

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6  
Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **APRENDIZAGEM HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS INFANTIS**

ADRIANA KIVANSKI DE SENNA

*Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*

**RESUMO:** O presente trabalho teve por objetivo analisar o processo de construção do conhecimento e do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Para tanto, foram realizadas entrevistas com alunos do 4.º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Augusto Duprat. A perspectiva da abordagem centra-se no olhar do aluno sobre o seu entendimento a cerca do conceito de História, sua finalidade e abordagem no universo escolar. O papel do professor na condução desse processo também é acompanhado, uma vez que o mesmo pode ser percebido como elo integrador e diferenciador nessa simbiose. Iniciar um ano letivo requer, por parte do professor, preparo, escolhas, planejamento. E da parte do aluno? Que pensamentos povoam o imaginário de estudantes antes do início de um novo período? Que conhecimentos prévios e que expectativas tem os meninos e meninas que vão iniciar – ou repetir - uma série? A conversa com esses alunos revelou uma possibilidade de percepção sobre os conhecimentos prévios extremamente significativa para o trabalho docente, bem como a perspicácia de crianças no que tange o aprendizado de novos conhecimentos e novas interpretações àqueles já conhecidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino de História, Educação, Ensino Fundamental.*

O ensino de História se legitimou, no decorrer da institucionalização da Escola, como uma matéria de conteúdos a serem “decorados”. Podemos ouvir da maioria das pessoas que passaram pelo ensino fundamental e médio como responderam intermináveis questionários e como achavam tudo muito cansativo e sem sentido. Como professoras de História nos surpreendemos quando alguém afirma gostar da disciplina. No entanto, esse cenário é extremamente decepcionante, pois a disciplina de história contribui contundentemente para formação identitária do sujeito, principalmente na infância. Nessa perspectiva, muitas vezes nos desapercebemos que os conhecimentos da área da História nem sempre são ensinados apenas na disciplina regular, eles são incorporados também na educação da infância através dos Estudos Sociais, nos quais são trabalhadas noções de família, bairro e cidade, assim como a cultura local. Essas primeiras conceituações do mundo social instrumentalizam a criança a se conhecer e se construir frente ao grupo a que pertence.

Dessa forma, mais do que nunca é importante refletirmos sobre o papel do conhecimento histórico da formação do sujeito na infância. A partir dessa reflexão, ao lecionarmos nos primeiros anos do ensino fundamental observamos que as crianças têm um enorme encantamento pelos conhecimentos da área de História, principalmente, pelas lendas, cultura, festas, povos, formação e religião, no entanto, no decorrer de sua formação algo “faz” com que esse encantamento desapareça, perca a força e se transforme em total aversão à disciplina quando chegam nos anos finais do ensino médio. O que acontece durante a educação da criança que os conhecimentos da área de História se tornam cansativos e pouco atrativos? Com o intuito de responder essa questão, no presente texto almejamos analisar os princípios do ensino dos conhecimentos da área de História na infância como forma de identificarmos os problemas, assim como, propormos novas abordagens para a criação de uma cultura histórica na formação infantil, que contribua para sua autoconstrução enquanto sujeito histórico.

Este exercício de pensar, refletir e analisar os processos educacionais são de fundamental importância ao trabalho docente. É ele que permite ao professor perceber as falhas internas de seu trabalho, assim como, as externas. A criação de uma cultura educacional voltada para a infância exige essa reflexão por parte do professor, pois projeta novos hábitos na vida da criança.

O mundo material aparente se desvela aos olhos da criança durante sua formação educacional, por isso, precisamos pensar sobre qual cultura estamos criando? Uma cultura voltada às descobertas, ao interesse, ao imaginário? Ou estamos projetando uma desconexão entre os conhecimentos, na qual a criança não consegue se ver e projetar? A resposta que temos a partir

