



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA e PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO**

HELOISA HELENA TOURINHO MONTEIRO

**Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na
Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História.**

Salvador
2008

HELOISA HELENA TOURINHO MONTEIRO

**Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola
Comunitária: os caminhos do ensino de História.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO
Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Antonieta de Campos
Tourinho

Salvador
2008

Monteiro, Heloisa Helena Tourinho
Um Estudo de Caso sobre a práxis da professora polivalente
na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História/ Heloisa
Helena Tourinho. – Salvador,2008.
163 f.

/

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
Programa de Pós Graduação em Educação

Inclui Bibliografia e anexos

1. Professores - Formação 2. Professores- Práticas pedagógicas
3. Ensino de História I. Título.

CDD 370.71

HELOISA HELENA TOURINHO MONTEIRO

Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO
Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho

A banca examinadora, em sessão pública realizada em 05/06/2008, considerou

Maria Antonieta de Campos Tourinho (UFBA/FACED)
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA/FACED)
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia

Carlos Augusto Lima Ferreira (UCSAL)
Doutor em Educação, pela Universidade Autônoma de Barcelona

Às crianças da Casa Belém, representantes de uma infância envolvida pelo sonho de viver e ser feliz.

Às inúmeras professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deste País, aqui representadas pela Professora Rosinha que com seu empenho, criatividade e persistência faz o melhor para seus alunos, apesar das adversidades na Educação.

AGRADECIMENTOS

Este momento da dissertação é muito especial. Livre das regras oficiais da escrita acadêmica pude perscrutar a memória e buscar agradecer a todos aqueles que contribuíram para esta jornada. Corro o risco de falhar e ser traída pelas minhas lembranças mais distantes. Antecipo então meu pedido de desculpas e peço que todos aqueles que não foram citados abaixo sintam-se contemplados, pois qualquer trabalho dessa natureza é muito mais coletivo do que individual. Primeiramente, agradeço à minha existência a Deus e a oportunidade de utilizar os meus talentos modestos em benefício de uma sociedade mais justa. Agradeço também:

A minha mãe pelo eterno cuidado e inúmeros conselhos para que eu não leve a vida tão a sério;

A meu pai que me ensinou o amor pela leitura, a paixão pelo cinema, a importância do conhecimento e a disciplina para com os estudos;

Às minhas irmãs pelo incentivo e confiança ao longo da minha formação;

À Ana Paula, mais do que irmã, amiga de todas as horas capaz de me fazer mais alegre sempre;

Ao meu querido e estimado sobrinho Luciano, exemplo de que uma Educação amorosa, firme e séria contribui para a constituição de um jovem ético e sensível;

Ao meu amado marido Flávio por acreditar incondicionalmente na minha capacidade e por isso mesmo muitas vezes me consolar, sem entender minhas fragilidades. Agradeço também pela sua valiosa contribuição nas referências geográficas deste trabalho;

Às minhas amigas-irmãs Karina, Leila, Joice, Heloísa, Marluce, Iana e amigos-irmãos Renato, Joel e Paulo, companheiros e companheiras de muitas emoções marcadas pela alegria, sinceridade e fidelidade;

Aos meus inestimáveis alunos e alunas por me permitirem participar na construção das suas próprias histórias, especialmente Camila e Clarice “filhas” queridas;

Aos meus colegas e ex-colegas do Instituto Social da Bahia com quem aprendi o meu ofício de ser professora, particularmente as professoras do “Isbinha” que acreditam na importância do ensino de História para crianças;

Aos amigos e colegas do Sinpro-Ba, parceiros de nossa causa maior: cuidar do professor e da professora;

Aos meus colegas do curso de Mestrado, Genaro, Jaime, Gabriela e ao meu precioso amigo Paulo Leite, por compartilharem comigo seus conhecimentos e dicas que fizeram meu texto tornar-se mais qualificado;

A Edgard Chaves, meu professor do Ensino Médio, responsável por despertar minha paixão pela História. Eliana Beltrão por ter me desafiado a pesquisar e estudar o ensino de História para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental-séries iniciais;

À Marlene que me introduziu no universo da escola Comunitária com quem me identifico e prezo a amizade desenvolvida;

Aos responsáveis pela Casa Belém e a Professora Rosa por gentilmente me acolherem e permitirem que essa pesquisa se realizasse;

À Renata Monteiro que se isentou das relações fraternas para cuidadosamente revisar, normatizar e diagramar minha dissertação;

Faltam palavras para agradecer a minha orientadora Tuca. Agradeço sua habilidade ao fazer as correções, o tempo a mim dispensado nas orientações, a paciência para com os meus desencontros na escrita e a confiança no meu trabalho. Sou grata ainda pelo estímulo e pelas oportunidades profissionais que dela tenho recebido, além da dedicação para que este trabalho ficasse cada vez melhor. Estes foram gestos significativos que me trouxeram calma e segurança nesta etapa formativa.

Agradeço à Secretaria de Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia pelo apoio acadêmico dispensado a todos os mestrandos.

“Esse trabalho fraternal só pode provir de uma educação que ofereça a todas as crianças iguais possibilidades de efetuar sua adaptação ao mundo sem tiranias e sem humilhações”.

Cecília Meireles

RESUMO

A pesquisa intitulada: *Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História* - investigou o cotidiano de uma professora da 4ª série do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2007, com o objetivo de analisar sua práxis de ensino no que se refere à disciplina História. Através de uma pesquisa de caráter qualitativo etnográfico o estudo de caso pretendeu aprofundar as abordagens teóricas que fundamentam a práxis da referida professora.

Este trabalho foi realizado em uma Escola Comunitária na cidade de Salvador-Ba, revelando no decorrer da pesquisa os aspectos que caracterizam e definem a rede comunitária e suas relações político-educativas com a história da infância e o ensino de História para crianças nesta cidade.

Algumas soluções são apontadas para resolver o paradoxo da professora polivalente que ministra aulas de disciplinas nas quais ela não se especializou e que por isso desconhece as especificidades teóricas e metodológicas destas matérias.

Palavras-chave: ensino de História, Ensino Fundamental- séries iniciais, Escola Comunitária, Infância, Currículo e Formação de Professor.

ABSTRACT

The research: "A case study about the practice of a polyvalent teacher at the Community School: ways for History teaching", has investigated the quotidian of a teacher from the fourth level of the Fundamental Education during 2007, for analyze your History teaching practice. Through a qualitative and ethnographic investigation, the case study has intended to assess the theoretical techniques which are the practice basis of the referred teacher.

This work has been performed at a Community School in Salvador-Ba, revealing during the research, the aspects which categorize and define the community network and your educative-politics relationships with the infancy history and the history teaching for children at this city.

Some solutions are pointed to solve the polyvalent teacher paradox, who ministries class of disciplines which she is not a specialist, and because of this, does not know the theoretical and methodological specificities of these disciplines.

Key-words: History teaching, fundamental education, community school, infancy, curriculum and teacher's graduation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – O contexto da pesquisa: os marcos históricos da infância, da Escola Comunitária e do Ensino de História.	24
1.1 A Escola Comunitária – espaço de resistência e esperança em prol da infância	24
1.2 Um exemplo de Escola Comunitária: A Casa Belém	40
1.3 O universo da criança – medos, sonhos e desejos.	43
CAPÍTULO 2 – História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: brincadeira de criança?	54
2.1 História – um aprendizado para a vida	54
2.2 A Formação do Professor e o ensino de História	57
2.3 História do Brasil ou História Geral: por onde começar?	68
2.4 Professores e alunos frente às novas propostas de ensino	71
CAPÍTULO 3 - Intenções Metodológicas: o caminho é tão incerto como a própria História.	82
3.1 Compreender as intenções que marcam o caminho.	82
3.2 O Projeto de Pesquisa	88
3.3 Caminhos e Métodos	92
CAPÍTULO 4 – Um olhar investigativo: o desvelar da Práxis	99
4.1 Traçando o caminho	99
4.2. O lugar da pesquisa - A Casa Belém	103
4.3. O ato de observar - revelações não previstas.	107
4.4. Análise das Atividades Avaliativas	124
4.5. Avaliação final	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	146

ANEXO A

147

ANEXO B

148

INTRODUÇÃO

Investigar a práxis do professor representa, em uma pesquisa em Educação, revelar os componentes de sua formação, compreender suas concepções sobre ensino-aprendizado, mergulhar profundamente em suas relações nem sempre objetivas com os seus alunos e finalmente buscar apreender o seu universo existencial no cotidiano escolar.

O processo de planejamento, organização e realização desta pesquisa teve muitas fases e por isso mesmo apresentou várias facetas do objeto de estudo em questão, pois embora se afirmasse procurar estudar como acontece a práxis de uma professora polivalente na 4ª série do Ensino Fundamental da Escola Comunitária, no que se refere ao ensino de História, alguns temas tiveram que ser aprofundados a fim de contextualizar a pesquisa e anunciar a necessidade de estabelecer na fundamentação teórica as correlações entre os temas para uma aproximação da conclusão do trabalho.

Ao escrever sobre o trabalho de uma professora do Ensino Fundamental, necessariamente o tema *infância* precisou ser tratado, afinal o sentido do ensino só pode se realizar com as possibilidades de aprendizagem. Cuidar deste processo nas séries iniciais da Educação Básica é cuidar da criança, proporcionar a ela o conhecimento, seu letramento e sua linguagem, para garantir a ela plenitude em sua história infantil. Neste trabalho a criança está especificada a partir do lugar que ela se encontra, isto é, a Escola Comunitária.

Desenvolver uma pesquisa em Educação requer procurar em si mesmo referências que certamente influenciaram a aproximação com o tema que se propôs investigar. Confesso que se me dissessem que estaria no ano de 2008 preocupada com os estudos sobre a prática de ensino de História para crianças, certamente não conseguiria enxergar tal possibilidade. O curso de Licenciatura em História não tocou efetivamente no tema em questão, tampouco estimulou qualquer aprofundamento sobre os conceitos epistemológicos que fundamentam a pesquisa em educação e o ensino de História para crianças. Portanto, busquei a formação para ser professora de História da

Educação Básica e posteriormente, talvez, pesquisar conteúdos de História, mas não sobre as teorias metodológicas do seu ensino.

Percorro minha própria história para procurar vestígios de inquietações com esta realidade e deparo-me em determinado momento da minha formação, ainda na Educação Básica, quando me indagava sobre o sentido de estudar História e se aquela forma, no caso com forte apelo à memória, garantiria o meu conhecimento por longo tempo daquela matéria, com o questionamento *“para que serve a História?”*

A História como ciência sempre me fascinou por permitir mergulhar em universos alheios ao meu próprio tempo e espaço. Passear pela existência do outro me faz perceber a minha própria existência e compreender a colcha de retalhos que define o meu ser. É nesta perspectiva que utilizo o sentido de práxis e não somente de prática ou fazer pedagógico. Todo o contexto reflexivo do ser professor corrobora para que o cotidiano represente não somente as experiências praticadas, mas também as que passam por alterações e compreensões mais subjetivas.

Foi preciso também explicitar um pouco da história do movimento que engendra a Escola Comunitária para demonstrar o valor desta rede, bem como apresentar para os leitores uma realidade que apesar de conhecida é pouco debatida nos meios acadêmicos. Sendo assim, os problemas dessas comunidades podem ser vistos como objetos de estudo cujas soluções podem ser apontadas de forma sistemática.

Por isso o trabalho não deixou de apresentar as correlações entre infância, Escola Comunitária e a práxis da professora em questão com o ensino de História. Deve-se considerar que esta práxis revela a experiência vivida pela professora ao longo de toda a sua formação, e conseqüentemente a transformação de seu conhecimento na ação diária em sala de aula desempenhada de forma reflexiva, apesar das limitações conceituais e materiais para os procedimentos em sala de aula.

O projeto de pesquisa se revelou fruto de uma vivência no universo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e por esta razão estava contaminado pela minha experiência com o ensino de História nestes segmentos. Porém, com o desenrolar da pesquisa as ações foram tomando caminhos próprios, o que permitiu que a observação participante apresentasse elementos peculiares que não tinham sido previstos no momento da proposta de pesquisa.

Meu envolvimento com a História não foi sempre assim. Esforço-me para lembrar sobre o contato com a disciplina no antigo Primário e muito pouco me vem à mente. Contudo, no Ginásio a professora era aterrorizante, obrigava-nos a levantar à sua entrada em sala de aula como forma de reverência e cumprimento, e elaborava intermináveis questionários nos quais as perguntas tinham que ser escritas de caneta de tinta azul e as respostas com caneta de tinta vermelha, assim como deveríamos estar sempre prontos para uma inesperada sabatina. Durante os quatro anos de Ginásio sofri junto aos colegas as ameaças desta professora que passava horas ditando o conteúdo para que nós copiássemos nos nossos cadernos. Porém, como tudo na vida tem uma outra face da moeda, isso me ajudou a desenvolver uma boa capacidade de memorizar o texto. Foi sem dúvida no Segundo Grau que convivi com um ensino de História que mudou minha perspectiva e que provavelmente muito influenciou minhas escolhas futuras, já que era necessário compreender os fatos discursivamente e analiticamente para escrever as dissertações propostas pelo professor.

Ao entrar em sala de aula pela primeira vez, ainda no estágio obrigatório do curso de Licenciatura em História, a mesma pergunta de sempre me foi lançada: *para que serve estudar História?* Todos nós, professores de História, já ouvimos essa questão inúmeras vezes e dependendo do nosso tempo de trabalho encaramos o questionamento de forma diferenciada.

Atualmente tenho mais serenidade diante desta pergunta provocativa, pois a práxis se revela ao longo da nossa formação como fonte de sabedoria e entendimento de que a compreensão do outro tem representações, sentidos e significados pertinentes ao sujeito que aprende, bem como suas apreensões, que por sua vez, relacionam-se com as condições temporais determinantes.

Um texto que contribuiu bastante para o meu entendimento quanto ao ensino de História é de autoria de Hobsbawn (1998). Em uma aula inaugural na Universidade da Europa Central de Budapeste o autor encerra sua conferência dessa forma:

Isso é tudo que eu queria dizer sobre o dever dos historiadores. Porém, antes de terminar, quero lembrar mais uma coisa. Como estudantes desta universidade, vocês são pessoas privilegiadas. As perspectivas são as de que, como bacharéis de um instituto conhecido e prestigiado,

irão obter se assim escolherem, uma ótima condição na sociedade, carreiras melhores e ganhos maiores que os de outras pessoas, embora não tanto quanto os de prósperos homens de negócios. O que eu quero lembrar a vocês é algo que me disseram quando comecei a lecionar em uma universidade. “As pessoas em função das quais você está lá”, disse meu próprio professor, “não são estudantes brilhantes como você. São estudantes comuns com opiniões maçantes, que obtêm graus medíocres na faixa inferior das notas baixas, e cujas respostas nos exames são quase iguais. Os que obtêm as melhores notas cuidarão de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostará de lecionar. Os outros são os únicos que precisam de você”

Isso não vale apenas para universidade, mas para o mundo. Os governos, o sistema econômico, as escolas, tudo na sociedade, não se destina ao benefício das minorias privilegiadas. Nós podemos cuidar de nós mesmos. É para o benefício da grande maioria das pessoas, que não são particularmente inteligentes ou interessantes (a menos que, naturalmente, nos apaixonemos por uma delas), não têm um grau elevado de instrução, não são prósperas ou realmente fadadas ao sucesso, não são nada de muito especial. É para as pessoas que, ao longo da história, fora de seu bairro, apenas têm entrado para história como indivíduos nos registros de nascimento, casamento e morte. Toda sociedade na qual valha a pena viver é uma sociedade que se destina a ela, e não aos ricos, inteligentes e excepcionais, embora toda sociedade em que valha a pena viver deva garantir espaço e propósito para tais minorias. Mas o mundo não é feito para o nosso benefício pessoal, e tampouco estamos no mundo para nosso benefício pessoal. Um mundo que afirme ser esse seu propósito não é bom e não deve ser duradouro. (1998, p.21)

A despeito da perspectiva iluminista que o texto indica, o que muito interessa a este estudo que ora introduzo se deve ao fato da possibilidade do ensino de História poder lidar com aqueles que muitas vezes estão longe dos livros e que não se percebem representados neste mundo de heróis, do qual uma parte dos historiadores se ocupa. Outro ponto relevante diz respeito ao aspecto quantitativo do que consideramos como minorias e a presença delas nos textos históricos, pois a maioria das pessoas que trabalham e tecem o processo histórico não tem voz. Portanto, retirar do ostracismo esta parte da sociedade torna-se papel fundamental de quem pretende lidar com o ensino de História.

Estas reflexões propiciam a idéia de conscientização da prática do professor voltada para um entendimento dialético e dialógico da relação ensino-aprendizagem. Dentro deste contexto o papel do professor é estratégico na crítica ao currículo oficial, pois como afirma Apple (2005):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (2005, p.59)

Exigir esse posicionamento crítico do professor frente às políticas oficiais, requer deste uma fundamentação teórica que o respalde nas tensões e enfrentamentos necessários para alterar a idéia de quem é a autoridade para transmitir o conhecimento e garantir os processos de aprendizagens. Esta fundamentação, por sua vez, só se consolida com a prática diária do fazer e com o que Paulo Freire (1996) denomina de *saberes necessários à prática educativa*. Para ser professor é necessário permanecer atento e firme a uma série de elementos que compõem a prática e obriga à reflexão, rigor científico, pesquisa, paciência, crítica, tensões e riscos.

O professor desta pesquisa atua no universo da Educação Fundamental das séries iniciais e por tal razão deve ser identificado como *a professora*. Afirmo isso porque na minha vivência com este segmento nunca encontrei um professor de 1ª a 4ª série do sexo masculino, que fosse o regente da sala de aula, quando estão presentes são professores de educação física ou informática, ou seja, não ficam integralmente com as crianças. Todas as professoras polivalentes com as quais tive contato, inclusive a professora que foi pesquisada, são mulheres.

Neste universo a exigência do domínio conceitual por parte destas professoras se tornou lugar comum nas últimas décadas do século XX, e, no entanto, o curso formativo destas professoras não alcança a dimensão com tal especificidade, pois essa formação necessita de continuidade e permanência. Nos cursos de Pedagogia a formação específica limita-se a, no máximo, dois semestres, nos quais as estudantes deverão tomar contato com a metodologia de ensino de História, Geografia, Matemática etc. O que ocorre é que muitas vezes o desconhecimento conceitual da ciência é o ponto de partida para o planejamento dessas disciplinas de metodologia, o que demanda muito tempo para garantir uma formação mais completa. Por não ser possível em um único curso referenciar toda esta demanda, torna-se mais do que necessário

uma prática docente baseada na pesquisa constante e no assessoramento destas professoras em questão.

O intuito alcançado por essa pesquisa foi o aprofundamento significativo do conhecimento sobre a Escola Comunitária e as propostas de ensino que se desenvolvem no interior deste ambiente. Além disso, apresentar para a sociedade mais um trabalho que discute os rumos desta escola, por entender que a situação atual apresentada ainda é muito irrelevante para garantir a afirmação e importância da Escola Comunitária para uma determinada parcela da sociedade, muitas vezes esquecida das Políticas Públicas.

Lembro de quando fui visitar uma aluna do curso de Pedagogia da Rede Uneb – 2000, uma freira dedicada, no bairro de Valéria, periferia da cidade de Salvador, onde ela me apresentou com muito orgulho as instalações da Escola João Paulo II enquanto contava a história de cada criança que ali estava. A rua da escola não era asfaltada, o acesso de carro era difícil e a irmã Geralda precisava caminhar alguns quilômetros naquele barro para chegar ao ponto de ônibus. Outro ponto relevante era o fato de ela morar na Escola, junto com mais duas religiosas, tomando conta daquele espaço com a ajuda da congregação religiosa, e no dizer dela “*com a ajuda de Deus.*” Este momento foi marcado por uma indagação: que tipo de exigência sobre o ensino de História poderia ter para com esta professora que naquele momento estava tomando a história em suas próprias mãos?

Durante muito tempo a prática de ensino na História da Educação Brasileira esteve ligada quase que exclusivamente aos estudos da Pedagogia, o que criava um grande abismo entre os professores das chamadas áreas específicas (Geografia, História, Biologia, Matemática etc.) e os pedagogos, responsáveis por coordenar a ação em sala de aula. Através da promoção de reuniões semanais bem como orientações aos planos de curso, de unidade e de aula, buscava-se averiguar métodos, avaliações, exercícios e livros utilizados pelos professores apenas para demarcar especificidades técnicas e identificar a linha de pensamento educacional proposta pelo corpo diretivo da Instituição.

Por muito tempo o diálogo entre as Licenciaturas e a Pedagogia era contraditoriamente antagônico e superficial. Os alunos, futuros professores de matérias

específicas, desprezavam os estudos de Metodologia, Estrutura do Ensino, Didática e Prática Escolar, por acreditarem que bastando dominar o conteúdo da sua Ciência já estariam aptos à tão nobre função de ensinar. Sem dúvida alguns terminaram por acertar na sua ação em sala de aula, contudo, depois de erros que provavelmente muito prejudicaram a educação e formação de muitos alunos. Situação pior é a dos que não acertaram e fizeram da sala de aula um espaço de transmissão do conteúdo, qualificando os alunos que não conseguiam acompanhar de *incapazes* e *ignorantes*, responsabilizando-os pelos seus fracassos escolares.

O avanço dos estudos referentes à Prática da Educação veio demarcar uma aproximação muito importante da Pedagogia com o ensino das Ciências Naturais e Humanas, nos últimos 30 anos. Hoje já não se concebe mais um professor que não discuta e reflita sua ação pedagógica envolvendo nisto sua identidade profissional, sua formação continuada, análise de suas práticas pedagógicas, contextualização da realidade sócio-política e econômica; ou que não busque superar os entraves encontrados para alcançar o êxito de um ensino crítico e significativo junto aos seus alunos.

Somos então testemunhas de uma nova perspectiva com relação ao trabalho do professor e da professora. As propostas apresentadas, as pesquisas e discussões apontam para uma realidade dinâmica e enriquecedora da arte de ensinar. Nega-se a tão somente transmissão do conteúdo e busca-se efetivamente a construção do mesmo numa relação mais complexa do que o binômio professor-aluno. Faz-se necessário acreditar numa interação das forças que compõem a educação no sentido de elaborar uma rede de aprendizagem real para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Ensinar e aprender. Aprender e ensinar. Neste jogo dinâmico, o professor mergulha em seu conhecimento, reconstruindo-o sempre, demarcando a idéia de que inacabado possibilita avanços, rupturas, transformações, resgates e muita discussão.

É neste contexto que os estudos pedagógicos vêm adquirindo fôlego para indicar a clara necessidade de intensificar seriamente essa formação, para se desempenhar na sala de aula este papel fundamental na construção social que ora vivemos.

Ao celebrarmos esta retomada, não podemos deixar de reconhecer o quanto a atuação de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ainda está aliada ao processo empirista de erros e acertos, onde o aluno torna-se muitas vezes vítima de um ensino inadequado e frustrante e posteriormente o próprio professor enfrenta um desapontamento profissional, esbarrando na sua crise de Identidade.

É comum encontrarmos profissionais de educação recém saídos dos Cursos de Licenciatura, tendo concluído as disciplinas referentes aos estudos pedagógicos, perguntando-se sobre o valor das mesmas e fazendo da sua prática de ensino um “coquetel pedagógico”, com afirma Heloísa Penteado (1994).

Longe de defender um purismo teórico, a preocupação básica refere-se ao fato de que as mudanças ocorridas na educação apresentam um ritmo que obriga tanto os Centros Acadêmicos, quanto as Escolas de Educação Básica em geral a terem um olhar mais científico na relação professor-aluno e a se aproximarem cada vez mais, eliminando um distanciamento histórico que termina por esvaziar a força e importância das Universidades, principalmente públicas, frente à sociedade em geral.

Professores da Educação Básica precisam encontrar nas produções acadêmicas sua história, sua realidade, identificar-se a partir desses estudos e com eles refletir e intervir nas suas práticas e ações, avançando na sua perspectiva profissional e delineando seu importante papel na construção de uma sociedade menos excludente.

A maior preocupação revela-se na formação pedagógica das Licenciaturas, onde ainda se valoriza o conteúdo formal das matérias, empurrando muitas vezes o professor para a sala de aula sem que tenham passado por uma discussão mais aprofundada do seu saber pedagógico.

Muitos desprezam declaradamente as discussões teóricas metodológicas, aplicando em sala práticas que limitam a proposta educacional de fazer o estudante pensar de forma autônoma, dando significado ao seu tempo na Educação Básica e percebendo a continuidade destes significados na formação profissional. Porém, existe uma grande determinação de alguns profissionais que vêm mudando essa referência preconceituosa e conservadora. Nos últimos tempos, os profissionais da educação têm se apropriado das práticas teórico-metodológicas, discutindo-as e procurando aproximá-las das disciplinas que formam o currículo escolar. Além disso, também ocupa espaço

neste cenário a preocupação em refletir sobre a utilização das tecnologias da informação no processo de aprendizagem.

Fazer com que professores repensem suas ações com estudos e debates das mesmas, abre um universo especial para a produção científica que se aproxima desta realidade e consolida a formação continuada de professores. Procura-se com isto, demonstrar que o professor que reflete diariamente sobre a sua prática, consciente da rede que envolve o espaço da aprendizagem, mesmo que não tenha acesso a um estudo mais sistematizado destas questões, possibilita uma reconstrução dialética do ensino-aprendizagem qualificando o espaço escolar, estabelecendo com os educandos apropriações e relações frente às propostas curriculares.

Sendo assim, esta pesquisa qualitativa tratou de analisar, através do estudo de caso com observação participante, a práxis de uma professora da 4ª série do Ensino Fundamental com o objetivo de demonstrar ações e reflexões desta professora, assim como a importância de um acompanhamento específico na área de História devido às mudanças pelas quais passaram o ensino desta disciplina ao longo dos últimos tempos.

No primeiro capítulo a pesquisa é contextualizada a partir dos marcos que a definem, isto é, a caracterização histórica da Escola Comunitária e sua importância como resultante dos movimentos sociais da década de 1970, no Brasil, relacionando este espaço com o lugar que a criança ocupa. De forma muito breve a infância é retratada no contexto sócio-histórico para demonstrar o crescimento de estudos sobre a criança e seu processo de formação na sociedade industrial.

A relação desse contexto com o ensino de História é explicitada, através de um exemplo particular de uma Escola Comunitária, a Casa Belém, lugar onde a pesquisa se desenvolveu. Um pouco da História da Casa Belém é revelada de modo que se possa compreender o papel da professora em questão e o universo das crianças que frequentam a Escola Comunitária. A partir de uma entrevista feita pela professora Rosinha delinea-se o perfil das crianças que fazem parte da realidade da rede comunitária de Salvador e os marcos desta pesquisa se entrelaçam para consubstanciar os aspectos definidores da práxis da professora polivalente da Escola Comunitária no Ensino Fundamental das séries iniciais. O fato de a professora ministrar várias disciplinas, por isso polivalente, não tendo formação específica na maioria das

vezes, demonstra a necessidade de estudos como este indicarem possíveis caminhos para um ensino de maior qualidade dirigido às crianças em questão. Embora a pesquisa trate sobre o ensino de História nada impede que por extensão se pense em soluções para as outras áreas do conhecimento que necessitam destas especificidades no segmento da Educação Básica.

O capítulo introduz a relevância de buscar nos estudos sobre o ensino de História um mapeamento sobre a fundamentação necessária para se consolidar a área de ensino de História nas séries iniciais, pois a escassez desses trabalhos é muito grande e maior ainda quando se trata da professora polivalente. Sobre esta questão, afirma Ferreira (2004):

Claro está que a discussão sobre o ensino de história ainda é insuficiente, notadamente no estado da Bahia. Todavia a realização de trabalhos que possam analisar e compreender a formação de professores de história e suas práticas docentes são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do ensino de história que se ministra nos níveis fundamental e médio da educação básica, estreitando dessa forma a relação academia escola. (FEREIRA 2004, p.25)

Por esta razão, o capítulo dois desta pesquisa procurou fundamentar teoricamente o ensino de História a partir da bibliografia sobre o assunto na Educação Básica, evidenciando as escassas fontes sobre este tema para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O capítulo apresenta a minha trajetória partindo da condição de aluna da Educação Básica, passando pela formação no curso de Licenciatura em História, pela atuação como professora de Metodologia no Ensino Superior e como coordenadora da área de História da Educação Básica. Neste processo tomei contato com a rede comunitária de Salvador passando a estudar esse tipo de escola, desde os aspectos que a caracteriza, até o processo de formação das professoras comunitárias. Os espaços de formação foram vivenciados como professora da Rede UNEB – 2000, projeto Ágata –Esmeralda, coordenadora da área de História no Ensino Fundamental – séries iniciais e representante do Sinpro-Ba (Sindicato dos Professores da Bahia) no FBEI (Fórum Baiano de Educação Infantil).

