino de Leitura brasileiros conforme foi mencionado neste estudo (VIDAL, 1998, p.95).

Perde-se assim de vista que é possível ler textos não literários com prazer, pelo desejo de manter-se informado, quando se lê um jornal, por exemplo, “o “para quê” tem resposta circular: informar-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado” (GERALDI, 1997, p. 98). A leitura literária não é a única prática que propicia o prazer de ler, embora seja uma prática do prazer de ler, por excelência, em virtude de sua estética, sonoridade e do jogo lúdico de sua linguagem e de seus sentidos, que propiciam a gratuidade da sua fruição.

É no sentido da gratuidade que Geraldi define a leitura-fruição do texto literário e a expõe em 1984, na revista Teoria e Prática nº 3 (MARCELINO, 2003, p.80), como uma leitura que não visa ao controle de resultados, embora não signifique que não tenha resultados.

O prazer de ler encontra-se na vivência dos leitores, em seus objetivos de leitura. É, pois, um princípio a ser recuperado pela escola ao lado de outros princípios como a trajetória de leitura dos leitores; o circuito do livro cuja referência é a nossa rede de relações fora da escola – família, amigos, por exemplo, que nos influenciam e nos mostram o prazer de ler; a quantidade de leituras, que pode gerar qualidade,

propiciada por um maior número de leituras (GERALDI, 1997, p. 98-99).

A revista Teoria e Prática foi fundamental na consolidação do debate sobre a leitura por prazer e na repercussão dessa consolidação nas práticas escolares, na primeira metade da década de 80 (MARCELINO, 2003, p. 80). No mesmo número da revista Teoria e Prática, em que Geraldi define a leitura-fruição do texto, Lajolo, em um diálogo com aquele autor, fala da “paixão” pelos livros. Os professores deveriam se apaixonar pelos livros. Uma paixão que chegaria até aos alunos.

Este artigo de Lajolo, cujo título é Tecendo a Leitura, pode ser apreciado em seu livro Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo, publicado pela Editora Ática, em 2002. Nele a autora lembra que:

a literatura constitui a modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão. (LAJOLO, 2002, p. 105).

À semelhança de Geraldi (1997), Lajolo concebe a gratuidade da leitura por prazer, que na escola dar-se-ia, em espaço de liberdade, sem imposição, através da leitura literária. Porém, esta modalidade de leitura não prescinde de outras modalidades cuja importância precisa ser considerada em

um projeto de educação democrática como é o caso da leitura de textos como jornal, anúncios, documentos, por exemplo, os quais se encontram em esferas de circulação distintas.

As diferentes modalidades de leitura não se anulam, convivem cotidianamente, embora em cada uma delas haja uma forma diferente de o leitor interagir com o texto/autor. Daí o porquê de a literatura ser depositária das “diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. (LAJOLO 2002, p. 106).

Por isto, talvez a literatura seja silenciada na instituição escolar que não se arrisca permitir que seus alunos mostrem “seus impasses”, “seus desejos”, “suas utopias”. Longe da leitura alienada, individualista, para simples consumo, o leitor literário pode dialogar, concordar e divergir em relação a tantos outros leitores, embora “entre a interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo, reside o equilíbrio difícil em que precisa mover-se o professor de leitura e de literatura”. (LAJOLO p. 107).

O PRAZER DE LER NA TRAJETÓRIA PESSOAL DE LEITORES(AS)

Ao longo desse estudo adotamos o ponto de vista de que a história pessoal e a história social da leitura entrecruzam-se. Cada leitor carrega a sua história de leitura e dialoga com histórias de outras leituras e de outros leitores. O percurso do leitor é, ao mesmo tempo, individual e social, por isto não há como ficar indiferente ao debate da leitura, nem tão pouco entendê-la sem escutar o que dizem os leitores sobre ela.

Os professores e professoras participantes do curso Práticas de Leitura no Ensino Fundamental, em seus relatos, afirmaram gostar de ler porque tiveram modelos de bons

leitores em casa, os quais lhes levaram a descortinar, independentemente da escola, o mistério das palavras no texto impresso. Ao passo que na sala de aula a leitura lhes custava momentos difíceis de conflito e desprazer – o prazer de ler lhes fora negado.

Os sujeitos do estudo serão, doravante, identificados aqui pela primeira letra de seus nomes, a fim de terem suas identidades preservadas. Em sua maioria eram mulheres jovens e as práticas de leitura relatadas por elas foram vivenciadas aproximadamente na segunda metade dos anos 80, época em que o debate sobre o prazer de ler se consolidava no âmbito acadêmico impulsionado por estudiosos como Lajolo e Geraldi, tendo a revista Teoria e Prática como fórum de discussão.

Imune, a esse debate, encontrava-se a escola com suas práticas tradicionais de leitura. Como nos mostram os relatos, a seguir, a escola não se deixava contaminar pela ideia da gratuidade da leitura e continuava a ignorar o desejo que não se calava, de seus alunos, para cuja realização tinham de inventar outros modos de ler e outras formas de se colocar ante o texto (GERALDI, 1997), colocando este e a si diante do espelho.

Ao relatar a sua história de leitura, **D**, uma professora ainda muito jovem, da 6ª série de uma escola municipal da cidade de Recife, lembrou, por exemplo, que tinha um desejo quando era criança. Mas o desejo lhe fora negado. Ela assistia ao Sítio do Pica Pau Amarelo em casa através da versão televisada das histórias belíssimas de Monteiro Lobato. Embora simples, o seu desejo nunca fora compreendido. Talvez porque fosse tão simples ou porque se tratasse de um desejo de criança. Queria ela, simplesmente, e sabiamente, que o texto de Monteiro Lobato entrasse na escola sob a forma escrita. Intuía assim o lugar da leitura na escola, a partir de práticas

cotidianas em que o texto literário chegaria ao dia-a-dia da sala de aula.

Cansada de vê o seu desejo negado, **D** buscou satisfazê-lo representando os personagens do Sítio do Pica Pau em frente ao espelho, em sua casa. Era em casa também que **E**, outra professora do 3º ano de uma escola recifense, fazia leituras diversas e ouvia histórias contadas pela mãe. Ela começou a frequentar a escola aos sete anos de idade e lembrou-se da primeira professora lendo historinhas da cartilha Caminho Suave e depois ensinando as letras e a família silábica, cujos alunos repetiam até aprender (decorar), depois pintava a letra e a repetia. Quem não soubesse “dar a lição” ficava de castigo.

D e **E** têm em comum o fato de serem muito jovens. Ambas haviam se alfabetizado três décadas depois da alfabetização de **M.Y**, outra participante do curso, cuja escolaridade foi iniciada na década de 50. Mas as experiências daquelas docentes sobre suas primeiras leituras na escola não é muito diferente das relatadas por esta colega.

M.Y evoca em seu discurso como se dava a prática em voz alta, na época de sua alfabetização: “Cada pessoa lia por parágrafo”, “cada um lia em pedacinhos” e “deveriam prestar a atenção para continuar onde os outros pararam. Benzia-se após terminar de ler.

As lembranças das práticas de leituras resgatadas das experiências escolares das professoradas relatadas não são meras reminiscências, mas tornam-se, como tudo o que flui no discurso relatado, parte integrante das ações significativas do passado, bem como da situação em que as lembranças estão sendo re-significadas.

O relato de **L**, abaixo, é ilustrativo de como a memória resgata as experiências vividas e as orientam para a finalidade de revivê-las, agora, com novos significados, por meio do discurso, em uma nova situação:

“Adoro ler até hoje e tenho o gosto bem variado, mas o incrível é que nunca gostei de ler o livro que a escola me obrigava a ler com o objetivo de preencher uma ficha de leitura para a nota. Lembro também que ganhei muito “menos um” por não querer ler em voz alta, me recusava terminantemente, porque tinha muita vergonha. Enfim, a prática realizada na escola na minha época de estudante se resumia à leitura silenciosa, leitura em voz alta, ler para decorar, ler para preencher atividade. Na escola, eu não lia o que eu queria e sim o que me obrigavam.

O discurso sobre leitura, das professoras, evoca o desejo de ler que lhes fora negado em contraposição a afirmação do desejo de ler por prazer como condição importante para a formação leitora.

As professoras referidas acima vivenciaram práticas de ensino bastante tradicionais, distantes das práticas cotidianas da leitura na sociedade, como mostram Barbosa e Souza (2006) em uma análise mais aprofundada dos relatos das docentes.

Uma visão, ainda que superficial, dessas práticas de leitura resgatadas pelas professoras pode ser compreendida à luz das noções de texto e de leitura mostradas por elas. A leitura do texto cartilhado, por exemplo, resgatada no relato das professoras, aproxima-se da concepção de texto como repositório de signos e de elementos gramaticais, que leva o aluno a mera decodificação dos signos verbais presentes na superfície dos textos (KLEIMAN, 2004). Em um primeiro momento o ato de ler reduzia-se, segundo as docentes, a decodificação dos signos verbais; em outro, restringia-se apenas a cópias das palavras, frases, identificação de ditongos, dígrafos, etc.

Esse processo mecânico de ensino aprendizagem de leitura e escrita justificou a dupla alfabetização de R, uma professora que lecionava no 2º ano do 2º ciclo, da Escola Municipal Prof. Moacyr de Albuquerque, em cujo relato

contou que teve de se alfabetizar duas vezes porque a primeira alfabetização dera-se a quem da idade permitida oficialmente. Suas recordações da primeira alfabetização eram agradáveis, pois tinha acesso a livros e lia-os de forma prazerosa. Porém, teve de desprezar o que aprendera na primeira alfabetização e foi obrigada a esperar os colegas a se alfabetizarem para ela poder ler no processo da segunda alfabetização. Restringia-se assim a decifrar a cartilha, abrindo mão de outras práticas de leitura as quais ela poderia desenvolver com certa autonomia como é o caso da leitura de textos literários, cujo objetivo seria a fruição do texto.

A leitura em uma perspectiva de interação é construída a partir da relação que se estabelece entre leitor e autor, mediada pelo texto, e pressupõe uma concepção do ato de ler que difere das concepções escolares mais tradicionais de leitura como nos mostra KLEIMAN, (2004).

Como já foi mencionado, é a própria concepção de leitura como avaliação que justifica o fato de professores, à semelhança do que foi relatado pelas docentes, buscarem aferir a compreensão da leitura dos alunos por meio da leitura em voz alta, quer seja lendo diante dos colegas, quer seja diante da professora somente (KLEIMAN, 2004, p. 21).

Enfim, a leitura para passar o tempo da aula, prática comum na trajetória escolar das professoras do curso Práticas de Leitura no Ensino Fundamental não pode ser confundida com a leitura para a fruição do texto, como no caso da leitura dos textos literários, se o ato de ler por prazer não tiver sido sequer definido com os aprendizes de forma clara.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados mostram que as professoras/alunas do curso Práticas de Leitura no Ensino Fundamental

resgataram, de suas trajetórias de vida, práticas escolares que negavam o prazer de ler e que desconsideravam os objetivos das leitoras em relação aos textos a serem lidos.

A família foi para as mestras a referência mais pertinente para o desenvolvimento do gosto pela leitura do que a escola. Mas a negação do prazer de ler, em sala de aula, não foi suficiente para sufocar o desejo de ler das docentes, pois elas foram capazes de reinventar a leitura para não sufocá-la ou torná-la estéril em meio a tantas outras práticas da escola. Os relatos das docentes se entrecruzam com diferentes debates sobre leitura, em particular com aqueles que tecem relação entre o prazer de ler e a leitura escolar.

A leitura feita cotidianamente na escola pode ser fria, distante, sem significado e sem horizontes tal como foram se constituindo quase sempre na trajetória das experiências da leitura escolar das docentes do curso de formação Práticas de Leitura no Ensino Fundamental.

Conclui-se este estudo com a ideia de que os relatos sobre leitura, no contexto da formação dos professores e professoras de Língua Portuguesa, precisam de uma relação de exterioridade, social e histórica, para que haja um debate entre as diferentes vozes que discutem sobre a leitura e o seu ensino, bem como para que haja um movimento na direção do ensino da leitura em uma perspectiva interacional.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, O. H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PÉREZ, F.C.; GARCIA, J.R. **Ensinar e aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 165-170.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, M. L.F.F 2007. Escola e Meios Virtuais: uma interface com o ensino de leitura. In: **18º Encontro de pesquisa educacional do Norte Nordeste**. Maceió – UFAL - CD-ROM, p. 1 a 14.

BAKHTIN, M. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec: São Paulo, 1992.

FERREIRO, E. A revolução informática e os processos de leitura e escrita. In: PÉREZ, F.C.; GARCIA, J.R. **Ensinar e aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. 157-164.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Ática: São Paulo, 1997.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Pontes: Campinas, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática, 2002. p. 105-109.

MARCELINO, F. T. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80**. Campinas, SP, 2003.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre livros e leitura**. Disponível em <http://www.escriitoriodolivro.org.br/leitura/schopenhauer.html>
Consulta em: 09 de dezembro de 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de Leitura na Escola brasileira dos anos de 1920 e 1930. p. 87-116. In: FARIA, Luciano Mendes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 87-116.

UM OLHAR POSITIVO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: Saberes mobilizados no ensino dos conhecimentos históricos e geográficos

Marta Margarida de Andrade Lima

Nos últimos anos, acompanhamos as demandas por transformações, de diversas naturezas, relativas às disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse percurso encontramos desde a reivindicação do lugar por elas ocupado no currículo e o espaço-tempo na escola que possibilitasse um trabalho sistemático com as especificidades destes campos, até o repensar dos seus objetivos e um progressivo grau de reconhecimento da sua importância na formação escolar das crianças.

De um trabalho pautado no domínio de informações referentes a fatos, datas e ações de personagens históricos da nossa história pátria e na identificação dos aspectos físicos e da divisão geopolítica do país, vimos crescer uma proposta de ensino aprendizagem direcionada ao desenvolvimento de noções e conceitos sob a prerrogativa da potencial formação do pensamento histórico e geográfico dos alunos, desde os anos iniciais.

Atualmente, essa também é a perspectiva assinalada no documento intitulado Elementos Conceituais e

Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) para o processo de ensino aprendizagem na área das Ciências Humanas, correspondente às disciplinas de História e Geografia. De acordo com o documento:

Esse período inicial é também entendido como um tempo de “alfabetização histórica e geográfica”, ou seja, um tempo em que a criança entrará em contato, de maneira sistematizada, com os princípios, conceitos e procedimentos empregados, na capacidade de pensar histórica e geograficamente, fazendo uso intenso de obras destinadas a essa faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 88)

Identificamos nos destaques das DCN definições e direcionamentos quanto à aprendizagem de conceitos e noções específicos da Geografia e da História bem como os sentidos conferidos à sua articulação com as experiências dos sujeitos – professores e alunos – enquanto condicionantes para sua formação.

É na vida cotidiana que os sujeitos (individuais e coletivos) atuam, se relacionam e constroem suas identidades. O ensino e a aprendizagem das Ciências Humanas possibilitam sua inserção consciente no mundo – reconhecendo os elementos históricos e geográficos que o caracterizam – como seres únicos e múltiplos, dotados de aspectos étnicos e socioculturais que lhes permitam compartilhar valores e memórias próprias da sua comunidade. Os saberes escolares, nas Ciências Humanas, devem partir da compreensão e reconstrução da vida cotidiana do estudante para que ele

compreenda o modo de vida dos sujeitos em tempos e espaços diferenciados. No Ciclo de Alfabetização deve-se trabalhar na perspectiva de como as crianças se identificam em relação ao outro para depois compararem seu modo de viver como criança com o de outras crianças, em diferentes tempos e espaços. (BRASIL, 2013, p. 89-90).

Reconhecemos então, que os vínculos estabelecidos entre os saberes e as práticas docentes com os aspectos teórico-metodológicos das áreas de conhecimento e a ênfase na efetivação do protagonismo do aluno, são apontados como elementos estruturantes de um bem-sucedido processo de ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer as relações indissociáveis de tais elementos, sobressai aos nossos olhos a ação docente voltada para o que se está a chamar de “alfabetização histórica e geográfica” das crianças, na perspectiva da sua contribuição para a “leitura de mundo”.

Nesse sentido, este capítulo dialoga com as experiências docentes nas salas de aula dos anos iniciais analisadas a partir de uma “*leitura positiva*” sobre o trabalho com os conceitos basilares das referidas áreas, como por exemplo, tempo e espaço, por meio de alguns conteúdos escolares.

Como nos ensina Charlot (2005), partir de uma leitura positiva das experiências vividas significa perscrutar o realizado, observar como é feito e questionar porque é deste modo e não de outro, além de perguntar o que se espera alcançar com o que se faz. Deste modo, estaríamos dialogando com experiências socioculturais, sobretudo, as escolares, evitando assim, explicações pelo viés da carência.

SABERES MOBILIZADOS EM SALA DE AULA: MODOS DE OLHAR PARA O QUE ENSINAMOS

O trabalho com as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais ainda se configura como um desafio para muitos professores. Não obstante, haja um movimento crescente apresentado tanto pelas pesquisas como observado nas experiências escolares, quanto ao reconhecimento da aprendizagem de crianças sobre os diferentes modos de viver e conviver construídos pelas sociedades, nestes e em outros tempos e lugares, ainda nos perguntamos: como ensinamos História e Geografia nas salas de aula? O que devemos conhecer, ou melhor, como nos preparamos para ensiná-las? O que esperamos como aprendizagem dos nossos alunos? Como selecionamos o que deve ser ensinado?