da observação dos currículos educacionais do ensino fundamental e médio, assim como da educação infantil, não nos satisfaz. Os conhecimentos na área de História estariam sendo apresentados desconectados da própria História, o que impossibilita que a criança nos anos adiante possa fazer os devidos vínculos entre os saberes. Para a criação de uma nova cultura educacional é necessário que o professor esteja apto para perceber e compreender a sua própria conduta, interpretando a si mesmo. Isso, segundo Larrosa, “Porque a idéia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, **é histórica e culturalmente contingente**, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase ‘natural’ esse modo tão ‘peculiar’ de entendermos a nós mesmos” (Cf. Larrosa, 1999). Essa determinação histórica que a cultura nos impõe desde que nascemos faz parte da vida e formação da criança, no entanto, ela não é explorada de forma a permitir que ela faça sua auto-interpretação. O ser humano tem a capacidade de se auto-interpretar, e conseqüentemente de ter possibilidades de compreender as relações sociais, políticas, econômicas que ocorreram e ocorrem em seu contexto.

Dessa forma, o ensino de conhecimentos na área de História e Estudos Sociais na infância possibilita a auto-experimentação, o auto-conhecimento, exercício importante na formação identitária da criança. Se queremos acabar com preconceitos é importante que possibilitemos na educação da infância uma formação de privilegie a experiência de si. De acordo com Larrosa, “A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das praticas de si” (Cf. LARROSA, 1999).

Para tanto, o discurso do professor é uma prática que sempre tem um sujeito como alvo, nesse caso a criança, e tem como objetivo a subjetividade, ou seja, a criação de uma cultura. Através dos enunciados do discurso, deseja-se atingir o sujeito, instigando-o a construir sua subjetividade, uma nova cultura frente ao ensino, tendo a possibilidade de analisar as próprias práticas, que são elaboradas no ceio da sociedade e que são responsáveis pela constituição do sujeito tal como ele é. Portanto, na dialética estabelecida entre a educação e a infância, pensar as abordagens interfere em como será estruturada essa relação a partir do: social, do político, do técnico, do cultural ou do educacional. Os caminhos escolhidos pelo professor para alcançar o que ele pensa e espera dos alunos como sujeitos aprendentes, também são suas possibilidades e capacidades para aprender. Quando o professor almeja criar uma cultura para a educação na infância, não são apenas as crianças que adquirem novos hábitos, como ler, contar histórias,

criar personagens, interpretar e comparar, o educador também desenvolve habilidades que muitas vezes ficam guardadas na caixa. Por que os conhecimentos da área de História não podem ser divertidos?

Contar uma História é algo extremamente prazeroso em qualquer idade. Juntar tecidos, cola, tesoura e fazer um painel permite ao professor desenvolver suas habilidades artísticas e ao aluno sua imaginação. Ao painel agreguemos personagens, que podem ser desenhados, recortados de revistas ou criados pelos alunos. A isso tudo, somemos uma História que pode ser da cidade local dos educandos, na qual eles possam se identificar e localizar lugares, pessoas e fatos. As noções de família, bairro, cidade, podem ser trabalhadas a partir de uma prática muito conhecida na educação infantil que é “A hora do conto”, e que se perde nos demais anos do ensino fundamental. Toda a criança gosta de imaginar, por isso manter o interesse pelo saber requer a exploração das habilidades infantis como a imaginação, a criação e a projeção.

A criança quando sai da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental deixa de ser tratada como criança pelos professores. Esses parecem esquecer que os jogos e brincadeiras que tanto estimulam a aprendizagem. Sabemos de todos os empecilhos vividos pelo educador, como: poucas horas para preparação, mal remuneração, pouco material, recursos escassos. Esses são os fatores que chamamos de externos ao processo de ensino, mas que atuam diretamente na sua qualidade. No entanto, a missão atual do educador é transpor esses obstáculos e explorar os escassos recursos que lhe vem a mão, uma cartolina, canetas, cola, fita adesiva, garrafas plásticas e etc.... tudo que o auxilie a criar junto a criança um outro cenário, uma outra dimensão do conhecimento, o que poderíamos chamar de portal. “Hora do conto” atua no imaginário infantil como um portal que a criança transpõe para se projetar na fantasia, no imaginário, no misterioso e desconhecido, nossa proposta é que essa técnica seja utilizada pelos professores para o ensino dos conhecimentos históricos de forma a criar um nova cultura e posicionamento da criança frente aos saberes da área de humanas.