Sendo assim, o capítulo apresenta reflexões sobre o currículo neste segmento, o papel do livro didático e a necessidade de um olhar cuidadoso sobre as professoras

deste nível de ensino que, por terem ou estarem buscando uma formação na área de Pedagogia, não apresentam um domínio conceitual aprofundado das diversas áreas de conhecimento que elas têm que ministrar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao fazer a crítica ao ensino de História factual e com forte apelo à memorização, o capítulo aponta o quanto a História ensinada para crianças torna-se sem significado por relacionar, de forma descontextualizada, nomes e acontecimentos com suas respectivas datas, não estabelecendo qualquer sentido para elas. Com esta realidade o capítulo aponta caminhos para um ensino de História mais crítico e significativo para as crianças.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada, bastante influenciada pelo contato com o tema, o que fez a pesquisa adquirir uma condição qualitativa do tipo etnográfico. O Estudo de Caso se revelou como possibilidade de desenvolver uma pesquisa que se delineou no processo de ensino, ou seja, como professora de professoras da Escola Comunitária convivi com as necessidades e lacunas dessas profissionais, propiciando um levantamento de dados antes mesmo de acontecer esta pesquisa.

A partir de uma pergunta que questiona como acontece a práxis da professora polivalente no que tange o ensino de História na 4ª série do Ensino Fundamental, a intenção da pesquisa se delineou e a observação em campo se estabeleceu na Escola Comunitária Casa Belém.

A observação participante aliada a outros métodos da pesquisa qualitativa foi utilizada para a descrição aprofundada de um ano (2007) de ações da professora pesquisada resultando em dados consistentes para as conclusões deste trabalho.

Finalmente, o quarto capítulo apresenta a descrição desses dados de forma que a ação da professora Rosinha se revela nas exposições empreendidas por ela, juntamente com as atividades avaliativas aplicadas e toda a sua relação e implicação com as crianças da Casa Belém, seus alunos da 4ª série.

O capítulo revela as dificuldades da professora no que concerne ao ensino de História para a 4ª série devido ao frágil domínio que a maioria destas profissionais apresenta frente ao conhecimento histórico. Ressalta-se, porém, que esta dificuldade se apresenta muito mais por conta das deficiências dos cursos para esse segmento da

Educação Básica do que por um despreparo das profissionais. Chega-se a esta conclusão quando se registra o desejo das professoras em conhecer melhor o conteúdo da disciplina e os aspectos didáticos e metodológicos que garantem um ensino mais significativo.

As conclusões deste trabalho são apresentadas como forma de soluções a serem tomadas pelo conjunto de atores que, envolvidos com o ensino para criança, compreende a importância de discutir a formação da professora polivalente, o desenvolvimento de uma política de pesquisa permanente e contínua além de um acompanhamento indispensável de um assessoramento específico para as áreas que as professoras polivalentes ensinam.

CAPÍTULO 1 – O contexto da pesquisa: os marcos históricos da infância, da Escola Comunitária e do Ensino de História.

*Tudo principia na própria pessoa, beleza.
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério.¹*

1.1 A Escola Comunitária – espaço de resistência e esperança em prol da infância

A pesquisa que ora se apresenta, trata da prática do Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contudo, o contexto em que se desenrola me obriga a apresentar um histórico de dois aspectos que perpassam este trabalho e consequentemente representam fundamentos para o tema que foi estudado. Não é pura e simplesmente a prática do Ensino de História nas séries iniciais. Refere-se também à práxis de uma professora polivalente da 4ª série do Ensino Fundamental em uma Escola Comunitária de Salvador.

Por isso faz-se necessário contextualizar esses dois aspectos que são: a Escola Comunitária e a Infância. Longe de querer apresentar um tratado sobre os dois conceitos, mas preocupada em demonstrar a história de um lugar, onde muitas crianças dos bairros mais populares de Salvador são recebidas, enquanto seus responsáveis trabalham, e se assim não o fosse, a ausência dessas escolas, impediria em muito os seus familiares de poderem trabalhar para garantir o sustento de todos.

Falar da Escola Comunitária é enveredar-se por uma História de luta e reivindicações de uma parcela da sociedade que, a partir da década de 1970, mesmo em plena Ditadura Militar no Brasil, procurou caminhos para sanar as lacunas deixadas pelo Poder Público.

Segundo Serpa & Peixoto (1990), a escola deve ser considerada como um local que vai muito além da instrução. Representa também espaços sociais onde experiências de grupos se desenvolvem e se interagem. Ao se pensar em experiências, envolvemos aí desde as ações humanas referentes ao cotidiano escolar, passando pela interseção das experiências próprias de vida com as estruturas de dominação e

¹ Música: Redescobrir; Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)

coerção, até as instâncias de poder que pode ser exercido sobre ou pelas pessoas. Por fim,

que se considere a escola como espaços marcados por contradições e lutas, os quais, ainda que servindo à dominação, contêm elementos de resistência e possibilidades do exercício das práticas transformadoras. (PEIXOTO, 1990, p.10)

As contradições da Escola Comunitária são muitas, desde a natureza jurídica dessa escola, até os financiamentos que ela pode ou deve receber, a existência dela para sempre ou à necessidade do Poder Público assumir todos os alunos que são assistidos pela Rede Comunitária. São discussões que estão na ordem do dia e que aqui não pretendo aprofundar, já que trabalhos como os de Santos (2007), Reis (1994), Silva (2003), dentre outros, já contemplam esse aprofundamento. O que me interessa é delinear um breve quadro sobre a Escola Comunitária e o seu papel no desenvolvimento de crianças que moram nos bairros populares do centro urbano de Salvador, bem como as relações disso com o desenvolvimento do ensino de História.

Tanto para os grupos dominantes quanto para os subalternos, a escola é lugar de convergência, afinal, a educação é um objetivo a ser perseguido, tornando-se, então, um espaço privilegiado neste aspecto, até porque as relações de reprodução promovidas pelo Estado encontram nela a realidade clássica que é “*consolidar a dominação e manter a estabilidade social*” (PEIXOTO, 1990, p.11). No caso das classes mais populares a escola também representa o lugar de qualificação que garantirá a sua sobrevivência neste mundo globalizado. Pode ainda, ser também espaço de transformação destas relações tão historicamente definidas. Esta reelaboração depende da dinâmica e atuação dos movimentos sociais e de como as classes sociais que o integram se formaram ao longo do processo histórico.

Diante disto demonstro a importância de se estudar a Escola Comunitária na sua formação e no seu cotidiano, para compreender as práticas e processos que ocorrem em seu interior e que se referem ao movimento da História e das relações sociais. Traço então algumas considerações sobre o termo *comunitário* para depois apreciar a condição jurídica oficial das Escolas Comunitárias, relacionar com o conceito de infância, com a perspectiva do ensino de História, e por fim, retratar minimamente a

história da Casa Belém, onde fiz esta pesquisa, lugar que reúne estes dois aspectos que contextualizam o presente trabalho: Escola Comunitária e Infância.

Os estudos sobre a Rede Comunitária que atua no Brasil remetem sempre à definição do termo *comunitário*. Segundo Santos (2007) é um termo diverso e carregado de contradições do tipo: se uma escola não tem fins lucrativos, é comunitária? Promoção de ações educativas em comunidades sem assistência do Poder Público, é ser comunitária? Para responder a essas questões, Santos (2007) demonstra que é preciso buscar as origens históricas das Escolas Comunitárias e demarcar a extensão do termo para que não se restrinja, exclusivamente, à escola comunitária mantida pela Associação de Moradores atuante na comunidade.

Silva (2003) apresenta um perfil conceitual do termo *comunidade* que vai desde a Idade Média até o século XX. Na aurora do liberalismo o termo *comunidade* foi bastante criticado e refutado por estar associado ao período medieval e dificultar “a manifestação do homem natural e a constituição de uma sociedade racional” (SILVA, 2003, p.12). Como expressão maior da afirmação da identidade burguesa da época, a Instituição que mais perdeu o espaço de dominação histórica foi, sem dúvida, a Igreja Católica, já que o direito natural dos homens não se associava ao divino e aquela que se considerava a comunidade das comunidades perde espaço para a ampliação do poder do Estado juridicamente constituído sob as bases iluministas do século XVIII. Essa corrente foi bastante criticada, porque a depreciação do sentido comunitário esteve associada à idéia do individualismo e do egoísmo político e econômico. Já nos séculos XIX e XX, ainda segundo Silva (2003):

O conceito de comunidade abrange todas as formas de relacionamento caracterizadas por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade no tempo. A comunidade encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade, e não separadamente, nesse ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social. (SILVA, 2003, p.13)

Percebe-se que para se tratar do conceito de comunidade é preciso pensar nas transformações sócio-econômicas, políticas e culturais vivenciadas no processo histórico da humanidade e que no século XX, a despeito das grandes alterações

vividas, assiste-se às mudanças do contexto urbano e rural, tornando mais complexo ainda a formulação conceitual objetiva de comunidade, a qual, segundo Silva (2003),

assume diversas conotações: como sinônimo de sociedade; como categoria de pessoas; como referência política mais ampla; como sinônimo de adjetivo do social; como referência a uma área limitada de moradia. (SILVA, 2003, p.20)

Já no livro organizado por Maria Solange Peixoto (1990), no qual vários professores da Universidade Federal da Bahia apresentam seus estudos sobre a Escola Comunitária, ela explicita a concepção do termo *comunitário* da seguinte forma:

Grupo organizado de moradores de um bairro, com algum nível de integração social. Os moradores assumem pertencer à comunidade, em consequência de uma necessidade premente, na conquista de determinadas “vantagens ou privilégios” (sic), ou por uma necessidade interna, como resultado de uma escolha individual, de uma necessidade de explicitar nela, e através dela, sua própria individualidade. O sentido, pois, de “comunidade” não é posto aqui em sua concepção original, que pressupõe grupo homogêneo, harmônico, ou mesmo uma participação contínua, em termos de qualidade, frequência e intensidade. (PEIXOTO, 1990, p.14)

Por fim, Samuel Reis (1994) apresenta um quadro das Escolas Comunitárias e de seu papel histórico na realidade de Salvador sem, contudo, especificar o termo *comunidade* ou *comunitário*, passando a idéia que o sentido desse significado passa pelo que é popular, agregador, mobilizado, resistente, organizado, ou seja, todas as características que fecundam o nascimento da Escola Comunitária na década de 1970 no Brasil e na Bahia.

Esse nascimento está associado aos movimentos populares que ganham força na década de 1970 no Brasil e as Escolas Comunitárias surgem não só na Bahia como também em Belém, São Luís, Terezina, Fortaleza, Recife e Aracaju. Apesar das diferentes histórias que permeiam o surgimento dessas escolas e das várias denominações que elas assumiram nesses locais, todas se assemelham no que tange o desejo e a vontade do povo em solucionar problemas e questões que se enfrentam, muitas das vezes, desprovido de qualquer amparo público ou privado.

Sendo assim, o surgimento da Escola Comunitária na Bahia se confunde com a história dos movimentos populares a partir da década de 1970 no Brasil, quando Salvador vive um aumento demográfico com a alteração do Brasil rural pelo Brasil urbano, que se revela na procura por moradia pela maioria da população. Esse fenômeno, denunciado desde a década de 1950, ganha proporções em 1982 quando:

Calculava-se que 70% da população de Salvador viviam em favelas, e a grande maioria dos bairros populares não tinha a posse da terra legalizada. É o direito a um pedaço de terra por parte das famílias pertencentes ao segmento popular o determinante dos processos de luta coletiva. (PEIXOTO, 1990, p.19)

A partir de então, surgiram as associações de moradores que se organizaram entorno de uma Federação e a partir deste núcleo passaram a organizar a luta reivindicando água, luz, transporte e saneamento para as sedes das associações o que, por extensão, representava as necessidades básicas dos lugares em questão. Apesar de fatores como esses representarem formas de reivindicação, o que realmente unificava o grupo e o mantinha organizado era a luta para assegurar creche e escolinhas para os filhos dos trabalhadores e moradores desses locais, comumente chamados de favelas em Salvador, mocambos em Recife e cortiços em São Paulo. Geograficamente esses lugares são distantes das escolas oferecidas pela Rede Pública de Ensino e naquela época a garantia de entrada da criança à escola ainda era muito deficiente. Segundo Reis (1994) os dados da Bahia de setembro de 1985 apresentam uma estatística estarrecedora:

Da população adulta, 50% foi deixada analfabeta; apenas 2% das crianças com menos de 7 anos recebem atendimento pré-escolar; na idade de 7 a 14 anos 46,3% das crianças estão na escola, enquanto 53,7% estão fora da escola; e de cada 100 alunos que entram na primeira série, somente 24 chegam à quarta série, apenas 15 chegam à oitava série, só 8 continuam os estudos de segundo grau. (REIS, 1994, p.6)

A incapacidade da Escola Pública em atender esta demanda fez com que o crescimento da Escola particular tomasse fôlego com o incentivo do governo, restando a essa população desamparada lutar para garantir aos seus filhos creches e escolas comunitárias. Apesar de ter surgido também nos bairros mais populares, as chamadas

“escolinhas”, escolas particulares que foram criadas “*na sala de uma casa, ou num puxado de uma casa com duas ou três salas*” (REIS, 1994, p.7) tinham mensalidades e boa parte da população não podia pagar.

Surge daí a relação entre as associações de moradores e a Escola Comunitária. Foi dentro das associações que surgiu a idéia de se construir a “escolinha da associação” gratuita e mantida por ela. Em um seminário promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, no ano de 1986, sobre a luta das mulheres nos bairros populares de Salvador, uma participante, Ana, de Praia Grande expressou:

É importante ressaltar que neste país não existe escola, todas as escolas existentes são assim escolas-bancas, onde as pessoas fazem banca em casa, quer dizer, assim, um trabalho particular, mas não existe assim uma escola, tipo uma comunidade, nem também uma escola, oficial. Quer dizer, as crianças não têm nenhum atendimento por parte da rede oficial de ensino. Elas vão à escola mais próxima da periferia e é uma distância grande. A dificuldade é muito grande, sobretudo em época de chuva, para as crianças se deslocarem de um bairro para outro. (PEIXOTO, 1990, p.24)

Apesar de ser um depoimento de 1986, não posso deixar de afirmar que ele continua contemporâneo, mesmo com o avanço da Escola Pública e as políticas de financiamento para as creches e Educação Infantil que com muita luta dos movimentos sociais foram incluídas ao FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), regulamentado pela lei nº 11.494/2007 de 20 de junho de 2007. Vale ressaltar também que o depoimento acima revela uma relação direta entre mulheres e o surgimento das Escolas Comunitárias. A preocupação de mães de baixa renda, trabalhadoras e, na maioria das vezes, o estio das famílias, representou a força propulsora da criação de creches e escolas a partir das Associações de Moradores.

Neste período de surgimento da Escola Comunitária um aspecto que perdura até os dias de hoje refere-se à condição jurídica que essa escola se define. Segundo Luiz Felipe Serpa (1990) é “*um tipo de escola que não é do Estado, mas também não é particular*” (PEIXOTO, 1990, p.24). Para Reis (1994) as Escolas Comunitárias surgem como resistência à decadência das escolas públicas e como uma alternativa às

chamadas escolinhas particulares que nesse período proliferaram nos bairros e considera a Escola Comunitária a mais pública de todas as escolas públicas. Já Santos (2007) não nos apresenta uma concepção definida dessa condição e traça um painel apresentando ambigüidades e contradições do termo em seu trabalho. Longe de querer definir a Escola Comunitária, compreendo apenas a sua relação direta com os movimentos populares, principalmente de mães trabalhadoras, com as associações de moradores, bem como em muitas comunidades a presença da Igreja Católica, que através de suas paróquias fundam essas escolas e dão assistência a bairros inteiros.

Pela Constituição Federal do Brasil de 1988² as Escolas Comunitárias são instituições privadas que podem receber verbas públicas por se alinharem com as escolas confessionais e com as escolas filantrópicas, e na Nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, as escolas se classificam em públicas e privadas e a escola comunitária está na categoria de privada. O debate sobre o recebimento de recursos para a escola comunitária é matéria de muita discussão desde a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases até a atualidade. Um grupo considera que o papel da Escola Comunitária foi importante em um determinado momento histórico, principalmente por ter lutado contra o autoritarismo da Ditadura Militar no Brasil, mas que a continuação dessas escolas exime o verdadeiro papel do Estado que é o de garantir escola pública e de qualidade para toda a sociedade e principalmente para a parcela da população que não tem como optar por uma escola particular. Uma outra corrente, entretanto, luta por garantir o espaço histórico que a Escola Comunitária possui, haja vista que existem pessoas do movimento que durante toda a sua vida trabalharam e contribuíram para com a existência e permanência da Escola Comunitária. Infelizmente sabe-se que o mau uso de recursos destinados para a Escola Comunitária é freqüente, e que não há uma legislação ou uma fiscalização que defina de fato a Escola Comunitária e que garanta que os recursos cheguem exclusivamente para aquelas escolas que têm o sentido comunitário em sua dinâmica de trabalho. O exemplo disso são as escolas formadas por famílias, assemelhando-se à

² Art.213 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas defendidas em Lei, que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (SANTOS, 2007, p.79)

estrutura das escolinhas particulares, que cobram mensalidades das crianças e não apresentam o sentido comunitário, no entanto, como afirma Santos (2007), mesmo nesta situação a ambigüidade do tema é grande, pois a autora não considera Escola Comunitária exclusivamente aquela gerada pela Associação de Moradores e que possui o seu projeto político pedagógico calcado nos interesses da comunidade.

A minha preocupação diante desse quadro é que crianças oriundas de família de baixa renda e que estão em idade escolar deveriam encontrar na Escola Pública o lugar adequado para o seu crescimento e desenvolvimento educacional. A carência disso e muitas vezes a falta de estrutura da Rede Pública, obriga Pais e Mães a se submeterem às chamadas “escolinhas particulares” de bairros populares ou a buscarem colaborar e garantir a existência de Escolas Comunitárias históricas daquele mesmo bairro ou simplesmente conseguirem lugar para que seus filhos possam estudar enquanto eles trabalham.

Muitas dessas “escolinhas particulares” não têm condições de existir, pois apresentam desde problemas de infra-estrutura, passando pelo não cumprimento de leis trabalhistas para com seus professores, até o pagamento irrisório de salários bem abaixo do salário mínimo³. Em atendimento a essa categoria o Sinpro-Ba (Sindicato dos Professores no Estado da Bahia) traça um painel estarrecedor para esses trabalhadores: a grande maioria dos empregadores não assina carteira de trabalho, não recolhe FGTS, nem INSS, paga salários abaixo do que registra nos recibos de pagamentos e algumas vezes, quando assina a carteira de trabalho, não coloca a função de professora e sim de auxiliar, prejudicando a trabalhadora na sua aposentadoria especial. A ação do Sindicato é sempre a de buscar notificar a escola e procurar, junto aos órgãos competentes, regulamentar essas ações anti-trabalhistas. No entanto, a falta de uma fiscalização efetiva faz com que muitas dessas escolas existam de fato, mas não de direito, isto é, não são cadastradas em nenhum órgão e vão sobrevivendo clandestinamente ofertando ensino para crianças da região periférica de Salvador.

³ Esses dados são fornecidos pelo Sindicato dos Professores no Estado da Bahia – Sinpro-Ba, que é o sindicato que representa a categoria de trabalhadores em educação na rede privada de ensino, do qual sou diretora de comunicação (gestão 2008-2010)

Um outro dado que representa o estado em que se encontra a realidade dos trabalhadores da educação em geral é o pouco avanço que se registra na Convenção Coletiva de Trabalho⁴, documento que regulamenta, por exemplo, o piso da categoria que nos dias de hoje está em R\$ 3,50 para um professor da Educação Infantil ou da 1ª a 4ªséries do Ensino Fundamental, com uma carga horária de 20h semanais, o salário total por mês fica entorno de R\$ 457,33, com 4h/aula de coordenação e mais o descanso remunerado semanal (CCT,2007/2008). Segundo o Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (Sinpro-Ba) 70% da categoria de professores da Rede Particular de Ensino ganha esse piso, porém muitas escolas pagam abaixo dele e na Rede Comunitária, em virtude das ambigüidades entre a questão "público e privado" muitos professores recebem R\$ 50,00, R\$ 100,00, quando a escola consegue repassar as verbas que recebe (informações obtidas através de alunas, professoras comunitárias, no curso de pedagogia da Rede UNEB/2000 onde trabalhei como professora de Metodologia e Prática de Ensino de História). O salário mínimo regulamentado pelo Governo Federal para o mês de março de 2008 foi de R\$ 415,00, sendo a diferença para quem recebe o piso salarial de professores é de R\$ 42,33. Os números servem para revelar o desrespeito que esta categoria amarga ao longo dos anos e que muitos de nós desconhecem porque se fixam nas chamadas escolas particulares dos bairros mais nobres da cidade e consideram que todos os professores estão em uma situação privilegiada. A mais-valia na Rede Particular de Ensino é exorbitante e a ameaça de demissão nestas escolas é o instrumento regulador de uma categoria que por isso mesmo teme enfrentar essa perversa luta de classes.

Quando se trata particularmente da Rede Comunitária de ensino, o agravante se dá no fato das professoras serem coibidas de exigirem os seus direitos por considerarem que, desta forma, elas são traidoras da comunidade. Muitas delas, moradoras dos bairros onde dão aulas nas Escolas Comunitárias, se sentem confusas quando começam a conhecer seus direitos e sentir na pele que são cobradas a fazer o melhor como professoras para as escolas, mas que a remuneração deve ser apenas o que a escola pode dar e não o que elas têm direito. Muitas vezes estas professoras

⁴ A convenção Coletiva de trabalho é um documento pertencente a cada categoria de trabalhadores que procura avançar em direitos específicos para os profissionais de cada área. O avanço acontece sobre a CLT, que é a Confederação de Leis do Trabalho que rege o trabalho na rede privada.

ficam com salários atrasados alguns meses e mesmo sendo R\$ 50,00, R\$ 100,00 ao mês faz falta por não terem outra fonte de remuneração.⁵

No que tange a ação sindical para regulamentar esta situação os esforços são muitos, porém o resultado é insignificante. No caso da Rede Particular de Ensino, a maioria das escolas são associadas ao SINEPE-Ba que é o sindicato patronal. No momento de data-base da categoria, as partes, trabalhadores e patrões, sentam para negociarem representados por seus respectivos Sindicatos, Sinpro e Sinepe, e procuram assinar a Convenção Coletiva de Trabalho que, juntamente com a CLT, regulamentam as relações de trabalho. Com relação à Escola Comunitária, exatamente por conta da sua ambigüidade jurídica, a diversidade das mantenedoras impede um acordo coletivo e o que seja feito para uma seja feito para todas. As organizações que existem como a AEEC-BA (Associação de Educadores das Escolas Comunitárias da Bahia), CECUP (Centro de Educação e Cultura Popular), AEC (Associação de Educação Católica) e outras que são ligadas ao movimento da Rede Comunitária não têm o poder de Sindicato de forma que possam garantir uma negociação coletiva para que as peculiaridades da Rede pudessem vir à tona e se realizasse minimamente a regulamentação do setor. Em virtude disto, um grupo de estudiosos considera que a Escola Comunitária deva transitar para a esfera exclusivamente da Escola Pública, e que tanto professores quanto crianças sejam regidos pelo âmbito educacional público, o que de certa forma resolveria essas distorções muito presentes na Rede Comunitária de Ensino. Por outro lado existe um esforço por parte do Sinpro-Ba de pelo menos garantir a esses profissionais atendimento gratuito no Sindicato, acesso às Jornadas Pedagógicas com inscrições diferenciadas e buscar, junto ao Sinepe-Ba, uma maneira de fazer uma Convenção Coletiva de Trabalho específica para essas escolas, já que elas apresentam características peculiares que não podem ser comparadas com escolas da Rede Privada de Ensino, que oficialmente cobram mensalidades dos alunos.

A importância da Escola Comunitária perpassa pelo atendimento que a mesma faz a crianças de até 6 anos de idade na creche e Educação Infantil. Os recursos recebidos do Poder Público são precários e apesar da luta para ser reconhecida pelo

⁵ Todos esses dados foram recolhidos por mim quando ministrava aulas para essas professoras no curso de Pedagogia da Rede Uneb/2000.

FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), a exclusão da Escola Comunitária gerou um inconformismo nos movimentos populares em defesa desse setor, causando uma série de ações que visam *“a definição no âmbito do MEC, de uma Política Nacional que estabeleça critérios de conveniamento para as creches e pré-escolas comunitárias e filantrópicas, assegurando a continuidade do atendimento realizado historicamente”* (MIEIB apud SANTOS, 2007, p.87).

O atendimento realizado historicamente pela rede comunitária demonstra a impossibilidade que os municípios têm de apresentar, em médio prazo, infra-estrutura e recursos financeiros que garantam atendimento e manutenção das crianças da Educação Infantil. Sabe-se que esse papel, nos bairros populares, é amplamente desempenhado pela Escola Comunitária. Se o Estado fechar os olhos a esta realidade terá a responsabilidade de negar a milhões de crianças em todo o Brasil o acesso a escolarização desde o início de sua existência. Como afirma Santos (2007), a situação das escolas comunitárias é muito complexa e difícil de ser resolvida e *“sem a pressão popular, as escolas comunitárias continuarão no limbo, sem reconhecimento por parte do poder público, ainda que elas, historicamente venham assumindo o papel do Estado e do Município na oferta de educação”* (SANTOS, 2007, p.88).

Sendo assim, defender a Escola Comunitária, mesmo com todas as contradições e ambigüidades que a envolvem, é procurar reconhecer a importância de milhares de professoras desta rede que acompanham e cuidam dos milhões de crianças, em busca de reconhecimento, formação e salários dignos, bem como da garantia de um cuidado maior à infância esquecida por esse imenso país chamado Brasil.

Um elemento que caracteriza fundamentalmente a Escola Comunitária desde a sua fundação é a participação da comunidade na construção do currículo. Um exemplo é a Escola Aberta do Calabar que surge em junho de 1982, e que *“desde sua construção física até a elaboração e execução do currículo, esta escola teve a participação da comunidade”* (PEIXOTO, 1990, p.26).

Como o contexto do surgimento das Escolas Comunitárias reflete a resistência à decadência das escolas públicas, a extensão disso revelará uma crítica ao modelo de gestão das escolas públicas estatais. Pedagogicamente e metodologicamente se

inspiraram em Paulo Freire, Moacir Gadotti, Piaget e em Freinet. A participação da comunidade e a busca por fazer um ensino que represente esta comunidade são a tônica desse currículo. Segundo Reis:

“Não é apenas uma escola a mais, buscando resolver o problema da falta de quantidade de escolas públicas. Tentará ser também uma escola diferente, mais adequada às necessidades, aos objetivos, aos interesses, à cultura das camadas populares.” (1994, p.13)

Esse aspecto torna-se bastante relevante devido à própria natureza dos movimentos populares que engendram a formação das escolas comunitárias na Bahia. A reivindicação por habitação e educação escolar pública demonstra a incapacidade das políticas públicas do Estado em atender a uma camada marginalizada e subalterna que na sua maioria é oriunda da exclusão da produção agrícola e que busca nos centros urbanos um espaço para a sobrevivência. A primeira luta é por moradia e as invasões do solo público se intensificaram após a década de 1970, obrigando o Estado a rever sua política de planejamento urbano no que diz respeito a obras de saneamento, instalação de água, energia elétrica e transporte. Após a invasão e organização de associações de moradores, o pleito passa pela exigência de creches e escolas para atender aos filhos dos trabalhadores, e devido à inexistência de vagas na rede pública, as associações criam as creches e escolas comunitárias, o que *“coloca em xeque a qualidade, e mesmo o conceito de escola pública”* (PEIXOTO, 1990, p.30).

Diante desses elementos surgem ações na elaboração e organização da escola comunitária que vão caracterizá-la na concepção de comunidade, desde movimentos por eleição direta de diretor, uso comunitário do equipamento urbano da escola, uso ou não da farda, seleção de professores, até a formação de mutirões tanto para a construção quanto para a luta reivindicatória em relação ao poder público.