Estes questionamentos são cada vez mais comuns nas escolas, deixando à mostra evidências do enfrentamento diário de um desafio construído por vários fatores, desde aqueles que se explicam pela tradição escolar e pela história da institucionalização dessas disciplinas, até o entendimento político e sociocultural acerca dos propósitos de formação escolar, pretendidos em diferentes momentos históricos.

Equacioná-los parece ser consenso entre seus profissionais. Construir condições para o envolvimento de crianças com temas e estratégias pedagógicas que trabalhem a percepção, identificação, compreensão e interpretação do seu entorno, com vistas a torná-las capazes de se reconhecerem sujeitos de uma sociedade que existia antes e continuará a existir depois delas, aponta para o necessário diálogo entre os conhecimentos que especificam a natureza da História e da Geografia com os princípios e propósitos norteadores do seu ensino.

Desse modo, os conteúdos de ensino relativos ao que aqui se identifica como parte das Ciências Humanas

– História e Geografia – tomam por referência as problemáticas, análises e escritas produzidas por essas ciências e são selecionados a partir de negociações em diferentes âmbitos da sociedade. Para esta composição são confrontadas concepções, interesses e objetivos de grupos que condicionam o trabalho da escola, sobretudo através da elaboração de orientações curriculares e da produção de livros didáticos. Estes, muitas vezes, assumem tal papel sem serem questionados pelos professores quanto aos objetivos e adequações aos seus contextos de trabalho.

Por outro lado, as experiências escolares apresentam uma multiplicidade de movimentos que, certamente, fazem fugir aos nossos olhos as possibilidades do seu alcance. Através destas experiências, perscrutando-as com um olhar atento às suas singularidades e inventividades, podemos encontrar respostas às indagações acima apontadas e reiteradas no dia a dia das escolas.

Um dos aspectos mais importantes a ser ressaltado quando tratamos do desenvolvimento do pensamento histórico e geográfico de crianças é pôr em evidência sua postura investigativa a partir da problematização do tema estudado. Faz parte dessa atitude motivá-las a elaborar perguntas: quando e porque algo existe daquela forma e como foi construído, se sempre foi desse jeito, o que faz com que se modifique, se existe em todos os lugares do mesmo modo ou de formas diferentes. Estas perguntas mobilizam noções temporais e espaciais pautadas no progressivo reconhecimento de durações, sucessões, causalidade e localização e se constituem em um passo fundamental para a aprendizagem histórica.

O significado dessa aprendizagem liga-se, indissociavelmente, ao aprender e apreender o mundo numa construção que não está circunscrita à individualidade da criança, tampouco ao tempo curto e único de sua existência ou aos

ensinamentos correspondentes ao domínio do mais próximo para o mais distante que lhe ajude a integrar-se na sociedade, numa espécie de verossimilhança ao que era feito na área dos Estudos Sociais.

A partir da relação entre os diferentes tempos, destacam-se aspectos relevantes para compreensão da relação passado, presente e futuro; da rejeição a um tempo linear e evolutivo; da não conformação das experiências humanas a um marco cronológico único, apesar da importância da cronologia na organização temporal; e da identificação das permanências e não apenas das mudanças, no tempo.

Para isso, faz-se necessário partir do presente e indagar o passado entendendo que as experiências não ocorrem fora de um lugar habitado, criado e modificado ao longo do tempo, pela ação humana.

Para os historiadores o tempo é o conceito basilar da produção do conhecimento histórico, assim como para os geógrafos a produção do conhecimento sobre o espaço geográfico incorpora conceitos estruturantes como lugar, paisagem e território. Como afirmam Álvaro Heidrich e Bernadete Heidrich (2010, p.112), “O espaço geográfico é um conjunto bastante complexo e resulta da relação entre os diferentes lugares, os objetos naturais e construídos e das ações humanas”. No que diz respeito ao tempo, o historiador Marc Bloch (2001, p. 55) considera a categoria *duração* a própria atmosfera na qual o historiador respira, tendo em vista ser a História a “ciência dos homens, no tempo”.

É necessário reconhecer que a produção de conhecimento na escola referencia-se na produção do conhecimento destes campos de saberes em interlocução com um ambiente escolar no qual se evidencia o público ao qual se destina e a intencionalidade formativa que guia as escolhas e o percurso didático a serem adotados.

Nesse sentido, não ensinamos todo o conhecimento da História, operamos uma seleção que comporta o que tradicionalmente chamamos de conteúdos escolares. Uma seleção compartilhada, quase sempre de maneira conflituosa entre pares e representantes institucionais que resulta em um desenho curricular a servir de parâmetro para a definição do que os professores terão a sua disposição para (re)organizar, adaptarem e produzirem em seus planos de ensino, sem se falar no quanto essa mesma seleção direciona a produção dos materiais didáticos, sobretudo, o livro didático.

No que diz respeito à História, Oliveira (2010, p. 11-12), considera que o que diferencia o conhecimento histórico dos demais é a forma de sua produção compreendida pelo ensino e construída coletivamente pelos alunos no ambiente escolar, oportunizando o pensar historicamente e o reconhecer-se como sujeitos sociais, de um mesmo tempo ou que se constituíram em tempos diferentes.

Quanto ao trabalho com o conhecimento geográfico na educação básica Callai (2010, p. 30-31) propõe como ponto de partida a leitura do espaço compreendendo que as paisagens são resultados da vida em sociedade e que os recortes espaciais definem lugares que podem ter extensões diversas e constituições diferenciadas (região, nação, mundo, por exemplo). Assim, “Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar”.

Voltando à proposta da *leitura positiva* das experiências escolares é necessário reconhecer que se nos perguntássemos sobre o que está sendo produzido de aprendizagem histórica e geográfica com crianças a partir do que acontece na sala de aula, surpreendesse-nos a potencialidade de tais experiências. Possivelmente, essa pergunta nos levasse ao exercício, de fato, da desconstrução de reflexões dicotômicas aportadas em tradições arraigadas, a exemplo, de ainda questionarmos se é possível ensinar história e geografia a

crianças que não sabem ler e escrever; ou então, de pensarmos que esses saberes serão aprendidos ao longo da vida escolar, quase como numa manifestação da natural capacidade do sujeito em aprender.

Comecei a aula perguntando aos alunos: “Quem aqui gosta de brincar?”

Com resposta, ecoou em uma só voz:

“Euuuuuuu!!!”

Na sequência da aula convidei as crianças a descobrirem a história das brincadeiras a partir das suas experiências de brincar, afirmando: “Então, tudo tem história, inclusive as brincadeiras”.

Por um longo tempo os alunos diziam do que, como e com quem brincavam; como aprenderam, do que mais gostavam e do que conheciam, mas não brincavam, especialmente quando se referiam a algum tipo de brinquedo inacessível devido ao seu valor financeiro.

Com o uso do livro didático explorei imagens que trazem diferentes brinquedos e modos de brincar, alguns eram familiares às crianças, pois faziam parte da sua experiência pessoal, familiar ou do lugar onde moram. Em seguida, solicitei a observação e a descrição das pessoas, das paisagens, das atividades e dos artefatos que utilizavam; levantei questões que motivassem o exercício da comparação sobre as semelhanças entre as suas e aquelas brincadeiras.

Na explicação considerei importante mostrar que as brincadeiras não fazem parte apenas do tempo da sua experiência, mas que existiam também para as pessoas nascidas antes delas e que foram sendo ensinadas de geração em geração. Esse é um momento significativo para as crianças perceberem que as coisas não pertencem apenas ao tempo presente, não foram criadas ou vivenciadas a partir daquele momento para que elas criem vínculos com o passado, não apenas para conhecer o que

já passou, mas, sobretudo, para percebê-lo no presente com suas marcas de mudanças e de continuidade.

As falas das crianças se multiplicavam, diziam sobre brinquedos que eram fabricados pelas pessoas da própria família, em um tempo por elas percebido como muito antigo, como por exemplo, os carrinhos de rolimã, feitos com madeira em comparação aos de “hoje que tem carros muitos mais modernos”. Uma das alunas contava como sua tia fazia bonecas de pano e outra sobre sua avó que usava espigas de milho na fabricação das bonecas.

As crianças gostam de narrar suas histórias. Na narrativa vão ordenando acontecimentos, localizando-os no tempo, mesmo que não consigam apresentá-las em forma de datas, mas sim a partir do que para elas é mais importante ou próximo. Também a identificação, descrição e a associação de práticas e objetos com os dos seus grupos e lugares de convivência nos possibilitou estabelecer relações com práticas de outros grupos, de outros lugares e tempos.

A partir dessas narrativas surgiram questionamentos sobre a falta de condições de muitas crianças para brincar, seja porque não têm um brinquedo, ou por falta de espaços seguros, pois suas mães não os deixam mais brincar nas ruas.

Começamos então a tratar da dimensão social da brincadeira. Esta foi comentada como um direito da criança e daí veio a referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sair da abordagem daquele conteúdo e questionarmos outros aspectos da vida das crianças atualmente, como sobre os espaços onde brincam e a falta de segurança nos lugares públicos, contribuiu para ampliar a percepção a respeito de como os modos de viver foram se transformando com o tempo.

Entendo que essa abordagem favorece a aprendizagem das crianças.

Observamos na aula da professora uma constante interação com as crianças. Demonstra atenção ao que dizem, responde suas intervenções e trata com cuidado e paciência a inquietude de alguns, sem deixar de impor certa ordem nas atitudes em sala de aula, principalmente, quando se trata de assegurar o espaço de fala a todos e o respeito do grupo ao que está sendo colocado.

As histórias eram entrelaçadas as explicações da professora sobre diferentes lugares e seus costumes em relação às brincadeiras. A identificação de práticas que são aprendidos com os pais pela oralidade, aporta-se em tempos geracionais percebidos tanto nas permanências como nas mudanças das tradições herdadas.

Ao narrarem suas experiências, as crianças identificam relações de proximidade e diferenças com as práticas do brincar e de produzir brinquedos em outros contextos. Os materiais usados na fabricação também são associados aos modos de produzir os artefatos utilizados hoje e em outros tempos.

Apresentava-se assim, o núcleo a partir do qual se materializa o objetivo da aula: levar as crianças a compreenderem a experiência do brincar em sua dimensão individual e coletiva e, por conseguinte identificá-la como uma prática social construída ao longo do tempo, experienciada de diferentes formas a partir de contextos culturais particulares.

Nesta situação de sala de aula, o diálogo é alçado a princípio pedagógico ao direcionar o processo de produção de saberes. Como reconhecem Oliveira e Cainelli (2011, p. 137-138), é possível que as professoras dos anos iniciais considerem os espaços da conversa, da convivência e respeito ao outro como elementos estruturantes da aprendizagem por transitarem mais facilmente pelo “terreno das possibilidades formativas e conceituais sobre o conhecimento histórico, preocupando-se com a relação entre a aprendizagem

da História e possíveis entendimentos do mundo a partir do conhecimento do passado”.

Quanto aos aspectos sociais a professora lança mão de outros saberes que as crianças têm pela experiência em diferentes espaços nos quais circulam. Por exemplo, explorar o uso dos diversos materiais na fabricação dos brinquedos além de estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre o espaço-tempo da experiência de produção e consumo, aponta as alternativas elaboradas pelo uso da imaginação, criatividade e recursos materiais disponíveis. Evidencia-se a construção histórica e cultural local na inter-relação com a experiência do grupo.

O trabalho com a localidade é realizado a partir dos referenciais do lugar considerados relevantes para a formação do pensamento histórico e geográfico das crianças. Esse trabalho é tomado como ponto de partida e não se reduz a explicar a realidade por si própria, uma vez que por meio de diferentes temáticas, a associação e a comparação com outros espaços, são procedimentos didáticos pertinentes na construção do conhecimento e da noção de pertencimento.

As relações estabelecidas emergem de vivências culturais plurais, as quais são situadas, conhecidas e sistematizadas através do trabalho pedagógico em sala de aula, criando condições para sua apropriação e transformação em conhecimento de si e do seu entorno.

Criar condições no decurso das aulas para as crianças levantarem hipóteses e construir explicações a respeito das vivências do passado, perguntando-se como e porque as coisas mudaram, em quanto tempo e o que resultou dessas mudanças, atribui ao trabalho com as Ciências Humanas um lugar significativo na formação escolar.

Nessa direção trabalhamos com as maneiras de produzir conhecimento dessas Ciências levando em conta a problematização do tema em estudo, as hipóteses a elas

correspondentes e as fontes a ser investigadas e questionadas para que as respostas possam ser construídas. Como nos adverte Cooper (2006, p.173-174),

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma aprendizagem ativa e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário de maneira crescentemente complexa.

Nos anos iniciais da escolaridade fundamental essa prática permite a criança dialogar com o passado percebendo-o como parte da sua história individual e, de forma crescente, como constituinte da formação histórica coletiva.

Ao apresentar mudanças nos modos de viver e se de relacionar das pessoas, lançando mão de práticas cotidianas e dos aspectos mais amplos que atingem a sociedade, como problemas sociais, econômicos e ambientais experienciados ao longo do tempo, o trabalho escolar amplia a percepção dos alunos para além do seu universo e assume o papel de transformar esses saberes em elementos de formação. Novos conhecimentos, valores e atitudes são privilegiados ou preteridos a partir do contexto onde tomam forma e dão sentido à vida das pessoas. Assim,



A leitura com as crianças da obra **Maria Fumaça, Cheia de Graça**, Roseana Murray (2005) pode favorecer a compreensão de tempos vividos, paisagens naturais modificadas, relações interpessoais. Esta obra leva os alunos a uma viagem de trem entre diferentes cenários. O ontem e o hoje ficam em destaque pelas mudanças e permanências que constituem o cotidiano das pessoas. A partir dessa leitura a temática da aula pode ser ampliada pela inserção de tópicos sobre alimentação, moradia, trabalho, serviços públicos como educação e saúde, para que a criança possa identificar aspectos individuais e coletivos acerca das histórias estudadas e assim construir seus referenciais de tempo e lugar.

Nesse sentido, o tratamento da experiência do aluno como foco de aprendizagem nas aulas de História e Geografia mobiliza um conjunto de saberes a partir da problematização dos seus modos de ser e estar neste tempo e espaço, explorando noções e conceitos que estimulem as posturas investigativas e, por conseguinte, permitam a busca de respostas, sua interpretação e o exercício da escrita, por meio de uma narrativa.

O aspecto central do trabalho com as Ciências Humanas, neste nível escolar, é contribuir para que a criança se situe no tempo presente, reconhecendo-se em relação ao outro por meio da interpretação das experiências passadas,

vinculando-as ao aprendizado de formas significativas de compreensão da vida e do pensar/agir sobre o futuro.

Para tanto, consideramos que uma prática docente direcionada para a exploração do que faz sentido para o aluno, o mobilize a aprender e a construir um tipo diferente de relação com a escola, despertada quiçá pelo desejo e assentada no prazer. (CHARLOT, 2005).

Faz parte das responsabilidades das professoras e professores dos anos iniciais adentrar as crianças no universo do conhecimento histórico e geográfico, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias para que estas aprendam acerca das histórias que compõem as experiências humanas em diferentes espaços, ao longo do tempo. Quem sabe assim, não tenham origem novas fileiras de jovens que “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. (HOBBSAWM, 1995, p.13)

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marisia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino de Geografia, v. 22)

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, número especial, p. 171-190, 2006.

HEIDRICH, Álvaro Luiz; HEIDRICH, Bernardete B. Reflexões sobre o estudo do território. *In*: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino de Geografia, v. 22)

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX – 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MURRAY, Roseana. **Maria Fumaça, Cheia de Graça**. [S/I]. Larousse: Escala. 2005.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. Introdução. *In*: _____. (Coord.) **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino de História, v. 21)

OLIVEIRA, Sandra R. Ferreira; CAINELLI, Marlene. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. *In*: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

O ENSINO DE CONCEITOS NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLARIDADE FUNDAMENTAL: Quais conceitos, quais práticas?

Eleta de Carvalho Freire

PARA INÍCIO DE CONVERSA... O CENÁRIO

Iniciemos essa conversa com uma questão: será que faz sentido pensar o ensino de conceitos das ciências humanas nos anos iniciais da escolaridade fundamental? Até bem pouco tempo essa proposta causaria estranheza, mas certamente, pareceria ainda mais excêntrico sugerir um trabalho incluindo conceitos da filosofia, da sociologia, da história e da geografia com crianças pequenas que sequer leem, ou que ainda não dominam uma leitura fluente e compreensiva, nos moldes socialmente estabelecidos pela escola.

Acontece que os tempos mudaram, as sociedades tornaram-se mais complexas, as tecnologias avançaram, as crianças passaram a perceber mais cedo o mundo ao seu redor e foram se tornando mais atentas às imagens, aos artefatos sociais, culturais e educativos, aos modos de vida e ao mundo social. Compreendem narrativas diversas e constroem novos modos de narrar.

As meninas talvez já não se encantem como antes com as brincadeiras de casinha e não tenham por suas bonecas os mesmos sentimentos que tinham suas mães e, muito menos, suas avós. Os meninos parecem já não sonharem tão intensamente com os carros, os helicópteros, os trens elétricos, com os quais gerações anteriores brincavam durante horas contínuas. E se sonham, seus sonhos parecem durar pouco, mostram-se passageiros. Meninos e meninas hoje preferem, quem sabe, manusear computadores, tablets, celulares, acessarem redes sociais, estarem conectados com o mundo, percorrerem virtualmente lugares antes inimagináveis, viajarem no tempo.