Portanto, iniciar um ano letivo requer, por parte do professor, preparo, escolhas, planejamento. E da parte do aluno? Que pensamentos povoam o imaginário de estudantes antes do início de um novo período? Que conhecimentos prévios e que expectativas tem os meninos e meninas que vão iniciar – ou repetir - uma série?

De certo modo, quando nos preparamos para dar início a um novo ano curricular deveríamos levar em conta os anseios de nossos alunos, bem como as diretrizes que norteiam aquele conhecimento específico que nos propomos a trabalhar com nosso grupo.

A perspectiva do presente trabalho é acompanhar e analisar o processo de construção e aquisição dos conhecimentos em história, junto aos alunos de uma 4ª série do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 9 e 14 anos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Augusto Duprat, quanto as expectativas que estes alunos tinham da disciplina de História ao iniciar o ano de 2010. Será que tal expectativa está sendo satisfeita? O que os mesmos pensam sobre História? Qual a relevância dessa disciplina como componente curricular da série em que estudam? O que mais gostam de aprender em História? O que já conheciam sobre o conteúdo que estão estudando? Como gostariam que esses conteúdos fossem abordados? Essas foram as questões que resolvemos perguntar aos alunos da turma. A escolha da série e da turma deu-se em função da parceria estabelecida entre as pesquisadoras e o trabalho desenvolvido por uma delas com a turma indicada. Nossa formação secundarista em Magistério permitiu-nos manter o olhar sobre a trajetória formativa nos Anos Iniciais e aprofundar aspectos específicos da História abordada nesse período.

A turma em questão é composta por 15 meninas e 9 meninos de 9 a 14 anos, apresenta um caso de inclusão de deficiente auditivo. Em quase totalidade são oriundos de famílias com envolvimento com drogas pesadas, tráfico de entorpecentes e furtos chegando, em alguns casos, a reclusão de familiares na penitenciária estadual.

Neste contexto social são absorvidos, pelos alunos, valores, princípios, hábitos e atitudes que vem ao encontro das expectativas de relações existentes deste convívio. Lana Mara Siman afirma:

*muito mais cedo do que supomos os alunos adquirem experiências, representações e modos de pensar não só por intermédio da escola, mas igualmente e, por vezes de forma predominante, nas vivências familiares, da vida na cidade ... Essas experiências, representações e modos de raciocinar podem ser tanto facilitadores da aprendizagem (...) quanto dificultadores, (...) (2004, p. 84).*

Alguns alunos apresentam sucessivas reprovações, dificuldades de aprendizagem e significativos desvios de conduta. O abandono ou descaso dos responsáveis e a ineficiência no atendimento e avaliação específicos por parte do poder público contribuem para atrasos no desenvolvimento psicomotor. A suspeita de incapacidades ou dificuldades, muitas vezes não chega a ser investigada. Seus diagnósticos, tratamentos e as estimulações que poderiam fazer parte do cotidiano destes alunos a fim de alcançar um progresso significativo através do trabalho especializado, não é realidade nesta turma.

Para agravar este quadro, as sucessivas repetências escolares acabam por desenvolver nestes educandos o estereótipo de fracasso, levando-os a baixa estima e insegurança. Sentimento este, que está sendo superado ao longo dos meses com trabalho em conjunto com a

equipe diretiva. Procedimentos como conselho escolar com participação de alunos, orientação e direção, palestras com profissionais da área da saúde e segurança, apresentações de teatro e diálogo estão resgatando a auto-estima e desenvolvendo a criticidade e autonomia necessárias para interagir neste contexto social.

A escola Augusto Duprat localiza-se próximo ao porto de Rio Grande e é, segundo a professora da 4ª série, administrada com muito interesse e dedicação, apesar de todas as dificuldades vivenciadas pela rede estadual, entre elas a ausência de bibliotecárias, o que dificulta o acesso dos alunos a uma infinidade de leituras que poderiam estar ocorrendo, mas que estão trancafiadas em verdadeiros depósitos de livros que mofam pela falta de acesso.