Quanto à questão cultural, um ponto em comum na História da Escola Comunitária é a importância da participação da mulher que, mesmo ainda representando a clássica divisão social do trabalho, ocupada com a casa e a educação dos filhos, tem um papel relevante na direção das Associações de Moradores. Segundo Serpa, *“a participação da mulher transcende o simples aspecto doméstico e educativo, constituindo-se em uma força viva para a continuidade do movimento”* (PEIXOTO,

1990, p.33). Em Salvador agrega-se a este fator a questão étnica, isto é, as organizações representativas das Escolas Comunitárias muitas vezes estão vinculadas aos movimentos negros. Diante disto, o caráter dos conteúdos que envolvem a organização comunitária vai influenciar na experiência pedagógica curricular das Escolas Comunitárias. Reis relaciona essa experiência, apontando as novidades:

Uma nova relação entre professores e alunos. O professor não é mais o “dono” do conhecimento a ser transmitido. Trabalhos de pesquisa e trabalhos coletivos entre os alunos são incentivados. Um ajuda o outro. Os alunos assumem responsabilidades pedagógicas e administrativas.
 Uma nova relação entre os professores. Formação permanente. Cursos nas férias e encontros nos fins de semana. Preparação conjunta de aulas. Preparação de material didático. Ajuda mútua.
 Novos conteúdos. A participação do negro na construção da sociedade brasileira. Enfrentamento da questão do preconceito racial. A valorização da cultura popular, de uma maneira geral, da cultura negra, especificamente. A democracia, e a necessária participação popular na construção democrática.
 Nova maneira de se trabalhar os conteúdos, tomando como ponto de partida a realidade e os acontecimentos dos bairros populares.
 Valorização das atividades chamadas extracurriculares: esporte, dança, capoeira.
 Material didático preparado especialmente para a escola de acordo com a necessidade dos alunos. (1994, p.14).

É claro que ao longo da História das Escolas Comunitárias muitas destas metas foram ou não atingidas, algumas escolas foram mais além e outras ficaram com essas bandeiras no papel. Todavia, o que importa é demarcar a busca destas escolas por uma educação que de fato atenda a realidade histórica popular e que a escola possa ser um espaço de representação daquele segmento tão marginalizado sócio-econômico e politicamente. Aliás, segmento este que ainda hoje precisa lutar para se ver reconhecido na mídia, nos livros didáticos e nos currículos colonialistas que ainda insistem e persistem em calar a voz das massas populares no processo histórico.

A situação em que se encontra a Escola Comunitária hoje revela não só as ambigüidades e contradições que envolvem o caráter político-jurídico, mas principalmente a sede por formação das professoras que compõem a rede. Não mais satisfeitas em limitar-se a uma educação baseada no magistério ou no antigo segundo grau, essas professoras estão ocupando o espaço nos cursos de pedagogia, nas extensões, seminários e congressos demonstrando claramente que também vieram

para denunciar a existência e importância da Rede Comunitária de ensino da Bahia e revelar o quanto às crianças da periferia e das camadas populares da Bahia são atendidas pelo trabalho dedicado de muitas dessas professoras. Essa pesquisa pretende contribuir para que cada vez mais se possa conhecer e desvelar essa realidade.

Alguns dados mais atualizados revelam a situação estatística da Rede Comunitária de Salvador e a sua representatividade na oferta de educação. Vale ressaltar que os dados apresentam a oferta da Rede Comunitária para a Educação Infantil, de 2007 para cá muitas escolas comunitárias que ofertavam vagas para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série deixaram de fazê-lo por não conseguirem mais se sustentar e optaram por oferecer apenas as creches e a pré-escola, isto é crianças de 3 a 6 anos de idade. Por isso mesmo a escolha pela Casa Belém para essa pesquisa se deu não só por conhecer algumas professoras de lá e pela conveniência da localização, mas pelo fato de, no ano de 2007, terem restado poucas escolas comunitárias com ensino Fundamental das séries iniciais.

Através de alguns dados fornecidos pelas instituições que agregam as escolas comunitárias e que se preocupam com a oferta e qualidade da Educação Infantil, podemos analisar a realidade da oferta da Educação Infantil em Salvador e apresentar um diagnóstico que revela uma participação efetiva das escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais no atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. Quando a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, demarca-se um avanço significativo na legislação, pois durante um bom tempo o poder público garantiu escola apenas para crianças a partir de 6 anos de idade. Os filhos de trabalhadores de baixa renda que não podiam pagar escolas particulares onde pudessem ficar nas creches ou nos jardins de infância encontraram, então, nas escolas comunitárias o local possível para que seus pais e mães pudessem trabalhar. Mesmo com o avanço, o número de matrículas na rede municipal de Salvador ainda é menor em relação às matrículas da rede privada. Os dados abaixo demonstram que a rede privada atende significativamente mais que a rede pública, sendo que para o INEP, as escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais são categorias da rede privada.

Tabela 01 – Matrículas em Educação Infantil por dependência / níveis de ensino, Salvador, 2000 - 2006

Ano		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dependência administrativa	Tipo de estabelecimento							
Federal	Creche	0	0	0	0	0	0	0
	Pré-escola	0	0	0	0	0	0	0
Estadual	Creche	Não consta	3.870	3.512	3.499	3.851	3.424	3.488
	Pré-escola	2.486	2.143	2.901	3.041	2.472	2.356	2.465
Municipal	Creche	Não consta	10	30	0	21	0	0
	Pré-escola	4.058	6.884	9.016	12.049	15.502	17.120	16.891
Privada	Creche	Não consta	2.209	2.465	2.988	4.592	4.061	5.284
	Pré-escola	21.630	21.149	24.504	24.577	33.259	33.786	35.692
Total	Creche	–	6.089	6.007	6.487	8.464	7.485	8.772
	Pré-escola	28.174	30.176	36.421	39.667	51.233	53.262	55.048

Fonte: MEC/INEP (www.inep.gov.br, acesso em 23 de março, 13:50h)

Os dados que envolvem a Rede Comunitária de Ensino não podem ser retirados apenas do MEC/INEP, pois muitas escolas funcionam sem autorização, mas terminam por atender uma boa parte das crianças de Salvador que não são contempladas nem pela rede federal, nem estadual, nem municipal. Os dados abaixo foram encontrados devido a um esforço coletivo de associações como: AEEC, AEC, Santa Casa de Misericórdia, Projeto Ágata Esmeralda, ACREDITE e Conselho Municipal de Educação (CME) em buscar mapear a realidade da Escola Comunitária em Salvador e na Bahia, a partir do Grupo de Trabalho Educação Infantil que junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura está procurando diagnosticar a Educação Infantil na região.

Tabela 02 – Matrículas em Educação Infantil na rede comunitária de ensino em Salvador, 2005

Escolas Comunitárias	Nº matricula
Vinculadas à Associação de Educadores de Escolas Comunitárias (AEEC ¹)	15.519
Vinculadas à Associação de Educação católica (AEC ²)	2.310
Centros de Educação Infantil vinculados à Santa Casa de Misericórdia ³	357
Escolas Comunitárias independentes ⁴ (que possuem convênios com a Prefeitura Municipal de Salvador)	2.293
Vinculadas ao Projeto Ágata Esmeralda ⁵	4.300
Vinculadas à ACREDITE Associação de Creches e Pré-escolas ⁶	350
Total	25.129

Fonte: CME^{1,2,3,4}/ACREDITE⁵/PROJETO ÁGATA ESMERALDA⁶

Outro aspecto que se deve conhecer e comparar é que na página de abertura do INEP em Educação Infantil encontra-se a informação global de que 67% das crianças são atendidas pelas redes de Educação municipal, porém não é esta realidade que o quadro particular de Salvador demonstra. Além disso, considerando-se que muitas escolas comunitárias funcionam sem as regulamentações devidas pode-se afirmar que os censos ainda não conseguem revelar a realidade de fato:

Os resultados do levantamento realizado em 2000 mostraram que a Educação Infantil brasileira está em expansão. Os dados revelaram, por exemplo, que a maioria dos municípios brasileiros possui algum tipo de oferta de Educação Infantil; entre 5.507 municípios, cerca de 99% têm pelo menos um estabelecimento que atende a crianças em creches ou na pré-escola. Ainda segundo o levantamento, existem 92.526 estabelecimentos de Educação Infantil no País que atendem crianças entre 0 e 6 anos de idade, sendo que 67% pertencem às redes de Educação municipais. (www.inep.gov.br, acesso em 23 de março, 15:37h)

Os números da Educação Infantil, aqui utilizados, ilustram uma parte da história da Rede Comunitária de Ensino, embora a pesquisa trate do Ensino Fundamental nas séries iniciais e se limite ao ensino de História e à práxis da professora polivalente. Assim, por serem reduzidos o número de escolas que oferecem Educação neste segmento, vale à pena reconhecer o papel da Escola Comunitária apesar de algumas discussões dentro do movimento social considerarem que sua importância esteve

pontuada em determinado tempo histórico. Alguns consideram ainda que a luta deve exigir do Estado, políticas públicas eficientes em favor da população de menor poder aquisitivo com o objetivo de atender todas as crianças desta classe. Portanto, afirmo a importância de demonstrar a ação efetiva destas escolas, mesmo com todas as contradições que as envolvem.

1.2 Um exemplo de Escola Comunitária: A Casa Belém

Foto 1: Escola Comunitária Casa Belém



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiuza

A escola na qual foi desenvolvida esta pesquisa, a Casa Belém, além de manter a oferta do Ensino Fundamental nas séries iniciais dentro da Rede Comunitária, é também uma escola dirigida por freiras e, portanto, enquadra-se nas escolas confessionais. A Casa Belém está situada no Nordeste de Amaralina desde que foi fundada e as irmãs que trabalharam na sua construção são da Congregação Irmãs Terciárias Franciscanas Regulares de Todos os Santos. Fundada em 1992, a Casa Belém contou com a valiosa contribuição do Padre Juraci Gomes de Oliveira, na época responsável pela Paróquia São José de Amaralina, próxima ao local onde surgiu, a princípio, a Creche Casa Belém atendendo 56 crianças.

A missão da Congregação é a de evangelizar e as Irmãs, consagradas na Itália, são de nacionalidade Indiana. A Irmã Litty, que me concedeu essas informações, se considera uma colaboradora da Escola e da missão da Congregação afirmando sempre humildemente que a Direção da Escola fica por conta da Irmã Emily, que também é a maior responsável pela Congregação na Bahia. Graduada na Itália, no curso equivalente ao de Pedagogia no Brasil, a Irmã Litty é uma presença constante nos corredores da Escola e na assistência necessária para o andamento dos trabalhos pedagógicos da Instituição.

Uma pessoa muito importante revelada tanto na fala de Irmã Litty, quanto na da coordenadora voluntária, Sônia, é o Padre Juraci, atualmente Cônego da Paróquia Nossa Senhora de Nazaré, que à época já desenvolvia um trabalho de assistência social junto à população na comunidade do Nordeste de Amaralina. Segundo a Irmã Litty, quando elas chegaram em 1992, a casa onde hoje fica a Casa Belém era um lugar abandonado e elas juntamente com o Padre Juraci construíram a creche com a ajuda da Congregação. A escolha da área também se justifica pelo quadro de carência do lugar, marcado majoritariamente por uma população de baixa renda, mal servida dos aparelhos públicos de segurança, saúde, educação e lazer.

Foto 2: Irmã Litty



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiuza

Logo em sua fundação, a creche atendeu crianças carentes sendo que o principal trabalho inicialmente foi o da catequese. A dificuldade de recursos fez com que as Irmãs se associassem ao Projeto Ágata-Esmeralda, uma ONG de origem italiana fundada em Florença, que tem como objetivo auxiliar instituições que trabalham com populações carentes, sendo ligadas por sua vez à orientação religiosa Católica. A partir de 1992, a creche funcionou apoiada por esse projeto e, em 1999, transformou-se em uma escola do Jardim de Infância até a 4ª série do Ensino Fundamental. Ainda assistidas pelo Projeto Ágata-Esmeralda as Irmãs buscaram, com o apoio da comunidade, manter a Casa Belém. Uma das estratégias em 2001 foi transformar a Escola em privada pela manhã e comunitária pela tarde, de maneira que um turno pudesse sustentar o outro, pois as famílias que pudessem pagar podiam garantir a existência da Escola Comunitária no turno da tarde. Não deu certo e em 2005 a Casa Belém se firmou apenas como Escola Comunitária e Confessional. Atualmente atende 165 crianças no turno da manhã do Jardim de Infância (Grupo 5) à 4ª série do Ensino Fundamental. Além destas, 75 adolescentes também são atendidos, muitos deles ex-alunos da escola, através de cursos específicos intitulados: perseverança, esportes, informática.

Estruturalmente a Casa Belém é um prédio bem conservado, agradável e espaçoso. Possui 6 salas de aulas, 1 sala de artes e dança, 1 Biblioteca, 1 sala de informática, 1 Quadra de esportes, 1 sala de recreação, 1 refeitório, 1 cozinha, 4 banheiros, 1 elevador. Os alunos na casa Belém recebem fardamento, livros e alimentação (lanche e almoço). Os trabalhadores da escola demonstram muito carinho pelo local. O grupo de professoras é bastante responsável, pois todas as vezes que fui à escola no ano de 2007 para observar a professora Rosinha, da 4ª série, as outras séries estavam funcionando com a presença das professoras. A escola tem 1 merendeira responsável pelo lanche e almoço. Muitas vezes lanchei com os alunos da 4ª série e pude comprovar a qualidade dos alimentos e a boa quantidade. A secretária, Haidee, informou que muitos pais também colaboram doando frangos, legumes, verduras, pão e com isso a idéia de participar da vida da escola consolida o sentido de ser uma escola comunitária, na opinião dela.

Para essas mulheres que trabalham na Casa Belém o sentido da palavra comunitária se encontra no papel da escola em educar, proteger as crianças, alimentá-las e garantir a catequese para que as mesmas ingressem no mundo religioso católico.

As crianças assistidas pela Casa Belém, moradoras do Nordeste de Amaralina, encontram nessa escola um espaço de Educação preocupado com a formação e o desenvolvimento de modo que essas crianças possam ter uma boa base. Uma das inquietações das professoras deve-se ao fato das crianças sentirem grande diferença quanto à estrutura e organização às quais estavam habituados, ao saírem de lá e irem para a Escola Pública ingressarem na 5ª série. Haidee comenta que um dos objetivos para o ano de 2008/2009 é estabelecer um diálogo com as escolas que os alunos da Casa Belém passam a freqüentar, como por exemplo, o Manoel Devoto, com a intenção de fazer um intercâmbio de vivências, através do qual elas possam, de certa forma, continuar acompanhando o desempenho dos alunos. Considerei essa idéia peculiar ao sentimento comunitário, já que não basta a escola garantir apenas a formação cognitiva e pedagógica, mas continuar acompanhando estas crianças não só junto às suas famílias na comunidade, mas também assisti-las na continuação de seus estudos.

1.3 O universo da criança – medos, sonhos e desejos.

Descrever o universo da criança da Casa Belém é remontar a história da infância e conhecê-los um pouco mais a partir das lentes em que observei a práxis da Professora Rosinha ao desempenhar a sua função de professora polivalente da 4ª série. Utilizei-me também do questionário aplicado em sala de aula pela professora para que eu pudesse conhecer melhor a realidade daquelas crianças bem como entender melhor o perfil de cada uma.

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental das séries iniciais costuma-se tratar da criança, falar da criança sem necessariamente darmos voz a esta criança. Os currículos, conteúdos das disciplinas e livros didáticos são pensados

através da ótica do adulto que se afirma especialista em infância e dos teóricos que tecem as estruturas cognitivas que vão formar a criança. É como afirma Lajolo (2006):

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência* de fala. (FREITAS, 2006, p.229)

O grande desafio é pensar a infância sob a ótica da criança, a partir da sua história de vida e das impressões que marcam essa história. Quando delinee o objeto de estudo dessa pesquisa, uma das inquietações referia-se ao fato de nós professores sermos sempre os únicos a decidirem os conteúdos a serem trabalhados em sala, o tipo de atividade, os livros e materiais que vão assessorar esses objetivos. E o que querem as crianças? Os estudantes em geral? Quando Rosinha preparou e aplicou o questionário para seus alunos isso demonstrou o interesse genuíno pela história daquelas crianças, numa simples ação de perguntar a elas o que pensavam.

Foto 3: O contato com as crianças



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiuza

Acredito que o Ensino de História para crianças da faixa etária entre 9 e 11 anos só tem sentido se elas puderem pegar com as suas próprias mãos o rumo da História. As perguntas feitas por Rosinha revelaram pensamentos contundentes daquelas

crianças do Nordeste de Amaralina e muito da prática da professora demonstrou o seu conhecimento sobre a vida delas.

A entrevista se intitulou: “Oba! Vou ser entrevistado”, copiado no quadro branco as perguntas foram:

- 1 - Nome.
- 2 - Endereço.
- 3 - Data de Nascimento.
- 4 - Pai.
- 5 - Mãe
- 6 - O que mais gosta de fazer.
- 7 - O seu maior sonho.
- 8 - A profissão que deseja exercer.
- 9 - Moro com.
- 10 - Fico feliz quando.
- 11 - Fico triste com.
- 12 - Não gosto quando meu pai.
- 13 - Não gosto quando minha mãe.
- 14 - Gostaria que mudasse em minha vida.
- 15 - O que eu espero do futuro.
- 16 - Gostaria que mudasse no mundo.
- 17 - As minhas expectativas para minha vida nesse ano na 4ª série.

Ao avaliar as respostas das 23 crianças que entregaram o questionário, pude perceber alguns aspectos que caracterizam os sonhos e desejos de toda e qualquer criança nesta faixa etária, bem como observar que no bairro onde elas moram, Nordeste de Amaralina, existem situações associadas à violência que muito os incomoda e que eles gostariam de poder mudar.

O que os estudantes da professora Rosinha mais gostam de fazer? Eles gostam muito de brincar: 16 registros para jogar bola ou games; 12 andar de bicicleta; 8 passear com a família; 7 gostam de estudar e 1 registro para: gostar de assistir novela, dormir, conversar e comer. A escola precisa descobrir a importância do ato de brincar e

proporcionar aos pequenos aprendizes esse espaço fundamental para a formação das crianças. A educação e a sociedade brasileiras precisam caminhar muito para garantir às crianças o direito de brincar. Apesar da Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 procurarem garantir direitos como à vida, educação e lazer, na prática é preciso criar esses espaços de lazer tanto na escola como na cidade e formar os profissionais que lidam com essa temática nesse segmento.

As crianças da 4ª série da Casa Belém possuem sonhos e como toda e qualquer criança demonstram sua liberdade em expressá-los: 4 sonham ser jogador de futebol; 2 em ter uma bicicleta. O restante sonha com: ser cantora e cantar em bares; ser lutador de boxe; ter um celular; terminar o quarto do irmão; ter a família unida; ter uma irmã; ter a avó de volta; conhecer o Rio de Janeiro; ir a Disney; morar em um apartamento; ter uma casa; morar em um apartamento com piscina; ser um rapaz digno, sincero, formado e trabalhador e um registro de querer que a mãe consiga o sonho dela.

A preocupação com a profissão, a moradia, manter a família unida e estudar para se formar demonstra o quanto essas crianças são carentes de uma estrutura que lhes possibilite apenas o sentimento de viver a sua idade. A profissão e a moradia são preocupações de quem sente falta de melhores condições para existir. Esses sonhos estão sempre associados ao desejo de ajudar à família e conseqüentemente a si próprio. Essa conclusão é reforçada na questão 8, a profissão que deseja exercer: 5 querem ser jogador de futebol; 5 médico; 3 advogado; 2 policial; 2 lutador de boxe e 1 registro para: pedagogo, cantora, cientista, ator, repórter, nutricionista, enfermeira e veterinária.

A felicidade para essas crianças está associada: ao aniversário, 4 registros; estar com a família, 13; ganhar presente ou dinheiro, 2; passear com a família, 2 e por fim poder alugar uma bicicleta, receber carinho e amor da mãe, viajar, passar de ano, 1 registro cada um. Os itens 11, 12 e 13 do questionário se associam para evidenciar o que entristece aquelas crianças. O que mais as deixa triste, indubitavelmente, é a violência familiar com 23 registros. Assim elas rejeitam quando os pais ou outros familiares batem nelas, discutem entre si ou reclamam com elas. Os outros registros foram: tristeza por não poder sair, 7; quando a mãe está triste, 3; quando mandam eles

fazerem alguma coisa na rua, 2; quando a mãe ou o pai não dão dinheiro, 2 e finalmente 1 registro para: ficar triste pelo o pai trabalhar aos domingos, não passar de ano e o pai não ir visitá-lo. A realidade sócio-econômica das crianças indica serem filhos de trabalhadores de baixa renda ou da informalidade, muitos moram com avós, tios, tias, primos, sendo que a presença da mãe é muito mais evidente do que a da figura paterna. Ao longo da observação da pesquisa pude conversar com Rosinha e compreender os resultados dessa “entrevista” com as crianças e perceber a importância da Escola Comunitária para esta população. O sentimento de vivenciar um contexto de violência se evidencia nas respostas da questão 16, entre o desejo de acabarem com os assaltos, as brigas em casa, a violência, a guerra, a morte e drogas tem-se 25 registros. Outros registros envolvem: poluição, mudar de casa, querer que alguns familiares saiam de casa, racismo. Vale afirmar que se encontra 5 respostas de crianças que não querem mudar nada na sua vida.

Essa entrevista foi fundamental para que eu pudesse mergulhar no universo da Casa Belém através de um pouco da história daquelas crianças e da própria professora, moradora do Nordeste de Amaralina. Pensar um ensino de História que contemple a história de vida daqueles pequenos estudantes é um bom caminho para pensar em uma educação significativa e próxima deles.

Por isso mesmo esta pesquisa, ao considerar o Ensino de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Comunitária e tendo esta entrevista como referência, não pode deixar de indicar os aspectos da História da Infância no Brasil, que se apresentam através da expressão dessas crianças. A situação em que se encontra a realidade da infância hoje ainda está muito longe do que desejamos para esse segmento, que segundo pesquisas deve ser muito bem cuidado pelas políticas públicas, pois como afirma Henri Dieuzeide:

Do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, as pesquisas mais recentes parecem indicar que, em relação ao nível de inteligência geral possuído aos 17 anos, cerca de 50 por cento do acervo intelectual acumulado já estão fixados aos 4 anos, enquanto os 30 por cento seguintes são adquiridos entre os 4 e 8 anos. A maior parte do tempo passado na escola entre 8 e 17 anos é portanto dedicada à aquisição dos 20 por cento restantes, o que sugere que a atual distribuição dos recursos pelos diferentes níveis de escolaridade merece ser revista. Alguns economistas chegam a pensar que se as autoridades

educacionais investissem de forma mais sistemática e adequada na educação pré-escolar, poder-se-ia economizar substancialmente nos investimentos escolares subseqüentes. (DIEUZEIDE, 1978 apud FONSECA, 2002, p. 209)

Apesar de tratar aqui de um Estudo de Caso sobre a práxis de uma professora da 4ª série do Ensino Fundamental e seus estudantes serem da faixa etária entre 9 e 11 anos de idade, não poderia deixar de aproximar esse estudo com a necessidade de garantirmos a oferta e qualidade da Educação Infantil para todas as crianças desse país que ainda se encontram fora da escola, de sorte que o desenvolvimento sócio-cognitivo delas possa gerar uma base fundamental para a sua formação. Entendo a Educação Infantil não como uma fase de preparação da criança para o Ensino Fundamental, mas sim como um período de vivência plena da criança no qual brincar, correr, nadar, cantar, pintar, conversar são ações que garantem uma formação em prol da autonomia e ampliação das habilidades de relacionar-se com o outro, livre de preconceitos e discriminações, bem como buscar os caminhos para ser feliz. A escola que se ajusta com esses propósitos, segundo Redin:

Também necessita ser construída onde, junto com o domínio do instrumental básico de conhecimentos, a criança se sinta participante dos destinos do seu país, para interferir nas decisões que lhe digam respeito, possa expressar seus interesses e tenha suas necessidades básicas conscientes, satisfeitas e/ou lute por elas. (REDIN, 1998, p.8)

Embora tenhamos a partir do ano 2000, segundo Mary Del Priore (2004), uma quantidade imensa de estudiosos interessados no tema *infância*, isto nem sempre representa um cuidado com as crianças, já que muitas vezes a resposta ao comércio e indústria dos produtos para essa faixa etária comanda essas ações. Além do mais, historicamente a criança do Brasil foi sendo tratada de forma diferenciada, dependendo de sua condição social e dos períodos históricos a que se referem. Segundo a legislação atual a criança passou do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos. Entretanto, como afirma Priore:

A história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que 'a criança deveria ser' ou 'ter' é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como 'a criança precisa', 'ela deve', seria oportuno que', 'vamos nos engajar em que', até o irônico 'vamos torcer para'. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira (2004, p.8)

Isto se confirmou na pressão que os movimentos sociais fizeram para que a Creche e Educação Infantil fossem reconhecidas como etapas importantes da formação da criança e que por isso deveriam ser incluídas no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais, Lei 11.494/2007). Imaginar que as Creches e a Educação Infantil correram o risco de ficarem de fora demonstra o quanto a sociedade brasileira precisa evoluir para garantir às suas crianças o riso e a brincadeira como elementos do seu desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo.

Apesar de se querer muito mais garantias para que as crianças realmente vivam de forma saudável, em ambiente propício para o seu crescimento e desenvolvimento, os pesquisadores que tratam da história do tema demonstram o quanto é importante voltarmos os olhos para o passado, de sorte que as construções do presente possam ter uma lucidez maior do que ocorria com o tratamento das crianças em tempos de outrora. Relevando as devidas críticas ao aspecto evolucionista de sua tese, registro que Áries (1975) sai na frente com o clássico livro "*História Social da Criança e da Família*" e nos apresenta através de um estudo minucioso dos documentos históricos, a realidade da criança e como ela era tratada e inserida na sociedade europeia ao longo da História. Nesta perspectiva histórica segue PRIORE (2004), STEARNS (2006), HEYWOOD (2004), FREITAS (2006) apresentando a criança como um ser histórico a ser compreendido na suas relações sociais no mundo adulto.

Ressalto ainda que ao se pensar a criança na História do Brasil é preciso caracterizar a classe social a qual ela pertence desde os tempos coloniais quando temos as crianças indígenas, as crianças filhas dos escravos africanos, ou já trazidas

como escravas, e as crianças filhas da elite oligárquica portuguesa. No tempo do Império essa oligarquia portuguesa já pode ser considerada brasileira e suas crianças, tratadas como adultos em miniaturas, possuíam professores particulares, muitos deles oriundos da Europa. Os comentários desses professores à cerca destas crianças revelam a sociedade escravocrata e patriarcal sendo possível conhecer este período através do livro de Ina Von Binzer (1994), uma alemã contratada por ricos fazendeiros do interior de São Paulo e que também foi lecionar no Rio de Janeiro. Através de cartas à sua amiga Grete, que ficou na Alemanha, Von Binzer vai contando sobre a sociedade brasileira, com toda a sua perspectiva alemã, apresentando suas alegrias, tristezas e horrores perante a sociedade vivida por ela. Considera as crianças brasileiras pouco afeitas à disciplina e o que seria uma humilhação para crianças alemãs, a punição dada pelas professoras, no Brasil torna-se motivo de brincadeiras e galhofas, como por exemplo, o castigo que ela imprimiu ao grupo de mandar sentar e levantar várias vezes para aprenderem a comportar-se com a chegada do professor em sala de aula. Outro aspecto contado por Von Binzer é o tratamento que algumas famílias dispensam aos escravos e às crianças escravas, que serviam de diversão para os filhos dos fazendeiros e mesmo de companhia para as brincadeiras, mesmo que posteriormente em fase adulta a relação passasse de amigos de infância para a relação senhor e escravo. Segundo, Priore (2004) o caráter perverso dessa sociedade escravista frente às crianças se revela na:

Dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções que estão até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. (2004, p.12)

O trabalho infantil é um dos flagelos que assolam a humanidade e não é característica apenas do Brasil. Porém, o que interessa neste trabalho é demonstrar que em nossa sociedade as crianças que sofrem com a falta de recursos e espaços garantidos para o seu crescimento têm uma relação histórica com as crianças

brasileiras que após a abolição da escravatura em 1888, moradoras de antigas senzalas, juntamente com os adolescentes continuaram a trabalhar nas fazendas de cana em Pernambuco, e como afirma Priore (2004, p.13): *“Ainda hoje continuam cortando cana e despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas”*.

A idéia de que a criança carente que trabalha afasta-se do perigo das ruas e da delinqüência sempre serviu de desculpa para se defender o trabalho infantil. A Revolução Industrial na Inglaterra empregava crianças de até mesmo 5 anos e a possibilidade de complementação da renda familiar garante que mesmo as famílias desses meninos e meninas aceitam que eles passem a sua infância nas fábricas e nos campos trabalhando. No Brasil, segundo a Revista de História da Biblioteca Nacional: *“tragédias sociais destinaram muitas gerações de pequenos brasileiros ao abandono e ainda os empurram para o trabalho braçal”* (2005, p.19).

É vasta a bibliografia sobre a infância, no Brasil ela toma fôlego a partir da década de 1980 demonstrando a preocupação com o tema e a garantia de se propor estudos mais coerentes com as necessidades específicas da infância. Quando descrevo a realidade da criança da escola comunitária procuro aproximar à sua história com os caminhos da História ensinada de maneira que a própria criança em sala de aula represente para a professora material didático de muito valor a ser utilizado. E isso vale tanto para a professora que trabalha na Escola Comunitária como para a que está na Rede Pública ou na Rede Privada.