Tempo que se apresenta diferente nesse presente cada vez mais veloz. Tempo em que os ritmos de vida são outros e em que tudo acontece de forma muito acelerada. As crianças crescem muito rápido, as relações revelam-se transitórias, os casamentos parecem durar cada vez menos tempo, acabam com maior frequência e comportam novos arranjos. As famílias, por conseguinte, assumem as mais diversas configurações e se entrelaçam de diversas formas, fazendo com que a identificação de um núcleo familiar seja cada vez mais difícil.

Em meio à dinâmica das relações sociais contemporâneas, a distância entre diferentes espaços deixou de ser apenas geográfica, ganhou uma dimensão simbólica, encurtou. Diante de um equipamento tecnológico – hoje de fácil acesso – com apenas um click podemos passar de um lado a outro do Planeta e adentrar os mais diversos espaços físicos, simbólicos, afetivos.

Por outro lado, o desmedido volume de informações em circulação na contemporaneidade impregna as mentes e os sentidos de crianças, jovens e adultos, fazendo com que a educação do olhar se converta em uma necessidade inquestionável, uma vez que as pessoas estão frequentemente expostas aos estímulos a comportamentos preestabelecidos,

aos convites a determinadas práticas sociais e culturais, aos apelos ao consumo.

Diante desse cenário perguntamos: seria mesmo estranho, propor práticas educativas em que conceitos sociológicos, filosóficos, históricos e geográficos atravessassem o currículo escolar vivenciado por crianças dos primeiros anos do ensino fundamental? Ou será que a vivência dessas práticas pautadas na reflexão, na problematização, na interpretação e localização de acontecimentos, na construção de narrativas situadas espacial e temporalmente, não estaria propiciando às crianças, já no início de sua escolarização, as ferramentas para compreensão do mundo social e para construção de modos de ser, de sentir e de agir?

Entendemos que estas são questões complexas, mas entendemos também que essa complexidade emerge do enredamento que configura as sociedades contemporâneas, para as quais teremos que propor transformações a partir da formação das novas gerações. A (con)vivência social atual supõe a formação de pessoas críticas, criativas, solidárias, afetivas e, sobretudo comprometidas com a mudança social. Essas pessoas, só podem ser pensadas em meio às práticas educativas que, se iniciando no início da escolarização, busquem a formação do ser na sua inteireza.

Assim, em presença do cenário aqui exposto e diante dos sentidos e significados que os conceitos aqui tratados – tempo, espaço, cultura e relações sociais – assumem na contemporaneidade, nesse texto, objetivamos discutir sobre o ensino e a aprendizagem desses conceitos nos anos iniciais da escolaridade infantil.

QUAIS CONCEITOS SOCIAIS E HISTÓRICOS ENSINAR NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Talvez as primeiras inquietações sobre o ensino de conceitos sociais e históricos nessa etapa da escolarização das crianças resultem do questionamento sobre ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’. Ou seja, é possível que essas dificuldades estejam relacionadas aos conteúdos e às metodologias de ensino a serem adotadas com crianças que ainda não leem ou que leem com dificuldades e às quais deve ser priorizado o ensino do sistema alfabético de escrita. Parece compreensível que depois de tantos anos acreditando na legitimidade das atividades envolvendo datas comemorativas para substituir os conhecimentos sociais, políticos, históricos, geográficos e culturais, ou de entender que esses conhecimentos somente deveriam ser ensinados às crianças após a apropriação da leitura, o professor e a professora se sintam hesitantes para selecionar os saberes da área a serem ensinados nessa etapa da escolarização.

Mas, além disso, as ciências humanas, representadas nos currículos da educação básica pelos conhecimentos da história, da geografia, da sociologia e da filosofia, e nos anos iniciais pelo ensino de geografia e de história, tiveram seus percursos na educação escolar brasileira, marcados por continuidades e descontinuidades; indefinições e incertezas quanto a sua presença na escola e às orientações teórico-metodológicas orientadas pelas prescrições curriculares.

Assim, transitando entre os estudos sociais nos anos 1930, o ensino de geografia e história até os anos 1960, a integração social na década de 70 e a volta aos estudos sociais nos anos 80, as ciências humanas, nos primeiros anos da escolaridade, registram uma trajetória de instabilidade e desprestígio que não se encerrou com a promulgação da LDB 9394/96, que define no §1º do Art. 26 que os currículos da educação

básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reafirma o texto da Lei com um acréscimo. De acordo com a referida Resolução, são integrantes da base comum nacional do currículo da educação básica “(...) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2010). Esse dispositivo, ao mesmo tempo em que legitima a presença das ciências humanas nos currículos dos primeiros anos da escolaridade infantil, reforça a premência de oferecer às crianças o direito que elas têm de aprender sobre o mundo social, político e cultural. Além disso, oferece ao professor e à professora, clareza no sentido daquilo que se espera ver contemplado nos currículos escolares.

Assim sendo, diante dos discursos veiculados pelas atuais políticas curriculares, relativos ao ensino anos iniciais da escolaridade básica, indagamos: de que forma essas políticas dialogam com as práticas curriculares vivenciadas no início da escolarização infantil? Que conteúdos estariam compondo as experiências de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos das sociais e históricos nessa fase do desenvolvimento das crianças? Seria possível pensar o ensino desses conhecimentos em contraposição à ideia de transmissão de conteúdos? Como avaliar as aprendizagens das crianças sem recorrer à comprovação da memorização de fatos, nomes e datas?

Essas questões atravessam o currículo escolar, uma vez que perpassam as várias dimensões da prática docente, ou seja, envolvem a (re)leitura e recontextualização das prescrições curriculares, a seleção dos conteúdos de ensino, a escolha das metodologias e as opções por determinados processos avaliativos. Nesse sentido, destacamos a ampliação da noção de conteúdo de ensino com a qual estamos tratando nos últimos anos. A ideia de neutralidade e fixidez dos conteúdos escolares, cristalizada durante muito tempo nas políticas e práticas curriculares, passou por deslocamentos, fazendo com que essas noções dessem lugar a uma maior flexibilidade para os conhecimentos que adentram a sala de aula, em razão do reconhecimento da relevância de sua proximidade com o cotidiano das crianças e com a cultura escolar.

Desse modo, saímos de uma listagem estável de conteúdos, pré-definida para ser ministrada em um período fixo de tempo, para conviver com a possibilidade de incluir conhecimentos a serem ensinados em decorrência das necessidades de aprendizagem dos alunos e alunas, ou ainda de substituir conteúdos em razão do seu distanciamento em relação às demandas que emergem na sala de aula. Mas afinal, quais conhecimentos das sociais e históricos deveriam ser ensinados às crianças nessa etapa da escolaridade? Para responder a essa questão, diríamos que o contexto socioeconômico e político atual sugere que os conhecimentos a serem ensinados sejam originados da cultura, ou melhor, das culturas locais, regionais, nacionais, globais entre as quais o diálogo seja permanente, possibilitando às crianças as condições para ler e interpretar o mundo a partir de ferramentas representadas pelos conceitos da área das ciências humanas. (SILVA; FONSECA, 2007).

QUAIS CONCEITOS ENSINAR NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Sabemos que os conceitos constituem formas de representação da realidade. Talvez possamos dizer que um conceito constitui a forma de representação mais simplificada e, ao mesmo tempo, a mais generalizante de um objeto social. Simplificada porque inclui em uma palavra vários sentidos e significados atribuídos ao objeto e generalizante porque extrapola as fronteiras do conteúdo de uma simples definição para abarcar uma caracterização mais ampla e complexa. Seus significados não são fixos e sua construção envolve um considerável grau de abstração e uma complexificação crescente. Diferentemente das palavras, que constituem unidades linguísticas com significação estável, os conceitos expressam significados contextuais, correspondentes a um tempo-espço com maior ou menor duração. São forjados na cultura e pela cultura, por conseguinte são históricos.

Nesse sentido, podemos dizer que o conceito se coloca no lugar da realidade tornando-a compreensível, visível, quase tangível, mesmo quando não estamos em sua presença. Por essa razão, entendemos que os conceitos se configuram como ferramentas essenciais para apropriação de aspectos da realidade social, cultural, política, histórica e geográfica, da mesma forma que consideramos de fundamental importância a aprendizagem das primeiras noções sobre tempo, espaço, cultura e relações sociais na fase correspondente aos primeiros anos de escolarização.

Para iniciar nossa conversa sobre a aprendizagem de conceitos pelas crianças, propomos uma reflexão em torno de algumas questões que podem contribuir com a elucidação a respeito dos conceitos de tempo, espaço, cultura e relações sociais, bem como da articulação entre os mesmos, como por exemplo: o que é o tempo e de que tempo

estamos falando? Como será que as crianças concebem o tempo e como percebem sua passagem? Seria possível construir noções de tempo descoladas de um espaço de referência? O que é o espaço e de que forma as crianças concebem o espaço? Que elementos da cultura interferem na construção dos espaços? Qual a relação entre a construção de um determinado espaço e o tempo de suas mudanças? De que forma os elementos da cultura e as relações sociais interferem na construção espaço-temporal?

Difícilmente a resposta a qualquer dessas questões seria formulada sem que vários conceitos fossem acionados para sua explicação, ou seja, esses conceitos estão de tal forma, imbricados que a presença de um deles supõe a necessidade de compreensão dos demais, tal como mostra o diagrama abaixo, através do qual podemos compreender que tempo, espaço e cultura resultam das relações sociais que os atravessam.



Assim, podemos pensar, por exemplo, que a construção de um determinado espaço está datada, ou seja, corresponde a um tempo em que as relações sociais, entre indivíduos e entre grupos, assumem uma configuração própria da(s)

cultura(s) em uma sociedade. De outro modo, poderíamos dizer que as relações sociais são elementos da cultura e, ao mesmo tempo a produzem. A cultura, por sua vez, se revela plural e corresponde a um tempo-espço de sua existência.

Desse modo, o espaço geográfico que ocupamos para morar e no qual nos organizamos em sociedade constitui uma dimensão da realidade, cuja inteligibilidade depende da compreensão sobre as relações sociais e culturais que se desenvolvem em um tempo que é histórico. Nessa perspectiva, entendemos os conceitos como um instrumental necessário à compreensão da vida em sociedade, ao mesmo tempo em que defendemos a necessidade de sua apropriação nos primeiros anos da escolaridade, como forma de favorecer as condições de análise, de avaliação e de intervenção das crianças na resolução de problemas cotidianos.

Esse entendimento sugere que o ensino dos conceitos esteja ancorado na compreensão de que a relação tempo-espço é mediada pela cultura e que esta se constitui como processo histórico de (re)criação dos modos de vida em sociedade. A cultura representa o conjunto dos sentidos e significados atribuídos pelas pessoas às suas práticas sociais, às suas crenças, aos eventos, aos comportamentos, aos modos de convivência e relacionamento entre pessoas, aos símbolos, entre outros elementos que fazem parte da vida cotidiana de um grupo social ou comunidade. Esse conjunto de significados não é o mesmo para diferentes grupos, fazendo com que a cultura no singular já não seja representativa da diversidade social e cultural e indicando como mais apropriada, a referência às culturas, no plural. As culturas são históricas, ou seja, se inscrevem em uma dimensão espaço-temporal, por conseguinte não são estáticas, mudam no contato com outras culturas, ao mesmo tempo em que são resignificadas por seus membros ao longo do tempo. São dinâmicas e representativas de um grupo social ao qual oferecem uma

identidade cultural, proporcionando às pessoas um sentimento de pertença.

As primeiras noções sobre cultura podem ser desenvolvidas pelas crianças através de práticas pedagógicas que priorizem a observação, a análise e a sistematização de estudos sobre diferentes modos de vida social e manifestações culturais (linguísticas, econômicas, religiosas, comemorativas, familiares, entre tantas outras), vivenciadas na família e na comunidade. Práticas pedagógicas que problematizem as diferenças culturais, sem estabelecer assimetrias na análise de diferentes formas de organização social e que, sobretudo considerem os saberes que as crianças trazem de suas comunidades como saberes de uma cultura legítima.

Nesse sentido, destacamos que as culturas constituem também, espaços políticos de disputa por legitimidade que informam sobre as relações sociais que se estabelecem em determinado tempo-espaço da existência humana. As relações em sociedade sejam elas familiares, econômicas, de trabalho, entre cidades, bairros, estados, regiões, são atravessadas por relações de poder e estas vão demarcando os lugares sociais das pessoas, configurando a organização dos espaços em diferentes tempos e tornando-se visíveis a partir dos elementos expressos na cultura local.

A aprendizagem sobre as relações sociais nos anos iniciais do ensino fundamental supõe o aproveitamento das situações próprias dos processos de socialização que a criança vivencia na escola através das relações que estabelece com colegas, professores e professoras, diretor da escola, servente, merendeiras, porteiros entre outros. Por meio dessas vivências, torna-se possível tratar com as crianças pequenas a respeito de valores que devem fazer parte das relações sociais e humanas, tais como: respeito, cordialidade, solidariedade, lealdade e cuidado com o outro, atenção com idosos e pessoas com deficiência, combate ao preconceito e

à discriminação, além do zelo pelo patrimônio público e pelo meio ambiente e, em especial, o cuidado com o patrimônio escolar. Nesse sentido, entendemos que a criança já nos primeiros anos da escolaridade deverá construir conhecimentos necessários para identificar relações sociais nos grupos dos quais faz parte, e em outros com os quais convive, reconhecendo que essas relações se diferenciam em outros tempos e em outros espaços.

Em relação ao tempo, embora sua presença possa parecer algo natural na vida das sociedades, podemos dizer que o tempo constitui uma convenção humana, uma construção sociocultural que se apresenta de diferentes formas em sociedades distintas e organiza a vida das pessoas de diversas maneiras, ou seja, não há uma homogeneidade no modo como diferentes grupos sociais vivenciam o tempo, mesmo quando estes compartilham uma simultaneidade temporal.

Estudos como os de Abud (2004), Siman (2005), entre outros, ajudam a compreender que para as crianças pequenas o conceito de tempo mostra-se complexo e desafiador, uma vez que desde muito cedo elas vivenciam o tempo, lidam com o tempo vivido, mas não têm consciência da sua existência. Nesse sentido, entendemos que a escola está entre os ambientes mais propícios para a aprendizagem das crianças sobre o tempo. Marcado por rotinas – hora da entrada, de fazer a lição, do recreio, de encerramento da aula – o tempo escolar passa a se constituir como referência para a vida das crianças dentro e fora da escola. No entanto, precisamos considerar que a aprendizagem sobre as noções de tempo se dá de forma processual e que não basta a vivência das rotinas escolares para que as crianças cheguem à compreensão sobre o tempo histórico. Para isso, é essencial a elaboração de propostas didáticas que propiciem o entendimento sobre algumas relações temporais, tais como: a ordem ou sucessão,

a duração e a simultaneidade, cuja aprendizagem inclui o diálogo com as experiências cotidianas das crianças.

A ordem ou sucessão constitui a ordenação de acontecimentos em uma sequência a partir da identificação do que ocorreu antes e do que aconteceu depois, como fazemos ao tentar recuperar com as crianças a vivência da rotina escolar diária. Sua compreensão favorece o desenvolvimento da ideia de cronologia e contribui para o entendimento sobre o tempo histórico.

A duração representa o intervalo de tempo entre dois acontecimentos, como por exemplo, o tempo de realização de uma tarefa e o tempo de brincadeira no recreio, ou ainda, o tempo de realização de uma mesma ação, como no caso das brincadeiras de corrida envolvendo apostas, para ver quem vai chegar primeiro a um ponto determinado, isto é, quem vai fazer um percurso com menor duração.

A simultaneidade diz respeito à capacidade de perceber que dois acontecimentos podem acontecer ao mesmo tempo em diferentes espaços, próximos ou distantes, tal como as crianças podem observar no dia a dia, pois enquanto estão na escola, em suas casas acontecem outras coisas e as pessoas fazem outras atividades. A aprendizagem dessas noções é fundamental para compreensão a respeito da continuidade do tempo, do entendimento de que o tempo segue um curso que independe da nossa vontade e de que o tempo é uma construção histórica e cultural.

Além disso, precisamos refletir com as crianças sobre as dimensões do tempo, ou seja, sobre as diversas formas de pensar e sentir os tempos: o tempo da natureza (da chuva e do sol, do dia e da noite, das estações do ano, das fases da lua, do ciclo da vida); o tempo cronológico (do relógio, do calendário com dias da semana, os meses do ano); o tempo subjetivo que é individual e envolve os sonhos, os desejos e os sentimentos; o tempo social que é também o tempo das

diferentes culturas e envolve as experiências individuais e coletivas. Essas dimensões do tempo são constitutivas do tempo histórico no qual se inscrevem as experiências humanas, dispostas nas relações entre presente, passado e futuro.

Tempo e espaço estabelecem entre si uma relação simbiótica, de modo que tratar sobre um dos conceitos nos remete imediatamente ao outro. Quando dizemos que o tempo é um invento social e cultural, podemos dizer, do mesmo modo, que a produção e organização do espaço constitui também uma construção humana. Mas, como tornar acessível às crianças a construção das noções de espaço?

Autoras como Paganelli (1985) e Passini (1994) nos possibilitam inferir que as primeiras aprendizagens das crianças sobre o espaço, dizem respeito ao espaço vivido, se iniciam com o seu nascimento e vão gradativamente se desenvolvendo na direção da conquista de uma consciência corporal. Trata-se do espaço da corporeidade, da afetividade, da fala. É vivenciado através do movimento, dos deslocamentos e tem referência no próprio corpo da criança. O espaço vivido corresponde aos espaços de sua vivência individual, familiar, escolar e ganha materialidade quando a criança, por exemplo, lida diretamente com as dimensões espaciais da sala de aula, do pátio do recreio, da sua casa, da rua ou da praça onde brinca. Nessa fase – início da escolarização – a criança precisa experimentar o espaço fisicamente, explorá-lo, sendo comum, que o represente através das relações espaciais topológicas, aquelas que não consideram formas rígidas, distâncias retas nem ângulos; As relações topológicas constituem as formas mais elementares de representação do espaço e consistem no uso de referenciais, como: vizinho de, dentro, fora, ao lado de, na frente, atrás, em cima, embaixo, entre outros.