A 18ª Coordenadoria de Educação (Rio Grande), para o ano de 2009/10, orienta o ensino dos anos iniciais estabelecendo alguns focos e metas, como podemos acompanhar no quadro a seguir:

<b>Nível</b>	<b>Foco</b>	<b>Meta</b>
Pré-escola	Educação Física O corpo e suas dimensões e movimento Afeto-coletivo	Aceitação das regras de convivência. Socialização
1.º ano	Ensino religioso – filosofia/ sociologia Relações dentro do grupo (social) Família-escola	Assimilação de uma rotina grupal; construção da identidade.
2.º ano	Ciências naturais Ambiente (natural e social)	Observação dirigida; senso de investigação; experimento
3.º ano	Geografia O bairro	Localização – o espaço
3.ª série	História A cidade	Cidadania – o tempo
4.ª série	Pensamento lógico (matemático) Valores humanos e relações sociais Estado/RS e costumes	Expressão escrita e aplicação das 4 operações em problemas do cotidiano

Fonte: 18.ª CRE – Rio Grande

A mesma coordenação estabelece ainda os objetivos da série em foco: a) trabalhar a construção permanente da autonomia, incentivando a auto-organização, a responsabilidade individual e coletiva para favorecer a socialização e b) promover o aprimoramento da escrita e do pensamento lógico. Preconiza, ainda, as competências que se espera alcançadas ao término da 4ª série, quais sejam: 1) ler e interpretar textos literários; 2) produzir narrações (histórias e relatórios) com estrutura e concisão; 3) reconhecer as regras da gramática e da escrita da língua portuguesa; 4) explicitar o sistema decimal em sua composição e propriedades; 5) dominar o cálculo aritmético, interpretando e resolvendo problemas matemáticos; 6) reconhecer os números racionais, pela escrita, denominação e representação. Não há, portanto, uma orientação precisa para as competências, em História/Estudos Sociais, esperadas pelos alunos que concluem a 4ª série. Percebe-se, mais uma vez, que a formação se centra nos conhecimentos matemáticos ou da língua portuguesa, embora também fique evidente que os conteúdos de História e Geografia ganham certa autonomia, tendência já alertada por Circe Bittencourt, em substituição aos Estudos Sociais.

Sabemos que a atuação profissional dos egressos da Licenciatura em História não os habilita para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também sabemos que em muitas escolas, notadamente as particulares, o ensino da 4ª série já é ministrado por professores com formação nas diversas áreas do conhecimento, como a História e a Geografia, por exemplo. Por isso, nossa preocupação tem sido no sentido de estudar e pesquisar um pouco mais sobre como esse conhecimento de História tem sido abordado no município de Rio Grande. De certa forma, nossa orientação tem se dado no sentido de discutir o ensino de História de 5ª a 8ª série, mas nos deparamos com a necessidade de preparar os licenciandos para essa nova possibilidade que é a de ter que ensinar História para crianças com menos de dez anos.

Infelizmente, e provavelmente por influência dos estudos piagetianos quanto as generalizações dos estágios de desenvolvimento da criança, escutamos que o conhecimento histórico, tido como abstrato, não deveria ser abordado nos anos iniciais para crianças em estágios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo. Desse modo, relegamos o conhecimento histórico exclusivamente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com o argumento da necessidade de níveis de abstração que as crianças do primeiro ciclo não teriam.

Em Vygotsky podemos acompanhar a discussão da capacidade ou incapacidade do estudo de História por crianças e adolescentes e os contextos mais propícios para que isso possa acontecer. Mais do que capacidade de desenvolvimento físico ou psíquico para compreensão

do homem no tempo, estão as leituras de mundo que crianças e pré-adolescentes carregam consigo. Ou seja, “entender e aceitar as crianças como constituídas em suas formas de sentir, agir e pensar pelas marcas da diversidade e das diferenças...” (HICKMANN, 2004, p.53). E isso tem se confirmado tanto em pesquisas ocorridas nos Estados Unidos quanto na Inglaterra.

É corrente afirmar-se que as crianças de sete a dez anos teriam dificuldades de aprendizagem da história devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificultaria o entendimento das seqüências, durações e simultaneidade dos acontecimentos e, também, das localizações espaciais destes acontecimentos. Trata-se ainda de um exercício de reconstrução ou de imaginação de algo que não existe mais concretamente, ou seja, o passado, dificultando o entendimento das crianças que ainda não estariam aptas para a abstração.