Dessa forma, compreender o Ensino de História para crianças é perceber as mudanças que devem ocorrer tanto nas práticas pedagógicas como na abordagem dos conceitos históricos. A relação professor-aluno deve ser pautada na afetividade e na procura de se construir o conhecimento junto com as crianças em sala de aula. Essa relação pedagógica é plural e diversa além de garantir às crianças o sentimento de que é possível raciocinar e conseqüentemente afastar aquela idéia enfadonha de que a História é um rol de informações que devem ser memorizadas e que por sua vez não guardam nenhuma relação com a história de vida de cada um. Para crianças, adolescentes e mesmo adultos, esse tipo de ensino não tem sentido, tornando-se

descartável e extremamente estafante para os pequenos aprendizes. O professor de história, segundo Schmidt & Cainelli (2004, p.30):

Ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas.

Essa narrativa histórica não pode consistir, por parte do professor, em um eco do que já foi dito por outros ou em uma simples transmissão de informações, torna-se necessário estabelecer uma relação em que professor e aluno, como interlocutores, construam significações e sentidos. Por sua vez, a idéia de associar a narrativa a uma verdade que constitui uma realidade única e exclusiva já não cabe no ensino de história. O conteúdo de história constantemente problematizado deve ser vivenciado pelos estudantes como formas e caminhos diversificados que representam a própria historicidade de homens e mulheres ao longo do processo histórico. Com isso, o texto narrativo ficcional, segundo Oliveira (2004, p.9):

É um poderoso recurso didático, pois os leitores de 1º e 2º ciclos estão, frequentemente, mergulhados no universo das histórias em quadrinhos e dos desenhos animados, sentindo, portanto, grande empatia com tudo aquilo que possa estimular sua imaginação.

A imaginação aqui deve ser entendida como forma de desenvolver o pensamento histórico e não confundir com a idéia de que a história é uma crônica da realidade e que toda e qualquer narrativa deve ser aceita para o trabalho de conceitos históricos. Essa forma de lidar com o conhecimento histórico está adequada à faixa etária do Ensino Fundamental das séries iniciais, 1º e 2º ciclos, na medida em que o universo lúdico vivido pela criança possibilita uma narrativa simbólica dos acontecimentos de maneira que a compreensão do conteúdo da disciplina se realiza.

Preocupar-se com a realidade dos educandos e inseri-la no ensino de História em sala de aula, responde à questão que deve nortear as professoras das séries

iniciais do Ensino Fundamental – que tipo de história se quer ensinar? A ênfase dada aos acontecimentos e fatos isolados exclui a possibilidade da criança deparar-se com uma disciplina que dialogue com ela. Se essa criança não consegue perceber a diversidade a sua volta e entender que aquela história ensinada se refere à sua própria história, certamente desenvolverá o sentimento de desinteresse e se afastará desse conhecimento que não lhe diz respeito. Se o livro didático não retratar sua história social, bem como não se perceber esteticamente nas representações políticas e culturais não conseguirá compreender-se como agente histórico e por isso mesmo sua experiência com o ensino de História será frustrante. O caminho de superação para esse tipo de ensino já foi trilhado com o fim da disciplina Estudos Sociais e a inserção de História e Geografia, como disciplinas autônomas, embora interdependentes, no Ensino Fundamental – séries iniciais.

A outra face desse contexto é evidenciada no aspecto formativo das professoras polivalentes de 1ª a 4ª séries que não dispõem de uma formação específica na área e por isso mesmo muitas vezes cometem equívocos no ensino de história para as crianças, pois como afirmam Nemi & Martins (1996, p.25):

Pretender que o educando, por meio da reflexão sobre o processo de transformação da natureza e da sociedade, se posicione como cidadão eficiente no contexto em que vive, exige que lhe sejam proporcionados os elementos teóricos necessários a essa interpretação. À área de história cabe fornecer tais elementos e criar situações que permitam aos alunos apropriar-se deles de maneira eficaz.

Apesar desta pesquisa se constituir como uma pesquisa educacional, ao contar a história da Escola Comunitária e o papel dela para com a infância na sociedade brasileira, e particularmente na cidade de Salvador, teve o intuito de delinear através de um exemplo prático, como a História, pela narrativa, representa uma possibilidade de interpretação e entendimento da realidade. Por esta razão, nos capítulos que se sucedem conto um pouco da minha História de maneira que possamos nos aproximar do foco desse trabalho através de uma narrativa histórica. Com a criança não é diferente, pode-se construir conceitos históricos fundamentais a partir da vivência delas e do contato com outras realidades de maneira que elas se percebam como seres históricos e responsáveis pela sua condição de cidadã e de indivíduos coletivos felizes.

CAPÍTULO 2 – História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: brincadeira de criança?

“Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”⁶

2.1 História – um aprendizado para a vida

Foto 4: Aprendendo e ensinando



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiuza

Minha formação em História remete-se ao contato com a disciplina como aluna. Alfabetizada pelo método “Casinha Feliz”, caminhei pelos círculos concêntricos nas primeiras séries do Ensino Fundamental, na época denominado “Primário”, período em que se entrava na escola aos 5 anos de idade, no “Jardim de Infância”. No “Ginásio”, os famosos questionários e a ênfase na memorização de fatos, causas e conseqüências me fizeram exercitar bem minha capacidade de lembrar o texto e quando adentrei o Segundo Grau, hoje Ensino Médio, deparei-me com um professor que não queria que decorássemos, tampouco apresentássemos os fatos pura e simplesmente. Exigia que analisássemos, debatêssemos e escrevêssemos as conclusões de forma que o nosso texto se aproximasse dos textos didáticos históricos. Ao mesmo tempo em que este

⁶ Música: YáYá Maseмба; Capinan e Roberto Mendes

último método nos deixava perplexos, também nos encantava a possibilidade de agirmos como historiadores e acredito que aquele momento inspirou-me a optar pela graduação em História.

Entrei na Universidade Católica de Salvador em 1987, fiz o curso de Licenciatura Plena em História e me formei em 1990. Em 1992 passei no concurso para a escola pública e comecei também a ensinar na escola privada. Insegura e temerosa entrei na sala de aula com desejo e muitos sonhos de atuar na área de educação. Nesta atuação prática, entrei sozinha, sem nenhuma orientação oficial, ou nenhuma espécie de preceptor como propõe Nóvoa (1995), e na Escola Pública recebi as turmas em que faltava professor bem como um horário cheio de lacunas e aulas vagas. Principiei a ensinar compondo também no meu horário, disciplinas como Religião e Educação Moral e Cívica, evidenciando a lógica de que quem chega “novo” precisa atender às demandas da grade curricular, porque senão teria que compor a carga horária em outra unidade escolar. A lógica de que o recém-formado deveria ter um acompanhamento específico dos mais experientes e mais velhos no seu local de trabalho não é nem cogitada e todos nós, que fomos recém-formados um dia, enfrentamos a sala de aula com toda a sua realidade nos primeiros anos de docência.

Fui fazer parte do quadro de professores do Instituto Social da Bahia (ISBA), em 1994, como professora de História do Ensino Fundamental e posteriormente do Ensino Médio, e comecei a participar intensamente das discussões referentes ao ensino de História na Educação Básica, tanto na rede privada quanto na rede pública.

Entretanto, a minha vivência não se limitou às escolas privada e pública, e por isso é importante contextualizar, neste meu estudo sobre o ensino de História nas séries iniciais, a minha aproximação e conseqüente experiência na Escola Comunitária. Historicizar a Escola Comunitária é revelar, através deste estudo, os meandros da educação popular e entender o quanto aprender a ler significa muito mais do que a simples decodificação dos símbolos. E aprender a ler a sua própria história, assim como a história do seu lugar e o lugar em que você se encontra na história, é significativo e transformador para muitas crianças que convivem na realidade escolar comunitária. Este universo escolar é oriundo dos movimentos sociais que na década de 1970 atuaram para a implantação de creches e escolas populares, a fim de que mães

trabalhadoras pudessem deixar suas crianças pequenas em locais que garantissem a educação das mesmas. A minha relação com o referido universo é mais recente e antes de abordá-lo mais profundamente, é preciso relatar esta trajetória profissional que me impeliu à investigação do ensino de História neste segmento.

Na década de 1990, no auge das transformações epistemológicas e metodológicas do ensino de História, passei a investigar a área pedagógica e por este motivo, de imediato propus uma revisão do programa desta disciplina no ISBA, junto aos colegas de departamento. O que norteava a discussão era justamente um caminho de ensinar história que não fosse apenas transmissor dos fatos e reproduzidor de uma historiografia factual e pouco reflexiva. Ainda hoje, mesmo com a virada do século XXI, estas discussões representam a pauta do dia-a-dia no ensino de História:

Atualmente, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Assim, compreender a história com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente a realidade em que vive. (SCHIMIDT E CAINELLI, 2004, p.75 e 74)

Foi literalmente a prática que me aproximou dos estudos teóricos desta área pedagógica, precariamente tratada no curso de graduação. Embora o curso fosse de licenciatura em História, o tratamento dado para o ensino deixou muito a desejar, ainda mais que poucos eram os alunos que demonstravam a intenção de ir para a sala de aula. Mesmo que boa parte deles tenha de fato seguido o caminho do ensino, o sonho com a carreira e o status de historiador era o que movia as discussões enquanto as disciplinas da área didático-metodológica eram vistas como receitas tecnicistas. Ensinar, para esta parcela de estudantes do curso de História, resumia-se em saber o conteúdo e entrar em sala para verdadeiras palestras. Embora essa memória esteja associada a um momento da graduação, ao ler Selva Guimarães Fonseca (2003) deparei-me com estas constatações resultantes das pesquisas da autora. O modelo deste curso era segundo Fonseca (2003), traduzido e generalizado pela fórmula

“três+um”: por um período de três anos os alunos da licenciatura cursavam disciplinas específicas do conhecimento histórico e no final do curso as disciplinas obrigatórias da área pedagógica, juntamente com a prática de ensino, também obrigatória. Disciplinas estas consideradas desnecessárias, cumpridas formalmente para obtenção de créditos, já *“que houve uma generalização entre estudantes de história, da idéia preconcebida que para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história”* (FONSECA, 2003, p.62). Desta forma, confirmam-se as primeiras impressões que tive na graduação, bem como com o desenvolvimento dos meus estudos na área pude vivenciar o que Foucault afirma: *“a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática”* (1979, p.71).

2.2 A Formação do Professor e o ensino de História

A relação dos cursos de licenciatura em História com a realidade propriamente dita da Educação Básica⁷ – leia-se Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – revela uma disparidade entre o que é produzido na Universidade e o que é ensinado na escola, particularmente na Escola Comunitária. Deve-se ressaltar que a regulamentação da obrigatoriedade da Educação Infantil como componente da Educação Básica é recente e que só nestes primeiros anos do século XXI que o Brasil incorporou a importância das creches e da Educação Infantil como base para o Ensino Fundamental das séries iniciais. Enquanto que em alguns espaços da Universidade o debate e as novas pesquisas acontecem, a escola ainda funciona mais como espaço de transmissão, e o uso do livro didático reflete esta lógica, muitas vezes sendo a única fonte historiográfica utilizada. Paradoxalmente na Escola Comunitária, este mesmo livro, muitas vezes criticado, torna-se a única fonte de acesso ao conteúdo por parte do aluno desta rede de ensino e na maioria das vezes a primeira oportunidade que estes

⁷Afirmar os segmentos da Educação Básica refere-se ao fato de que naquele período a educação pública obrigatória começava a partir dos sete anos de idade, a Educação Infantil e Alfabetização não era garantido pelo poder público. Atualmente a Lei de Diretrizes e Base de 1996 legisla abrangendo todos os segmentos, o que foi um avanço para a população brasileira.

estudantes têm de manusear um livro. Relativizando este quadro, encontramos a ação do professor que, devido à sua própria história e desejo de desenvolver sua profissão criativamente, subverte esta ordem e *“inventa soluções para superar os contratempos que o cotidiano da escola e a complexidade dos problemas da educação colocam em nosso caminho”* (TOURINHO, 2003, p.12). Desta forma, tanto a escola quanto a Universidade apresentam possibilidades de transformação e/ou de reprodução do conhecimento. São os sujeitos históricos que em um lugar ou outro irão fazer a diferença na Educação. A partir disto, observa-se a importância de um estudo de caso para analisarmos o quanto a prática de uma professora em determinada série pode demonstrar que *“as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias”* (FOUCAULT, 1979, p.69).

Para esclarecer este debate, Fonseca (2003, p.61) aponta que durante um certo período, do final do século XX, a graduação enfrentava a dicotomia entre os cursos de licenciatura e bacharelado, sendo que no primeiro os currículos se definiam dentro de uma relação de conhecimento específico da disciplina e conhecimento pedagógico, numa clara ênfase ao ensino. Já no segundo os currículos apresentavam os conhecimentos teóricos e práticos voltados para a pesquisa. O resultado disto é que uma parcela de professores optou por lecionar e outros orientaram suas carreiras para a pesquisa. É preciso então considerar a importância de pensarmos o currículo no curso de História, de forma que ao invés de encontrarmos esta dicotomia seja possível falar em diálogo, de maneira que teoria e prática possam ser analisadas dentro do curso e vivenciadas pelo professor/estudante no âmbito da sala de aula.

Neste sentido, Rocha (2002) nos revela sobre os currículos que precisam atender um denominador comum da teoria e da prática, necessitando para isso formar profissionais que dominem ao mesmo tempo, duas vertentes do ensino da história: a vertente lógica e a vertente psicológica. O professor passa a compreender conceitos e teorias que sistematizam a informação histórica e o modo como se dá a construção desses conceitos e teorias no processo de aprendizagem pelos alunos. Desta forma *“é necessário que se inclua na formação (inicial e continuada) do professor o estudo das zonas de confluência, regiões onde a teoria se encontra com a prática da sala de aula”* (ROCHA, 2002, p.165). Este perfil de profissional deve emergir de cursos que orientem

seu currículo e oportunizem a fundamentação e legitimação do ensino e não ser apenas uma proposta voltada para a formação de quadros destinados à ampliação e reformulação do acervo historiográfico existente.

Muito se caminhou, frente a este quadro dicotômico, no que se refere ao professor de História e sua formação na Licenciatura. O espaço de discussão teórico-metodológico do ensino da disciplina foi ampliado e observa-se uma qualidade na discussão da práxis pedagógica. Todavia, a situação que iremos encontrar com relação às professoras do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, é que sendo polivalentes ministram as disciplinas específicas e precisam reunir conhecimentos da área e saber aplicá-los conceitualmente para a faixa etária de crianças até nove anos de idade, tendo uma formação geral das áreas específicas. A formação quase sempre no antigo Magistério e no curso de Pedagogia envolve um estudo das disciplinas que fica aquém das exigências atuais do ensino/aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e esta situação é mais grave no que se refere à professora da Escola Comunitária que muitas vezes não possui nem o antigo Magistério, nem o curso de Pedagogia.

Se há uma mudança no olhar do ensino de História no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio ao longo desse tempo, considerando-se as mudanças curriculares e mudanças de posturas frente ao ensino, isto irá resvalar em exigências profundas na abordagem da disciplina História nas séries iniciais. Atualmente, também é exigido nas séries iniciais um domínio conceitual no Ensino de História, e das outras disciplinas, em que prevaleça a capacidade crítica, a reflexão e a compreensão da dinâmica histórica ao nível da possibilidade do pensamento na infância.

A questão do ensino de conceitos na disciplina História gera uma série de posições, sendo duas delas bem definidas e contrárias. Considera-se que as abstrações necessárias para o domínio conceitual de temas da História, como escravidão, capitalismo, colonização, etc., dependem da faixa etária dos estudantes e que nas séries iniciais do Ensino Fundamental a compreensão não ocorre. Contudo, segundo Bittencourt (2004), Cavalcanti (1995), Berti & Bortoli (2007) a compreensão da história é possível em crianças na faixa etária de 7 a 10 anos, sendo registrados

exemplos de práticas bem sucedidas na Escola da Vila em São Paulo, o que fez Cavalcanti (1995, p.6) afirmar:

A partir dos 7 anos, quando estruturas cognitivas fornecem condições de reversibilidade ao pensamento e a noção de tempo pode se desenvolver, as crianças ganham condições de compreender processos e transformações (fenômenos); o passado pode ser entendido como o conjunto do que veio antes de tudo que existe agora, e as hipóteses sobre como será o futuro se tornam possíveis.

Em uma pesquisa desenvolvida por Berti & Bortoli (2007, p.95) chegou-se a conclusão de que *“até mesmo crianças de 8-9 anos podem entender o funcionamento das instituições econômicas e políticas principais se isso lhes é claramente ensinado”*. Isso demonstra que, apesar da polêmica, muitas práticas em sala de aula vêm apresentando que é possível ensinar história às crianças de faixa etária menor, desde que o professor tenha o domínio da área e possa explicitar de maneira mais simples e clara temas da história considerados mais complexos, motivo que torna o cuidado com os textos utilizados e os textos do livro didático uma premissa para esse objetivo.

O quadro que enfrento hoje é o de constantemente apresentar para estas professoras conceitos que não foram estudados por elas ao longo de sua formação e que vão de encontro à visão de história que elas ministram em sala, muitas das vezes uma visão maniqueísta, discriminatória, eurocêntrica, determinista e pouco crítica perante as relações sociais, econômicas, políticas e culturais da história da humanidade. Relaciono-me, entretanto, com professoras que, desafiadas, procuram constantemente estudar, seja através de jornais e revistas especializadas, seja pedindo livros didáticos do Ensino Médio, para que possam atualizar as informações e compreender melhor a dinâmica da disciplina. Além disso, participam das reuniões específicas de formação que a escola promove nas quais apresento temas diversos e pesquisas mais recentes.

Considera-se que a formação da criança no ensino de História deve ter sua base de sistematização do pensamento já nos primeiros contatos com a disciplina na Educação Infantil, na qual já se podem trabalhar conceitos históricos e abordagens metodológicas concernentes à faixa etária da criança. Como exigir o domínio conceitual e metodológico das professoras de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental? Esse é o

grande dilema que se afigura nas últimas décadas do século XX e mais fortemente no início do século XXI. Essas professoras têm assistido à chegada de uma série de especialistas da área de história, geografia, matemática, ciências, português, língua estrangeira, arte-educação nas séries iniciais, orientando, analisando e definindo o livro didático, atividades e planejamentos e trazendo para este segmento um conhecimento para lá de específico. O que se revela bastante constrangedor é que são professoras que ainda estão fazendo o curso de Pedagogia, porque são oriundas do antigo Magistério e/ou sendo formadas em pedagogia, não viram essas disciplinas na sua formação com as especificidades de agora, até mesmo porque estas ciências passaram por modificações quando elas já estavam no exercício da profissão ou na concomitância da graduação. Como já afirmei acima, no caso das professoras da rede comunitária ainda existe uma grande parcela com uma formação em construção, por terem apenas o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

Se para professores egressos do curso de Licenciatura de História torna-se um desafio aplicar o conhecimento de sua formação inicial na Educação Básica, professoras do curso de Pedagogia ou do antigo Magistério e as denominadas professoras leigas da rede comunitária enfrentam o desconhecimento conceitual e muitas vezes a falta de aprofundamento das discussões teórico-metodológicas do ensino de História e agora são exigidas na sua competência e habilidade para ministrar aulas que atendam um universo disciplinar muito mais denso e complexo. O desafio é responder a estas exigências da atualidade, relativas a este segmento, frente ao ensino de História, que é o que orienta esta pesquisa.

Nesta conjuntura, no final da década de 1990, fui coordenar a reformulação do programa e do currículo de uma escola de Salvador, escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais. A tarefa a ser cumprida era dissociar Estudos Sociais em História e Geografia, sem, contudo deixar de evidenciar que são disciplinas afins, com campos teóricos que se entrelaçam.

A resistência por parte das professoras foi enorme. Acreditavam que o meu olhar era inquisidor e que do “alto” do meu domínio sobre a História eu estava imbuída de um poder de descaracterizar o conhecimento e a prática daquelas professoras. O trunfo que elas usavam era de que embora eu tivesse o conhecimento da disciplina, eu

desconhecia o que era ensinar para crianças e tentavam sempre rechaçar as minhas orientações afirmando que o “nível” exigido não era compatível com a faixa etária das crianças. Enfrentei os primeiros momentos de desconfiança, natural para quem considera que está fazendo o correto, ao mesmo tempo em que eu ia demonstrando a necessidade de reflexão sobre o ensino descritivo de Estudos Sociais restrito a identificação e localização em mapas no que diz respeito à geografia e baseado na memorização dos fatos e datas para história. A dissociação proposta era fruto das pesquisas recentes que demonstravam que a disciplina Estudos Sociais tinha um caráter pouco reflexivo e não proporcionava a interdisciplinaridade possível entre as áreas.

Parti para pesquisar sobre o universo infantil, desde as questões relacionadas à cognição, aprendizagem, adequação das atividades e abordagens para aquela faixa etária. Pensava que, de fato, a especificidade de lidar com a criança era um domínio que apenas quem vivencia esta prática pode usufruir e passei a observar que a arte de contar história, principalmente para crianças, é realmente estimulante e ao longo do tempo tem dado muito certo. Não importa se o assunto é Grécia Antiga, Maias, Incas, Idade Média ou Brasil República. Apropriar-se deste conteúdo e transformá-lo a fim de ensinar história para as crianças é um caminho possível. Sempre afirmei e afirmo que ensinar história é compatível com a faixa etária de crianças até nove anos e que a ausência do raciocínio abstrato não gera impedimento para que crianças de sete, oito anos de idade possam compreender a passagem do tempo histórico, assim como desenvolver um pensamento crítico acerca das relações sócio-econômicas que as envolvem. Por isso mesmo, explicava para as professoras dessa escola que a partir da sua realidade, das crianças e da sua própria história de vida era possível introduzirmos conceitos históricos que anos mais tarde serão aprofundados. É como afirmam, Berti & Bortoli (2007, p.102 e 103): *“as crianças, inclusive aos 8 anos, podem compreender as crenças que dão sentido a práticas e instituições do passado se são corretamente descritas”*.

Foi a partir deste convite para trabalhar como coordenadora da área de História e Geografia desta escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais, que realizei a tarefa de ao mesmo tempo ser professora de história dos Ensinos

Fundamental, Médio e desempenhar a função de coordenadora da área de História no Ensino Fundamental das séries iniciais, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A partir de então, passei a fundamentar teoricamente o que vivenciava na prática e pude perceber os fundamentos dos métodos utilizados por mim. Ampliei a dimensão de ensino e na medida em que eu teorizava, modificava a minha própria história de professora. Tornei-me sujeito e objeto ao mesmo tempo em que percebia que aquela visão dicotômica de que a teoria acontece na Universidade e a prática no ofício de ser professor era bastante equivocada, pois muito da minha prática podia ser exemplo das fundamentações que os pesquisadores da área apresentavam. O ambiente escolar pouco estimula a concepção de professor-pesquisador, sendo esta uma grave distorção da Educação Básica, que também é reflexo das Universidades brasileiras. Porém, neste momento descobri o sentido de investigar a minha prática e desenvolver meu trabalho como coordenadora nesta importante alternância. Afinal, como afirma Freire (1996, p.32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Anos mais tarde, no início do século XXI, quando fui professora substituta na Faculdade de Educação da UFBA (Universidade Federal da Bahia), deparei-me com este universo ainda dicotômico. As discussões foram bastante frutíferas entre alunos ainda querendo apenas exercer a função de historiador e considerando as disciplinas da área de educação apenas uma etapa do currículo a ser cumprida para, caso fosse necessário, ter condições de entrar na sala de aula. Outros apontavam a opção para ensinar como um desejo pessoal e alguns revelavam que este desejo estava associado também ao fato de que na sua comunidade formar-se professor representava poder fazer algo pela sua própria história familiar. Como estamos falando de um curso de história, a discussão acerca da importância da educação tornava as aulas ainda mais fecundas, com exemplos na própria história de comunidades que, através da educação, fizeram verdadeiras revoluções. Desta forma os estudantes que se espelhavam nestas

histórias reafirmavam sua opção e desejo de ensinar já que alguns, oriundos de realidades carentes, consideravam fundamental ensinar às suas comunidades de origem a também ler o mundo, numa visão libertária freiriana. Falava-se muito de um ensino de História diferente, transformador, mas a própria Universidade também apresenta o lugar da reprodução do ensino e a dificuldade de uma formação que traduza um professor-pesquisador em estado permanente.

Tanto na minha época de estudante, quanto na minha experiência como professora de Metodologia e Prática de Ensino de História, a presença de alunos que desejavam intensamente ensinar fazia a diferença nas disciplinas pedagógicas, por considerarem que elas importavam para a formação do professor. Eu represento este universo: meu desejo sempre foi ensinar e o meu contato com a pesquisa tornou-se insatisfatório, já que a orientação do curso apresentava a discrepância que anteriormente explicitiei. É bom ressaltar que ao optar por fazer história, logo ao sair do então Segundo Grau, com dezessete anos de idade, fui bastante criticada. Alguns afirmavam categoricamente que não era preciso fazer uma Universidade para saber História, outros avaliavam que minha “inteligência” não deveria ser desperdiçada em um curso tão “fraco” e que eu deveria cursar Direito, até para não passar fome mais tarde. Foi estarrecedor constatar como a sociedade brasileira encarava e, infelizmente, encara a condição de ser professor. O coitadinho, o sofredor, o que não teve competência de seguir outros rumos e lhe sobrou a sala de aula.

Enfrentei este contexto e segui em direção ao meu objetivo de ser professora e pautei todo o meu curso para esta perspectiva. É bem verdade que observando essa história com o distanciamento do tempo, lamento que o curso não tenha disponibilizado as oportunidades para também se pensar a pesquisa e a discussão mais qualificada das abordagens historiográficas. São distorções que também se encontram no Ensino Superior brasileiro e que não representam características exclusivas da Educação Básica, até porque um segmento interpenetra no outro.

Quando afirmei acima que literalmente foi a prática que me impulsionou a aprofundar meus estudos na área pedagógica, quero também me referir às discussões que encontrei dentro das escolas pública e privada. Quando comecei a ensinar em 1992 já havia certa agitação quanto a uma nova abordagem no ensino de História que

não mais atenderia às expectativas da ditadura militar de descaracterização das humanidades no currículo escolar (FONSECA, 2003 p.17). Assim, o debate estava instaurado, orientando que a perspectiva do ensino de História viabilizava para o aluno o entendimento de compreender-se como sujeito histórico e não mais a idéia de que o aluno é um mero espectador de heróis e acontecimentos distanciados da sua história, como se para entrar para a história fosse preciso morrer após um fato político ou economicamente relevante ou apenas alguns “eleitos” tivessem o direito de figurar nas páginas dos livros de história.

Vivenciei o início desta mudança na escola privada, quando no Ensino Médio, antigo Segundo Grau, o professor de História nos fazia refletir e escrever sobre o assunto, sendo o debate um método bastante utilizado em sala para estimular a compreensão, a reflexão e possibilidades de críticas à história, rompendo com a idéia memorialística do ensino desta disciplina. O livro didático célebre da época e posso afirmar, divisor de águas, era *História das Sociedades* de Aquino (1995), que na sua apresentação remetia ao famoso poema de Bertold Brecht: “*Perguntas de um trabalhador que lê*”. Foi nesse contexto que a exigência por uma história mais crítica causou verdadeira revolução, especialmente nas escolas particulares. Mesmo sendo um livro que ainda utilizava a divisão de tempo histórico dentro da visão eurocêntrica dos grandes períodos da história, trazia uma abordagem mais voltada para a condição do sujeito histórico e o seu papel no processo da história da humanidade, numa clara acepção marxista. Esta abordagem, naquela época, fez a diferença para muitos estudantes que consideravam a história uma matéria decorativa e sem sentido, já que saber o que tinha acontecido no passado através de pessoas já mortas, em nada mudaria o presente. Na atualidade esse mesmo livro sofre críticas em relação à forte influência dos autores na historiografia de inspiração materialista histórica, pois assistimos hoje um enfoque maior da História Cultural⁸ apesar de sabermos que muitos historiadores marxistas fizeram essa interlocução no período a que me refiro, a Educação Básica vivia essa dicotomia.

⁸ A definição de História Cultural, atualmente, perpassa por toda uma crítica à História das Mentalidades, herdeira por sua vez da Escola dos Annales, em síntese a chamada Nova História Cultural não recusa expressões culturais das elites, mas aprecia as manifestações de massas anônimas, bem como preocupa-se em resgatar o papel das classes sociais, hierarquizações e conflitos sociais. Para maior aprofundamento ver: (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 144-158).