O desenvolvimento da aprendizagem das noções espaciais conduz a criança ao descentramento – perspectiva do sujeito – e à coordenação dos diversos pontos de vista,

favorecendo a apropriação das relações projetivas que permitem a observação e representação do espaço a partir do ponto de vista do observador. Do espaço vivido (corpóreo) a criança passa à fase de compreensão do espaço percebido (mental) quando a observação do mesmo já possibilita sua análise com referência em um ponto de vista que lhe é exterior. Nessa perspectiva, a leitura de imagens pode se revelar uma atividade de grande potencial para identificação de mudanças e permanências na paisagem em diferentes tempos, favorecendo a construção das noções de tempo e espaço e a compreensão sobre a interdependência entre ambos.

Nessa fase, se desenvolvem noções básicas do espaço projetivo como a construção da noção de lateralidade, que supõe três etapas: 1) quando as noções de direita/esquerda são consideradas do ponto de vista da criança, isto é, tomam o próprio corpo como referência; 2) quando considera o ponto de vista do outro, ou seja, distingue a direita/esquerda de quem está à sua frente (que é oposta a sua); 3) quando considera os objetos à direita/esquerda uns dos outros.

A etapa mais desenvolvida de compreensão do espaço geográfico é atingida quando a criança já é capaz de conceber o espaço apenas através de sua representação e compreende as relações euclidianas ou métricas, através das quais poderá operar o sistema de coordenadas geográficas, cuja constituição supõe as noções de conservação de distância, comprimento, superfície e a construção de aprendizagens sobre medidas de comprimento.

Essa etapa, entretanto, em geral, é alcançada quando as crianças já conseguem lidar com medidas convencionais e detêm maior capacidade de abstração. Contudo, não estamos aqui prescrevendo idades para as aprendizagens infantis, uma vez que entendemos que as crianças vivem experiências distintas e que seus ritmos e processos

de aprendizagem não obedecem a nenhum padrão definido biologicamente.

Nesse sentido, convém destacar que a forma como os conceitos – tempo, espaço, relações sociais e cultura – são aqui tratados, supõe a presença nas práticas curriculares de alguns elementos estruturadores do processo de ensino que visa à efetivação de aprendizagens significativas dos conhecimentos do campo das ciências humanas. Entre esses elementos destacamos a necessidade de tomar como ponto de partida o conhecimento que a criança já detém sobre o que se quer ensinar, de considerar a etapa de desenvolvimento na qual se encontra, de compreender que a aprendizagem de conceitos requer um período longo e acontece por etapas, e de levar em conta que as crianças não fazem necessariamente os mesmos percursos para aprender, nem operam com um mesmo ritmo de aprendizagem.

CONVERSANDO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Para ilustrar nossa discussão, apresentamos a seguir, extratos de uma experiência de intervenção pedagógica vivenciada por duas estudantes durante o estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As estudantes elaboraram uma sequência didática com cinco aulas, que foram vivenciadas com uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Moreno, cidade da região metropolitana de Recife em Pernambuco.

A sequência didática teve como objetivos: a) observar diferentes modos de vida em família; b) compreender e respeitar diferentes formações familiares; c) perceber mudanças ocorridas nas famílias ao longo do tempo e d) identificar diferentes tipos de família em diferentes tempos.

De acordo com o relato das estudantes, nesse trabalho ganhou destaque a existência do planejamento de aula, pois como afirmam:

É de fundamental importância para o aprendizado dos alunos um planejamento adequado, pois problemas podem acontecer durante as aulas, porém se a aula tiver um planejamento bem estruturado, apresentando informações sobre as necessidades e a realidade da turma, as dificuldades que surgirem serão resolvidas.

Nesse sentido, destacamos que, ao reconhecer a relevância do planejamento na organização do trabalho pedagógico, as estudantes reconhecem também a necessidade de estudar sobre o tema das aulas para elaborar as intervenções com segurança, escolher de forma adequada os procedimentos de avaliação, as estratégias metodológicas e os materiais didáticos, como relatam no excerto a seguir:

Iniciamos a aula com a dinâmica “algum lugar na vida”, com o objetivo de destacar a importância da família, da cooperação e da interação. Nesse momento, trabalhamos com os alunos a interação entre os mesmos. Na dinâmica utilizamos a música “família”, dos Titãs que deu sequência a uma atividade de interpretação da letra da música. Em seguida, apresentamos um vídeo que fez com que os alunos ficassem muito entusiasmados. O vídeo “homenagem às famílias” apresenta diferentes formações familiares, e destaca a importância da família na vida de cada um. Ao término do vídeo, fizemos uma roda de conversa com perguntas sobre a temática e sobre a caracterização das famílias das crianças, ajudando-as a compreender a importância de respeitar as diferentes formações familiares. Ao final da conversa, fizemos a leitura coletiva do livro “as famílias de mundinho” de Ingrid Biesemeyer, que

aborda a diversidade dos grupos familiares. Ao término da leitura, trabalhamos a interpretação do livrinho com questionamentos para que os alunos pudessem socializar entre eles a compreensão sobre o livro. A avaliação da aprendizagem foi feita no decorrer da aula, por meio da observação, seguida de registro, do envolvimento e empenho das crianças na participação nas atividades de expressão oral, e por meio das atitudes de reconhecimento da importância da família na sua vida e na vida do outro e de respeito à diversidade dos grupos familiares.

Relato das alunas Izabela Marques e Yasmim Conceição do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco sobre a aula realizada em uma turma do 3º ano de uma escola municipal do município de Moreno-PE.

O relato apresentado nos mostra que, do ponto de vista conceitual, as relações sociais se fazem presentes em todas as etapas da aula. As estagiárias mostram-se atentas às relações entre as crianças, às relações com as suas famílias e em relação às famílias dos demais, bem como no que concerne ao respeito devido à diversidade dos grupos familiares. No que se refere aos procedimentos metodológicos, destacamos o uso de diferentes linguagens, tais como: vídeo, música, texto literário, e de variadas estratégias de ensino, como dinâmica de grupo, leitura coletiva, escuta de música e roda de conversa. Esses procedimentos, por sua vez, dialogam todo tempo com um processo avaliativo, que toma como referência o objetivo da aula e inclui a observação e o registro dos conhecimentos construídos pelas crianças e expressos por meio da linguagem oral. Em outro momento, as estudantes descrevem as estratégias adotadas visando à construção do conceito de tempo.

Realizamos uma atividade na qual os alunos puderam conhecer aspectos das famílias de diferentes tempos e

comparar com as famílias de hoje. Levamos imagens, colocamos em um cartaz e realizamos uma roda de conversa na qual os alunos foram identificando diferenças em relação aos modos de vestir, de se organizar na foto. As principais observações feitas foram em relação à quantidade de membros e à idade das pessoas, já que, ao retratar famílias de tempos passados, algumas imagens mostravam formações familiares numerosas e com várias crianças aparentando idades muito próximas. Ao contrário, ao retratar as famílias atuais, as imagens apresentavam poucas crianças.

Diante desses relatos, é possível inferir que o ensino de conceitos sociais e históricos não apenas faz sentido para as crianças nos anos iniciais da escolaridade, como se mostra fundamental para sua formação cidadã, desenvolvimento do sentimento de pertença, ampliação das possibilidades de leitura e compreensão do mundo social.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Tempo histórico conceito fundamental para a aprendizagem de História. IN: MALATIAN, Teresa e DAVI, Célia Maria. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Ensino de História**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 19- 26.
- PAGANELLI, Tomoko lyda. A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico. In: **Revista Orientação**, n. 6. Instituto Geográfico. São Paulo: USP, 1985.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1994.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas; SP; Papirus, 2007.

SIMAN, Lana Mara Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de.; ZAMBONI Ernesta. (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!**: educação, Filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, História... Campinas, SP: Alínea, 2005.

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E A CONTEMPORANEIDADE

Maria Thereza Didier de Moraes

Entrever em meio às luzes do presente o escuro que lhe é próprio, talvez seja essa tarefa de pensar que uma certa experiência de tempo está relacionada com a concepção da própria história. O contemporâneo que se pode entrever na temporalidade do presente pode ser como um olhar para o não-vivido no que é vivido. Pode ser um convite para repensar o presente sem lançar um olhar saudosista do passado (AGAMBEN, 2014).

O poeta Manoel de Barros diz que usa o silêncio para compor suas palavras e nos provoca a repensar a velocidade de nosso tempo presente quando diz que gosta da lentidão. Parece que o poeta vai na contramão do nosso tempo que está cada vez mais ligado na rapidez dos acontecimentos. Atualmente muitas coisas nos acontecem, mas poucas coisas realmente nos tocam e nos fazem pensar que existe sentido no modo como vivemos. Talvez pudéssemos aceitar a sugestão de alguns pensadores quando nos alertam para a velocidade, o automatismo da ação e a quantidade de informação que nos impedem de ter uma experiência. Para se ter

uma experiência e algo nos tocar é preciso ir mais devagar, ouvir muito, calar muito, algo muito difícil nos dias de hoje. (LARROSA,2002).

Por isso, nos chama atenção o ritmo ininterrupto do trabalho e a rapidez de tudo que se passa nestes novos tempos. Já se vislumbra diante desse ritmo uma crise da relação com o passado. Entendendo que o passado, assim como nós, se constitui nas maneiras de narrar como foi, como somos. Podemos pensar os estilos de vida da atualidade a partir da pergunta: *como nos tornamos o que somos?* Como as experiências e os modos de narrar podem elaborar deslocamentos e novas maneiras de pensar e de fazer esta pergunta? De que maneira o conhecimento histórico pode ampliar nossas sensibilidades nessa relação dos tempos presentes/passados e nas nossas formas de viver?

Na tentativa de entender o complexo mundo contemporâneo que nos conduz para um rápido e saturado espaço de informação/opinião, somos muitas vezes incapazes de praticar o silêncio. As incertezas e a velocidade parecem dar o tom das sensações e os cenários mutantes, fragmentados, híbridos são perpassados pelas imagens midiáticas. O tempo não é mais marcado linearmente, o espaço pode ser virtual e a identidade está descentrada. Nesse sentido parece que estamos em um novo regime de historicidade no qual o imediatismo predomina e há um esgarçamento das experiências comuns. (HARTOG,2013). E as crianças, como estão vivendo essas novas formas de se relacionar com esse imediatismo e com aquilo que chamamos de tempo?



Essa tirinha de Calvin nos coloca diante de algo muito importante atualmente: os nossos modos de olhar o mundo e a sensação que perpassa a nossa vivência com o tempo. Que tempo é esse do qual Calvin está falando se ele diz não poder perder tempo? Qual significado ele atribui a ação de assistir à televisão que o faz sentir-se “alguém ocupado” a ponto de entender o conhecer e o pensar como perda de tempo?

Diante da banalização de tantas informações, às vezes, as coisas podem nos passar como se fossem naturais. Estamos imersos em uma grande quantidade de informação e imagens e sendo exigidos a olhar, recortar, escolher, responder de forma acelerada às demandas que nos exigem rapidez.

Talvez fosse interessante pensarmos que o olhar também se educa e é construído a partir de nossas relações com o mundo e com os outros. O depoimento de um educador de museu sobre uma visita de estudantes ao espaço museal nos põe a pensar sobre isso: “muitos estudantes chegam aqui com câmera fotográfica, celular... e não estão nem aí para observar as peças, eles vão logo tirando foto (...), eles chegam assim... rapidamente e não olham. Tiram foto o tempo inteiro. Eles não veem o museu, eles veem o celular, eles veem o museu através do celular (...)”. (PARAÍSO, 2014). As câmeras fotográficas, os celulares também são objetos culturais tais como as peças do museu e por isso não devem ser desprezados, entretanto talvez fosse importante focar nas nossas maneiras de olhar... Da mesma forma que os alunos não veem as peças que estão ali, podem encontrar, por meio daquele registro imagético, o que os nossos olhos não percebem. E no próprio campo da imagem o conceito apresenta uma trajetória descontínua, que demarca sua complexidade. Para alguns autores a imagem é menos objeto do que sujeito do olhar

Para ampliar essas maneiras de olhar, é interessante provocar experiências que aconteçam para além da sala de aula. Em um trabalho de pesquisa realizado com uma turma

do curso de Pedagogia no centro da cidade do Recife, um aluno se surpreendeu com a existência de um edifício antigo e nos relatou que no percurso de casa ao trabalho passava todos os dias diante daquela construção sem, no entanto, perceber a sua existência. Ao demonstrar sua surpresa indagou: Professora, tem certeza que este prédio já estava aí?

Este exemplo nos diz que o olhar não reproduz mimeticamente o “real”, mas é uma construção que está relacionada com os significados e sentidos das nossas próprias experiências. Um modo particular de abordar esta construção nos é mostrado no documentário *Janela da Alma* que explora diferentes percepções do mundo. Neste documentário, o neurologista britânico Oliver Sacks faz a seguinte afirmação, “o que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, por nossos desejos, nossos sonhos, pela cultura, pelas teorias científicas mais recentes...”.

Parece que estamos nos tornando incapazes de olhar de forma lenta e demorada as coisas, deixando de nos aproximar e de estranhar a complexidade do mundo. Entretanto, para pensar é preciso “ter paciência” e aprender a lentidão. Assim, o exercício de pensar a partir da História, da Filosofia, da Arte,... pode nos provocar estranhamento com aquilo que já está saturado em nosso olhar. Nesse sentido, não podemos deixar de tocar no universo tecnocientífico que invade quase todos os domínios de nossa vida. A imediatez das redes eletrônicas traz também novas maneiras de se tornar o que se é. A tecnociência exige adaptação permanente e rápida moldando estilos de vida. Em um universo descorporificado/desrealizado parece que as pessoas se enclausuram e vivem mais em contatos digitalizados com as telas do que com as pessoas que estão juntas. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011). Será que esse universo aproxima os distantes e afasta os que estão perto? Ou será que essas noções de perto/longe, real/virtual não dizem mais as mesmas coisas?

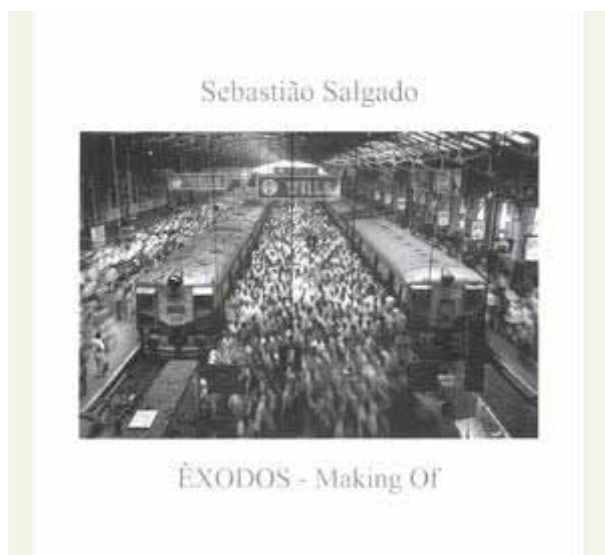
A constituição e visibilidade de novas possibilidades de dizer as coisas também tornaram-se possíveis a partir do deslocamento operado no conceito de cultura por volta da segunda metade do século XX, quando a Cultura, anteriormente compreendida como representativa daquilo que de melhor a sociedade havia produzido nos variados campos de atuação das pessoas, incorpora a dimensão da pluralidade, levando-nos a refletir sobre diferentes culturas infantis, juvenis, negras, femininas, masculinas [...]. Para além da própria vida nômade que vemos nos deslocamentos das pessoas nestes nossos tempos, podemos provocar uma nomadização das nossas identidades e nos encontrarmos com aquilo que não nos é familiar sem precisar anexar territórios e fixar estigmas.

Neste cenário, a discussão em torno da *narrativa* nos permite pensar que o texto historiográfico não é uma descrição isenta de subjetividades, nem de comprometimento político ou de valores culturais. As escritas da História, seus percursos e suas incursões, produzem sentidos e acenam com as dimensões poéticas da historiografia. Temporalidades e narrativas possibilitam incursões de experiências e sentimentos diferentes na História.

Compreendemos que nossas pequenas histórias tecem a grande História e é nessa reconfiguração que ocorre uma abertura para possíveis histórias de pessoas outrora não narráveis. Dessa maneira, nosso trabalho, com o ensino de história, não se restringe a uma narrativa única que dá vida à materialidade da História como garantia de desvelamento de um real.

Nessas narrativas, percebemos um redimensionamento dos personagens e dos espaços em um novo percurso construído na contemporaneidade para as biografias, autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências, testemunhos, histórias de vida junto com um enorme volume

de registros como entrevistas, conversações, relatos de vida para a construção da memória. Essa ênfase biográfica e excessos de visibilidades que despontam na cultura contemporânea podem ser vistos como uma tentativa de compensar o isolamento da vida atual diante de uma subjetividade cambiante possível de ser transformada pela globalização e os movimentos migratórios que estão entrelaçados com as incertezas dos projetos de vida e das reconfigurações identitárias dos novos tempos. (ARFUCH, 2009).