Cooper afirma que é necessária uma abordagem construtivista para a história, para garantir que as crianças estejam envolvidas no processo de investigação histórica, desde o início, devem ser envolvidos no processo investigativo, o que permitiria pensar que crianças pequenas podem aprender História. Cooper, citando Bruner, indica essa possibilidade a partir do respeito às formas do pensamento da criança em crescimento, da sutileza na abordagem do conteúdo e no desafio que seduz o aluno para avançar então será possível introduzir desde cedo os conhecimentos, as idéias de tempo transcorrido.

Tendo como pressuposto as pesquisas de Cooper (2002) iniciei uma pesquisa empírica com crianças de nove a onze anos em uma escola pública da rede estadual. Iniciamos nossa pesquisa numa segunda-feira. Por orientação da professora da turma, conversamos com os estudantes no primeiro horário da manhã, antes do intervalo, pois, segundo a professora, teríamos a atenção dos alunos voltada para nossa atividade de entrevista. Muito próximo ou depois do intervalo a atenção dos alunos seria prejudicada pelo alvoroço que se estabelece nesses momentos.

A sala não é grande, mas acomoda com tranquilidade os 24 alunos dessa classe. Pudemos observar que eles se organizam, espacialmente, em função da luminosidade que a sala oferece; como era de se esperar, apenas a presença da professora da turma foi encarada com tranquilidade, mas as outras duas pesquisadoras precisaram de algum tempo para estabelecer um clima de cumplicidade para executar a tarefa. Cabe aqui destacar que a direção e a supervisão pedagógica da escola foram previamente consultadas sobre a viabilidade de realização da atividade e não se opuseram quanto à execução da mesma. Agradeço ainda, a inestimável colaboração da Flávia Gonzales, professora da turma e da Flávia Gonzales Bandeira, aluna do curso de Pós-Graduação Lato Sensu “História do RS” da FURG.

Nossa primeira interpelação deu-se no sentido de descobrir o que essas crianças entendiam por História, e o fizemos pedindo que as mesmas destacassem o que entendiam por Matemática e Língua Portuguesa e por fim História. As respostas quanto às duas primeiras ciências foram por demais óbvias: Matemática está para números tanto quanto Língua Portuguesa está para escrita; aprender a somar, dividir, calcular de um modo geral parece ser o relevante em Matemática bem como escrever corretamente parece ser o mais importante em Língua Portuguesa.

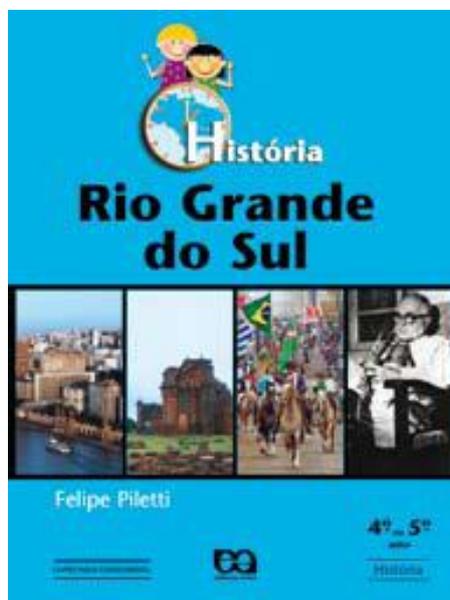
Ao questionar sobre o que é História, a resposta foi a de que “nunca estudamos História”. E Estudos Sociais? Muito menos. Quando questionados sobre tempo e/ou espaço, aí sim, de um modo geral, lembraram de alguns conteúdos tidos como específicos do conhecimento histórico: a cidade, o país e o estado.

A cerca dos assuntos históricos trabalhados, de um modo geral as crianças responderam que estudam o país, o estado e a cidade. Notadamente parece ter despertado o interesse as medidas do país, seu tamanho, sua grandiosidade. No entanto, esse é um conteúdo típico de Geografia, que não tem “separação” na hora de referir-se a um tema ou assunto. É natural que ao saber a História do Brasil também saibamos suas medidas e proporções. Tão mais lógico!