Na escola pública, quando comecei a ensinar, no início da década de 1990, discutia-se como implementar as novas abordagens da disciplina História, já que boa parte dos seus professores apresentava a abordagem mais tradicional e naquele período ainda se praticava a concepção de ensinar História do Brasil nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e História Geral a partir das duas últimas séries do Fundamental, dando continuidade no Ensino Médio. Esta concepção era baseada na idéia do currículo organizado em “círculos concêntricos”: família, escola, bairro, cidade, país e mundo (SCHIMIDT e CAINELLI, 2004). Esta discussão também estava pulsante na escola privada, mas ainda restrita aos Ensinos Médio e Fundamental.

Os estudos sobre o currículo na sua perspectiva dialógica, multireferencial e complexa, ainda estava por ser disseminada pelos professores atuando na Educação Básica. Nós, professores, nos limitávamos às nossas discussões em nível de disciplina, sem estabelecer estudos mais aprofundados da prática da interdisciplinaridade, tampouco uma discussão curricular mais crítica e complexa, já que as discussões empreendidas no Ensino Superior sobre este tema demoraram a dialogar com as debates e práticas que ocorriam no espaço escolar da Educação Básica. Atualmente, porém, já nos deparamos com estudos aprofundados sobre currículo, Macedo, (2005, p.24) orienta que:

[...] na medida em que o currículo como *práxis* interativa passa a ser visto como um *sistema aberto* e relacional, extremamente sensível às recursividades, à dialogicidade, à contradição, aos paradoxos cotidianos, a indexalidade das práticas, como instituição eminentemente moderna, precisa de uma urgente resignificação de sua emergência tradicionalmente “dura” e excludente, o pensamento *complexo* e *multirreferencial* aparece como mobilizador contemporâneo potente, de uma outra visão, de uma outra prática no campo das concepções e implementações curriculares.

Pensar o currículo nessa perspectiva multireferencial torna-se um grande desafio dentro das escolas e na Escola Comunitária o desafio é maior na medida em que a formação das professoras ainda é bastante depreciada e o universo de alunos é originário de uma camada da população que não se apropria destas discussões, no sentido teórico, sendo a escola muitas vezes o único espaço de socialização escolar, de contato com o saber institucionalizado, com o livro propriamente dito. É uma parcela

da população que sente na pele as lacunas da formação no âmbito da educação e também de todas as outras instituições que deveriam atender a este setor da sociedade. Esta parcela tem se pronunciado através dos movimentos sociais e demarcado um bom espaço de diálogo, revelando oralmente uma prática fertilizante, o que incentivou o desenvolvimento deste estudo. Ainda é muito forte a tese de que o poder é de quem sabe de forma institucionalizada e quando passamos a conhecer o universo da rede comunitária entende-se perfeitamente o que Foucault afirma: *“Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente”* (1979, p.71).

Nas discussões empreendidas com os colegas de departamento, tanto na escola privada quanto na escola pública, vivíamos a lógica do currículo “duro” e “excludente”, no qual a supremacia colonizadora eurocêntrica ditava as suas normas e a nossa história. Isto se revelava não só na organização disciplinar das séries e segmentos da Educação Básica, como na carga horária mínima das disciplinas da área de humanas, assim como a história que era contada nos livros didáticos. Faz-se necessário comentar a mudança editorial por que passaram muitas coleções de história nestes últimos anos, quando documentos históricos mais atualizados foram inseridos a título de reflexão e contraposição de idéias. As atividades propostas ficaram mais discursivas e criativas, distanciando-se do estilo questionário. Também houve mudança no papel do professor, no sentido de sempre buscar ressignificar a sua relação com o livro didático, elaborando planejamentos que suscitam o pensar histórico muito além da proposta didática exclusiva do livro. Atualmente o professor tem encontrado uma quantidade de revistas especializadas em história que apresentam as pesquisas de historiadores renomados, ocorrendo muitas retificações ao texto do livro didático. A produção têm sido intensa e considera-se que existe um maior interesse sobre a história pela sociedade em geral.

Naquelas discussões nos inquietávamos com algo que se reproduzia desde nossa época como alunos do então Primeiro Grau, no qual o ensino de História partia de uma lógica temporal que considerava que aquilo que estava próximo do estudante seria melhor compreendido do que algo que se apresentava mais distante. Daí perguntarmos por que o Ensino Fundamental II começa por História do Brasil? Por que

não iniciar dos primórdios da História, quando o ser humano aparece no cenário histórico?

2.3 História do Brasil ou História Geral: por onde começar?

A interpretação da teoria piagetiana de que o que era mais próximo para o aluno gerava uma possibilidade maior de cognição e entendimento também influenciava pedagogas que, no papel de supervisoras consideravam, por exemplo, que era “mais fácil” começar a 5ª série com História do Brasil do que com História Geral. Como se houvesse em história esta gradação do que é mais fácil e do que é mais difícil em nível de conteúdo. Esta visão derivada dos estudos de Piaget, na qual a participação do aluno no processo de construção de conhecimento foi proposta, tornou-se confusa quando considerou que a orientação era em relação ao conteúdo em si e não ao procedimento por meio do qual se realizaria determinado conteúdo. Neste sentido, Nemi e Martins (1996, p.36) afirmam:

Quando Piaget argumentava a favor da realização de experiências pelos alunos, ele não estava considerando que tais atividades poderiam ser feitas de modo isolado, sem a mediação de uma pessoa mais experiente como o professor.

Considerando que a vivência da aprendizagem deveria ser individual e, em última instância, pessoal, muitos educadores acabaram por diminuir a função coordenadora do professor no processo, e seu papel se reduziu a observar e orientar passivamente as atividades dos alunos de acordo com os objetivos propostos.

Desta forma prevaleceram os aspectos meramente técnicos e a orientação de que o mais próximo para o aluno era mais assimilável, na medida em que, com esta interpretação equivocada, cabia ao aluno construir o conhecimento da disciplina. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1896-1980), baseada no funcionamento de dois processos: o de assimilação e acomodação considerou a impossibilidade, por parte de crianças na fase do pensamento concreto, de dominarem conceitos abstratos como os de tempo histórico. Não é proposta deste trabalho, descrever a teoria

piagetiana e sim considerar suas influências na organização do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das orientações da aprendizagem da criança. Essa influência ocorreu principalmente nos anos 1960 e 1970 do século XX, como afirma Bittencourt (2004, p.186):

A teoria genética de Piaget fundamentou muitas normas e ações pedagógicas de currículos nacionais e de outros países, os quais consideraram as etapas de desenvolvimento da criança – a fase oral, a do pensamento concreto e do pensamento abstrato em versões diversas.

O enfoque mais determinista desta visão subordinou a aprendizagem ao desenvolvimento biológico fazendo com que os conteúdos escolares fossem organizados segundo o nível de maturidade das crianças. Evitava-se ousar e acreditava-se que este padrão não poderia ser mexido e que a criança não poderia ser exigida em outras formas de pensamento. Daí a crítica que L.S. Vygotsky (1896-1934) irá fazer, segundo Bittencourt (2004, p.186 e 187), Nemi e Martins (1996, p.34 a 38), refere-se ao fato de Piaget não levar em consideração conceitos e noções provenientes do senso comum, denominados por ele como conceitos espontâneos. Neste contexto, a teoria de Vygotsky enfoca a aquisição social dos conceitos, o que revela que não necessariamente o que está próximo do aluno seja mais compreensível do que aquilo que está distante. A vivência da criança que desenvolve uma rede conceitual baseada no senso comum é aspecto fundamental para o desenvolvimento do ensino de História na faixa etária até nove anos de idade.

Era difícil convencer as pedagogas dessas mudanças na programação do ensino de História e disponibilidade dos conteúdos. Em alguns momentos de relação profissional na escola, elas encaram o trabalho do professor como bastante exigente em relação aos alunos e encarnam o papel de “salvadoras” dos estudantes. Esquecem muitas vezes que estamos lado a lado em prol de um conhecimento transformador e significativo para o aluno. O convencimento então tem que passar por suportes teóricos que legitimem o discurso da professora. Neste momento, mais uma vez percebemos como textos sobre o ensino de História nas séries iniciais fazem muita falta no processo de resignificação deste ensino, na atualidade. O equívoco de relacionar o nível de

maturidade como enfoque da organização de conteúdos no currículo, subordinando a aprendizagem ao desenvolvimento biológico, gerou uma interferência enganosa nas propostas de ensino de História para crianças.

O resultado das discussões no departamento foi que a História deveria ser ensinada a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, a partir dos primórdios da existência humana no planeta Terra, e que as seqüências cronológicas dos conteúdos seriam divididas pelas séries do Ensino Fundamental até a última série do Ensino Médio. Contudo, isto não invalidaria a simultaneidade e percepção da atualidade dos conteúdos da matéria, até porque como nos afirma Ubiratan Rocha (2002, p.13):

Se concordarmos com certas concepções de História que agregam à sua finalidade a função de tornar inteligível o presente, as dificuldades em relação ao seu ensino multiplicam-se: a pluralidade de passados resulta, obviamente, numa pluralidade de presentes e, portanto, de futuros. Que recortes dos “passados” e dos “presentes”, então selecionar? Que série histórica organizar para que prognósticos e cenários de futuro possam ser visualizados?

A discussão ainda estaria por se expandir para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o antigo Primário, que ainda traduzia História e Geografia na disciplina Estudos Sociais. O movimento de mudança, dentro deste segmento, irá acontecer posteriormente ao movimento de mudança do Ensino Fundamental II. Mesmo assim, atualmente ainda é reduzida a produção bibliográfica sobre o ensino de História nas séries iniciais.

A importância do livro didático como indicador destas mudanças é muito forte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por isso quando encontramos coleções que trazem uma abordagem mais atualizada, separando os conteúdos de História e Geografia, bem como aproximando a realidade dos estudantes aos textos didáticos, celebramos, pois neste segmento, mesmo com todas as críticas que são feitas ao livro didático, este tem função importante e é bastante utilizado.

No departamento da escola privada já entendíamos que o factualismo, que durante muito tempo norteou o ensino da disciplina, não atendia aos nossos anseios, mas era difícil fazer mudanças, já que ainda predominava a idéia de se respeitar a “grade curricular” e o conteúdo do livro didático. Seguindo o que nos afirma Roberto

Macedo (2005) a nossa trajetória, então traçada por itinerários outorgados por categorias sociais que reduzem a *“ação do currículo em níveis apenas do traçado e de um culto a um seguir solipsita”* (MACEDO, 2005, p.69) não representava ainda elementos constitutivos de pensar o currículo como um caminho a ser trilhado ao mesmo tempo em que ele se define nesta trilha, bem como entendermos que a nossa própria condição de sujeitos históricos se constitui num itinerário, e como isso é fundamental para quem ensina história.

2.4 Professores e alunos frente às novas propostas de ensino

A afirmação do professor como pesquisador da sua própria prática e pensador da teorização curricular ainda estava por se consolidar no instante dessas propostas de alterações epistemológicas curriculares. Sair da idéia de um planejamento curricular baseado em normas ditadas para pensar o currículo como uma condição do pensamento complexo. Afinal pesava sobre nós a orientação de que o currículo deveria ser regulado cientificamente ao planejar trajetórias e determinar itinerários. Na escola, como explicita Macedo (2005, p.70):

Os professores não precisavam aprender as matérias dos seus estudos nos seus intricamentos, nem precisavam entender o contexto sócio-cultural no qual o conhecimento a ser ensinado era fabricado. Deveriam apenas identificar o assunto a ser transferido ao aprendiz, separando-o em seus componentes para apresentar a esse aprendiz e aí então testá-lo para dizer do seu destino escolar.

A necessidade de uma história crítica, social, cotidiana, total⁹, em que os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e religiosos não se sobrepunham e sim se interligavam e constituíam uma teia dialética e dialógica do pensar histórico, tem sido a orientação que o departamento da escola privada em que trabalho busca

⁹ A expressão história total é cunhada pelos historiadores da Escola dos Annales que ao romper com o paradigma tradicional da história essencialmente política, afirmam que tudo tem história. Ver Peter Burke (1992,1997)

garantir. Os currículos dos cursos de Licenciatura em História, no contexto desta tendência crítica, foram inundados por uma abordagem marxista e estes cursos começaram a formar profissionais que desejavam romper com uma história mais cívica, patriótica, nos moldes pretendidos pela Ditadura Militar, e possibilitar um ensino de História mais crítico. O saber histórico na sala de aula exigia uma reavaliação por parte do professor que ainda propunha uma história descritiva e com ênfase na memorização, portanto descontextualizada de sentido e significado devido ao esvaziamento da reflexão e da crítica perante os fatos, como afirmam Pereira e Mafra (2004, p.25):

O ensino dessa disciplina, até a década de 70, centrava-se na concepção, poderíamos dizer, positivista e reprodutivista da História. Positivista pela crença de que o desenvolvimento histórico resulta de uma 'ordem' e de um 'progresso' naturais, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados por uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História política. Reprodutivista porque tal modelo, destituindo o aspecto dialético e crítico dessa disciplina, serviu como instrumento de reprodução ideológica do Estado Militar.

Com esta nova perspectiva historiográfica houve a penetração da análise econômica da História nos níveis Fundamental II e Médio, rompendo aquele paradigma dominante e ampliando o campo da explicação social para uma visão de totalidade histórica. Diversas distorções ocorreram diante desta mudança e professores afoitos com a quebra do paradigma acorreram para as salas de aulas e levaram documentos históricos, na sua maioria textos da universidade, na íntegra para alunos de 11, 12 anos de idade. Outro fenômeno foi certo "messianismo" catequista e panfletário que acreditava que o ensino de história deveria "levar" à Revolução.

Outro elemento para este processo de transformação no ensino da História foi a própria exigência do vestibular. A partir dos anos 1980, principalmente nas Universidades Públicas, exige-se maior capacidade crítica e interpretativa da História em detrimento da memorização descontextualizada. As provas foram propostas de forma dialógica e a Educação Básica introduziu mudanças que atendessem a esses novos vestibulares.

Mais uma vez é preciso considerar o desafio colocado às professoras do Ensino Fundamental das séries iniciais, em dar respostas a estas mudanças teóricas da historiografia, que reverberam na práxis daqueles professores formados em história, exigindo destes uma formação continuada para observar estas mudanças nos textos didáticos. Ao mesmo tempo, exigirão daquelas professoras uma ampliação e acomodação desta polifonia dentro do espectro curricular tão amplo que lhe é exigido nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

É neste contexto que uma farta bibliografia passou a ser publicada atendendo à necessidade de ampliar e qualificar a formação na Licenciatura em História, e as disciplinas de cunho pedagógico passaram a questionar posturas cristalizadas tanto no ensino quanto nos livros didáticos de uma história pouco crítica e significativa.

No âmbito do livro didático, como já foi citado, o livro História das Sociedades (1995) foi celebrado e bastante utilizado no Ensino Médio na Rede Particular de Ensino. Um livro que trazia poucas figuras¹⁰, excesso de texto e uma visão economicista da História. Os professores que também trabalhavam na Rede Pública de Ensino reclamavam que o Estado, no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e o Fundamental II ainda comprava livros de autores que seguiam uma linha mais tradicionalista. Desta forma as mudanças na rede pública eram viabilizadas por professores que, superando as dificuldades de materiais, procuravam inovar na rede pública tanto quanto na rede privada.

Estas transformações tornaram-se mais divulgadas quando foram sistematizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde uma série de diretrizes da área considerava a necessidade de uma mudança curricular e programática aliada a uma nova práxis pedagógica que evidenciasse esse novo perfil do ensino de História, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio. Com os PCN busca-se para professores de História a assunção do papel de pesquisadores do conhecimento histórico e de sua própria prática, de modo que não mais desempenhem apenas a função de meros reprodutores do conteúdo histórico. Para Selva Fonseca (2003, p.15)

¹⁰ Atualmente a idéia de que figuras, imagens é também texto está bastante difundida, principalmente com as tecnologias de audiovisual, porém no período que trato no texto a figura no livro didático era quase sempre apenas ilustrativa. Ver Elias Thomé Saliba (1997).

discutir o ensino de história, hoje, “[...], é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”.

Com estes elementos deveríamos fazer um passeio pela memória histórica da disciplina contextualizando as mudanças político-sociais ocorridas no Brasil pós-1964, mas o texto enveredaria para um outro sentido. Vale a pena lembrar que, no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, a orientação de fundir as disciplinas de humanidades em Estudos Sociais levou um bom tempo para diminuir sua utilização na organização curricular das escolas. Com este contexto do final do século XX a área de História legitimou seu espaço e os professores apresentaram algumas atividades inovadoras que buscaram empreender estas mudanças bem como atentar para as transformações advindas das demandas da disciplina. É como afirma Macedo (2005, p.58):

Para este processo de ressignificação e de repolitização do currículo, é preciso a ação de espíritos abertos, destemidos, improgramáveis, rigorosos, e acima de tudo, responsáveis.

Da nossa perspectiva, a multirreferência no currículo deve se dar num círculo de relações, de comunicações, onde, por exemplo, um conhecimento seja remetido a outro, como forma de não se conceber o antropológico sem o biológico, o biológico sem o físico, e assim por diante. Enfim, numa rede de solidariedade dialógica e ousada.

No processo de ensino-aprendizagem houve também uma mudança com relação aos estudantes, afinal, além do Estado e do mercado editorial a mídia também se faz presente nas discussões de como ensinar história aos milhões de crianças e jovens deste imenso País. Sem querer trazer as questões referentes aos aspectos positivos e/ou negativos da mídia para o presente texto, não se pode anular a influência e o papel da TV nessas reflexões junto aos estudantes e uma boa ampliação seria inserir as relações entre o ensino de História e tecnologias que possibilitam a ampliação da discussão conceitual com o uso de imagens, filmes históricos, áudio de músicas, hipertextos etc.

O ensino de História caminhou¹¹ significativamente no sentido de diversificar a prática pedagógica, buscando metodologias que atendessem às mudanças ocorridas neste cenário. Nesta perspectiva, as contribuições de Vygotsky quanto à formação da cidadania e criação de responsabilidade social, nas crianças desde pequenas, salientam que *“o aspecto básico da educação era trabalhar a consciência individual para a participação na sociedade por meio da internalização de conceitos”* (NEMI e MARTINS, 1996, p.37). São propostas da área, numa perspectiva construtivista, dialógica e interdisciplinar desde as séries iniciais até o Ensino Médio, visitas a campo, seminários, pesquisas orientadas, apresentação de trabalhos diversificados, produções de leitura e escrita, pastas memoriais, registros de extrapolações, debates etc.

Como vivemos em tempo de mudança, as incertezas fazem parte do nosso tempo histórico. Como nos afirma Selva Fonseca (2003, p.29), *“[...] estamos vivendo uma mudança no interior da própria mudança. O que é novo é a rapidez dessas mudanças, a aceleração de seu ritmo.”* Dessa forma, o homem não é mais aquele que sofre a ruptura entre o passado e o presente, o antes e o depois, mas carrega dentro de si e vivencia esta ruptura como matéria-prima de sua própria vontade.

Nessa nova teia cultural e política situa-se a crise da educação, de valores, a perda do poder aquisitivo dos profissionais de educação, gerando um desafio para nós pesquisadores no que se refere à relação orgânica entre sociedade, educação, cultura, memória e ensino de história.

Diante deste desafio e de uma diversidade imensa à nossa volta, nós educadores e educadoras vivemos a nos perguntar: que conteúdos significativos devem fazer parte do currículo? Como incluir minorias visando um ensino mais multireferencial e multiculturalista? Como fugir do caráter excludente dos vestibulares? Quais as práticas que devem ser desenvolvidas para uma aprendizagem do conteúdo? Para nós, que vivemos numa formação contínua, estes temas representam horas e horas de debates e estudos e fazem com que nos deparemos com o que é preciso romper para irmos mais adiante neste “mar da história”¹².

¹¹ Sobre essa idéia de “caminhar”, “progredir”, “evoluir”, ver HOBBSAWM, 1998, p.68 – 82.

¹² Cd Acústico MTV; Sony Music, 1992, faixa 7.

A utilização de variados recursos que fazem valer as propostas metodológicas certamente contribui para legitimar o esforço para responder algumas das questões citadas. Por isso, vídeos, projetor de slides, retroprojetores, revistas especializadas, jornais etc, são bem vindos nesta brigada em favor da aprendizagem. No que se refere às crianças, o que de melhor em história deve ser feito para que conceitos tão abstratos como tempo, estado, classe, relações sociais etc, possam ser trabalhadas e asseguradas como base para as séries do Ensino Fundamental II? Schimidt e Cainelli (2004, p.63) orientam:

A construção de conceitos é, assim, um processo cognitivo e articulado, já que os conceitos não são autônomos. Eles articulam-se, contrapõem-se e associam-se de forma solidária, pela acomodação e pela sua relação dialógica com um campo de conhecimento, uma relação com as representações já elaboradas pelos alunos, para modificá-las.

Afirmam também que o processo de construção de conceitos históricos é parte do fenômeno denominado captura lógica das propriedades e dos fenômenos do mundo social e parte da sua articulação num contexto de conhecimentos e cultura ao qual pertence o aprendiz. Sendo assim, para que os alunos possam trabalhar e sistematizar estes conceitos torna-se necessária *“uma utilização de linguagem acessível à sua maneira de pensar, a seu vocabulário, a seu desenvolvimento intelectual e à sua cultura experiencial”* (SCHIMIDT e CAINELLI, 2004, p.63). Quando se trata de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem acessível e a adequação das atividades devem ser muito cuidadosas para que os conceitos de história possam ser elaborados pelos alunos. As intenções didático-metodológicas ficam claras nos instrumentos escritos, traduzidos nos planos de curso, de unidade e de aula, bem como nas atividades avaliativas. Estas intenções buscam a autonomia, a criatividade, a criticidade e a aprendizagem dos estudantes.

Mais uma vez, a constatação de que inserir a realidade das crianças no planejamento das aulas, para que a partir do senso comum elas se aproximem da história é um caminho metodológico que na Escola Comunitária é bastante representativo. Isto porque o envolvimento com a cultura letrada é muito incipiente tanto

por parte dos alunos, quanto por parte das professoras e a experiência cotidiana pode ser espelhada nas histórias de crianças de outras sociedades e outros tempos, ocorrendo aí uma aproximação com o conteúdo de história.

A complexidade do conhecimento histórico, evidenciada pelos novos estudos e enfoques, gerou no professor e na professora de História uma consciência de suas próprias limitações e um maior aprendizado quanto ao fato de que a História é uma ciência em construção. É com o sentimento de estar literalmente no chão da sala de aula com todas estas relações que cito Schimidt (1997, p.57):

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica.

Cabe perguntar às professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental como tratar destes temas na perspectiva de abstração temporal, na faixa etária referente a esse nível de ensino. Questiono como estaria a formação destas professoras, pois já que aqueles que estão na Licenciatura enfrentam esta questão, imagine os que não fizeram a formação específica. Como lidar com a escassez de recursos físicos e didáticos no espaço da sala de aula que subtrai as possibilidades de aplicações metodológicas condizentes com um nível de educação qualificado?

Para se propor uma escola crítica é necessário intervir. Cabe também à escola assumir a sociedade civil com ações solidárias e participação nos debates a respeito das responsabilidades do Estado. Pereira e Mafra (2004, p.25) afirmam que:

A ação educativa da escola exige hoje a transcendência de seus muros, estendendo o processo educativo para além da sala de aula, condição fundamental da construção do exercício do que se compreende por cidadania. Neste novo cenário, ensinar história significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana na perspectiva de uma Escola Cidadã.

Para situar esta discussão no tempo e no espaço, trago aqui um recorte apontando que as mudanças estruturais do ensino de História ocorreram a partir de debates, nos meados dos anos 1980. Em Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, onde os planos curriculares foram eliminando gradativamente a disciplina de Estudos Sociais e introduzindo História e Geografia como disciplinas com campo de estudo específico, eliminando desta forma os interesses políticos e ideológicos da Ditadura Militar (1964-1984) que, através de uma suposta afinidade entre as duas disciplinas, transformou-as, no dizer de Penteado (1994, p.21), em um “coquetel cultural” no qual a perspectiva crítica e analítica das duas disciplinas foi esvaziada, evidenciando apenas o caráter memorialístico de ambas.

Este é o contexto histórico que Horn e Germinari (2006, p.7) apresentam para discutir o ensino de História e seu currículo. Tomando como pressuposto teórico o materialismo histórico, os autores orientam que *“A proposta curricular de História para o Ensino Fundamental deverá ter como função básica a superação do saber enciclopédico e fragmentado”* (2006, p.9).

Evidencia-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental um trinômio que precisa ser trabalhado com as professoras deste referido segmento, qual seja: Formação-Ensino-Aprendizagem em história e a correlação deste trinômio com a concepção curricular dos planos de curso e o livro didático. Ultimamente, a busca das professoras da rede comunitária tem sido a de garantir uma formação em nível superior, entendendo que a comunidade só altera seu processo com o movimento próprio dos que pertencem à comunidade, isto é, não estão mais à espera de um milagre, mas estão indo à luta. Estas professoras estão ocupando universidades particulares, projetos de formação do Estado, seminários, cursos, palestras, enfrentando dificuldades financeiras e sociais, mas procurando sempre qualificar a sua prática e garantir às crianças possibilidades mais efetivas e concretas de transformação da própria realidade.

A primeira questão que se impõe revela que a formação nos cursos de Magistério, Normal Superior e Pedagogia, ao longo do processo histórico das regulamentações do Ensino Fundamental no Brasil, grosso modo não apresentam força

nem densidade na formação específica, gerando um ensino polivalente sem um substrato ontológico e epistemológico de áreas tão diversas tratadas de 1ª a 4ª séries. Então, a formação daquelas, porque na sua maioria mulheres, que adentram o universo do trabalho escolar, apresenta uma fragmentação e um esvaziamento de um estudo que revele um domínio conceitual e metodológico, atendendo à construção de um currículo cheio de intenções quanto à transmissão do conhecimento social.

Desta realidade, o segundo elemento do trinômio se desdobra e o ensino estará atrelado a esta visão curricular que reproduz e mantém dos poderes que a escola organiza e cabe aqui repetir a pergunta que Antonio Flávio e Tomaz Tadeu fazem (2005, p.29 e 28): *“Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?”* Dentro da rede comunitária o movimento insiste e persiste na busca por identidades sociais sendo desenvolvidas no espaço escolar de forma que as crianças considerem a escola e os seus múltiplos recursos lugar de representação, elas se vejam e se encontrem lá e no mundo, não só territorialmente, mas historicamente falando.

Mesmo com o fim quase total da disciplina Estudos Sociais nos currículos deste Brasil afora, existe um “ranço” na formação das professoras e na organização dos planos de curso que se apegam a um ensino cronológico e factual, esvaziado da proposta identitária suscitada acima, que atendia às orientações políticas e ideológicas da Ditadura Militar no Brasil. Esta problemática fica evidenciada nas afirmações de Nemi e Martins, (1996, p.9).

Na maioria das escolas, quando se inicia o ensino de história, as primeiras informações que chegam aos alunos tratam da trajetória dos portugueses até alcançar o Brasil, ignorando o que existia antes. O objetivo das aulas é, quase sempre, o mesmo: apresentar os heróis e as datas fundamentais e as ‘conquistas’ da sociedade brasileira desde o descobrimento.

Os conflitos, os movimentos populares, cujos líderes não são identificados, e a trajetória silenciosa da população em seu árduo cotidiano não são lembrados.

Se considerarmos o enorme poder político e social que adquirem as populações que dominam o saber sobre suas histórias, é de se indagar quem teria interesse em limitar as informações aos heróis e datas ‘destacados’.

Com esta indagação o terceiro aspecto do trinômio, a aprendizagem, aponta para o que pode ocorrer com crianças de 7 a 10 anos, que na fase das séries iniciais do Ensino Fundamental, começam a tomar contato com as disciplinas da área de Ciências Sociais. Se a organização dos conteúdos e métodos da disciplina História não permite a interpretação de diferentes visões que se têm da história para que a criança desenvolva sua autonomia para suas próprias leituras e posteriormente ter consciência da realidade e saber seus direitos e deveres no processo de construção da cidadania, isso certamente demonstra a quem interessa limitar o ensino de História aos heróis e datas em destaque.

Estabelecendo a relação da formação dos cursos de História com a formação das professoras em Pedagogia aponto também as discussões que envolvem o ensino de História com referência às narrativas, numa certa contraposição ao ensino enciclopédico como Horn e Germinari (2006) apresentam, ou seja, a reunião de fatos, nomes de heróis, datas fragmentados de uma contextualização histórica que dê sentido à disciplina História para crianças. Neste sentido Tourinho (2004, p.15) afirma:

Mas é importante também assinalar a existência de uma nova forma de inteligibilidade, que não estabelecendo limites rígidos entre ciência e arte, história e literatura, realidade e imaginário... apropria-se também da poética e da metáfora na sua relação com o conhecimento, relação permeada por símbolos – estátuas, desenhos, templos e línguas que nos contam velhas crenças (...).