FONTE: <http://www.alfabetizacaovisual.com.br/sebastiao-salgado/>

ACESSO EM: 20/08/2014

A obra fotográfica acima é de Sebastião Salgado e remonta a situação de milhões de pessoas que migram todos os dias nestes nossos tempos... Estas migrações contemporâneas ocorrem por motivos variados: problemas econômicos, ambientais e disputas étnicas-culturais que muitas vezes se desdobram em conflitos bélicos. De algum modo, o embaçado de nossas vidas pode nos fazer olhar esta imagem querendo ver mais do que aí está. Essa imagem pode nos provocar

perguntas. Para onde vão estas pessoas? Como esse modo de habitar o mundo, em trânsito, constrói seus sentimentos de identidade com os lugares? O olhar sobre estas imagens e o que elas nos convocam não remove tudo que é possível, mas é bem provável que nos faça pensar diante da dor do outro.

Já vimos que no cenário contemporâneo há uma reconfiguração nas maneiras de pensar, viver, sentir... Algumas leituras possíveis podem nos indicar que o debate, particularmente na área de ensino de História, vem sinalizando uma preocupação em propor questões problematizadoras que investiguem outras relações entre o nosso tempo e outros tempos e outras noções de espaço, dando visibilidade a novas narrativas.

Na contramão do pensamento essencialista, as identidades podem ser consideradas invenções dos textos culturais da contemporaneidade. Desnaturalizando as diferenças e configurando as identidades como construções que se fazem em meio a disputas materiais e simbólicas, entendemos que o ensino de história pode ter rumos diferentes na escola. Nesse sentido, a relação das pessoas com o passado/presente parece trazer também novas configurações de espaço e de entendimento em torno do que é formar e conhecer.

Nesse início do século XXI, as discussões a respeito da construção do conhecimento deslocaram alguns conceitos que, em períodos anteriores, pareciam ser imutáveis ou fundamentais. As noções de verdade, conhecimento, realidade e linguagem têm se modificado repercutindo também na própria forma de compreender o que é aprender. A escola não é mais entendida como o lugar privilegiado que assegura a transmissão de heranças historicamente acumuladas. Em tempos de fluidez, em que parece que nos movemos em um eterno tempo presente, a perspectiva é de pensar em construir novos significados para a construção do conhecimento.

Essa perspectiva se contrapõe à questão anteriormente levantada em relação à persistência em algumas de nossas

práticas curriculares que ainda priorizam uma forma linear de ver o mundo. Por outro lado, nos conduz a assinalar a necessidade de compreender que a relação entre currículo e cultura expressa a indissociabilidade existente entre ambos, bem como suas implicações diretas na vida das pessoas.

Deste modo, a cultura compreendida como conjunto das formas de produção material e simbólica de uma sociedade ou de um segmento social passa a ser reconhecida como elemento de (re) criação e contestação das formas de ser e de estar no mundo. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes na/pela escola. Assim, o currículo pode ser pensado como arena política que expressa relações de poder que se estabelecem também entre as disciplinas escolares, marcando a trajetória dominante de algumas delas em contraposição à posição de menor prestígio ocupada por outras, a exemplo do que se observa em relação à História.

Entendemos, no entanto, que a prevalência no desenvolvimento de algumas áreas não deveria afastar a possibilidade de que os conhecimentos das demais sejam tratados em sala de aula, mesmo porque estes integram a base comum do currículo nacional. Diante desses elementos e considerando o cenário contemporâneo, especialmente, no campo das tecnologias da informação e da comunicação, convidamos a tomar como elemento de reflexão as seguintes indagações: de que forma a construção do conhecimento da História dialoga com os desafios postos na contemporaneidade? De que forma vem se configurando a construção do conhecimento da História em relação às inquietações do mundo contemporâneo?

É importante destacar que podemos interferir nas formas como pensamos sobre nossas existências e sobre o que nos cerca na tentativa de entender como nos tornamos o que somos, articulando as experiências individuais e coletivas,

buscando investigar como as pessoas entendem seu passado, relacionam-se com os lugares em que vivem e dão sentido para suas histórias.

Vejamos o relato de uma vivência em sala de aula em que as narrativas dos estudantes foram ouvidas a partir do estudo da cidade onde vivem:

(...) Para iniciar a aula propus a seguinte problematização: Minha cidade e seus encantos. Perguntei se os alunos gostavam da cidade que moravam. Conversei com as crianças sobre o que sabiam da História do Cabo, como começou, seus bairros, suas praias, o que gostavam, o que não gostavam, etc. Pedi que as crianças falassem de suas histórias na cidade, se tinham nascido lá, por quanto tempo moravam na cidade e no bairro, etc. Inicialmente tive dificuldades com esse momento de debate, pois as crianças não falavam muito, elas ficavam me olhando, como se quisessem me dizer que não estavam acostumadas com aquela dinâmica.(...) Mesmo assim, tentei estimulá-los a falar, fui tentando quebrar o “gelo” embora pouco, eles falaram algumas histórias interessantes. Conversamos por 30 minutos e foram para o intervalo. Na volta do intervalo, tivemos um momento dedicado a sistematizar o conteúdo sobre a História da cidade. Conte também um pouco desta História. Falei das praias, da organização dos bairros e da organização política. Pedi que as crianças fizessem o desenho que quisessem da cidade.

Relato de Jaqueline Cordeiro do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco sobre a aula realizada em uma turma do 2º ano da escola municipal Renato Paulo de Sena da cidade do Cabo de Santo Agostinho-PE

Ao estudar as próprias histórias os estudantes elaboram uma conexão entre as suas experiências e a vida de outras pessoas. As maneiras de narrar não são meras descrições, elas tentam explicar as questões de como e porque os modos de

viver se modificam. Podemos perceber no relato a importância de propiciar momentos em que os alunos possam expressar seu pensamento, narrar e explorar seus argumentos na tentativa de entender as mudanças e permanências em seus próprios modos de entender a convivência neste espaço.

Ao elaborar narrativas por meio de imagens, sejam narrativas faladas ou escritas, é possível contar um pouco da História e comentar alguns acontecimentos importantes que ocorreram na cidade, problematizando e trabalhando com alguns registros documentais, assim o professor estará indicando o percurso de elaboração das narrativas históricas. Agregada à narrativa dos alunos a sistematização feita pelo professor pode iniciar uma discussão a respeito da construção de diferentes narrativas sobre o mesmo tema. O professor pode pedir também para que os alunos entrevistem algum morador antigo ou alguém que também possa falar sobre a história da cidade, criando a possibilidade de os alunos conhecerem outras narrativas. Dessa maneira, o professor e os alunos podem debater sobre as diferenças e semelhanças desses olhares, analisar essas diferentes maneiras de contar e a partir daí construir uma nova narrativa sobre as histórias da cidade. Ainda nesta experiência a professora relata:

Dividi os alunos em quatro grupos e entreguei envelopes, cada envelope tinha uma imagem atual de algum lugar do Cabo e uma imagem antiga. Orientei para que eles apenas observassem as imagens, depois pedi que eles olhassem se as imagens tinham alguma semelhança, o que era diferente e se eles achavam que era o mesmo lugar. As crianças observaram e concluíram que as duas fotos de cada grupo eram do mesmo lugar. Cada grupo foi até a frente da sala e apresentou suas conclusões apontando o que era semelhante e o que era diferente. Depois discutimos sobre as mudanças na cidade e seus motivos. Observamos as roupas, os carros, as estradas, lojas e

construímos o conhecimento sobre as mudanças ocorridas na cidade ligadas às necessidades sociais feitas pelas e para as pessoas. Conversei um pouco sobre o futuro, perguntando se eles achavam que tudo seria igual ou haveria mudanças. Uma criança me surpreendeu com a seguinte resposta: professora, como a gente hoje, no futuro as crianças vão olhar nossas fotos e vão rir. No futuro, ninguém vai querer usar roupas como as nossas.

Existe a compreensão de que na fisionomia da cidade estão inscritas as vivências e lutas diárias de seus habitantes. Daí a importância de provocar uma postura investigativa mobilizando nos alunos o desejo e o interesse de pesquisar vários registros documentais. A análise de fotográficas, textos de blogs, juntamente com relatos orais podem servir de elementos para que os alunos elaborem diferentes narrativas sobre as histórias do lugar tecendo relações do presente com o passado. Ao problematizar a relação complexa do lugar com o mundo desconstruindo a representação linear de que esse mundo é formado pela junção da casa, rua, bairro, cidade, Estado... Dessa maneira, uma história do lugar não isenta de pensar a cidade de forma transpassada pelo mundo. Os espaços podem ser interpretados como construções de diversas experiências culturais entrelaçadas por relações de afeto, trabalho, aprendizado.

Dessa forma, no percurso do letramento, a escrita e a leitura estão inscritas nos sentidos que damos ao mundo e estes são construídos em consonância com as leituras mobilizadas pelos conhecimentos históricos, geográficos, artísticos... Portanto, não é preciso primeiro aprender a ler, escrever e contar para só então aprender os conhecimentos históricos, estes são necessários no percurso do letramento e podem ser mobilizados por meio de uma diversidade de estratégias metodológicas.

Nessa tessitura, enfatizamos as possibilidades criativas do professor quando produz um certo olhar para os materiais que recorta e seleciona ao realizar as suas atividades. É nesse cenário que podemos pensar na construção de um novo relevo na nossa relação com as nossas histórias e com o passado. Concordamos com Rago quando afirma que a História pode revelar “racionalidades e experiências muito distintas das contemporâneas [...] para inspirar-nos a pensar diferentemente, abrindo o pensamento, estabelecendo outros nexos e conexões, agenciando dimensões antes ‘inagenciáveis’ ou ‘inimagináveis’” (2005, p. 29).

Em suma, estas maneiras de pensar o mundo implicam perceber a construção de conhecimentos da História em intricada ligação com o espaço midiático, as produções artísticas, os objetos de consumo e de desejo que perpassam a vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico na (re)configuração da subjetividade contemporânea In GALLE, Helmut, OLMOS, Ana Cecilia et alii (orgs.). **Em primeira pessoa**: abordagens de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume; FAPESP; FFLCH, USP, 2009.

HARTOG, Francois. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte; Editora Autêntica, 2013.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. 2001. (73 minutos).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: 2002.

LIPOVETSKY, Gille; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PARAÍSO, Amanda Carla Gomes. **Limites e possibilidades de visita de escolares a espaços museais segundo a visão de professores e de educadores de museu**. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. pp. 25-62.

CAMINHOS ALTERNATIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

Eleta de Carvalho Freire
Roseane Maria de Amorim

INTRODUÇÃO

A educação escolarizada vive uma crise sem precedentes. Embora essa crise venha de longas datas no Brasil, na contemporaneidade a escola apresenta-se numa encruzilhada diante das mudanças tecnológicas e das diferentes formas de pensar os valores e o mundo.

Nesse contexto, professores e professoras de História passam a experimentar uma situação paradoxal. Isso porque de um lado, destaca-se o importante papel do ensino de História, compreendido como lócus privilegiado para se compreender sociedades do passado e do presente; relações entre sociedades em um mesmo tempo e em tempos diversos; formas de dominação e resistência entre povos; modelos de organização social em âmbitos distintos, entre tantas outras possibilidades. Isso nos sugere que a História e seu ensino detêm um amplo potencial para desvendar as razões das nossas inquietações contemporâneas, resultantes das incertezas com as quais convivemos no tempo presente. Por

outro lado, esse mesmo contexto nos impele a considerar que as formas de fazer, escrever e ensinar História também mudaram.

Passaram a incorporar os indivíduos comuns como sujeitos que fazem história e a entender a narrativa histórica como uma construção do tempo presente no qual o historiador volta seu olhar para o passado e o interpreta a partir de sua posição de sujeito. Passaram ainda a compreender que não há mais espaço para um ensino de História em que o fato, o herói e a data, mediados pela linearidade temporal da narrativa, possam dar conta da multiculturalidade representativa da diversidade de sujeitos e dos modos de viver e conviver, sentir, agir, expressar-se e interpretar o mundo, que caracterizam as sociedades contemporâneas. E é diante desse paradoxo que o professor Marcos Silva (2007, p. 43) nos provoca à reflexão sobre o ensino de História, ao declarar que “tudo é História” e nos questionar sobre “o que ensinar no mundo multicultural”?

À questão colocada pelo autor acrescentamos outras que têm acompanhado nossa trajetória docente como professoras formadoras de outros/as docentes, cujo desafio estará nas salas de aula da educação básica para as quais estão sendo formados/as. Assim, indagamos: quais conteúdos representativos da diversidade cultural que adentra a escola deverão compor os currículos das nossas disciplinas de história? Quais elementos culturais deverão transversalizar os currículos de história dos primeiros anos da escolaridade em razão da necessidade de uma educação histórica? De que forma organizar os conteúdos de ensino com vistas a subsidiar a seleção dos conhecimentos históricos a serem ensinados pelo futuro/a docente? Que metodologias poderão favorecer a compreensão do licenciando/a sobre os processos de ensinar e de aprender história? Como conduzir os

processos avaliativos de forma que o licenciando/a se aproprie das especificidades da avaliação dos conhecimentos históricos?

Evidentemente não temos respostas prontas, nem pretensão de responder a todas essas questões no âmbito deste capítulo. Porém, temos algumas sinalizações originadas das nossas experiências formativas e que apontam para o objetivo de apresentar ao leitor e à leitora algumas reflexões sobre o ensino de história por meio de eixos temáticos em cursos de formação de professores e professoras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Isso porque entendemos que os eixos temáticos se apresentam como alternativa de ensino poderá favorecer a ampliação das aprendizagens na medida em que possibilita compreender múltiplas relações entre passado e presente e/ou entre presente e passado de forma mais contextual e interdisciplinar. Em termos metodológicos, podemos dizer que o estudo ora apresentado resultou de experiências vivenciadas no ensino de história com turmas do curso de Pedagogia, alinhadas a um diálogo entre conhecimentos históricos e conhecimentos pedagógicos.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: ESPAÇOS HÍBRIDOS E CAMINHOS ALTERNATIVOS

De acordo com pesquisa realizada por Amorim (2004), uma das principais preocupações dos(as) docentes que ensinam história está centrada na escolha dos conteúdos, em razão de uma série de opções que podem ser adotadas, a depender da orientação teórico-metodológica que apoia a seleção dos mesmos.

Porém, questões relacionadas aos tempos atuais precisam ser consideradas na escolha dos conteúdos ensinados

e das metodologias adotadas. Uma dessas questões diz respeito ao lugar ocupado pela cultura, ou melhor, pelas culturas no currículo escolar. Isso porque considerando a diversidade cultural que adentra a escola, bem como a visibilidade que essa multiculturalidade passou a ter nos últimos anos, tornou-se impossível compor uma lista de conteúdos que dê conta do conjunto de saberes que deveriam integrar o ensino de história.

Por outro lado, não podemos negar que alguns desses conteúdos foram intencionalmente ocultados e silenciados nos currículos escolares ao longo da história da educação, a exemplo das relações étnicas, relações entre gêneros, gerações e religiões, além de várias outras. Estas questões não atingem apenas o ensino de história, mas afetam a educação como um todo e inquietam grande parte dos professores e professoras. No entanto, ao ensino de história parece caber uma maior responsabilidade com a formação de identidades, a reflexão sobre a construção das diferenças, o princípio da alteridade, os diferentes modos de vida em sociedade.

Sabemos que com o acelerado processo de globalização em curso, estamos tendo acesso às informações em ritmo jamais visto em outros tempos. Por outro lado, as informações recebidas nem sempre são experimentadas de forma crítica e muito menos são transformadas em conhecimento. A construção do conhecimento, por sua vez, exige reflexão e tomada de posicionamento na sociedade em que vivemos.

Desse modo, entendemos que as instituições formativas têm o papel de promover aprendizagens significativas para que os(as) estudantes possam pensar sobre suas vidas e sobre o mundo, com vistas a transformá-lo a partir da construção de novas formas de ler e de estar no mundo. Nesse contexto, destacamos a relevância do papel dos professores e professoras de história, pois estão diante do desafio de fazer com que o ensino dos conhecimentos históricos faça sentido para os estudantes.

Como afirma Bittencourt (2004, p.143) com base em Paul Ricoeur, “contar ou falar sobre o passado é uma forma de criar identidades”. Assim, o (a) docente narra acontecimentos que precisam ser explicitados e situados em determinado tempo-espaço em uma ordenação cronológica que, por não ser fixa, possibilita compreender o movimento das sociedades e as ações humanas que dão sentido a esse movimento. No entanto, para isso faz-se necessário recusar o trato com fatos isolados, ou seja, faz-se necessário pautar o ensino na história problema e no diálogo com outras áreas de conhecimento.

De tal modo, ao ensino da disciplina compete fazer com que os (as) estudantes pensem sobre os processos de transformação das sociedades, mas também sobre as permanências, a simultaneidade entre acontecimentos e modos de vida, o tempo de curta, média e longa duração, além do tempo cíclico. Assim, provocar os (as) estudantes a pensarem sobre múltiplos tempos constitui um importante elemento no trabalho docente. Bittencourt (2004, p.204) elucida o seguinte sobre tal questão:

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”. A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-lo em tempos familiares para nós.

De outra parte, nosso entendimento é que romper com formas tradicionais de ensinar os conhecimentos históricos não é uma tarefa fácil, considerando que dar conta da complexidade das demandas do nosso tempo envolve investimento intenso em leituras, pesquisa, seleção e preparação de materiais, escolha de metodologias adequadas. Além disso,

ensinar história não é uma tarefa fácil e outro ponto a ser considerado são as explicações históricas presentes, inclusive nos livros didáticos.