Circe Bittencourt chama a atenção para o fato de que:

*Diferentemente das propostas baseadas nos círculos concêntricos, que também utilizam a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, a preocupação maior, na atualidade, é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, o nacional e o geral. (2004, p.114)*

“Temos o livro, que mostra a História”, foi algo que nos chamou a atenção. O reforço do conhecimento registrado, reproduzido como verdade ficou evidente. Se está escrito, aconteceu, afinal “História a gente lê”. Meinerz (2001, p.74) já afirma que os alunos restringem aos livros e aos professores a verdade sobre o conhecimento narrado, exterior aos sujeitos. Nessa primeira explosão sobre o livre pensamento das crianças a cerca do conhecimento histórico, ficou evidente que História é algo que acontece com os outros, em algum tempo relativamente distante e que não os envolve, mas que mereceu ser registrado em um livro. Como “coisa antiga, coisa do passado que a gente aprende”, parece realmente que a ótica do aluno é a do expectador.



**Figura 1 - Fonte:** Imagem do Livro didático adotado como leitura para os quarto e quinto anos do ensino fundamental no Rio Grande do Sul

O livro didático em questão é o “História do Rio Grande do Sul”, de Felipe Pileti (editora Ática). Trata-se de um livro didático regional sobre a história do estado do Rio Grande do Sul, para o 4.º ou 5.º ano do ensino fundamental, que segue uma ordem cronológica, embora com algumas inserções temáticas. Apresenta e problematiza as experiências dos diversos grupos que, ao longo do tempo, em suas interações e conflitos, constituíram o espaço sul-rio-grandense. O livro é bem diagramado e as imagens são apresentadas com clareza.

Indagados sobre a sua trajetória, algumas crianças contaram suas histórias de vida, mas não atribuíram a isso a mesma importância que à história de Tiradentes, por exemplo. Os meninos explicaram que Tiradentes foi um homem que desejava, acima de tudo, justiça. Logo, esse sujeito é um ser que merece fazer parte de um livro sobre História do Brasil. O nascimento do Gabriel, seu ingresso na escola e sua trajetória particular não são encarados como História, pois “não tem nada de mais”, é só mais uma história. Olhando assim, parece que só tem significado os grandes feitos, os heróis, míticos ou construídos, que fizeram a diferença. O homem comum não é relevante. Sua história não merece ser “A HISTÓRIA!”

Incitados a falar um pouco mais sobre conhecimentos históricos, ficou evidente que a informação sobre História transcende os conteúdos específicos da série, pois “Roma, Egito e história de Jesus” estão lado-a-lado com os conhecimentos sobre o estado e a cidade. No entanto, a perspectiva de tempo cronológico (e, portanto, sucessório) foi enfaticamente defendida quando as crianças afirmaram ser a História de Roma mais antiga que a de Rio Grande.

As informações que algumas crianças forneceram não são, evidentemente, o reflexo de toda a turma; mesmo aqueles que não se manifestaram oralmente, concordavam, com um menear de cabeça, com as afirmações feitas pelos colegas, o que significa que partilham de um mesmo ponto de vista sobre o questionamento que estava sendo realizado, ou que simplesmente precisam evidenciar algum interesse.

Questionados sobre os conteúdos que já haviam aprendido, ficou evidente que seus conhecimentos iam além daqueles aprendidos na 4ª série: lembravam de assuntos trabalhados em anos anteriores e que, uma vez assimilados, podiam ser conteúdos desta série sem maiores problemas. A professora explicou-me que tal procedimento também podia ser explicado pelo fato de ter, naquela turma, alunos que estudaram com a mesma professora na 2ª série e que, portanto, poderiam estar fazendo alusão aos conteúdos que já trabalharam em 2008.