Penso que muito mais é preciso ser feito, como refletir e discutir a correlação deste trinômio com a análise das perspectivas curriculares do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para que o processo de ensino-aprendizagem se realize sem muitas angústias, traumas ou injustiças, afinal professoras e professores, que acreditam e continuam diariamente na sua labuta, não podem perder o trem da história. Da história de todos e todas, da história para todos e todas, de uma história inclusiva, solidária e mais humana. Somos nós, educadores e educadoras e somente nós que podemos comandar este trem rumo ao sucesso, ao respeito, à ética e à cidadania.

Considerar que nas séries iniciais a utilização da narrativa é elemento motivador para que crianças destas séries possam envolver-se com o universo da disciplina História e dessa forma comecem a estabelecer o contato com conceitos e procedimentos de correlação, interpretação e porque não a reinterpretação a partir das condições deste trinômio.

Quando falamos de crianças e para crianças são os contos, as fábulas, as lendas, os desenhos, que vêm à nossa cabeça. No entanto, no ensino de História temos dois desafios: diversificar este universo marcado por uma história eurocêntrica, machista e reducionista e implementar práticas mais autênticas que revelem a participação da criança na construção do seu conhecimento histórico.

Ao tratarmos destes aspectos na escola comunitária é preciso que se considere também o contexto histórico em que surge esta escola e o momento atual para se estudar a prática escolar desenvolvida neste universo, de sorte que os temas que transversalizam o foco da pesquisa possam demonstrar as variáveis que definem as diversas dimensões que precisam ser avaliadas.

CAPÍTULO 3 - Intenções Metodológicas: o caminho é tão incerto como a própria História.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha, e ir tocando em frente como um velho boiadeiro levando a boiada, eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, estrada eu sou.¹³

3.1 Compreender as intenções que marcam o caminho

Foto 5: Reunidos em círculo



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiuza

Ao ingressar na Universidade Federal da Bahia assumindo o cargo de professora substituta da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História, no ano de 2000, conheci o trabalho da Professora Maria Antonieta de Campos Tourinho, titular da cadeira, que aos meus olhos desenvolvia um trabalho inovador na área do ensino de História e do estágio supervisionado. A idéia de planejamento e ensaios de aulas não

¹³ Música: Tocando em Frente; Almir Sater e Renato Teixeira.

se enquadrava na lógica rígida do tradicional roteiro previamente preparado, com Objetivos Gerais e Específicos determinados e fechado entre si. Ao invés do termo *Objetivo* ela utilizava a palavra *Intenção*, que por sua vez, foi aprendida com a Professora Maria Inês Carvalho. O planejamento era pensado de modo dinâmico e considerado, portanto, uma ação muito mais associada às intenções e possibilidades do fazer, mesmo que todos que desempenham a função de ensinar tenham objetivos para com a aprendizagem. A partir de então, houve uma identificação que resultou na produção de alguns trabalhos em conjunto.

Segundo Bueno (1996), a palavra intenção significa: *desejo, intento, propósito*, e a utilização deste vocábulo na elaboração do planejamento mudou a perspectiva metodológica por mim antes praticada, marcando assim o início desta pesquisa. No entanto, naquele período não foi possível perceber que a relativização do conceito de *Objetivo*, pudesse representar novos olhares que possibilitassem um projeto de pesquisa.

Iniciei o trabalho com a idéia de que a metodologia de ensino era um caminho a ser traçado e até, possivelmente, discutido com os estudantes, porém tinha a idéia fixa de algo planejado e determinado, a ser pensado sempre previamente. Contudo, neste momento a experiência da Professora Maria Antonieta se traduziu no seu argumento de que a metodologia era na verdade um caminho que se traçava ao mesmo tempo em que se (re) traçava, e que se constituía em possibilidades que apenas o caminho poderia determinar, e ainda, que quando o caminho não tinha sido ainda percorrido, a idéia se aproximava muito mais da intenção do que da realização propriamente dita, embora sempre tivéssemos um propósito, para não se pensar, equivocadamente, em algo aleatório ou espontâneo.

Relativizar o conceito de metodologia foi um dos maiores aprendizados junto a essa professora que, alguns anos mais tarde, viria a ser minha orientadora. Desde então, passei a fazer uma retrospectiva nos meus planos de aulas, planos de curso e planos de unidades, instrumentos bastante cobrados e pouco compreendidos na Educação Básica. Os documentos são muitas vezes rechaçados como simples papéis cujo destino será uma gaveta de onde serão retirados e destruídos ao final do ano letivo

para que outros sejam novamente elaborados e assim sucessivamente numa alusão ao esforço vão de Sísifo¹⁴.

Durante a prática das atividades em sala de aula, compreendi que o planejamento se entrecruzava constantemente com a práxis e muitas vezes o que era desenvolvido neste percurso junto aos alunos não havia sido tão previamente pensado ou apropriadamente objetivado. Certamente que um planejamento representa a possibilidade de uma antecedente análise de ação e que as alterações fazem parte do caminho a ser trilhado, porém quando agregamos variáveis, muitas vezes invariáveis que compõem o espaço escolar, tais como: ano letivo, unidades bimestrais ou trimestrais com testes e provas com dias determinados, notas em boletins, etc, observamos e vivenciamos as impossibilidades de transformação que a palavra intenção permite. Esses elementos do cotidiano escolar, na maioria das vezes, ao invés de viabilizar o planejamento, impedem que se percorram outros caminhos que, embora não planejados, se aproximam de significados mais autênticos da relação ensino-aprendizagem.

Sendo assim, tornou-se evidente que ao longo da trajetória que percorri como professora grande parte das intenções metodológicas ficaram no papel, outras foram realizadas e ao longo do processo algumas apareceram sem que por mim fossem previstas. Estas deram muito certo na medida em que mudei o traçado e abri espaço para essa relativização. O universo escolar é rico em sujeitos históricos, sejam professores, estudantes, técnicos que conseguem mergulhar nas brechas que a estrutura escolar não consegue controlar e dessa forma se delinea uma dinâmica que inova e de certa forma consegue driblar a dureza das obrigações da Escola como instituição de ensino.

Desde então mudei a postura como professora e meu olhar investigativo sobre a práxis dos professores também foi alterado substancialmente. Aos olhos de alguns, essa descoberta pode ser óbvia, comum, simples, porém o cotidiano escolar muitas vezes nos aprisiona, e pesquisar constantemente a própria ação profissional torna-se uma afronta a um contexto que ainda insiste em privilegiar a reprodução e a obediência

¹⁴ Segundo a mitologia grega Sísifo foi condenado pelos deuses a continuamente rolar uma rocha até o topo de uma montanha, de onde a pedra sempre cairia de volta devido ao seu próprio peso, o que tornaria a punição associada à idéia de um trabalho inútil e sem esperança.

aos caminhos a serem trilhados. Note-se que a maioria das escolas se apóia num discurso de promover o exercício da cidadania e de garantir o saber crítico para seus estudantes, entretanto coíbem professores que acreditam de fato nesse projeto, ou demitindo-os quando se trata da Rede Privada de Ensino e Rede Comunitária ou limitando os recursos das Políticas Públicas, se pensarmos na Rede Pública de Ensino.

Atualmente se fala muito do professor-pesquisador e do professor que deve refletir sobre a sua prática e escrevê-la, todavia a realidade vivida pela maioria dos profissionais afasta a possibilidade de escritas mais qualificadas resultando em um universo de muita teoria-prática que se perde por não serem devidamente registradas. Não há tempo escolar qualificado e suficiente para este fim, pois são inúmeras as reuniões promovidas pelo corpo técnico-pedagógico das escolas, que estimulam reflexões deste fazer pedagógico e, embora sejam ricas e complexas, estas discussões revelam um universo escolar cheio de elementos a serem estudados, não se transformando, no entanto, em teoria daquele próprio organismo. Muitas vezes são pesquisadores de fora desse contexto que produzem, com suas observações, a teorização do que é praticado por aquele grupo¹⁵.

Através deste aprendizado desenvolvi o trabalho de Metodologia e Prática de Ensino de História com outro olhar sobre aquilo que considerava "Objetivos" e apropriando-me do termo "intenção" passei a refletir sobre como ensinar a disciplina sem que a idéia de uma receita, ou uma fórmula pronta para o ensino, se traduzisse nos estudos e nas aulas. Pensar a metodologia por este novo ângulo despertou-me o desejo de pesquisar o ensino de História e de fato investigar esse tema junto aos estudos e práticas por mim realizados na área. Naturalmente, o esboço do projeto desta pesquisa estava se formando embora ainda não fosse percebido.

Ao iniciar o trabalho na Rede UNEB 2000 – Projeto Ágata Esmeralda, como professora da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia, entrei em contato com a realidade da Rede Comunitária de Salvador e comecei a esboçar o meu objeto de pesquisa, pois além de investigar a metodologia e prática de ensino de História nas séries iniciais do

¹⁵ Atualmente as escolas têm se preocupado com a construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento que apresenta toda a proposta pedagógica, metodológica e filosófica da instituição, em tese deve ser um documento que revele a realidade da escola nas suas ações e teorias educativas.

Ensino Fundamental, passei a conhecer a história e realidade de vida de cada professora que atuava na rede comunitária. Mais uma vez, o sentido da palavra "intenção" tornou-se revelador e esclarecedor, pois segundo Gatti,

na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar (GATTI, 2002, p.10).

Reunindo todo o material teórico e prático do qual dispunha, foram dados os primeiros passos desta pesquisa, durante os quais me defrontei com alguns problemas evidentes naquele universo como, por exemplo, a práxis da professora que atua na rede comunitária e que desempenha o papel de professora polivalente. Em razão de ter revisto conceitos metodológicos de ensino, logo passei a pensar sobre qual metodologia poderia se adequar a uma pesquisa com essa temática. Tais questionamentos vieram à tona na medida em que o planejamento da disciplina foi reformulado, a pedido das alunas, pois a história que eu contava, segundo muitas delas, não era a que elas conheciam, nem a que tinham ouvido nas escolas ou que liam nos livros didáticos. Mais uma vez, rever a metodologia e o planejamento me aproximou do tema desta pesquisa, motivando-me a relatar como se deu esse percurso para então descrever a opção metodológica da pesquisa propriamente dita.

Durante o curso ouvi muitas histórias daquelas professoras-estudante, que experimentavam a oportunidade de cursar o Ensino Superior. Histórias comoventes, emocionantes e reveladoras de uma História do Brasil que não se encontra nos livros didáticos e também pouco explorados na chamada História Oficial. Alunas que já atuavam como professoras em sua comunidade, tendo apenas o Magistério ou o Ensino Médio completo. Alunas-professora que, na história de suas famílias, seriam as primeiras a alcançarem um diploma do Ensino Superior, tão desejado e tão negado

para a maioria de seus familiares. Histórias de quem veio da “roça”¹⁶ e carregou fardos de feijão, cana-de-açúcar e que acordava na madrugada para andar léguas até a escola mais próxima. Mulheres, algumas mais jovens, outras já senhoras, com netos, assumindo a sala de aula trabalhando com alunos da periferia, dos bairros mais distantes das escolas do centro de Salvador, trabalhando com Creche, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cuidando para que as crianças não tenham que se deslocar para tão longe, ou mesmo garantindo a escola para crianças que, de outra forma, ficariam pela rua, por seus pais trabalharem o dia inteiro. Nesse ambiente constatei que o conhecimento sobre História nos aspectos epistemológicos e historiográficos era quase nulo para elas, limitava-se a uma vaga noção do que se entende por História Geral (Expansão Marítima, Absolutismo, Revolução Francesa, etc.) e um conhecimento de História do Brasil quase sempre do que estava escrito no livro didático, sendo ainda uma abordagem cronológica, ultrapassada e com equívocos conceituais.

Um grande desafio afigurava-se diante de meu trabalho, já que segundo afirma Karnal: *“ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica.”* (2004, p.8). A classe não possuía o domínio conceitual nem o entendimento de que:

a representação de passado e do que consideramos importante representar é um processo constante de mudança. Se a memória muda sobre fatos concretos e protagonizados por nós, também muda para fatos mais amplos. A História está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável. (KARNAL, 2004, p.8).

Note-se que a realidade histórica daquelas estudantes representava vivamente o processo histórico excludente da História do Brasil e que a trajetória de todas elas era o retrato vivo de uma História desconhecida por elas próprias, muitas inculcadas com a idéia de que a exclusão social é uma:

¹⁶ Expressão usada para definir quem morou na infância e adolescência na Zona Rural e mudou-se para a capital, no caso Salvador-Ba.

Conseqüência do fracasso na trajetória individual dos próprios excluídos, incapazes de elevar a escolaridade, de obter uma ocupação de destaque e de maior remuneração, de constituir uma família exemplar, de encontrar uma carreira individual de sucesso, entre outros apanágios da alienação da riqueza. (POCHMANN, 2004, p.10).

Diante disso, modifiquei o plano de trabalho e a minha sensibilidade perante as lacunas da história como disciplina, apresentadas pelas estudantes, que paradoxalmente vivenciavam de fato a História do Brasil, me fez rever as intenções e buscar adequá-las às necessidades que aquele universo revelava. O plano de trabalho havia sido elaborado com a finalidade de tratar das questões práticas e metodológicas do ensino de História, porém fazer isto com um grupo que praticamente desconhecia o objeto de estudo, demonstrava para mim como é importante ao professor que pretende desenvolver uma pesquisa ficar atento às contradições que se revelam no ambiente em que é possível se problematizar um objeto de estudo, mesmo estando totalmente envolvido no meio em que se desenvolve a problemática. Mais uma vez o sentido da palavra *intenção* se fez presente. Nesse contexto surgiu a idéia da pesquisa e como afirma Ludke & André (1986, p.2):

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

3.2 O Projeto de Pesquisa

Reuni conhecimentos teóricos de História, o chamado fazer histórico, ao exercício pedagógico, isto é, a História como disciplina para ser ensinada sendo uma disciplina que reúne uma série de abordagens mutáveis ao longo do tempo. A pesquisa também revelou esta necessidade e assim, reuni o aporte teórico-metodológico para desenvolver esta investigação nos campos que envolvem o ensino de História, a ação pedagógica da professora polivalente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, perpassando por sua formação e a realidade da criança e da infância nesse segmento

de ensino, contextualizada na realidade sócio-econômica e histórica da Escola Comunitária.

Diante deste cenário optei por uma pesquisa em educação com abordagem qualitativa e do tipo etnográfica. Em primeira instância pelo contato direto e prolongado com o tema, a realidade histórica e as histórias de vida das professoras da Escola Comunitária. Como define Marli André In: Fazenda, 2004, p.38:

O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, principalmente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Evidentemente deve ficar claro, desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada. A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidades do próprio trabalho de campo.

Além disso, a possibilidade de dados descritivos a partir de uma observação já iniciada revelava uma considerável quantidade de informações disponíveis para estruturar o quadro configurativo para posteriores análises e interpretações (FAZENDA, 2004, p.38). Trabalhando como professora da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História – séries iniciais do Ensino Fundamental, na Rede UNEB 2000, a observar as professoras-estudante atuando em suas respectivas escolas, pude levantar, junto a elas, uma série de questões que caracterizavam suas práxis. Essas questões, desde as dificuldades conceituais com a disciplina, limitação de recursos didáticos, inexistência de recursos tecnológicos, foram levadas para o campo, quando comecei o processo de observação participante propriamente dito.

No projeto de pesquisa a intenção era estudar as quatro séries que compõem o Ensino Fundamental, contudo, decidi ao longo das orientações fazer um estudo de caso na 4ª série. Interessava-me estudar o objeto da pesquisa e era possível fazer isso numa única série, pois o que havia de mais importante naquele estudo de caso ao qual me propus aproximava-se muito das características que representam um estudo de caso, apresentadas por Stake (apud André 2005,p.16-17). Além do mais, primeiro, o que eu ia investigar tinha reflexo na minha experiência tornando-se um conhecimento mais concreto. Segundo, a possibilidade de resposta concreta que essa pesquisa apresenta

se deve também aos poucos estudos desta monta na bibliografia em geral. Terceiro, trata-se de uma pesquisa contextualizada, pois confirma o meu envolvimento total com o conteúdo, com a prática e com o ambiente do ensino de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E por fim, a possibilidade de outros leitores-professor poderem encontrar nesta leitura suas próprias histórias, experiências e ao acrescentar a este estudo suas particularidades, este leitor “participa ao estender a generalização para populações de referência.” (ANDRÉ,2005,p.17).

Além de todos estes elementos, é bom evidenciar o caráter ativo e participativo da professora em questão a ser observada, pois a mesma tem sua história de vida e sua própria percepção, não sendo alijada do processo de pesquisa. Como ator social, a professora muito contribuirá com seus esclarecimentos sobre o ensino de História e de que forma a sua compreensão estabelece relações práticas com a disciplina, conforme orienta Macedo (2006, p.38):

Entretanto, a partir das orientações sociofenomenológicas das pesquisas qualitativas, ações e construções humanas deixam de ter um significado idealista estável; devem, freqüentemente, ser interpretadas e reinterpretadas de forma situada. Como consequência dessa virada epistemológica, torna-se necessário para o pesquisador tentar-se colocar na posição de ator, isto é, fazer um esforço para perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste; do contrário, jamais terá acesso ao que estamos denominando de âmbitos da qualidade.

Pesquisar o ensino de História torna-se tarefa importante na medida em que o curso de licenciatura em História, na maioria das vezes, privilegia a pesquisa historiográfica em detrimento da pesquisa educacional, considerando-a uma atitude de menor valor e de pouca possibilidade heurística. Muitos historiadores, inclusive, desconhecem o universo da pesquisa educacional e suas abordagens epistemológicas.

É importante dizer nessa proposta de estudo que a pesquisa irá revelar de que forma a construção do conhecimento histórico acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde os agentes educacionais geralmente não possuem uma formação específica em História e sim em Pedagogia e, no caso específico das professoras comunitárias, a formação deu-se boa parte no antigo Magistério ou de forma empírica e

leiga, e por fim, apresentar um retrato desta ação frente às novas tendências e paradigmas que norteiam as discussões teóricas educacionais.

O meu interesse, nesse caso em particular, caracteriza o tipo de estudo de caso categorizado por Stake (apud André, 2005) como estudo de caso intrínseco, isto é, ao investigar a prática de uma professora da 4ª série do Ensino Fundamental, demonstro o meu interesse pelo caso em si por conhecer mais essa realidade. Existem outros tipos de Estudo de Caso, segundo André (2005), sendo o estudo de caso intrínseco o que se aplica à minha pesquisa.

Diante desse quadro a particularidade desse estudo de caso encontra-se no enfoque que a práxis da professora revela e suas relações com a realidade vivida pelo ensino de história na referida situação. O próximo capítulo revelará os dados densamente descritos em que o fenômeno estudado – o ensino de História na 4ª série do Ensino Fundamental – apresenta variáveis e situações que analisadas demonstram as suas interações. O aspecto heurístico desse estudo de caso encontra-se no fato de que a pesquisa possibilitou um aprofundamento na compreensão do fenômeno, na medida em que confirmei o que já observava como professora. Além disso, revelaram-se aspectos que não haviam sido pensados na elaboração do projeto e que somente a observação em andamento pode apresentar, demonstrando assim a lógica indutiva em que estes estudos se basearam. Segundo Marli André, esses aspectos revelam um estudo de caso do tipo etnográfico, ou seja, *“um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”* (2005, p.19). Esta pesquisadora afirma ainda que o uso de métodos da etnografia na pesquisa educacional é recente, e que esses estudos representam uma adaptação da etnografia à educação concluindo que: *“fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.”* (ANDRÉ, 2005, p.25).

3.3 Caminhos e Métodos

Pensar nos métodos que utilizaria para essa pesquisa foi uma tarefa difícil, pois temia confundir a teoria com o método ou a reprodução pura e simples, práticas que se constituem alvos de crítica no estudo do meu objeto. Sempre considerei que *“o método, não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”* (GATTI, 2002, p.53). Além do mais observar a ação da professora e conviver no ambiente do seu trabalho por um ano letivo não seria pura e simplesmente uma observação para dados descritivos de uma pesquisa. Ali estava uma professora com uma história de vida, e que *mui* gentilmente permitiu a minha presença no seu ambiente de trabalho. Alguém que não me conhecia pessoalmente, a não ser através de referências de colegas do trabalho que haviam sido minhas alunas no Curso da UNEB.

Desde o primeiro contato procurei respeitá-la como sujeito histórico e como alguém que também é fruto de uma realidade sócio-econômica, política e cultural e que por isso mesmo pensa, age, sonha, reflete e mesmo conhecendo o que eu iria observar, deveria acreditar que outros aspectos iriam se revelar neste processo de observação. Foi um intensivo trabalho de campo, onde durante um ano observei semanalmente a ação desta professora em sala de aula, na 4ª série do Ensino Fundamental, entrevistando-a, e relacionando-me com este universo e o ambiente escolar. A professora partilhou comigo seus pensamentos, sua metodologia, bem como a vivência nos intervalos com as crianças. Analisei seus instrumentos avaliativos e percebi muito do que eu imaginava que seria a prática de uma professora na escola comunitária, porém aspectos significativos foram também revelados e o meu olhar não deixou de captar esses novos dados.

A preocupação com o rigor técnico tornou-me vigilante no decorrer da pesquisa, *“de analisar a realidade como ela se apresenta, com todas suas ‘impurezas’.* (MACEDO, 2006, p.90). O meu envolvimento com os movimentos sociais, seja através da ação político-sindical, seja pela atuação na Escola Comunitária, me impede de *”não mostrar as contradições, os paradoxos, as ambivalências, as derivas, os*

inacabamentos e as insuficiências das ações e situações pesquisadas” (MACEDO, 2006, p.90).

Outro aspecto que despertou meu interesse em desenvolver a pesquisa foi poder revelar a vida cotidiana de uma professora da escola comunitária pelo viés do ensino de História. Através da pergunta orientadora do projeto: *“de que forma as professoras da Rede Comunitária de Salvador realizam o ensino de História nas séries iniciais?”* procurei estabelecer uma compreensão que não apenas descrevesse o objeto, mas que o interpretasse na perspectiva também de envolvimento do sujeito que observa. Logo de início entendi que precisava *“estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições”* (FAZENDA, 2004, p.62). Afinal, depois de muito tempo trabalhando com a coordenação da área de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental e observando por dois semestres na UNEB a atuação de professoras nesse segmento, reuni uma compreensão do fenômeno a que me dispus pesquisar e essa compreensão não deixou de ser uma orientação. Busquei, porém, uma atitude aberta para a minha investigação de forma que pudesse ter outras interpretações e compreensões daquilo que de certa forma tão bem eu conhecia. Procurei inspirada no Cântico XIII de Cecília Meireles, ir a campo numa perspectiva de renascer, de renovar-me, esquecer, isto é, *“[...] Sê sempre o mesmo. Sempre outro. Mas sempre alto. Sempre longe. E dentro de tudo.”* (1982, Cântico XIII).

Em fevereiro de 2007, quando fiz o primeiro contato com a professora, no qual fui bem recebida, preocupou-me o nível das intervenções que faria no processo de observação. Eu estaria em sala de aula e provavelmente observando aspectos em que poderia intervir e apresentar sugestões de alterações. Não estava claro como seriam essas intervenções. Também não havia interesse em alterar a dinâmica da instituição e nem a intenção de delinear uma pesquisa-ação. Entretanto, algumas características da pesquisa-ação terminaram por se fazer presentes nesse trabalho e agora, quando já existe certo distanciamento e a escrita me faz mergulhar numa empreitada solitária ao longo da madrugada, reconheço minha implicação com o tema, o contexto e a realidade que o envolvem. Isto se dá devido ao fato de ter sido convidada pela professora para ministrar algumas aulas, sem que isso tivesse sido previamente combinado; por interessar-me pela realidade histórica da professora e das crianças, pelo destino

destas, ao pensar sobre para que escolas elas iriam ao sair da escola comunitária, já que estavam cursando a 4ª série do Ensino Fundamental; por participar dos intervalos (os chamados “recreios”) para partilhar com eles a alegria dos jogos, da bola, da música e poder ouvir algumas histórias da situação familiar destes alunos contada pela professora enquanto tomávamos conta da turma; e finalmente por considerar que esse trabalho pode ser mais um a contribuir para desvelarmos a situação social, política e econômica da rede comunitária, assim como, significativamente, o universo de crianças que resistem e insistem em sonhar, numa sociedade que muito lhes nega esta possibilidade. Como afirma Barbier (2004, p.14):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio de seu olhar e de sua ação singular no mundo.

Foi preciso conjugar variadas técnicas de coleta para o desenvolvimento do trabalho de campo, como a observação participante, entrevista semi-estruturada, análise de documentos, a exemplo dos testes e provas aplicados à turma e produções escritas do próprio grupo de estudantes. Procurei ficar atenta no que se refere ao aspecto teórico das ações na pesquisa, de maneira que ao final possamos encontrar resultados sociais indispensáveis para a certeza de que a pesquisa deve ter o seu valor não só na comunidade em que ela se insere e de onde ela surge, mas também na possibilidade de diálogo acadêmico com a prática e o cotidiano escolar.

Ocupei-me também em delinear o problema e a partir do referencial teórico-metodológico, pensar nos procedimentos de forma que as “feições qualitativas” à minha opção metodológica se mantivessem. Procurei descobrir respostas às questões da pesquisa sem deixar de compreender, porém, “*que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas*” (MACEDO, 2006, p.89). Ainda segundo Macedo, “*torna-se necessário para o pesquisador colocar-se na posição do ator*” (2000, p.69). Logo de início compreendi que a minha observação não poderia limitar-se a apenas olhar a prática da professora quanto ao ensino de História, até porque empiricamente eu já tinha dados levantados sobre o problema, e não havia sentido desejar que a professora

atuasse como uma especialista em história, pois a mesma não apresenta esta formação.

A revisão bibliográfica que me dispus a fazer sobre o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi outro fator participante do desenvolvimento desta pesquisa, marcando o início do trabalho. Inquieta com a falta de material bibliográfico aprofundado sobre esse segmento, bem como a pequena produção de estudos sobre a ação de professoras não graduadas em História e que atuam na disciplina nessa fase escolar da infância, me fez investigar nas produções disponíveis como acontece a prática do ensino de História. Boa parte da bibliografia consultada apresenta o ensino de História voltado para a graduação, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Quando se procura as séries iniciais do Ensino Fundamental um dos documentos mais indicados e utilizados é o PCN de História e Geografia, volume 5 (1997). Entre as dissertações de mestrado e teses de doutoramento, há uma escassez quanto ao tema tanto no segmento pensado, séries iniciais do Ensino Fundamental quanto o estudo da prática de ensino de História na Escola Comunitária. A leitura dessa bibliografia, utilizada ao longo da pesquisa, e que se encontra nesta escrita, foi importante não só para identificar a escassez, mas para possibilitar pensar propostas para o ensino de História nesta fase do Ensino Fundamental.

Durante a revisão bibliográfica preparei-me para ir a campo e no primeiro encontro com a professora a ser observada expus em conversa os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos futuros. Expliquei o que seria feito em sua sala de aula no decorrer do ano letivo, informei sobre a necessidade de anotar enquanto ela estivesse desempenhando suas funções, e até mesmo expressei o desejo de ler os planejamentos e avaliações além de falar da importância de analisar o livro didático. Firmei o compromisso de cuidar para que tais procedimentos não atrapalhassem suas atividades, embora tivesse consciência que a minha presença já seria motivo suficiente para alterar a dinâmica daquele espaço escolar. Ao apresentar-me contei um pouco da minha história profissional, e falei também sobre o amor que tenho pela disciplina, e que ao ensinar, *“aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.”* (GONZAGUINHA, 2001, faixa 16). Assim sendo, naquela situação em que eu me

encontrava, no papel de pesquisadora, esperava que pudéssemos inaugurar um encontro com o outro naquele determinado instante de tempo, e que daquele encontro provavelmente sairíamos com marcas uma da outra a fazerem parte da nossa própria história. Nesta conversa iniciei, oficialmente, a observação participante e procurei: *“Compreender os atores pedagógicos e suas construções implica em superar a homogeneização e estereotipação das pesquisas normativas e prescritivas, é dar-lhes um outro significado: aquele de sujeitos do ato educativo.”* (MACEDO, 2000, p.86).

Como acontece em um estudo de caso, mesmo tendo sistematizado as etapas para atuação no campo, estas se encontraram e se entrecortaram várias vezes. O bloco que utilizei para anotar as aulas observadas era de folhas brancas e minhas anotações seguiam um roteiro que previamente eu tinha esboçado, pois como afirma Marli André, *“A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”* (1986,p.22). Sendo assim, defini o meu foco em: a forma como a professora desenvolveria o conteúdo, a abordagem conceitual que a mesma iria dar e às atividades utilizadas para sistematização e desenvolvimento da crítica ao conteúdo.