Isso porque os docentes se utilizam de diversos conceitos, além de um vocabulário específico da disciplina. Esses conceitos e vocabulário são, muitas vezes, polissêmicos tornando a aprendizagem mais complexa e proporcionando interpretações diversas entre os estudantes. Nesse sentido, se consideramos que os conceitos com os quais os docentes operam percorreu uma longa trajetória e que a dimensão temporal afeta seus significados, temos que concordar que também se faz necessária uma atenção redobrada dos docentes no trato com os mesmos.

Os conceitos, diferentemente das palavras que constituem unidades linguísticas com significação mais ou menos estável, expressam significados contextuais, correspondentes a um espaço-tempo com maior ou menor duração, ou seja, por serem forjados na e pela cultura, dizem respeito a um determinado tempo histórico. Desta forma, definir um conceito a priori, como se fora algo fixo, nem sempre é o melhor caminho para possibilitar ao estudante uma aprendizagem significativa (ROCHA, 1996).

Por outro lado, o ensino de história ancorado numa perspectiva construtivista e crítica, já que ambas não são necessariamente dicotômicas, poderá levar ao favorecer o desenvolvimento da capacidade de comparar, classificar, categorizar e estabelecer relações, enfim, produzir conhecimento. Para isso o conhecimento produzido pelos estudantes em suas experiências anteriores poderá ajudá-los a construir esses conceitos servindo de âncora.

Como no dizer de Carretero e Limón (1997, p. 35), “entender muitos conceitos históricos exige conhecer e assimilar o contexto no qual surgem ou adquirem relevância (...). Por outro lado, (...) conseguir elaborar um contexto no qual possa

interpretar a nova informação é um dos aspectos que parece apresentar maiores dificuldades aos estudantes”.

De outra parte, embora os docentes apontem dificuldades relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos históricos, essas dificuldades nas últimas décadas passaram a constituir como objetos de pesquisas e publicações, sobretudo na área das metodologias do ensino de História que apontam para ampliação de temas, problemas e linguagens. (SILVA; FONSECA, 2010).

Assim, a expansão do campo da pesquisa e o alargamento das concepções sobre o fazer e o ensinar história trazem consigo a necessidade de problematizar o cotidiano para ressignificar os conteúdos históricos a serem ensinados, tomando como base para sua escolha os elementos do contexto socioeconômico e político-cultural dos estudantes. Para isso, os conteúdos de ensino deverão emergir da reflexão sobre a realidade vivida e a prática educativa, entendida como prática social; da dialogicidade como princípio fundante do ato educativo; da problematização dos temas de estudo e do compromisso político com as transformações sociais.

Essas transformações por sua vez, implicam o entendimento de que a escola produz saberes e cultura, o que torna imperativo o seu envolvimento docente no debate sobre as diferenças culturais como constituidoras das identidades étnica, regional, geracional, religiosa, de gênero, de orientação sexual, entre tantas outras que se incluem na agenda do ensino de história.

CAMINHOS ALTERNATIVOS: EIXOS TEMÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nossa atenção nesse capítulo concentra-se nos embates envolvendo o ensino de história nos primeiros anos da escolaridade pelas razões anteriormente apontadas e pelo fato de tais conhecimentos constituírem objeto de estudo dos cursos de formação de professores e professoras polivalentes, uma vez que integram os currículos da escolaridade fundamental.

A motivação que nos move nessa direção emerge das experiências na docência dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Essas experiências nos instigam a promover um debate sobre as situações de restrição com as quais convive o ensino dos conhecimentos históricos, em especial, nos primeiros anos de escolarização das crianças. Estimulam nossa reflexão sobre o desafio que representa construir uma visão ampliada da história da educação no Brasil e das perspectivas atuais para o ensino da disciplina, no tempo pedagógico reservado ao ensino de história nos currículos dos cursos de formação docente.

As restrições ao ensino dos conhecimentos históricos, em especial nos anos da escolaridade, denotam certo desprestígio desses saberes que ora se revela na organização curricular – da educação básica e da educação superior – na qual verificamos que a disposição dos horários registra regularmente a ausência e/ou insuficiência de aulas para que esses conhecimentos sejam ministrados, ora se expressa nas perspectivas teórico-metodológicas adotadas na abordagem dos mesmos.

Nessa mesma direção, observamos ainda que tais conhecimentos são frequentemente tratados como objetos de transmissão, memorização e repetição e que, além de não

dialogarem entre si, parecem não fazer sentido para as crianças e resultarem em pouca aprendizagem.

Assim sendo, nossas inquietações situam-se no campo da formação de professores e professoras para o ensino dos conhecimentos históricos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Resultam do entendimento de que tomar a cultura como categoria central para compreender a História da educação brasileira e os fundamentos do ensino de História poderá favorecer a ruptura com práticas docentes ancoradas no paradigma da racionalidade científica, responsável pela fragmentação do currículo em disciplinas e pelo predomínio do acúmulo de informações descontextualizadas.

Em contraposição a alguns elementos desse paradigma, a formação docente para atuação nos primeiros anos da escolaridade infantil, embora mantenha uma organização curricular disciplinar, propõe-se à preparação de professores e professoras polivalentes, ou seja, aptos a ministrarem os conteúdos das diversas áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares dos anos iniciais. Com isso, subentende-se que a formação profissional deveria garantir aos/às docentes um amplo lastro de conhecimentos que lhes permitisse lecionar com confiabilidade conteúdos dos vários componentes curriculares. Contudo, algumas lacunas podem ser anotadas em relação ao aprofundamento de estudos dos conteúdos disciplinares a serem ensinados.

Contudo, a argumentação que defende esse modelo formativo, validado pelos instrumentos legais regulamentadores da formação docente, apresenta como justificativa que nos primeiros anos de escolaridade esses conteúdos deverão ser ministrados de forma interdisciplinar, o que parece sugerir certa equivalência entre polivalência e interdisciplinaridade. Esse discurso parece desconsiderar que as práticas interdisciplinares envolvem um grau de aprofundamento do

conhecimento específico, talvez não favorecido pela formação docente polivalente em razão da carga horária de estudos prevista para alguns componentes, entre os quais se inclui a história. Isso porque os currículos do curso de Pedagogia dispõem, em geral, de um semestre de estudos sobre a história e seu ensino.

Nesse sentido, Fazenda (2009, p. 27) adverte que o conceito de interdisciplinaridade “encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências”. Ou seja, pensar a interdisciplinaridade escolar, implica considerar que “o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 87).

Da mesma forma, na contracorrente do pensamento aqui questionado, Cruz (2012, p. 2901) afirma que a polivalência “designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional”. De acordo com a autora, a polivalência tem implicações de ordem econômica quando considerada a relação custo-benefício que estaria apoiando a ideia de *déficit* de professores para atender a uma população em crescimento. Desse modo, a flexibilidade funcional de que fala a autora, não estaria necessariamente possibilitando aos/às docentes as condições para a efetivação da interpenetração disciplinar de que trata Fazenda.

Entendemos que, nesse caso, um paradoxo estaria se configurando na medida em que o modelo de racionalidade moderna, adotado na elaboração das políticas de formação de professores e professoras é o mesmo que define as políticas curriculares e de avaliação de sistemas. Assim, de um lado temos uma formação docente polivalente, em cujos currículos a oferta de disciplinas referentes às áreas de conhecimento ensinadas na educação básica é organizada de

forma assimétrica, com predomínio dos conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática. De outro lado, temos sistemas de avaliação que, apoiados no primado de uma suposta qualidade da educação pública, selecionam entre os componentes do currículo aqueles que deverão definir os indicadores de desenvolvimento da educação, deixando de fora, entre outros, os conhecimentos históricos.

Desse modo, o que aparentemente estaria revelando um paradoxo, quando observado com mais atenção parece estar orquestrando a consolidação de um arquétipo de escola e de ensino em que a superposição de algumas disciplinas escolares sobre outras se torna manifesta, corroborando modelos de organização curricular, exaustivamente criticado.

Em meio a esses embates optamos pela organização das disciplinas Fundamentos do Ensino de História e Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia, integrantes dos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPE e da UFAL, respectivamente, através de eixos temáticos.

Isso em razão de considerarmos que a adoção dos eixos temáticos como estratégia metodológica objetiva, sobretudo favorecer a ampliação do olhar dos licenciandos/as sobre os conteúdos das disciplinas, de forma a abarcar suas dimensões contextual e interdisciplinar. Trata-se também de uma metodologia de ensino que dialoga bem com as explicações históricas originadas da cultura expressa no cotidiano de pessoas comuns, posto que favorece a compreensão sobre as relações que se estabelecem entre o todo e as partes, e/ou entre as partes e o todo; entre macro e micro histórias e, entre concreto e abstrato. Esses movimentos, por sua vez, tornam-se possíveis no âmbito de novas periodizações, geradas pela lógica que os eixos temáticos imprimem à dinâmica do currículo.

Nesse sentido, destacamos que as discussões a respeito da adoção de eixos temáticos no ensino de história não são recentes. Remontam aos anos 1980 quando, ao final do

regime militar, instituído em 1964, as inquietações em relação ao estado do conhecimento histórico e ao debate pedagógico passam a ocupar a pauta dos movimentos de educadores em resistência à política educacional vigente à época.

Em relação ao ensino de história, questiona-se à época a perspectiva tradicional dos modos de ensinar que, priorizando a ideologia positivista do progresso, mantinha a forma cronológica e linear de organização dos conteúdos de ensino, cuja ênfase residia nos fatos políticos, em especial, nos marcos da História europeia aos quais se associavam os marcos da História do Brasil – escrita e ensinada – visando a formação de uma identidade nacional. Os eixos temáticos representavam, à época, uma possibilidade de ruptura com o modelo quadripartite francês, que tematizava o ensino pela linearidade temporal e que fora adotado na organização do ensino de História desde sua constituição como disciplina escolar no Brasil, no final dos anos 1930.

Como afirmam Silva e Fonseca (2010, p 19), “a organização curricular por eixos temáticos, intensamente discutidos a partir da década de 1980, passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e da difusão do conhecimento histórico”. Em decorrência desse movimento, o ensino através de eixos temáticos, passou a ser adotado nas propostas curriculares de história de alguns estados e incorporado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997.

Por outro lado, para Bittencourt (2004) a inovação curricular por eixo temático tem sido alvo de inúmeros questionamentos, com muitas resistências de alguns docentes, devido à formação linear e disciplinar que vivenciamos ao longo da escolarização. A autora salienta que a organização do ensino por eixos temáticos apresenta particularidades que precisam ser levadas em consideração por professores e professoras, quais sejam:

1. A diferenciação entre a história temática realizada por pesquisadores na universidade “que estabelecem o tema a ser investigado, delimitam o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a serem analisadas em profundidade” e a história ensinada por eixos temáticos. (BITTENCOURT, 2004, p.126).

2. A consideração que os conteúdos organizados por eixos temáticos são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais e relacionados ao público escolar, logo devem ser trabalhados com base na faixa etária, no nível escolar, e no tempo pedagógico; devem ser norteados pelo princípio da interdisciplinaridade e apontar sempre para vários aspectos de um mesmo tema.

Para elucidarmos o que salientamos anteriormente, podemos citar o eixo temático trabalhado na disciplina Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia no curso de Pedagogia da UFAL “história e educação da mulher no passado e no presente”. A partir desse eixo trabalhamos história das mulheres no sertão nordestino no final do Império e início da República, mulheres escravas no período imperial, história da mulher e da profissionalização docente no Brasil e mulheres escritoras no início da República. Ainda no dizer de Bittencourt (2004, p. 126-127):

o tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (subtemas) que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço. Cada eixo temático é indicativo para estudo de cada série ou ciclo e pressupõe a delimitação de conceitos básicos.

Com base na autora supracitada entendemos que o eixo temático possibilita o despertar para discussões ausentes dos

currículos ao longo da escolarização. Sendo assim, escolhemos este eixo temático por dois motivos: o primeiro diz respeito ao curso, no qual ministramos a disciplina. O curso de Pedagogia é formado por uma maioria de mulheres que conhecem, em grande parte, a sua história. No estudo com este eixo também trabalhamos outra questão, a identidade nordestina. Para tanto, utilizamos como recursos o texto em forma de cordel “Mulheres do sertão” de Elias José¹. Fizemos uma leitura coletiva e reflexiva sobre tal temática.

Percebemos no decorrer da discussão o quanto as(os) estudantes ficam empolgadas(os) com o trabalho. Os educandos e as educandas percebem que a história é construída por todos nós, homens e mulheres, encarnados no mundo. A história deixa de ser vista como resultado apenas da ação de homens considerados heróis. Além disso, os educandos despertam para uma reflexão crítica em relação ao discurso produzido pelo texto científico e pelo texto literário. No dizer de Silva e Fonseca (2010, p. 16) “as histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente”.

Outra experiência advém da disciplina Fundamentos do Ensino de História, integrante do currículo de Pedagogia da UFPE que tem como um dos seus eixos: “história do ensino de história e história cultural”. A partir desse eixo trabalhamos aspectos das ciências humanas e seu ensino na escolaridade básica; relações entre historiografia e ensino de história; tempo, narrativa e experiência; memória, narrativas e ensino de história. Esses conteúdos possibilitaram discutir sobre a historiografia tradicional, a história nova e a nova história cultural, a trajetória das ciências humanas e seu lugar nos currículos da escolaridade básica, os itinerários seguidos

¹ JOSÉ, Elias. Ciranda brasileira. Xilogravura de J. Borges. São Paulo, 2006. (Coleção mistura brasileira).

pelo ensino de história na educação brasileira, as memórias e as formas de construção da narrativa histórica.

Oportunizaram aos licenciandos(as) discutir sobre as formas de construção dos conceitos de tempo, espaço e cultura por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental considerando seus significados e múltiplas possibilidades de interpretação, além de refletir sobre princípios orientadores das diferentes perspectivas do ensino de história na atualidade. Nesse sentido, Abud (1996, p. 499) afirma que “cabe aos eixos temáticos estabelecer a problematização da História que permite a reflexão sobre a realidade vivida, no presente e no passado, pelos grupos aos quais os alunos pertencem”.

A experiência de ensino com o eixo temático anunciado teve a duração de doze aulas, correspondentes a uma carga horária de vinte e quatro horas e envolveu metodologias diversas, tais como: exposição dialogada de conteúdos e temas, realização de seminários temáticos, trabalhos em grupo, exibição e debates sobre filmes. O trabalho resultou em um material de análise gerado através de consulta feita à turma através da seguinte problematização: considerando a relação entre as aprendizagens que você realizou e a sua preparação para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, comente a organização da disciplina Fundamentos do Ensino de História em eixos temáticos. Dessa consulta, apresentamos aqui um pequeno recorte constituído das falas de quatro das nossas licenciandas, para uma breve análise:

Confesso que História não agradava muito no ensino médio, hoje compreendo que era devido à exigência da memorização. Neste momento, sinto-me instigada a estudar e conhecer muito mais o ensino de história, pois as aulas, os debates, os seminários abriram meus

olhos e coração para percorrer um caminho que me ajude a ser uma pessoa melhor, como também ser uma educadora que valorize a cultura e entenda as dificuldades de meus alunos. (LAURA).

A princípio, as falas analisadas nos possibilitam corroborar a ideia de que a formação docente inicial exerce um papel de extremo relevo na identificação do futuro professor e professora com a docência. Além disso, reafirmou uma suposição antiga de que grande parte dos licenciandos e licenciandas chega às disciplinas de História trazendo na memória as aulas vivenciadas na escolaridade básica, como nos mostra o depoimento de Laura. De acordo com sua fala, a licencianda transforma sua representação negativa do ensino de História, construída nas vivências estudantis passadas, em um comportamento de expectativa positiva em relação a sua atuação como docente no ensino dos conhecimentos históricos.

De acordo com as falas de outras duas licenciandas:

Os eixos desses conteúdos temáticos foram significativos no que se refere aos fundamentos básicos do ensino de história. A seleção desses eixos foi fundamental para a minha compreensão e formação acadêmica, já que pretendo trabalhar com crianças e ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental de forma lúdica e prazerosa. (MARGARIDA).

A disciplina teve uma importância enorme para minha formação, pois foi através dela que consegui compreender diversos fatos históricos e ainda foi possível elaborar e, principalmente, conhecer diversas maneiras de abordar e trabalhar com determinados temas. (VIOLETA).

Os testemunhos de Margarida e de Violeta revelam a significação por elas atribuída ao trabalho com os eixos temáticos. Suas falas expressam uma relação direta entre esse significado e sua formação acadêmica, na qual investem com o cuidado de quem pretende ensinar nos primeiros anos da escolaridade a partir da diversidade de metodologias e temas, através dos quais anunciam conferir lugar de destaque à ludicidade, tão cara às nossas escolas e, em especial, às aulas de história.

Na fala de Violeta revela-se a expectativa de atuação pedagógica no ensino de história a partir de temas, possibilitando-nos inferir que o trabalho realizado na formação docente parece suscitar desdobramentos na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por sua vez, a licencianda Rosa afirma que:

Foi bastante proveitoso cada eixo temático trabalhado no período, juntamente com sua sequência. A partir delas pudemos desconstruir mitos e barreiras para que pudéssemos construir um novo olhar no que se diz respeito à educação e ao ensino de história nos anos iniciais de Ensino Fundamental. (ROSA).

Rosa acrescenta aos elementos já destacados a desconstrução de mitos e a ampliação do olhar sobre o ensino de História. Nesse sentido, podemos inferir que a falta de motivação inicial para o estudo da disciplina, relatada na fala de Laura, teria dado lugar à construção de uma representação positiva do seu ensino, à qual se acrescenta o desejo de promover aulas prazerosas a partir da adoção de formas lúdicas de ensinar.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O ensino por eixo temático nas disciplinas – Fundamentos do Ensino de História e Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia – tem se revelado importante pela maior flexibilidade curricular que possibilita por tratar temas de interesse para os licenciandos/as e por promover a pesquisa tanto por parte destes como por parte das professoras.