Que o Brasil não havia sido descoberto ninguém tinha dúvidas, afinal “já havia gente aqui, os índios”. Com certeza a lógica da descoberta desmorona ante a perspectiva de que se os índios já habitavam terras brasileiras, como podiam os portugueses acreditarem em descoberta de algo já conhecido. Foram tão categóricos na afirmativa que não sobrou dúvidas sobre como tinham entendido o conceito de descobrimento. A propósito do tema: indígenas, ficou evidente o fascínio que a visita ao museu causou nos alunos. Observaram urnas funerárias, estudaram hábitos herdados dos indígenas e se sentiram bem à vontade para falar sobre o assunto, pedindo à professora que mostrasse artefatos que conseguiram para conhecer mais dessa cultura. Envolvimento e motivação para pesquisa são essenciais para transformar o processo de aquisição do conhecimento histórico.

A idéia é estudar como tudo era antigamente. Antigamente quando? “Há séculos, milênios”, numa nítida alusão de que História e recuo de tempo são indissociáveis. Perguntei-lhes, então, se só haveria história em tempos muito antigos. Responderam-me que não, que os pais e avós conhecem muitas histórias sobre coisas antigas e que, portanto, são História, mas não tão antigas quanto o Egito.

Pais e avós como pessoas que contém História foi unanimidade; eles, assim como os livros, podem nos contar coisas que já aconteceram, que viram ou viveram, reais ou inventadas, não importa, são Histórias. Memórias reativadas também são entendidas como informação histórica.

E que coisas (conteúdos) eles gostariam de conhecer? A “História de outros países, sobre a Revolução Farroupilha, sobre Rio Grande”. Tudo na mesma proporção. Tudo passou a ser interessante: conhecer novos lugares (a implicação que tem, para crianças da periferia de Rio

Grande, de poucos recursos econômicos, conhecer “outros lugares” toma a dimensão do distante, quase sonho, que só pode, talvez, ser conhecido em sala de aula), revoluções e seus ideais, seus projetos e aspirações, a idéia do mito construído a cerca da saga gaúcha.

Aprofundar o conhecimento sobre o passado rio-grandino pareceu, de todo modo, uma boa idéia. E não que isso lhes seja desconhecido. As crianças já pesquisaram sobre o forte Jesus-Maria-José, sobre o entorno da escola (“lugar sem nenhuma habitaçãozinha”), sobre a catedral. No entanto, não fizeram nenhum comentário sobre o bairro, um dos mais empobrecidos da cidade e de forte ligação com o alto consumo e tráfico de drogas. A memória é seletiva, escolhe o que quer trazer à tona. Em qualquer idade, mesmo em crianças.

No momento em que perguntamos de que modo gostariam de aprender os conteúdos que estavam enumerando, a manifestação foi acalorada: visitar museus, passeios, assistir filmes, pinturas, jornais (impressos) e livros diversos. Tudo aquilo que nós, professores, sabemos que desperta o interesse e que, comprovadamente, as crianças adoram. História não está, portanto, só nos livros didáticos ou dentro da sala de aula; está, como disse o Gabriel (9 anos), “em casa (família), nas ruas, nas pedras, nos filmes”.

Como vemos, o papel do professor neste contexto é muito importante, pois, é do ensino dos conhecimentos na área de história que pode ser criada uma nova cultura educacional na infância. O educando segue recriando os novos hábitos educacionais aprendidos, estabelecendo uma relação dialética com o meio social. Estas influências são manifestadas através do conhecimento de cada indivíduo, em seus hábitos e costumes, e repassados em para as novas gerações que as recriam de acordo com sua realidade. O professor precisa estar atento para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, perceber que essa antes de ser de carácter psicológico é de natureza essencialmente educacional. Então para se compreender desenvolvimento da educação na infância é necessário que se entenda aprendizagem. Esta ocorre fundamentalmente a partir de aquisições procedentes do meio externo. Mas para isso, pressupõe-se a utilização de um sistema lógico, capaz de organizar as novas informações recebidas. Este sistema encontra-se no campo da equilíbrio, que é um mecanismo de ordem mais geral, que se estrutura graças às condições oferecidas pela soma do amadurecimento com as ações da criança.