Optei pela observação participante após planejar o enfoque, já que o rigor científico orienta a possibilidade de influenciados pela nossa própria história, empreendermos olhares que privilegiem alguns aspectos e deixem escapar outros tão importantes para a investigação. De certa forma eu já tinha uma prática quanto ao ato em si de observar e fazer anotações devido ao meu trabalho como professora de Metodologia e Prática de Ensino, tanto na UFBA quanto na UNEB. Portanto, observar os estagiários e as estudantes-professora foi um papel que desempenhei e sempre procurei informá-los dos objetivos e necessidade dessa atividade dentro da disciplina. Sendo assim conhecia a metodologia de se preparar um roteiro e de certa forma estar preparado para a observação, como orientam Ludke & André (1986, p.26) e Macedo (2000, p.151).

Outro aspecto que definiu essa metodologia foi o meu desejo de continuar tendo com o objeto de estudo “um contato pessoal e estreito” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.26), pois a minha experiência na temática ajudaria a compreensão e interpretação do

fenômeno a ser estudado. O fato de a observação participante colocar o pesquisador como alguém que observa e que harmoniosamente pode integrar-se ao grupo, sem o rótulo de fiscalização ou supervisão, garante o êxito da pesquisa na medida em que proporciona a confiança, e o trabalho de coleta de dados e informações flui para uma posterior análise. Assim orienta Gilberto Martins, que afirma ainda: *“a significância de um trabalho dessa natureza é evidenciada pela riqueza, profundidade e singularidade das descrições obtidas”* (MARTINS, 2006, p.25). Por fim, segundo as tipologias da observação participante, analisadas por Macedo (2006, p.99), imprimi à observação participante da minha pesquisa um caráter periférico visto que, apesar da minha implicação, não me envolvi diretamente nas atividades da escola, tampouco assumi nenhum papel que gerasse alterações na Instituição.

Outro método utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Como eu participava dos intervalos das crianças e a professora acompanhava esse momento, eu então conversava com ela sobre variados assuntos que norteavam a pesquisa em busca de *“obter informações, dados e opiniões por meio de uma conversação livre com pouca atenção a prévio roteiro de perguntas.”* (MARTINS, 2006, p.27). O clima era amistoso e por isso mesmo procurei utilizar-me também de um questionário escrito para que eu pudesse registrar o pensamento da professora sobre o ensino de História e sua formação conceitual diante da disciplina. Como já tínhamos conversado bastante percebi a tranquilidade da professora quanto a responder um instrumento escrito. Segundo Macedo (2000, p.165), *“em toda ação humana existe uma política de sentido”*, portanto o fato de conversarmos e estabelecermos naquele momento o entrecruzamento das nossas linguagens, que revelavam tanto a teoria como à nossa prática, foi fundamental para que eu pudesse ter outros olhares na minha observação de sala de aula. A professora demonstrou todo o seu comprometimento com aquela comunidade e uma preocupação com a vida familiar daquelas crianças e conseqüentemente com a própria história daqueles meninos e meninas.

Eu que fui observar uma prática de ensino que certamente era baseada no passado e na memorização, deparei-me também com o desejo da professora de fazer uma história do presente para aqueles que eram os seus alunos, uma história diferente, mais justa e mais cidadã, despreocupada com as análises da corte portuguesa no

Brasil, porém envolvida no cotidiano da história de vida de cada criança. Isso não tinha sido previsto no projeto de pesquisa.

Outra fonte de evidência utilizada por mim foi a análise de documentos que foram de quatro tipos: os planejamentos da professora, feitos em um caderno. As avaliações de unidade, comumente chamadas de testes e provas. Os textos do livro didático adotado, os cartazes e trabalhos desenvolvidos em classe e afixados nos murais. Como afirma Marli André (2005, p.53), *“documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”*. Desta forma recolhi alguns documentos e providenciei adquirir o livro didático de maneira que na hora da análise dos dados eu pudesse tê-los em mãos.

Procurei utilizar-me de várias fontes para garantir o rigor científico do Estudo de Caso, bem como sua confiabilidade, pois, *“a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias.”* (MARTINS, 2006, p.80).

Investigar e problematizar o ensino de História, dentro da pesquisa em História, muitas vezes apareceu e ainda aparece como um estudo de menor valor do que aqueles que se referem aos estudos historiográficos ou dos acontecimentos históricos conhecidos por nós. Aos olhos de uma parte de historiadores, a pesquisa no Ensino de História só se legitima na área da pesquisa educacional. Por este motivo a minha preocupação em desenvolver essa pesquisa, no intuito de, junto aos outros pesquisadores do Ensino de História, desvelar esse território de tal forma que possamos contribuir com alterações significativas do pensar histórico na Educação Básica e também gerar a possibilidade de teorização para que já na graduação o estudante do curso de História compreenda a necessidade de aprender História, mas também de aprender a ensinar História. Sendo que no caso específico desta pesquisa, em se tratando de professoras polivalentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa irá apontar caminhos que possam superar as dificuldades da falta de especialização dessas professoras.

CAPÍTULO 4 – Um olhar investigativo: o desvelar da Práxis

*Saiba: Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu¹⁷*

4.1 Traçando o caminho

O trabalho com professoras da rede comunitária que enfrentavam o desafio de ensinar história sem ter a especificidade da disciplina, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi o ponto de partida para desencadear este processo de investigação sobre o ensino de História. Além do trabalho de professora de Metodologia e Prática de Ensino de História, já desenvolvia a atividade de coordenação de área com professores da Rede Privada de Ensino, à qual dou continuidade.

Ao delinear o projeto de pesquisa, minha preocupação centrava-se na idéia de que, tanto o ensino como a pesquisa de História deve: *“procurar investigar, trabalhar, escrever, construir histórias que não sejam apenas a história de vilões e heróis”* (FAZENDA, 2004, p.120). Apesar das modificações deste ensino estarem divulgadas a partir de uma bibliografia específica desta área, de livros didáticos mais atuais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de revistas especializadas veiculadas nas bancas e na Internet, ainda se encontra, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, a ênfase neste tipo de história que se refere aos feitos e obras dos grandes vultos e que termina por valorizar unicamente a história política, como afirma Fenelon: *“a predominância da história política vem dessa valorização, eu diria excessiva, dos acontecimentos, dos fatos, dos heróis, das pessoas, que fizeram isso ou aquilo...”* (FAZENDA, 2004, p.120). Tal ênfase está bastante presente no Ensino Fundamental, nas primeiras séries, pois as professoras que trabalham com estas séries são, na sua maioria, oriundas do Ensino Médio com o antigo magistério, pedagogas e em algumas situações, formadas apenas no Ensino Médio, antigo Segundo Grau.

Apesar de reconhecer que alguns professores de História também atuam com essa prática de ensino, voltada para o destaque da história política baseada quase

¹⁷ Música: Saiba; Arnaldo Antunes

exclusivamente nos fatos, datas e nomes dos personagens da história, nesta pesquisa detive-me na prática de uma professora da 4ª série do Ensino Fundamental para observar os caminhos da História ensinada por uma profissional que não possui a formação em História, embora lide com os conceitos da disciplina em sala de aula. Dessa forma é possível aplicar também a esta situação a afirmação citada por Matta (2004) em que Martineau *“argumenta que os professores de História ao enfatizarem fatos e nomes não ensinam o raciocínio histórico e desta forma falham no ensino da disciplina”* (FERREIRA, 2004, p.55). O desconhecimento de como se ensina o raciocínio histórico está presente no professor de história que cursa sua graduação em História, o que nos leva a concluir que para quem não possui essa formação torna-se mais difícil aplicar essa prática de ensino voltada para o desenvolvimento da análise crítica pelo aluno.

Outro aspecto a ser observado e que analiso continuamente com os professores que coordeno é o fato de que o conhecimento gerado no ensino de história *“deverá ser rico de significado pessoal, autêntico, motivador e de utilidade para a vida do estudante”* (FERREIRA, 2004, p.55). A postura do professor precisa garantir, com autonomia e autoridade, o que ensinar e como ensinar, pois como afirma Maria Giovanni (1994, p.18):

se sua postura for de simples repetição de partes da história que algum outro professor já selecionou e expressou a seu modo em um livro didático, a aprendizagem crítica e significativa que se espera dos alunos não terá chance de se realizar.

O trabalho de coordenação de área necessariamente me obriga com frequência a analisar, debater, discutir e corrigir materiais produzidos pelos professores, e neste contexto a demanda maior encontra-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois como já afirmei a formação polivalente das professoras não oferece uma especificidade das disciplinas que elas ministram de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, tornando a concepção de ensino de História ainda bastante associada aos heróis, vilões, acontecimentos e datas. Daí a importância desta pesquisa que procura nos revelar como essa práxis se desenvolve, e também colaborar com a compreensão de um ensino de história para crianças que:

analisa a dimensão temporal da vida social, expressa nas transformações operadas pelo homem no tempo.[...] que a percepção das modificações do passado seja um importante subsídio para a compreensão da realidade presente e para a formação dos educandos para o exercício da cidadania. (NEMI & MARTINS, 1996, p.25)

Neste sentido, as novas propostas curriculares foram influenciadas pela tendência de um ensino em que a história chamada de “tradicional” foi substituída pela História Crítica. Essa substituição é oriunda do debate historiográfico no qual, abordagens de novas problemáticas e temáticas de estudo, envolvendo a história social, cultural e do cotidiano, foram introduzidas sugerindo outras possibilidades de ensino. Paralelamente a isso as ciências pedagógicas desenvolveram estudos no campo da psicologia cognitiva e social que apontavam que no processo de ensino-aprendizagem os alunos deveriam ser considerados como participantes ativos na construção do conhecimento. Desta forma, *“uma perspectiva que, para o ensino de História, significava valorizar atitudes do sujeito como construtor de sua história.”* (BRASIL, 1997, p.29).

A disseminação dos PCN (1997), com todas as controvérsias que envolvem esse documento, é o marco das mudanças do ensino de História na maioria das escolas de Salvador. A obrigação de conhecer e seguir o documento era a orientação das escolas tanto da rede pública quanto da rede privada e vários livros didáticos foram lançados com o carimbo: “De acordo com os PCN”. De lá para cá estudos sobre o ensino de História foram publicados, porém a pesquisa sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental ainda é tímida, fato que motivou a investigação desta temática no espaço da Escola Comunitária no presente trabalho.

Para Gatti (2002) a pesquisa em educação se caracteriza pelo fato de trabalharmos com algo que é próprio ou relativo aos seres humanos, e que o conhecimento a ser gerado *“raramente – e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca – pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados”* (GATTI, 2002, p.12). Sendo assim, a pesquisa educacional compreende aspectos diversos e complexos que se relacionam às diferentes conotações que são possíveis ao se buscar compreender as pessoas e as

sociedades e esta subjetividade qualifica o estudo tornando-o autêntico e próprio de uma determinada realidade.

Neste capítulo, onde relato e analiso os dados colhidos em campo, está presente o processo de olhar para o passado recente, sendo esta uma experiência bastante significativa, porque devo ser fiel ao que recolhi, embora saiba que muito da História que eu vou contar, das crianças da professora Rosinha da Casa Belém, e que faz parte do Estudo de Caso desenvolvido por essa pesquisa, irá se revelar também nesta trajetória da escrita. Percebi que muito do que observei naqueles meses de 2007, só agora ficou claro, como se o ato de contar e transmitir esses dados representasse a possibilidade de outros olhares, como se os momentos vivenciados no processo da observação fossem revelados e muita coisa nova surgisse nesse instante, impossível de ter sido programada e/ou pensada anteriormente. Nesse contexto recordo-me da discussão sobre o que vem a ser a verdade histórica. Na pesquisa em História essa temática se faz presente e durante um longo tempo acreditou-se que era necessário um distanciamento cronológico dos fatos para que o historiador pudesse contar a História daquele determinado acontecimento. Fenelon traz um relato que ilustra essa questão:

Lembro-me de que quando me formei em História, em 1960, um dos meus professores dizia que não podia nos falar da Revolução de 30, porque ele havia participado dela. Não podia falar, porque ainda não era histórica; perdíamos assim a oportunidade de termos um depoimento, uma vivência, uma experiência da Revolução, porque ele achava que não podia fazer história, pois dela participara. (FAZENDA, 2004, p.121)

Essa situação remete à discussão do distanciamento do pesquisador com as pessoas envolvidas na pesquisa, bem como a uma suposta dicotomia entre o caráter da pesquisa qualitativa ou quantitativa, como se uma excluísse a outra devido ao envolvimento com os fatos na perspectiva do distanciamento ou não com aqueles que fazem parte do universo desse contexto. Ora, ao lidar com o humano nós já nos envolvemos naturalmente, é como um espelho: reconhecemos-nos ao nos encontrarmos com o outro, mesmo que às vezes a identificação se limite apenas à nossa condição de humanos, porém na maioria das vezes podemos nos revelar na medida em que o outro se revela para nós.

4.2. O lugar da pesquisa - A Casa Belém

O contato com a Casa Belém, lugar que escolhi para desenvolver o trabalho de campo, vivenciar e recolher os dados desta pesquisa se deu no período em que fui professora da Rede UNEB – Projeto Ágata Esmeralda motivando a escolha desta instituição, pois neste local houve grande identificação, um encontro do meu “eu” com vários outros “eus” por mim desconhecidos. Depois, o curso passou a ser mantido pela Fundação Cultural Patí, e lá ministrei a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História nas séries iniciais, quando então iniciei os estudos sobre o universo da rede comunitária de Salvador. Uma das atividades da disciplina era a observação nas escolas onde as professoras-estudante ensinavam; duas delas trabalhavam na Casa Belém, situada no Nordeste de Amaralina, Salvador-Ba. Como já exercia o trabalho de coordenadora de área no Instituto Social da Bahia, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, havia algum tempo que já estudava o tema, tendo inclusive assessorado por dois anos outra escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental até a 4ª série, ou seja, a experiência teórica e prática possibilitou a ida a campo já com um prévio arcabouço teórico.

Outro fator importante é que, nos dias atuais, o número de escolas comunitárias com Ensino Fundamental regular de 1ª a 4ª séries, isto é, sem ser apenas reforço escolar, é raro, tendo estas escolas se concentrado na oferta de Educação Infantil. Além disso, a escola localiza-se no Nordeste de Amaralina, o que representou uma facilidade para a minha observação, já que teria que conciliar minhas atividades diárias como professora da rede privada de ensino e dirigente Sindical com o desenvolvimento da pesquisa na escola. Neste sentido, a proximidade da escola com a minha residência e meu local de trabalho gerou uma comodidade que viabilizou a ida à escola semanalmente durante o ano letivo de 2007.

Ao final do ano de 2006, entrei em contato com Mônica, ex-aluna e então professora da Casa Belém, para considerar a possibilidade de fazer a pesquisa nesta escola e se possível na sala de aula em que ela era professora, já que, tendo sido minha aluna e estando formada poderia analisar sua prática após a graduação. Ela era

professora da Educação Infantil e encaminhou-me para conversar com a Coordenadora que ficou de conversar com as diretoras da escola e pedir autorização. Este contato perdeu-se com o aproximar do final do ano letivo e quando retornei o contato em Janeiro de 2007 soube, através de Mônica, das inúmeras mudanças sofridas pela Casa Belém. Primeiro, a escola que antes era uma mistura de escola privada e comunitária transformou-se em apenas Escola Comunitária. Segundo, algumas professoras tinham sido demitidas, dentre elas Mônica e também a coordenadora que manteve contato, sendo substituída por Haydée.

Segundo Macedo no acesso ao campo de pesquisa, *“é fundamental a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa”* (2000, p.148), então, novamente perguntei a Mônica se a escola estaria aberta a uma pesquisa e ela incentivou-me a falar com a coordenadora e indicou a professora Rosinha como alguém que certamente aceitaria a observação durante o ano de 2007. Eu temia a reação da professora que, por não me conhecer e não se sentir implicada na importância de uma pesquisa como esta, não aceitasse a proposta. É preciso considerar também que não é todo professor que se sente à vontade com alguém observando suas aulas e isto é algo bastante discutido nas coordenações e supervisões das escolas em geral. Considera-se importante acompanhar a prática do professor em seu cotidiano da sala de aula, porém a resistência é muito grande e minha experiência afirmava que geralmente o professor sente-se incomodado com esta ação de observação, como se estivesse sendo vigiado, já que nas escolas, na maioria das vezes, o processo democrático é muito tímido quanto às decisões que envolvem o corpo docente e por isso a idéia de alguém acompanhando a prática do professor no cotidiano da escola é vista como uma fiscalização e controle e não como um processo de aprendizado entre quem observa e aquele que é observado.

Essa situação foi de certa forma, vivida por mim quando ministrei a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História II na Universidade Federal, entre os anos de 2000 e 2002, e tive que acompanhar meus alunos no Estágio Supervisionado, que exige como uma das atividades avaliativas a observação do desempenho de futuros formandos nas licenciaturas, em ministrar aulas na Educação Básica. Eu tentei ajustar com eles uma série de atitudes para que o estranhamento da situação fosse menor.

Perguntava: - Aviso quando vou? Não aviso? Reafirmava sempre: - Eu sei que muito do que vou assistir pode representar um retrato 3x4 de um contexto maior. Imaginava que ao acertar com eles um *modus operandi* conseguiria dirimir a situação desagradável.

Por mais que eu tentasse afirmar que a minha ação era colaborativa, de orientação e não de vigilância, sentia que o incômodo se estabelecia quando eu aparecia na porta da sala, pedia licença e entrava para observar as respectivas aulas. Quando íamos analisar o fato nas aulas da disciplina quase sempre alguns comentários eram feitos, como: “não foi a minha melhor aula”; “quando você chegou fiquei nervoso”, “a turma não se comportou bem hoje” etc, demonstrando que a observação, realmente, representa para alguns professores um momento de fragilidade, insegurança.

Com essa experiência registrada na memória, entrei em contato com Haydée e fiz novamente o pedido de autorização da pesquisa. Falei com a coordenadora por telefone, expliquei o meu trabalho e o quanto gostaria de pesquisar na Casa Belém. Ela foi bastante receptiva e disse que iria entrar em contato com a Irmã responsável para a devida autorização. E assim o fez. Quando novamente liguei, ela me informou que a Irmã autorizou e que a professora Rosinha havia aceitado a observação. Então fui à escola apresentar-me pessoalmente e conhecer a professora. Como me propunha a empreender uma pesquisa de cunho qualitativo procurei chegar o mais perto possível da visão e perspectiva da Professora, *“tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que (ela) atribuem à realidade, bem como às suas ações”*. (MACEDO 2000, p.151).

Cheguei à escola no dia 27 de fevereiro de 2007, uma terça-feira, e conversei com Haydée sobre o projeto e a intenção de participar das aulas de história da 4ª série, sempre às sextas-feiras. Entreguei o ofício da Universidade Federal da Bahia, e fui apresentada à professora Rosinha, da 4ª série, com quem conversei em seguida sobre a possibilidade de pesquisar a sua práxis em sala de aula, na área de História, na 4ª série do Ensino Fundamental. Ela se mostrou bastante solícita e gentil, afirmou que não teria nenhum problema, que era amiga das professoras que já não ensinavam mais lá, e que havia recebido delas boas referências sobre minha pessoa e de minha atuação no período em que foram minhas alunas no curso da UNEB. Tentei conversar com ela sobre o processo de observação considerando que não seria pura e simplesmente um

ato mecânico de registros e que muitos sentidos e significados envolveriam a minha ação, da mesma forma que entendia que a sua práxis também possuía sentidos que eu iria apreender ao longo da minha estada por ali.

Foto 6: Professora Rosinha (à esquerda) e eu



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiuza

Após este preâmbulo, ela passou a me contar um pouco como chegou à Casa Belém, a realidade e o contexto sócio-econômico das crianças e sua própria experiência e habilidades. Prometeu-me fazer um relatório das crianças, a partir de uma entrevista que faz com as mesmas todo início de ano, para que eu pudesse ter uma visibilidade maior quanto ao quadro sócio-familiar daquele grupo. Pedi a ela que contasse um pouco da sua própria história de vida. Ela me relatou que foi noviça, porém não fez os votos e formou-se em Ciências Biológicas. Em seguida surgiu a oportunidade de trabalhar no Ensino Fundamental sendo professora de todas as disciplinas como requer este segmento. Apresentou-se como alguém que gosta do que faz, embora pense em fazer um outro curso dentro da sua área, como Fisioterapia. É também bastante solicitada para prestar serviços de caráter Pastoral na Paróquia da Comunidade e como moradora do Nordeste de Amaralina conhece a vizinhança da região que são os pais, mães e familiares dos alunos da Casa Belém, o que permite

uma participação ativa da professora na vida dessas crianças não só dentro da Escola, como também fora deste ambiente.

Combinei com Rosinha que iria observar as suas aulas no dia de sexta-feira e neste momento, interferi no seu planejamento na medida em que as aulas de história estavam previstas para os dias de segunda e terça da semana letiva, e ela se propôs a fazer uma das aulas na sexta-feira, já que eu estava, neste primeiro semestre, impossibilitada de usar outro horário. De acordo com Macedo: *“é com base nas evidências aprendidas que começa o processo de definição da situação e o planejamento das linhas de ação”* (2000, p.151).

4.3. O ato de observar - revelações não previstas

Aguardei ansiosa a minha entrada em sala de aula, que aconteceu no dia 9 de março de 2007. Fui levada à sala pela coordenadora Haydée e apresentada rapidamente à turma, pois a aula já havia começado. A professora estava registrando no quadro as perguntas da entrevista que os alunos deveriam responder e que lhe permite identificar e caracterizar o contexto familiar, sócio-cultural e econômico destes. A orientação era que a resposta fosse dada em silêncio e de certa forma a professora conseguiu o intuito, embora pela própria natureza da atividade, alguns quisessem ao mesmo tempo partilhar uns com os outros as suas respostas.

Na segunda etapa da aula a professora pediu que eu me apresentasse, pois vários alunos estavam a questionar: - O que eu estava fazendo ali? ; - O que eu iria fazer com eles? ; - Quanto tempo eu iria ficar? ; - Se eu podia ficar para o “recreio” com eles?

Apresentei-me, relatei quais eram os meus objetivos, agradei à escola, a Rosinha e a eles por permitirem a realização do meu trabalho naquele espaço. De imediato senti bastante simpatia pelo grupo e durante o ano, várias vezes eles me perguntaram o que era mesmo que eu estava fazendo ali. Onde eu ensinava. Qual a

faixa etária dos meus alunos. Recebi bilhetes de alunas. Ajudei-os em atividades de sala de aula.

Foto 7: Integrada em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiuza

A professora partiu então para a segunda parte da aula dando continuidade ao conteúdo da aula anterior ocorrida ainda naquela semana. Eles tinham começado com a necessidade do estudo de história e o tempo histórico. A professora contou das divisões dos períodos históricos começando pela idéia de História e Pré-História. Ao chegar a Pré-História falou das divisões desse período e iniciou uma leitura do livro didático.

O livro didático escolhido pela escola de autoria de Maria Teresa Marsico, *Integrando Caminhos*, 4ª série, ensino fundamental: português, matemática, história, geografia, ciências naturais. São Paulo: Scipione, 2003, tem uma relação direta com a realidade sócio-econômica das crianças, isso porque as famílias não teriam condições de comprar um livro de cada disciplina a ser ministrada, pois o custo seria muito alto. Sendo assim, o livro apresenta todas as disciplinas da 4ª série em um só volume o que já de imediato nos faz compreender que uma das características dos textos e das atividades é a superficialidade. A outra, é que no que se refere à História segue uma linha mais factual e a professora, nesta aula, não foi mais além do que o proposto pelo

livro. Ao analisar o livro procurei basear-me nas orientações de Circe Bittencourt (2004, p.311) quanto à identificação dos valores e da ideologia, a forma, o conteúdo escolar e pedagógico e percebi que:

1º - dos quatro autores nenhum tem formação em História, nem em Geografia.

2º - todos têm ampla experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3º - a proposta de história é claramente narrativa, conteudista, com apelo à memória de tendência historiográfica denominada, segundo Bittencourt, de historicismo. Por exemplo:

“Em 1530, Martim Afonso de Sousa deu início à colonização das ‘novas terras’. Colonizar esse imenso território, porém não era tarefa simples.

A Coroa portuguesa atravessava uma difícil situação econômica nessa época e tinha poucos recursos para continuar a colonização da nossa terra.

Assim, em 1534, D.João III, rei de Portugal, decidiu dividir as terras encontradas em 1500 em 15 lotes, que iam do litoral até o limite criado pelo Tratado de Tordesilhas. Esses lotes foram chamados capitânicas hereditárias, porque passavam de pai para filho, e doados a 12 donatários.” (MARSICO, 2003, p.285)

O texto não apresenta interligação dos fatos, isto é, quem eram esses homens? De que forma eles foram escolhidos? E os habitantes desse território? O conteúdo é tratado de forma estanque, não estabelece correlações. Os indígenas são abordados em um capítulo anterior e nesse capítulo de colonização é como se eles desaparecessem e apenas as capitânicas hereditárias representassem a história naquele momento.

Na História do Brasil no século XX, a situação piora:

“Essa fase teve início com a deposição de Getúlio Vargas e a eleição de Gaspar Dutra. Nesse período, os presidentes foram eleitos pelo povo; em 1964, contudo os militares tomaram o poder e novamente se instalou a ditadura.

A República Contemporânea pode ser dividida em dois períodos:

- ***governos democráticos (1946-1964);***

- **governos militares**

Governos democráticos

Nesse período, governaram o Brasil os seguintes presidentes:

- **Eurico Gaspar Dutra (1946-1951)**
- **Getúlio Dornelles Vargas (1951-1954). Em 1951 Getúlio Vargas, eleito pelo voto popular, voltou a governar o Brasil;**
- **João Café Filho (1954-1955), que era vice de Getúlio Vargas e assumiu o poder quando o presidente se suicidou; [...]" (MARSICO, 2003, p.311)**

E o texto continua informando até João Goulart e o Golpe Militar de 31 de março de 1964. Esta é uma característica que se repete nos livros didáticos com este perfil. Citar ou listar nomes de presidentes, governantes do Brasil até chegar ao Presidente atual, dependendo do ano do livro, pode ser José Sarney, Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso ou Luís Inácio Lula da Silva. Para uma criança de 10 anos, o sentido dessa listagem é o de obrigá-la a decorar esses nomes e datas e algum fato que, no final do estudo, não terá nenhum sentido, pois não houve uma narrativa que analisasse e correlacionasse os acontecimentos de forma que uma lógica próxima do que acontece no processo do tempo-espaço pudesse ser apreendida pelo aluno.

4º - as atividades propostas, quase todas seguem a lógica do questionário, com perguntas objetivas, e respostas retiradas literalmente do texto. Abaixo, seguem exemplos das atividades referentes ao texto de colonização apresentado no item anterior:

“1. Responda:

a) Por que colonizar as ‘novas terras’ era uma tarefa difícil?

b) Quais foram as capitânicas que conseguiram prosperar? Por que?” (MARSICO, 2003, p.286)

Outro exemplo bastante significativo da linha de atividades refere-se às atividades sobre os governadores-gerais que apelam para a memorização do conteúdo:

“1.Descubra qual governador-geral corresponde às informações a seguir:

a) Ele foi o primeiro governador-geral da América portuguesa e fundou a primeira capital da colônia.

b)Ele foi o segundo governador-geral e seu governo foi muito agitado.

c) Ele foi o terceiro governador-geral e conseguiu expulsar os franceses do Rio de Janeiro.” (MARSICO, 2003, p.288)

A observação possibilitou a inserção da utilização do livro didático como mais um dado a ser analisado no planejamento da pesquisa, embora não haja intenção de fazer um relato aprofundado sobre o assunto, pois desvirtuaria o objeto da pesquisa que é a práxis da professora. Porém, fica evidente que o livro didático compõe os dados desta análise por ser um componente fundamental no fazer da professora.

Quando Rosinha iniciou a leitura do livro, o lanche chegou à sala, trazido por um funcionário da escola, e fiquei sabendo que eles lancham no local, saem para brincar e voltam após este intervalo. As atividades após o intervalo são: os chamados “deveres de classe”, geralmente um questionário escrito no quadro, ou páginas do livro didático. Após esse momento registram o “dever de casa”, almoçam na escola e por fim estão liberados para voltarem para casa. Constatei mais uma vez que o lanche e o almoço eram muito importantes para as crianças da Casa Belém. Identifiquei esta rotina, comum na realidade da Escola Comunitária, quando observei as professoras-estudante na Rede UNEB em vários relatos, afirmando que em vários casos, principalmente em comunidades muito carentes, essas são as únicas refeições feitas pelas crianças. Observa-se neste aspecto, a ação fundamental que muitas Escolas Comunitárias representam no Brasil, ocupando um espaço que em tese deveria ser de atuação do poder público.

Antes dos alunos entrarem em sala, no início da manhã, e antes das refeições, é feita uma oração. A professora Rosinha, envolvida com as atividades pastorais da Paróquia do bairro, além de ministrar aulas de catequese, demonstra habilidade e

competência para conduzir estes momentos. Particpei do lanche e na saída conversei com Haydée para combinar uma entrevista com uma Irmã que pudesse contar sobre a história da Casa Belém.