Isso porque, os temas abordados acompanharam nossas preocupações no sentido de oferecer aos licenciandos e licenciandas condições para organização dos conhecimentos a serem ensinados de forma ampla e abrangente, para problematização de questões envolvendo os tempos presente e passado, o encadeamento lógico do conteúdo, a relação com o contexto sociocultural dos seus educandos e educandas.

Em outras palavras, cuidamos para que o trabalho com base em eixos temáticos possibilitasse aos futuros/as docentes a opção de trabalhar temáticas a partir de recortes temporais e espaciais, com referência no cotidiano e nos interesses do grupo classe, valorizando as identidades social, étnica, sexual, religiosa, de gênero, das crianças e rompendo com suposta homogeneidade presente na história linear.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A história e o ensino temático. In: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana. (Orgs.). **História e utopias**: textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 492-501.

AMORIM, Roseane. Maria de. **As implicações dos parâmetros curriculares nacionais para a prática pedagógica dos professores**

de História do ensino fundamental da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BIRRENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CARRETERO, Mario; LIMÓN, Margarita. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In: CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e História.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOSÉ, Elias. **Ciranda brasileira.** Xilogravura de J. Borges. São Paulo, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, Interdisciplinaridade e transversalidade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência,** Ensino Pesquisa em Administração. Cristalina, GO: 2009. Vol.1, n.1, p. 24-32. Disponível em: <<http://seer.ibict.br>> Acesso em: 28.abr.2018.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA CRUZ, Shirleide Pereira. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Anais do IX seminário Nacional de Estudos e Pesquisas.** História, Sociedade e Educação no Brasil. João Pessoa: 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: 28.junho.2017.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas (SP): Papirus, 2007.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: 2010. V. 31, nº 60, p. 13-33.

PRÁTICAS CURRICULARES MULTI/ INTERCULTURAIS: Gênero e Etnia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
Eleta de Carvalho Freire

EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E MEMÓRIAS: CONFIGURANDO O CENÁRIO

Ao falarmos sobre práticas curriculares no campo da alfabetização somos tentados a incorrer na vala comum das concepções sobre criança como sendo um ser menor, incapaz, inexperiente. Concepção essa que, certamente, nos levaria a uma visão centrada em um ponto de vista adulto-cêntrico, onisciente, de quem tudo sabe sobre as pequenas criaturas a quem se deve ensinar e a quem cabe aprender. Porém, os novos tempos e seus novos modos de narrar nos trazem novas possibilidades e novos desafios para pensarmos sobre quais práticas curriculares são pertinentes para a vida dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente no campo das Ciências Humanas.

Longe de nos colocarmos em uma posição monolítica sobre o tema em questão, buscamos referências da contemporaneidade sobre o que é ser criança e sobre as susceptibilidades dessa condição em se tratando das práticas

curriculares na área de Ciências Humanas nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Concebemos a criança contemporânea a partir de suas experiências de vida. Um ser com uma bagagem de conhecimento admirável na esfera da interação verbal e não verbal. Aos seis anos, ao iniciar sua escolaridade no primeiro ano do ensino fundamental, qualquer criança desde que tenha em estado íntegro o aparato neurobiológico que lhe predispõe a aprendizagem da língua e que tenha acesso a interações, em seu meio, é provida de repertórios de aprendizagens sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Uma das manifestações mais notórias desses repertórios de aprendizagem é a capacidade narrativa das crianças. A capacidade de ouvir e contar histórias. De compartilhar sentidos em eventos em que se encontram presentes o texto narrativo oral e escrito. São capazes inclusive de reconhecer elementos estruturadores desse tipo textual em ambas as modalidades de uso da língua.

Independente de expertise perceber a extraordinária capacidade de construir conhecimento, por parte das crianças. A sensibilidade para a percepção de seus repertórios de conhecimento poderia nos ajudar a pensar sobre quais práticas curriculares poderiam ser propostas na área de Ciências Humanas, no ciclo da alfabetização, tendo em mente o desafio de ensinar conhecimentos que sejam tão interessantes e que valham para suas vidas tanto quanto os que já aprenderam e continuam aprendendo em suas experiências não escolares.

O/a leitor/a ao ler este texto, certamente, já inferiu a nossa concepção sobre criança. Percebeu que estamos nos referindo a uma categoria social em constante e contínuo movimento de experiências sociais, culturais, cognitivas e afetivas. Dependendo do seu contexto familiar e sociocultural, uma criança pode inclusive ter construído esquemas com

base em ricas experiências de audição de narrativas, orais e escritas, literárias e até mesmo vicárias, tendo em vista que presenciam e vivem cenas de letramento e de oralidade.

Multiplicam-se os exemplos de crianças pequenas cujas habilidades para a fala, para a escrita e para novas linguagens, inclusive para o uso de novas tecnologias da comunicação e informação, vem chamando atenção de pais, professores e da mídia. Esse fato que se coloca diante de nós, através da crônica social cotidiana, nos interpela não apenas em nossos modos de agir com os nossos educandos como também sobre o modo como os concebemos e os narramos.

Ao elegermos uma perspectiva multicultural das práticas curriculares para o primeiro ciclo da alfabetização, na área de Ciências Humanas, o fazemos pela ótica da construção sócio-histórica e cultural dos modos de narrar as diferenças em nossa sociedade. Pensando como é possível trazer para a experiência escolar dos educandos práticas curriculares forjadas na problematização da questão étnico racial, de gênero e geracional, as quais nos apontam para a diversidade sociocultural com a qual convivemos. Pensamos que esse é o nosso maior desafio, tendo em vista a pluralidade de concepções sobre o que é diversidade quando o conceito se desloca da esfera do dicionário para a esfera das práticas curriculares, dos seus embates e contradições.

Ao falarmos de diversidade estamos, implicitamente, considerando a diferença não como sendo um atributo dos indivíduos, instituições, cultura, religião e grupos sociais. Estamos nos referindo a um construto social e histórico atravessado por relações de poder e ideologia, que marcam a cada ser humano ou grupo social em suas especificidades, subjetividades e pertencimento cultural.

Decorre da nossa conversa, algumas questões para pensarmos a materialização pedagógica das práticas curriculares multiculturais no ciclo inicial da alfabetização, na área

de Ciências Humanas. Qual o ponto de partida do ensino de objetos de conhecimento da área em questão? Qual o ponto de chegada de tal ensino? Não se trata aqui de querermos definir territórios para o tratamento de objetos de ensino em diferentes áreas disciplinares – História, Geografia, Sociologia e Filosofia, nem tão pouco de ousarmos apagar as especificidades de cada uma dessas áreas. Acreditamos que as práticas curriculares, em Ciências Humanas, subsumam a diversidade em sua imbricação com as identidades de gênero, de etnia, de geração, no cotidiano da sala de aula.

A construção dessas identidades é mediada por práticas discursivas presentes nas interações entre professor/alunos e alunos entre si. Porém, a identidade não é um produto da escolarização das pessoas, mas sim uma construção histórica e cultural que afeta e é afetada pelas relações escolares e não escolares; e é atravessada por diferenças plurais – de gênero; de etnia; de geração; de religião e de culturas.

Nesse sentido, as práticas curriculares na área de Ciências Humanas têm como ponto de partida os processos identitários dos educandos conjuntamente com a diversidade de experiências sociais, culturais, cognitivas, afetivas situadas em categorias como tempo e espaço, as quais estruturam os diferentes modos de narrar experiências marcadas por memórias pessoais e coletivas.

Ao falarmos em memória não estamos nos referindo a uma mera reprodução do que os educandos ouviram ou vivenciaram, nem tão pouco que eles sejam levados a narrarem, de forma fidedigna, suas experiências pessoais. Ao resgatarmos memórias não o fazemos de forma linear, a partir de referências tão-somente do passado, nem a partir apenas de referências pessoais. Na verdade, articulamos presente e passado, bem como articulamos referências pessoais e sociais.

Em uma sociedade em que interagem múltiplas linguagens, como a atual, muitos são os modos de narrar memórias. Porém, lembramos que pelo fato de a oralidade ser uma modalidade de língua que precede à escrita e ser muito usada em nossas práticas languageiras, reconhecemos a importância de as práticas curriculares no campo das Ciências Humanas, com crianças do ciclo de alfabetização, partirem de experiências dos alunos através do discurso oral. Ao partirmos de um movimento que permite articular experiências do passado com experiências do presente através do discurso oral, evitamos rupturas entre tais experiências e evitamos fazer uma cisão entre tempo presente e passado, bem como entre discurso oral e escrito.

Ao ressaltarmos o discurso oral como ponto de partida para a narrativa de memórias, não implica uma tentativa de hierarquização de linguagens na escola, uma vez que defendemos a ideia de que no espaço escolar é preciso promover o acesso dos educandos às diferentes linguagens, no sentido de habilitá-los aos diferentes modos de compartilhar experiências por meio do resgate de memórias.

Reiteramos que as práticas curriculares no campo das Ciências Humanas encontram na escola um ambiente de diversidade cultural em que convivem pessoas com diferenças no tocante a gênero, etnia, idade, religião, entre tantas outras. Assim, uma prática pedagógica que articule história local, história de vida, biografia, autobiografia, dentre outros gêneros textuais, ajuda a tecer relação entre lugares, pessoas, acontecimentos, fatos e contribui na mediação dos processos identitários dos educandos, razão pela qual objetivamos, nesse texto, refletir sobre práticas curriculares multi/interculturais no ciclo de alfabetização.

A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE PRÁTICAS CURRICULARES MULTI/INTERCULTURAIS

As políticas e práticas curriculares atuais voltam-se frequentemente para o atendimento às necessidades de aprendizagem das crianças pequenas, por entender que tais necessidades são distintas daquelas das crianças maiores que já acumulam experiências escolares anteriores, vivem há mais tempo seus processos de socialização e estão em outro momento do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural.

Com isso, podemos observar que a infância tem hoje um lugar reconhecido na sociedade e, em especial, entre pesquisadores, educadores, formuladores das políticas educacionais e, por que não dizer, na sala de aula. No entanto, sabemos que não foi sempre assim e que, embora na história da humanidade crianças sempre tenham existido, a infância constitui uma categoria da modernidade, cuja compreensão se inscreve na história da família burguesa da qual passa a ser o centro, uma vez que, o novo modelo de família, surgido à época, atribui diretamente aos pais a responsabilidade com as crianças, que até então era compartilhada com outros membros da comunidade.

Atualmente, as crianças têm suas características próprias reconhecidas, gozam de proteção das famílias e do estado, são sujeitos de direito, contam com políticas públicas de educação para lhes garantir o acesso e a permanência com sucesso na escola, onde se ampliam seus espaços de socialização e onde precisam consolidar aprendizagens de leitura e escrita, mas também construir conhecimentos a respeito do mundo social, cultural e histórico.

Em relação aos conhecimentos do mundo social, cultural e histórico podemos inferir que nem sempre o ensino das Ciências Humanas se revelou significativo, uma vez que

ora esteve centrado no trabalho com datas comemorativas, tratadas de forma descontextualizada e sem relação com a realidade social e cultural das crianças, ora esteve apoiado no modelo dos círculos concêntricos, cuja orientação é a de que as crianças aprendem os conteúdos partindo do mais próximo para o mais distante e do particular para o geral. Essa orientação resulta na organização linear dos conhecimentos a serem ensinados, como se a aprendizagem das crianças acontecesse linearmente, partindo de um menor para um maior grau de complexidade dos contextos, que são apresentados sequencialmente: família, escola, bairro, cidade, e assim por diante. Essa ideia desconsidera que o mais próximo e o particular, bem como o mais distante e o geral não precisam necessariamente estar referenciados geograficamente e que fatores de ordem cultural e afetiva podem reconfigurar o interesse das crianças por aprender sobre determinados temas.

A esse respeito, podemos dizer também que só muito recentemente o ensino das Ciências Humanas passou a fazer parte das preocupações daqueles que pensam as políticas e práticas curriculares para esse segmento da população, embora as pesquisas na área venham apontando a necessidade de que este “permita que as crianças formulem hipóteses, avaliem, sustentem ideias com argumentos, ouçam os outros e reconheçam que, às vezes, não há respostas certas”. (COOPER, 2006, p. 171).

Da mesma forma, também é recente o interesse do estado em reconhecer que a sociedade brasileira é uma sociedade plural e, como tal, a educação deve se constituir como palco para a afirmação de identidades sociais e culturais diversas desde o início do processo de escolarização, no ciclo de aprendizagem. Diante dessas possibilidades, cabe-nos problematizar sobre o que seriam essas práticas curriculares multi/interculturais.

Nesse sentido, inferimos que a vida contemporânea revela nos seus mais variados aspectos que as sociedades ocidentais são marcadas pela pluralidade de culturas, pela diversidade de modos de vida, de visões de mundo, de crenças religiosas, de etnias, de gêneros, de orientação sexual, entre outras diferenças que nos impelem a uma permanente tensão entre a construção das singularidades e a articulação entre essas diversidades. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que as práticas curriculares participam da construção das identidades sociais, devem contribuir para a interação entre identidades diversas, em especial porque essas tensões, presentes na vida cotidiana das pessoas, ganham materialidade na escola por meio do currículo, compreendido como elemento da cultura, ou seja, como conjunto de práticas que produzem significados.

Desse modo concebido, poderíamos dizer que o currículo não apenas é... Mas que o currículo faz... Ou melhor, que o currículo nos faz. O currículo forja identidades culturais por meio dos discursos que veicula, isto é, por meio da linguagem. Assim, sem adentrar na discussão sobre a polissemia envolvida no debate sobre multiculturalismo, entendemos que em uma sociedade multicultural, somente faz sentido a existência de um currículo multicultural na sua acepção crítica. Melhor dizendo, um currículo no qual as práticas pedagógicas favoreçam a emergência de vozes culturais silenciadas, identifiquem as origens históricas do preconceito, evidenciando as relações de poder envolvidas na construção da diferença, promovam o respeito pela diversidade e criem condições para o sucesso escolar de todas as crianças, favorecendo a emergência de horizontes transformadores e emancipatórios.

No entanto, ao pensar práticas curriculares multiculturais, afastamo-nos de uma concepção de multiculturalismo que, embora defendendo a pluralidade cultural, tende à

homogeneização das identidades por defini-las com base em um marcador único – negro, índio, mulher – para nos aproximar de uma proposta multicultural que considera os processos de hibridização que atravessam os fenômenos culturais contemporâneos. Esse entendimento sobre multiculturalismo crítico aproxima-se da perspectiva intercultural crítica, segundo a qual, da interação entre diferentes culturas deverão emergir formas originais de culturas sem que nenhuma delas se torne dominante, ou venha a subalternizar as demais. Isto significa dizer que no diálogo entre diferentes culturas cada uma delas se valoriza, se enriquece através das relações de troca positivas que elas se estabelecem.

Destacamos ainda a necessidade de compreender que as identidades não se constituem como essência, mas como processo, logo não são fixas, são mutáveis, constroem-se ao longo da vida. As identidades são plurais, fluidas, multifacetadas, produzidas na relação com a diferença e forjadas em meio às práticas sociais e culturais. Isso significa dizer que as práticas curriculares, como práticas sociais e culturais, vão proporcionando experiências e ajudando as crianças a construir seus modos de narrar.

GÊNERO E ETNIA NAS PRÁTICAS CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO EF

Embora possamos dizer com segurança que a escola brasileira constitui um espaço social onde a presença das diferenças étnicas e de gênero são incontestavelmente visíveis, essa visibilidade parece não ganhar relevo nas práticas curriculares, talvez por falta de clareza do espaço que lhes é devido e da sua relevância para formação das crianças. Desse modo, o ensino desses conhecimentos não parece compor as preocupações que se expressam nos programas de ensino,

como sendo uma necessidade de aprendizagem das crianças, em especial, no período inicial de sua escolaridade.

A este respeito destacamos que a educação para a vivência das relações etnicorraciais conta com dispositivos legais normativos expressos na Lei 11645, de 2008 e na Resolução nº 1 do CNE/CP, de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais. Esses instrumentos representam a obrigatoriedade de inclusão nas práticas curriculares de estratégias e materiais pedagógicos, visando à valorização das identidades étnicas e a construção de relações sociais e étnicas positivas. Em contrapartida, a inclusão de procedimentos de ensino para favorecer as aprendizagens sobre as relações de gênero e a construção das identidades de gênero de meninos e meninas fica a depender de iniciativas isoladas de professores e professoras, ou quando muito, de algumas escolas mais sensíveis à relevância das construções identitárias das crianças.

Nesse sentido, destacamos que, embora a construção das identidades se prolongue por toda vida, aos seis anos as crianças já convivem com uma representação de si mesmas, cuja construção se iniciou na família e em outros espaços culturais. Nesses espaços, não raramente, pessoas do seu convívio representam negativamente suas identidades, por se tratar de identidades marcadas por uma história de preconceito, de discriminação, de subalternidade e, porque não dizer, de dominação e, em consequência, essas representações poderão estar influenciando as construções identitárias das crianças. Desse modo, entendemos que proporcionar aprendizagens sobre as relações entre gêneros e as relações etnicorraciais, já no ciclo de alfabetização, representa a adoção de uma postura multicultural crítica, em favor do esforço de se construir uma sociedade menos preconceituosa e repressiva e, por conseguinte, mais justa. Representa, portanto o compromisso político com a justiça social.