O sistema de equilíbrio serve como ponte de ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem associando os fatores de ação externa com os de organização interna, inseparáveis da estrutura que adquirir conhecimento. Piaget define conhecer como organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas. Aqui cabem duas questões: Que sistema ensino é esse? E quais experiências são essas? A criação de uma nova cultura da educação na

infância pressupõe um sistema educacional que explore os potenciais criativos e imaginativos da criança, assim como lhe proporcione experiências com os novos conhecimentos oferecidos, como jogos, brincadeiras, teatros e etc... A começar do momento que se modifica e transforma o objeto, que é o próprio campo da experimentação, compreendendo o mecanismo de sua transformação e o caminho de sua construção, estrutura-se o conhecimento da criança.

Para Piaget, o conhecimento não é imanente nem ao sujeito, nem ao objeto, sendo assim construído na interação dos mesmos. O conhecimento é sempre produto da ação do sujeito sobre o objeto, não originando na percepção, mas na ação. Piaget explica a abstração reflexiva que se caracteriza pela forma que o sujeito age sobre os objetos estabelecendo ou construindo novas relações. O sujeito compreende o objeto através de sua própria reflexão e ação, e não dos objetos. Estas ações reflexivas que necessitam do uso da lógica, Piaget denomina “abstração reflexiva ou construtiva”.

Nessa perspectiva, as culturas de ensino precisam ser adaptadas de acordo com cada realidade. A tarefa central do professor, para que haja uma melhor interrelação entre o conteúdo aprendido e a realidade social do aluno, é estabelecer esta ligação, fornecendo dados que propiciem ao aluno analisar seu meio, seu país e realidades político-econômicas.

Desta forma, para Libâneo, a sociedade atual é reflexo de seus educadores. A tarefa dos educadores é uma significativa contribuição para a formação crítica e criativa dos cidadãos, preparando-os para a participação ativa nas lutas pela transformação da cultura educacional.

*Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais (LIBÂNEO, 1994: 22).*

Mas, se a sociedade atual é reflexo dos educadores, de quem os educadores são reflexo? Responsabilizar o docente de tal responsabilidade é fácil, mas não é suficiente. É necessário que sejam tratados os educadores como pessoas que estão inseridas na mesma realidade do aluno.

Hoje a grande tarefa é proporcionar conhecimentos que possibilitem ao aluno pensar criticamente, mas quem instrumentalizará o professor a para a reflexão? Ao meu ver a grande tarefa do professor e da escola nos dias de hoje é desatar as amarras de uma cultura educacional defasada e ultrapassada. Apesar de todos os avanços no campo metodológico, tecnológico e pedagógico, o professorado ainda continua preso as velhas práticas conteudistas de ensino, que obrigam os alunos a decorarem grandes quantidades de fatos, datas e nomes, mas que não proporciona a

criança a reflexão, a imaginação e a adoção de um posicionamento críticos frente ao saber. Enquanto os professores e as escolas não desfizerem as ataduras da velha cultura conteudista, não será possível a impregação de novos métodos de ensino que levem o aluno a pensar criticamente.

## BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CAINELLI, Marlene. *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. Educar, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR.

CAINELLI, Marlene. *O pensamento histórico das crianças*. In: BARCA, I. (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, p. 55-76, 2004.

CELESTINO, Marcos Roberto. *A formação de professores e a sociedade moderna. Diálogo*. São Paulo, v.5, p.73-80, 2006.

COOPER, Hilary. *History in the early years*. 2. ed. London, England: Routledge Falmer, 2002.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: 1992.

HICKMANN, Roseli Inês. *As ciências sociais no currículo vivido: sobre o olhar da cultura e da memória*. In XAVIER, Maria Luisa e DALLA ZEN, Maria Isabel (orgs.) **O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MEINERZ, Carla Beatriz. *História viva: a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *O Ensino da História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental: Breves Considerações*. Revista de Pedagogia. ano 3 – número 6 – Especial sobre formação de professores. [www.fe.unb.br/revistadepedagogia](http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia)

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*: -2. Ed.- São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PERRENEUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. *Por uma história prazerosa e conseqüente. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Leandro Karnal (org.). 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SACRISTÀN, J. Gimeno. *A Avaliação no ensino*. In: --- *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*. In ZARTH, Paulo Afonso [et al]. *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

XAVIER, Maria Luisa e DALLA ZEN, Maria Isabel (orgs.) *O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

ZARTH, Paulo Afonso [et al]. *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.