Em relação ao gênero, destacamos que embora as mulheres – professoras e alunas – tenham adentrado as escolas brasileiras, desde as primeiras décadas do século XX, o que significa dizer que a partir de então, a escola esteve todo tempo atravessada pelas relações entre os gêneros, a invisibilização do feminino nas práticas curriculares, foi registrada ao longo da história da educação escolar. As estratégias de invisibilização foram operadas de várias formas e dissimuladas nos discursos de naturalização das diferenças, cujo resultado foi a compreensão de que as desigualdades de direito e de oportunidades para as mulheres também seriam naturais e, deste modo imutáveis.

Os procedimentos de naturalização das desigualdades produzidas pelas diferenças entre os gêneros ganharam/ ganham materialidade na escola por meio de práticas curriculares que primam pela separação das crianças nas filas, ao se criarem fila de meninos e fila de meninas e, na própria sala de aula, onde se estabelece um lado da sala para meninos e outro para meninas; nas brincadeiras do recreio, caracterizadas como brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, isso sem se falar sobre os brinquedos; nos jogos didáticos envolvendo competições, quando se formam grupos de meninas contra grupos de meninos.

Em relação às etnias, talvez o procedimento mais presente nas práticas curriculares seja o de ausência de enfrentamento às atitudes preconceituosas e discriminatórias. Esse procedimento estaria se manifestando por meio da omissão velada, através da qual o professor e a professora aparenta não ouvir os xingamentos, as piadas, as brincadeiras maliciosas.

Além desses dispositivos curriculares, ainda podemos considerar o uso da linguagem escrita que, em cumprimento à norma gramatical estabelecida, torna as meninas invisíveis por meio do uso do masculino genérico, presente em

termos como: alunos, educandos, meninos, leitores, cidadãos, que incluem também as meninas. Outra forma de invisibilização do feminino está presente na universalidade do masculino que, sem nenhum questionamento, toma ‘o homem’ como sinônimo de ‘humanidade’ e atribui a este o poder de representar homens e mulheres, de um dado tempo-espaço da existência humana, desconsiderando que na história da humanidade a mulher sempre esteve presente. Chamamos atenção ainda para os conhecidos substantivos ‘comuns de dois’ por meio dos quais a indeterminação dos gêneros se dá pela ausência do artigo que o antecederia, estabelecendo a diferença de gêneros e possibilitando a identificação da presença feminina na sociedade.

Também em relação às identidades étnicas e, em especial, em relação à identidade negra, o uso da linguagem tem se apresentado como um poderoso instrumento de construção e disseminação de preconceitos que conduzem à discriminação de pessoas, inclusive de crianças no espaço escolar. Assim, observamos que expressões de cunho racista, como “negro de alma branca”; “lista negra”, “a coisa tá preta”, entre outras; as expressões pejorativas, a exemplo “negro fede a macaco”, “só pode ser negro”, além de brincadeiras jocosas e piadas de “preto”, veiculadas através da linguagem, em especial da linguagem oral, estimulam e reforçam a construção/manutenção de estereótipos, fazendo com que as crianças negras se sintam inferiorizadas e cheguem até mesmo a negar sua identidade étnica, afirmando-se brancas.

Nesse sentido, destacamos que não se trata de minimizar o desafio que representa a adoção de uma linguagem inclusiva – do gênero e da etnia – uma vez que esta adesão envolve alterações em toda uma construção histórica da linguagem e dos valores culturalmente arraigados na sociedade. Além disso, embora os exemplos apresentados informem sobre a linguagem escrita e oral, não estamos nos

restringindo a estas, visto que as linguagens simbólica e gestual, expressas por meio de olhares, gestos, toques, silêncios, atenção, expressões corporais e faciais são também reveladoras de preconceitos e, se manifestas na sala de aula ou na escola, poderão influenciar a construção de uma autoimagem negativa e comprometer as relações sociais entre as crianças.

Assim sendo, consideramos que o desafio de reformulação do olhar sobre as relações que se estabelecem entre gêneros e entre etnias, bem como no entrecruzamento entre gêneros e etnias, expressas através das linguagens, possa representar o fortalecimento entre as pessoas da concepção de pluralidade e da dimensão que ocupa a diversidade cultural na escola.

Isso porque, entendemos que os discursos são formadores de subjetividades, de identidades e de representações e, nesse caso, as experiências das crianças, desde o ciclo de alfabetização, deverão contar com práticas curriculares que possam contribuir para o reconhecimento das positivities de suas identidades e de representações positivas do que é ser menino, menina, homem, mulher, menino e homem negro, menino e homem indígena, menina e mulher indígena, menina e mulher negra.

Nesse sentido, algumas práticas curriculares já apontam iniciativas no sentido de trabalhar com as crianças, elementos das suas identidades e de seus direitos, como podemos observar nos relatos de duas estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), durante a regência de aulas ministradas por elas no âmbito do estágio curricular desse curso em uma turma do 2º ano do ensino fundamental. A aula teve com objetivo promover o contato da turma com os Direitos Universais da Criança com vistas a compreender que *“Todas as crianças têm direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade”*

(Princípio I dos Direitos Universais da Criança), conforme nos relatam as estagiárias:

No primeiro momento da aula, entreguei a cada criança a letra da música “Direitos e Deveres” e coloquei para tocar. Após a escuta da música, iniciei uma discussão sobre o que é ser igual e ter os mesmos direitos. Nesse momento, fizemos uma reflexão sobre respeitar pai, mãe, amigos, família, desconhecidos e também ser respeitado por eles; não ter preconceito de cor, de religião, de gênero, entre outros. Assisti com as crianças ao vídeo “O menino Nito” que conta a história de um pai que disse ao seu filho que “homem não chora”, fazendo com que o menino de tanto engolir os choros ficasse doente. Depois do vídeo, trabalhei sobre a questão da diferença de gêneros, de acordo com a realidade das crianças. Discutimos que menino e menina são iguais nos direitos e deveres e devem aceitar e serem aceitos pelas famílias, amigos e todos na sociedade, do jeito que cada um é. Na sequência, trabalhei com trechos das letras das músicas “Cada um é como é” e “Natureza distraída” fazendo a leitura coletiva. Por fim, refletimos sobre a letra da música para fazer um fechamento da discussão do vídeo, tratando sobre a questão da aceitação e respeito às diferenças.

Relato das estagiárias Angélica Tavares e Elizabete Tinée, estudantes de Pedagogia sobre aula ministrada em uma escola municipal de Recife para uma turma do 2º ano do ensino fundamental.

O relato das estagiárias nos informa que é no campo das práticas que o currículo se efetiva, no sentido de ir constituindo as pessoas e suas identidades. Na experiência vivenciada com os alunos e alunas, observamos que a preocupação central das mesmas era com a compreensão das crianças em relação aos seus direitos. Dessa forma, vão (in)formando sobre o direito que as crianças têm de serem respeitadas em suas singularidades, de serem diferentes, de expressarem

sentimentos, angústias e dores, independente do gênero, de questionarem o preconceito e, sobretudo, o direito de aprender sobre os elementos da cultura e da vida social. Mas, cabe destacar que as preocupações das futuras professoras em relação aos direitos das crianças não isentaram suas práticas de aproximar-se também do trato com os deveres que as crianças têm de respeitar o outro em suas diferenças e de compreender o preconceito como algo negativo e que deve ser evitado, rejeitado. Desse modo, podemos inferir que as práticas curriculares relatadas estariam contribuindo para aprendizagem de conteúdos sociais e culturais, presentes no campo das Ciências Humanas e sendo tratados numa perspectiva multi/intercultural.

Na perspectiva de enriquecer ainda mais nossa reflexão sobre práticas curriculares no campo de Ciências Humanas, nas perspectivas acima mencionados, ilustraremos logo mais, alguns excertos extraídos da experiência de outras duas estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também durante a vivência do estágio curricular desse curso. A intervenção, que ocorreu em uma escola municipal do Recife, contemplou uma sequência didática cujo objetivo foi o de levar os alunos do 2º ano do EF, da escola, campo de estágio, a conhecerem alguns aspectos da História e da cultura africana.

O eixo temático da sequência foi as relações étnico-raciais e suas implicações para a cultura afro-brasileira. Os conteúdos abordados teceram relação com a História da África; povos e culturas africanos; diversidade cultural. Vale ressaltar que o eixo temático, em questão, se situa no contexto da Lei nº 10.639/03, a qual instituiu, em todas as escolas do país, o ensino obrigatório da História e cultura afro-brasileiras e africanas, do ensino fundamental ao ensino médio.

Ao observarmos excertos do relatório da pesquisa, pudemos notar que as práticas curriculares no campo das

ciências humanas, mais particularmente no que se referem ao ensino de história, nos anos iniciais do ensino fundamental, podem contribuir para materializar, no cotidiano escolar, ações de afirmação e valorização das identidades dos educandos, bem como podem contribuir para educá-los com base em princípios que respeitam à diversidade cultural.

Através da leitura do relato de estágio de intervenção de duas estagiárias do curso de Pedagogia da UFPE percebemos que desde o início da primeira regência as licenciandas demonstram preocupação em desconstruir a imagem negativa da África, a qual resulta de uma construção histórica e tem sido perpetuada no âmbito do ensino de História desde as séries iniciais. O vídeo *A África que nunca vimos*, de Fafá Araújo, foi exibido pelas estagiárias para os educandos da 2º ano do ensino de fundamental e a partir dele “foi possível verificar que a turma começa a compreender que o continente africano deve ser pensado no plural”.

Segundo o relato mencionado, um dos alunos, após exibição do filme, comentou que “*Tem muitos lugares na África*”. Pensamos que a mudança na esfera das representações dos alunos sobre África é importante não apenas para ampliar sua visão sobre o continente, como também para uma mudança de perspectiva no modo como eles concebem os povos africanos e seus descendentes, dentre os quais afrodescendentes que nasceram e vivem no Brasil.

Pensamos que práticas pedagógicas em que são usados recursos como o vídeo comentado no relato das estagiárias, podem se constituir um instrumento importante no que se refere ao tratamento das relações etnicorraciais na escola e que há outros recursos que poderão também ser utilizados na perspectiva de trabalhar o tema em questão.

Em outra etapa da sequência as estagiárias exploraram a questão das diferenças com base em outro recurso didático. Com o intuito de tratar sobre o tema identidade, as regentes

propuseram a leitura do livro *O cabelo de LeLê*, de Valéria Belém, o qual narra a história de uma menina que não gosta dos seus cabelos cacheados. Porém, de acordo com o desenrolar da narrativa, uma mudança na esfera identitária leva a personagem a aceitar o seu cabelo como uma marca de sua identidade étnica, assim como passou a ter uma atitude mais positiva para com seus ancestrais.

Para as estagiárias, a personagem narrada ajuda a perceber que *“o cabelo traz um pouco de sua identidade e da história dos seus ancestrais”* /.../ *“A turma se mostrou muito interessada na história, alguns falaram que o cabelo de LeLê é feio, e é mais bonito o cabelo da Barbie, outros começaram a se identificar positivamente com a personagem”*.

Conforme pudemos observar, nos excertos ilustrados, as estagiárias usaram duas práticas que circulam em esferas sociais não escolares. As regentes ao trazerem para a escola práticas sociais como audiovisual e a leitura de literatura infantil, criaram um contexto significativo através do qual os educandos além de terem sido inseridos no letramento visual e impresso, puderam ressignificar a imagem que tinham sobre o continente africano, assim como puderam ressignificar a identidade étnica dos afrodescendentes.

Não se trata, aqui, de supervalorizarmos objetos da cultura digital e/ou escrita em se tratando de recursos didáticos para trabalhar temas afetos a processo identitários como é o caso das relações etnicorraciais. Reiteramos a importância das práticas do discurso oral em contextos em que os educandos interagem com conhecimentos do campo das Ciências Humanas, sobretudo aquelas práticas que se relacionam com a produção de memórias orais.

Não obstante, a leitura em sala de aula ajuda na (re) construção das identidades dos educandos, um espaço para a oralidade é imprescindível por assegurar o compartilhamento

coletivo da construção de sentidos dos textos lidos e a construção dos processos identitários.

Acreditamos que uma prática pedagógica coerente com uma perspectiva de ensino que vise contemplar a diversidade cultural e os processos identitários dos educandos, depende muito além da boa vontade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Como já nos reportamos anteriormente, a Lei nº 10.639/03, a qual instituiu, em toda a educação básica, o ensino obrigatório da História e cultura afro-brasileiras e africanas, é um exemplo de como a diversidade, em nosso país, é fomentada através de dispositivos legais, que se ancoram em uma política pública, a fim de promover o reconhecimento da diversidade cultural e a emergência de uma educação pautada nas relações etnicoraciais no âmbito das escolas brasileiras.

Outro aspecto para o qual precisamos nos voltar enquanto problematizamos sobre as práticas curriculares nos três primeiros anos da escolaridade, no campo das Ciências Humanas, diz respeito à necessidade de ampliarmos as nossas próprias práticas de leitura em prol da nossa formação para uma educação multicultural. Atualmente, nossas escolas dispõem de acervos para a leitura do professor. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por exemplo, promove o acesso à leitura de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O programa se estende também para o acesso a periódicos científicos e a obras de caráter teórico metodológico, com vistas a apoiar a prática pedagógica dos professores.

Ao lermos o relatório do estágio, de onde extraímos excertos para ilustrar a prática pedagógica de duas estudantes do curso de Pedagogia no ensino de objetos do Campo das Ciências Humanas, percebemos que as licenciandas partiram de uma reflexão teórica que subsidiou as suas práticas de ensino. Segundo elas, foi preciso apropriação dos

conteúdos sobre História da África. Para tanto, recorreram a autores sobre temas relacionados às relações etnicorraciais. Outro aspecto importante na experiência das estagiárias foi a busca por literatura de origem afro-brasileira e africana. Na rotina das aulas ministradas pelas estagiárias, a leitura de contos e histórias da literatura afrodescendente e africana fez parte de uma prática de ensino que promove o gosto pelo ato de ler. Em todas as etapas da sequência didática percebemos a presença da leitura deleite de obras dessa literatura.

É necessário esclarecer que durante as aulas ministradas trabalhamos com a literatura de origem afro-brasileira e africana enquanto deleite, oferecendo às crianças momentos lúdicos e o contato com outros livros além dos de origem europeia, apresentando personagens negros e negras como sujeitos históricos.

Outro aspecto importante que observamos no relato das experiências de ensino das duas estagiárias, é o papel atribuído por elas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Dentro do que foi exposto até o presente momento, não podemos deixar de enfatizar o importante papel da avaliação da aprendizagem como constituinte desse processo de formação docente. As práticas avaliativas não são neutras, são impregnadas de respaldo teórico mesmo que a professora não tenha consciência de sua ação.

Em que pese o fato de os excertos, aqui apresentados, serem obtidos através de relatos de estudantes que ainda se encontram em processo de formação docente, pensamos que a sua leitura possa nos ajudar na objetivação daquilo que pensamos ser a configuração de práticas curriculares em uma perspectiva multicultural.

A nosso ver, as práticas curriculares no campo das ciências humanas expressam concepções acerca do que é ser sujeito e da sua relação com a história, bem como acerca dos objetos culturais que precisam ser ensinados na escola e do modo como os educandos interagem com eles. Vimos que as práticas curriculares exorbitam a proposta pedagógica da escola e dos professores, uma vez que são também fomentadas politicamente e que resultam de escolhas as quais não são neutras.

Não há, pois, neutralidade no modo como concebemos o ensino no campo das ciências humanas, nem como o materializamos na perspectiva de práticas curriculares multiculturais, as quais se expressam nas ações do cotidiano escolar em interação com a diversidade social e cultural dos nossos educandos e professores.

REFERÊNCIAS

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, número especial, p. 171-190, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

ELETA DE CARVALHO FREIRE

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2010; 2003). Graduada em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) pela Faculdade Frassinete do Recife FAFIRE (1993). Professora do DMTE/CE/UFPE e do Mestrado Profissional em Ensino de História do CFCH/UFPE. Diretora de Desenvolvimento do Ensino da Pró-reitora para Assuntos Acadêmicos (PROACAD-UFPE). Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História de Pernambuco (NEPHEPE) e membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, Infância e Juventude (NUPEP). Desenvolve e orienta pesquisas sobre os seguintes temas: Ensino de História; Currículo de História; Currículo e Cultura; Gênero e Educação; Formação de Professores; Prática Pedagógica.

MARIA THEREZA DIDIER DE MORAES

Doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2004). Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Graduada em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada do DMTE/CE/UFPE e do Mestrado Profissional em Ensino de História do CFCH/UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História de Pernambuco (NEPHEPE) situado no Centro de Educação da UFPE. Trabalha com História, Ensino de História, Literatura, Cinema e Educação dando ênfase nas questões da experiência estética e formação. Atualmente tem se dedicado aos estudos dos entrelaçamentos entre Cinema e Educação.

MARIA LÚCIA FERREIRA DE FIGUEIRÊDO BARBOSA

Doutora em Letras (2000); Mestre em Letras (1994) e Graduada em Psicologia (1979), todos pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada III da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização de jovens e adultos, concepções de leitura, oralidade e escrita, letramento, ensino de Língua Portuguesa.

MARTA MARGARIDA DE ANDRADE LIMA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História – CFCH/UFPE. Membro Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas - UFRPE/NEPHECs; Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Processos Educativos - UFRPE/UAG. Trabalha com as temáticas: Aprendizagem Histórica; Livro Didático; Currículo e Formação de Professores de História.

ROSEANE MARIA DE AMORIM

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011; 2004); Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (1996). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, currículo, ensino de história, livro didático e formação de professores.