No dia 23 de março de 2007 cheguei cedo e peguei a aula no início. A professora tinha arrumado a sala de forma que eles pudessem fazer o teste programado naquele dia. Porém com a minha chegada, Rosinha inverteu e começou a dar continuidade ao conteúdo de história. Como eu só assistia a uma aula de história na semana, sempre buscava saber o que tinha acontecido na aula anterior para compreender o processo em andamento.

O assunto a ser trabalhado foi: as Grandes Navegações. A professora pediu que os alunos comesçassem a leitura em voz alta e foi explicando o conteúdo a partir das razões da saída dos europeus do seu continente em busca de novas terras, no século XVI. Os estudantes demonstraram interesse e muitas perguntas foram lançadas à professora, algumas infelizmente ficaram sem resposta ou não tiveram um tratamento mais histórico que gerasse inclusive outras reflexões, isto é, o raciocínio histórico não foi estimulado de forma que os alunos estabelecessem correlações e inferissem conclusões que não necessariamente estavam no texto didático. A partir de perguntas como: *“Era no tempo dos escravos?”*, *“Como ele sabia que a terra era redonda?”* (referindo-se a Cristóvão Colombo). Ao invés da professora se utilizar dessas perguntas para dar prosseguimento ao tema da aula, as questões foram respondidas de forma superficial não revelando a importância da curiosidade das crianças, bem como perdendo a oportunidade de fazer uma exposição participada mais significativa no que se refere ao processo de discussão e interação do conteúdo. Naquele momento ficou evidente que a matéria para a professora, praticamente resumia-se ao que o conteúdo do livro possibilitava. Mesmo as crianças sendo bastante inventivas nas perguntas, perdiam-se naqueles instantes bons estímulos para levantamentos de hipóteses, pesquisas e conclusões através da curiosidade das crianças e de seus conhecimentos prévios.

Por este motivo discordo quando muitas vezes se afirma que as crianças não gostam de História, ou que crianças numa Escola Comunitária, ou de bairro mais popular não se estimulam a exercer a criatividade. Esse determinismo foi totalmente

negado neste meu contato com essas crianças. Embora soubesse, através de Rosinha, da realidade adversa que aqueles meninos viviam, o que observei foi a alegria, espontaneidade, criatividade, perspicácia e vontade de aprender entre crianças que muitas vezes já acumulavam aos 10, 11 anos de idade responsabilidades do mundo adulto.

O conteúdo das Grandes Navegações ou Expansão Marítima, como tantos outros fatos históricos, possibilita através do estudo crítico criar as condições propícias para o entendimento das relações sociais como sendo resultantes da ação dos homens, permitindo a compreensão da natureza essencialmente dinâmica dessas relações, como afirma Maria Giovanni, concluindo que: *“Uma dinâmica que não é natural, mas sociocultural, e que resulta de uma tensão entre forças que atuam dialeticamente no sentido da persistência ou preservação e da mudança ou transformação.”* (1994, p.18). A História ensinada nesta aula foi esvaziada desta dinâmica e os fatos foram relatados muito como estavam descritos no livro didático, sem demonstrar esse pulsar vivo da História. É uma visão do conhecimento que privilegia apenas a apresentação do fato sem que se promovam hipóteses e discussões que possam desenvolver o senso crítico. Nesse tipo de conhecimento não há lugar para a contextualização, para a reflexão e para novos conhecimentos advindos desse procedimento. Penso que a esse tipo de *“conhecimento-informação tão comum nos dias de hoje podemos opor o conhecimento formação”*, como afirmam Nemi & Martins (1996, p.54), ou seja, um conhecimento que permite a elaboração de outros conhecimentos a partir da organização, reflexão e aprofundamento do que se conhece para a elaboração ou re-elaboração de outros saberes.

A professora continuou apresentando as rotas de navegação e senti uma enorme vontade de interferir observando que o mapa referente a esse conteúdo e fundamental para o entendimento do mesmo localizava-se na outra página do livro, pois esse conteúdo necessita fundamentalmente de representação cartográfica para uma compreensão mais efetiva do que estava sendo exposto. Afinal como falar em rotas de navegações, saída de embarcações de um continente para outro para crianças de 10 anos, sem que elas visualizassem representações daquele espaço? Continuei em silêncio na minha observação.

Quando fui solicitada pela professora a participar da aula respondendo uma questão sobre especiarias, aproveitei o ensejo e orientei a observação do mapa, explicando o que era especiaria e o valor destes produtos naquele período histórico. Fiz algumas observações sobre o tempo atual para que os alunos pudessem estabelecer relações entre o passado e o presente e percebessem minimamente que o sentido da história precisa estar ligado ao presente para que não façamos da disciplina um simples relato do passado. A aula foi encerrada e começaram a preparar-se para fazer o teste. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da Geografia como disciplina escolar sempre perdeu muito espaço para História. Quando as duas disciplinas foram fundidas na disciplina Estudos Sociais, o papel da Geografia foi sempre descritivo e associado apenas ao conceito de lugar, sem a concepção epistemológica de transformação do espaço através do tempo a partir de ações sócio-culturais, políticas e econômicas dos homens. Existe uma deficiência das possibilidades de interdisciplinaridade entre História e Geografia na Educação Básica, que não pretendo aprofundar nesse trabalho, a despeito de historiadores e geógrafos renomados que estabeleceram essa relação tão bem em suas obras como Fernando Braudel, Milton Santos e tantos outros.

Quando as disciplinas História e Geografia foram separadas, muito da importância delas foi apresentado nos documentos oficiais que a partir de 1997 foram publicados. Por exemplo, sobre Geografia, os PCN afirmam: *“A Geografia, na proposta dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social”* (1997, p.99). No entanto, na hora da distribuição do tempo de cada disciplina, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, observa-se claramente uma hierarquia onde códigos e linguagens, ciências físicas e naturais, abocanham a maior fatia da carga horária, restando poucas horas para História, Geografia, Filosofia, Sociologia e dentro desse quarteto, História ainda tem mais horas do que as outras três. Ainda segundo os PCN, por meio da Geografia podemos:

compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirimos

uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente. (1997, p.99)

As crianças quando chegam à escola já trazem uma noção de determinadas construções espaciais e isso se torna muito importante para a elaboração e interpretação de mapas. Noções como vizinhança, separação, ordem ou sucessão e continuidade, tornam-se ponto de partida para o trabalho de representação espacial, segundo Kozel & Filizola (1996). A exploração do espaço na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental se dá a partir da consciência corpórea que a criança possui, e apreende as possibilidades de expansão e deslocamento desse corpo, daí as atividades, jogos e brincadeiras desta fase estarem relacionadas a esse esquema corporal. Esse início de alfabetização espacial é o que vai permitir que a criança desenvolva a capacidade de leitura das representações que os mapas possibilitam. O mapa é uma representação plana bidimensional de uma realidade tridimensional e *“para compreendê-las, a criança necessita de amadurecimento e certo domínio de informações sobre o meio representado”*. (KOZEL & FILIZOLA, 1996, p.39).

Desta forma, depreende-se o quanto a aula de Grandes Navegações deixou de apresentar para os educandos um estudo de espaço-tempo onde eles pudessem aprender os caminhos das ações humanas e criar relações com a atualidade comparando e observando o que permaneceu e o que alterou. A professora Rosinha certamente desenvolveria a aula dessa maneira caso dominasse os conteúdos de História e Geografia, e ainda, se compreendesse a dinâmica interdisciplinar dessas duas disciplinas, porém é impossível exigirmos isso de uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, por isso penso que a atuação de um especialista nas áreas junto às professoras polivalentes contribui bastante para que esse quadro possa ser alterado para melhor.

Depois desta aula de Expansão Marítima, retornei à escola após a Semana Santa, quando já havia acontecido a semana de prova e passo a relatar a aula de quatro de maio de 2007. Foi pedido que os alunos trouxessem pesquisas sobre a vida indígena no Brasil antes da chegada dos portugueses. O objetivo da professora era que através da exposição dos hábitos, costumes e vivências destes povos, o aluno pudesse

elaborar um pequeno cartaz para a confecção de um painel maior. Ela utilizou uma dinâmica que consistia em entregar para cada estudante uma tira de papel onde estava escrita uma frase referente à vida do índio. O aluno deveria ler e desenhar o que revelava a frase de maneira que se pudesse visualizar a ação. Foram bem orientados quanto à organização e capricho do trabalho, bem como a necessidade de contextualização, ou seja, não era apenas para desenhar o que estava escrito na frase, mas também inserir aquela ação no habitat da vida indígena. As frases continham informações como: *os índios tomavam banho nos rios; os índios viviam da caça e pesca; os índios praticavam a coivara; os índios usavam objetos feitos de lascas de madeira e ossos; os índios cultivavam a mandioca, etc.*

Foi uma dinâmica bastante interativa, onde os alunos envolveram-se e desenharam os índios tomando banho, praticando a coivara, dançando, cantando. Como toda atividade de desenho nesta idade, houve resistência de alguns alunos que afirmavam não saber desenhar, mas a professora foi firme e os ajudava dando algumas idéias para as frases que traziam atitudes mais abstratas para serem ilustradas. Esta seria uma boa atividade se tivesse integrado o passado e o presente, como afirmam Nemi & Martins:

Acreditamos na importância de indicar aos alunos como a sociedade chegou a ser o que é hoje. Ao mesmo tempo que toma contato com as culturas do passado, ou com o passado de sua própria sociedade, ele também atualiza o seu estudo sobre essa mesma sociedade. (1996, p.80)

Alguns conceitos, entretanto, poderiam ser mais elucidados tendo como motivação a dinâmica proposta pela professora. Por exemplo: a idéia atual de que o índio vive na floresta e não conhece o mar. Ora, seria preciso esclarecer para as crianças que estes povos nativos viviam no litoral e conheciam o mar sim. Devido à conquista européia enfrentaram uma luta desigual e foram dizimados e empurrados literalmente para o interior do território que mais tarde se configuraria como o país Brasil, com a extensão territorial atual que conhecemos. Outro elemento é que o índio ao se afastar do litoral deste território foi também se ocupando de outras atividades que o império português não dava tanta importância econômica na época, como, por

exemplo, a criação de gado. Assim, muitos índios e descendentes ocuparam-se da atividade de vaqueiros e foram, por isso, responsáveis pela interiorização desse país mesmo que inadvertidamente. Essa aula necessitaria de uso do mapa para localização das atividades agrícolas. Poderia também introduzir o estudo do clima e mais uma vez percebe-se o quanto Geografia e História são disciplinas que devem dialogar constantemente no currículo, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior.

Ao longo do semestre as aulas se mantiveram nestas características: o apoio do livro didático, as explicações da professora e algumas dinâmicas que procuravam motivar os alunos para as aulas. Há um empenho para que os estudantes assimilem as informações que são trazidas pelo livro e demonstra que sua formação no âmbito do ensino de História centra-se em um único gênero de História que é chamado hoje de tradicional. Segundo Ubiratan Rocha, essa história, *“se caracteriza pela disposição linear de eventos. A rotina das [...] aulas consiste basicamente, no ditado, cópia e realização de questionários”* (2002, p.114).

Em junho e julho a Escola entrou em recesso e recomecei a observação no segundo semestre. Um dos aspectos marcantes nesta primeira etapa refere-se a importância e respeito que a professora apresenta frente aos seus alunos. Demonstra muita seriedade no trabalho e procura, com os poucos recursos que dispõe criar atividades lúdicas e interdisciplinares para motivar os estudantes e ilustrar o conteúdo. Isso fica mais evidente quando o conteúdo é da área de formação da professora que é a área de Ciências Biológicas. Um exemplo que observei foi o trabalho sobre a reciclagem de lixo.

Rosinha trouxe um material de apoio e fundamentação da outra escola que ela trabalhava e desenvolveu em sala um projeto de reciclagem com garrafas pet, caixas, tampas, latas, para transformá-los em brinquedos e portas-coisa, envolvendo neste fazer estudos na área de ciências. Os alunos produziram em sala objetos que depois foram utilizados por eles e ao mesmo tempo estudavam teoricamente os fundamentos da reciclagem e a importância deste ato para a sociedade e de certa forma o conceito de cidadania foi sendo construído. A realidade sócio-cultural destas crianças é bastante adversa para a construção do tema cidadania. Muitos moram em lares onde desintegração familiar é fato: desde pais que abandonam mães, algumas situações de

prisão, outras de ausência de mãe, até alunos que vivem praticamente sozinhos porque seus genitores têm que sair para garantir o sustento e eles não têm com quem ficar.

Nesta etapa da pesquisa o meu olhar registrou elementos da práxis da professora que a priori eu não tinha pensado que poderia observar como aspecto relevante de ser analisado. Quando me preparei para ir a campo, pensava em um enfoque exclusivo da práxis pedagógica com relação ao ensino de História, porém a minha observação contínua, semanalmente, e meu contato com Rosinha, foram revelando esse lado de educadora que a professora possui e passei a incorporar no levantamento de dados esse viés de sua ação. Como afirma Marli André:

o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes (2005, p.38)

Nas observações do mês de julho as aulas foram pautadas quase sempre na leitura do livro didático e na explicação da professora, após a leitura. O livro é muito resumido e bastante limitado no sentido da análise e das possibilidades de crítica e correlação com a realidade. Afirma Rocha (2002, p.114):

Ao fazer uso sistemático desse tipo de procedimento didático, o professor acaba por desempenhar, fundamentalmente, o papel de mediador entre registros escritos: o professor lê, o aluno ouve e transfere o conteúdo para o caderno. No decorrer do processo, é claro, produz-se também, 'registros mentais' que se pretende sejam similares à fonte escrita de referência, o livro didático. Nesse modelo, a aprendizagem se dá, obviamente, pela repetição: audição, transcrição textual e, posteriormente, transcrição segmentada induzida pelas perguntas dos questionários.

A professora consegue estabelecer relações com o cotidiano das crianças mais facilmente nas disciplinas de Matemática e Ciências, fazendo muito pouco em História. Sempre perguntava se eu queria apresentar alguma contribuição e naquele momento então eu tentava, com o pouco que o livro permitia motivá-los a raciocinar sobre o conteúdo de história na perspectiva da ação dos sujeitos históricos, de maneira que eles se espelhassem e se vissem como tal.

Neste mês a professora combinou que eu daria uma aula para eles sobre Conjuração Baiana, já que o assunto era: a crise do sistema colonial no Brasil. Esta aula aconteceu no dia 21 de agosto de 2007.

Nas aulas anteriores, o conteúdo trabalhado antecedeu essa aula que eu iria ministrar. O mesmo tipo de aula aconteceu: a leitura do livro didático, intercalada com explicações da professora, das características do sistema colonial até o momento da crise. O conteúdo Inconfidência Mineira foi explicado da mesma forma, isto é, leitura do texto, explicações do que está escrito e respostas ao exercício do livro em classe para correção na outra aula e às vezes um questionário para casa.

Acredito que o ensino de História deva estar associado ao desenvolvimento de habilidades a partir de conhecimentos específicos da área, de maneira que o educando possa desenvolver a sua capacidade de aprender a pensar autonomamente e formar valores para a sua prática social que se revelará no mundo do trabalho e na vida em sociedade, por isso, segundo Holien Bezerra, a organização dos conteúdos deve:

favorecer aprendizagens essenciais que auxiliem os alunos em sua formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, que possam atuar na sociedade com competência, dignidade e responsabilidade.(2004, p.38)

Diante desse pensamento, ao me preparar para aula de Conjuração Baiana perguntei se havia algum recurso audiovisual que eu pudesse usar como apoio. Infelizmente não tinha e fiquei durante a semana pensando como fazer a aula para que os alunos pudessem envolver-se e de certa forma contribuir um pouco para que Rosinha compreendesse também que a narrativa da história não pode limitar-se à idéia de um passado distante e sem sentido para crianças de 9 a 11anos, como se o presente não estivesse contido na história. Também não queria fazer uma aula com recursos próprios, pois ficaria muito distante das possibilidades da escola e fiquei com receio de ser insensível da minha parte comportar-me desta forma. Afinal, como afirma André, o pesquisador *“terá que manter uma constante atitude de vigilância para detectar e avaliar o peso de suas preferências pessoais, filosóficas, religiosas, políticas no decorrer de toda investigação”* (2005, p.40). Não deixei de afirmar a Rosinha, entretanto, que a diversificação e uso de diferentes linguagens e fontes no estudo de

História, como uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV foram fontes e procedimentos que se incorporaram à metodologia de ensino dessa disciplina e que, segundo Fonseca:

“trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível” (2003, p.163)

Optei pela narrativa da história através de uma exposição participada e iniciei a aula perguntando aos alunos qual era o maior desejo dos inconfidentes mineiros e eles responderam: LIBERDADE!!! Foi ótimo. Com este mote passei a contar a história dos conjurados baianos, falei dos panfletos, do Dique do Tororó, e neste momento perguntei quem conhecia o Dique e alguns levantaram a mão dizendo que “conheciam”, outros diziam que “nunca tinham saído do Nordeste de Amaralina”. Falei da Praça da Piedade, da procissão do enforcamento, da forca nova que foi feita para a ocasião e fui contando a História como se fosse um caso de mistério estimulando a imaginação deles, já que eu não contava com nenhum recurso audiovisual para ilustrar a História e situá-los no tempo e espaço. Esse é um aspecto fundamental para a esta faixa etária no caso da 4ª série do Ensino Fundamental, trabalhar o pensamento histórico com suporte imagético é uma necessidade para o aluno que ainda está no pensamento concreto e vão passar a compreender as abstrações históricas.

Muitas perguntas foram feitas: “por que eles foram presos?”, “como eram os panfletos?”, “o nome dos enforcados?”, “o que aconteceu com os corpos?” Acredito que a idéia e sentido de liberdade foi alcançada por eles e consegui sua participação, mesmo sem nenhum recurso audiovisual, como afirma Bezerra (2004, p.41):

As propostas curriculares que concebem o currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno.

Tive a intenção também de estimular a professora a pensar formas diferentes para o ensino de História, pois ela é bastante criativa no que diz respeito à área de matemática e ciências. Por exemplo, numa determinada aula em que cheguei mais

cedo, a professora estava na aula de matemática, explicando fração e tinha trazido vários encartes de propaganda de lojas para que os alunos a partir dos preços e prazos estabelecidos nos encartes calculassem o valor total do produto, e também calculassem quanto faltaria caso se pagasse algumas (uma, duas etc) prestações. Foi uma verdadeira empolgação, que até eu entrei na atividade e expliquei cálculos para a criançada. Nesta aula percebi que os alunos vinham para a minha carteira retirar dúvidas com freqüência. No primeiro momento os reencaminhava para Rosinha, pois não queria alterar as relações dentro da sala entre professora e alunos. Algum tempo depois, a própria professora me autorizou colaborar, daí então a minha observação desse dia referiu-se a aula de matemática e não a de história.

Apesar de ser a aula de matemática pude concluir da práxis da professora a preocupação em trazer recursos diferenciados e criativos, sem custos, para a dinamização da aula. O seu interesse e disposição em ajudá-los na tarefa de classe, a firmeza com alguns alunos que de imediato desistiam de fazer a atividade para não terem que descobrir a resposta a partir de seu próprio esforço, buscando uma facilidade maior ou querendo respostas prontas. Mais uma vez, o que falta à professora é o domínio conceitual mais específico da disciplina para trabalhar com a abstração matemática que esse pensamento requer. A presença de uma coordenação de área resolveria essa questão, pois permitiria que um profissional especialista orientasse à professora e tirasse as suas próprias dúvidas para que pudesse chegar à sala com mais aprofundamento do tema a ser ensinado.

Depois da aula de Conjuração Baiana, o conteúdo da próxima aula foi Independência do Brasil. A aula foi dada nos mesmos moldes da anterior, sendo que mais uma vez a professora pediu que eu trouxesse contribuições e que participasse da aula. Tentei fazer uma leitura coletiva com explicações das próprias crianças acerca do que o texto trazia, porém o texto do livro é muito superficial e informativo, então eu tive que trazer as extrapolações para que eles compreendessem a Independência do Brasil não apenas na perspectiva do sete de setembro de 1822 e do grito de D. Pedro, mesmo que esses fatos façam parte do acontecimento. O livro privilegia os nomes dando um caráter personalista ao tema. Por exemplo, o capítulo de Independência do Brasil, limita-se a uma lauda frente e verso, isto é, páginas 299 e 300 (MARSICO, 2003). Na

página 299 (MARSICO, 2003) o nome de D. João VI aparece uma vez, o de D. Pedro, filho de D. João e ainda sem figurar como D. Pedro I é registrado seis vezes e o nome de José Bonifácio de Andrada e Silva, duas vezes. De fato para uma criança de 10 anos a História apresentada dessa forma perde qualquer atrativo, tornando-se enfadonha.

Busquei comentar sobre o dois de julho na Bahia, já que o livro não toca no assunto e mais uma vez procurei através da narrativa e de questionamentos orais introduzir o assunto perguntando: “Quem conhece o Campo Grande?”, “Quem sabe o que é o caboclo?”, “Quem já participou ou assistiu ao desfile do dois de julho?”

Entre respostas positivas e negativas, algumas engraçadas sobre o que seria o caboclo, contei um pouco da história local, demonstrando para aquelas crianças que bem perto delas também ocorrera um fato grandioso, de forma que a identidade por uma história em que o povo se revela como sujeito, no sentido de protagonista, se delineasse nos seus conhecimentos. A importância de fazer da História uma disciplina que garanta um sentimento de pertencimento ao lugar que elas vivem, mesmo que esse lugar muitas vezes se apresente adverso no que concerne à infra-estrutura e que contribui para uma baixa estima e a falsa idéia de que qualquer lugar e conseqüentemente qualquer história são melhores que a do Brasil. É claro que será a Geografia que dará fundamentação teórica para esse trabalho de compreensão social e de exercício da cidadania, pois como afirma Yi-Fu-Tuan, “*o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado*” (1983, p.151).

No dia 4 de setembro, ao chegar para mais uma observação encontrei a sala em festa. Era o aniversário de uma aluna e o intervalo se estendeu com parabéns e brincadeiras feitas com latas e garrafas pet oriundas do projeto de reciclagem. Meu divertimento foi genuíno, comi bolo, pãozinho, bebi refrigerante e torci pelos alunos na corrida de lata, tenho que afirmar neste texto: uma verdadeira farra! O aniversário foi de uma aluna. Rimos muito e pude perceber o quanto a professora Rosinha gosta dos seus alunos e alunas e se mistura com eles neste momento transformando-se numa criança alegre e feliz. Foi, sem dúvida nenhuma, contagiante. Voltei para casa neste dia com um sorriso nos lábios.

Depois a turma se organizou para que a aula prosseguisse. O conteúdo deste dia foi a Independência do Brasil e mais uma vez fui convidada a falar um pouco sobre o acontecimento. A estrutura da aula foi a mesma: leitura e aplicação do livro didático, utilização das atividades do mesmo livro e a correção para a outra aula da semana. Conversei com os alunos sobre o significado da data e a representação da pessoa de D. Pedro I e o que seria uma verdadeira independência para o Brasil.

As correlações da História do Brasil com o contexto histórico internacional quase inexistem no livro didático. Pela parte de Rosinha não há a idéia de um processo histórico e as aulas limitavam-se a uma descrição factual e linear. Procurei evidenciar para ela que o passado humano não é um amontoado de fatos dissociados e sim, como afirma Bezerra (2004, p.43): *“um conjunto de comportamentos intimamente interligados, que têm uma razão de ser, ainda que na maioria das vezes imperceptível para nossos olhos.”* No entanto, para quem não domina os conceitos básicos para o entendimento dessa lógica da História, dificilmente conseguirá promover um ensino baseado na perspectiva da História crítica e reflexiva. Penso que a formação no curso de Pedagogia, pela limitação do tempo, não conseguirá gerar o aprofundamento dos conceitos históricos e de sua devida utilização com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que comprova mais uma vez a importância de um especialista da área junto ao professor e corpo técnico para coordenar esse trabalho.

O dia 16 de outubro foi bastante marcante e emocionante. Quando cheguei, os alunos me pediram para que eu dissesse à professora que a coordenadora estava lhe chamando. O objetivo era organizar a sala para que eles pudessem fazer a festa do dia do professor¹⁸ para Rosinha. Fui levar Rosinha à coordenação e quando voltamos foi a maior festa, tanto para a professora, quanto para mim, eles cantaram parabéns e nos agradeceram por sermos professoras. Deram presentes, ganhei chocolates e eu, que realmente não esperava uma situação daquela, fiquei muito sensibilizada. Não tinha a dimensão, até aquele momento, do quanto eu tinha sido acolhida por eles e o quanto a minha representação mais forte e, talvez a única que tenha ficado, foi a de que eu era professora. Eles não me viam apenas como pesquisadora, mas fundamentalmente como professora, e o dia 16 de outubro de 2008 consagrou isto.

¹⁸ O dia do professor é comemorado todo dia 15 de outubro.

4.4. Análise das Atividades Avaliativas

As aulas se desenrolaram até o livro ser finalizado, o conteúdo sempre de História do Brasil e o ano letivo foi chegando ao fim. As avaliações que foram aplicadas ao longo do ano também foram utilizadas como dados nesta pesquisa. Analisei as atividades avaliativas de final de unidade, chamadas de Avaliação Interdisciplinar e as classifiquei em Exemplo 1, 2 e 3 (ANEXO B).

Exemplo 1:

Avaliação Interdisciplinar – História – 1ª Unidade

A avaliação tem uma estrutura próxima às atividades do livro didático. Existe uma tentativa de transformá-la em interdisciplinar utilizando-se de um texto que fala sobre Chico Mendes. A partir desse texto é cobrado o tema indígena como um dos povos formadores da História do Brasil, amantes da natureza e defensores do meio ambiente. Outro conteúdo cobrado é a cronologia da História e o cálculo dos milênios e séculos e, por fim, Expansão Marítima e Tratado de Tordesilhas.

Um aspecto que chama atenção é a numeração das questões na avaliação, que começa na questão 44 e termina com a questão 54 o que me leva a crer que a avaliação foi retirada de um livro didático. Um quesito em especial comprova a minha afirmação, o de nº 52, letra a, inicia assim: *“você lembra o que é especiaria? Converse com os colegas e responda:”* (Exemplo 1). Ora, em uma avaliação individual de fim de unidade, não é possível pedir aos alunos que discutam entre si a não ser que a proposta da atividade tenha sido a de ser aplicada em dupla, ou trio.

Ao longo da minha experiência como professora de História do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como Coordenadora de área da disciplina História, posso afirmar que a elaboração de avaliação por parte do professor, em geral, é o “calcanhar de Aquiles”¹⁹ da formação desse professor e da estrutura avaliativa do espaço escolar. Com Rosinha não seria diferente. Apesar de ela buscar em suas aulas sair do lugar comum, principalmente nas áreas

¹⁹ Esse termo é derivado da História lendária de Aquiles, herói da Guerra de Tróia, que teria o calcanhar direito vulnerável por ter sido mergulhado por sua mãe, Tétis, no rio Estige para que ele ficasse resistente a qualquer ataque. Por extensão, o termo refere-se, desde então, ao ponto vulnerável de alguém ou de alguma situação.

em que ela tem formação, e procurar gerar entre os alunos um estímulo aos estudos e responsabilidade pela sua formação, na hora da tradução disso no instrumento avaliativo esses aspectos não são levados em conta. Venho a um longo tempo observando isso, inclusive de professores que são do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, portanto, especialistas em História e que afirmam trabalhar de forma mais crítica e construtivista nas reuniões pedagógicas, mas os seus instrumentos avaliativos apresentam um caráter mais tradicional.

Tendo em vista que esta pesquisa não tem como enfoque principal a avaliação, embora tenha utilizado esse dado para análise neste Estudo de Caso, seria necessário enveredar por uma nova pesquisa para levantar as motivações que geram este quadro. Reafirmo, assim, que ao contrário do que se possa pensar, os instrumentos avaliativos deveriam representar estudos mais complexos no currículo das Licenciaturas, pois na maioria das vezes é só com a prática, em tentativas e erros, que o professor aprende a elaborar questões de proposições múltiplas, de múltipla escolha, discursivas, dissertativas e analíticas etc. Sendo assim, o fato de Rosinha ter utilizado a ajuda do livro didático para elaboração de suas avaliações, neste contexto, demonstra mais uma vez a necessidade do professor estar em constante estado de formação para que a sua aprendizagem se aprimore cada vez mais.

O texto sobre Chico Mendes não foi amplamente, nem reflexivamente explorado, as perguntas de nº 45 e 46, referentes ao texto, perguntam sobre o nome de uma pessoa que foi marco da História e quais os grupos formadores da sociedade brasileira, ou seja, questões factuais que não promovem a interpretação do texto, nem a construção do conhecimento histórico. A utilização do texto se encerra aí e o que poderia dar origem a perguntas interdisciplinares com Ciências e Geografia fica apenas na intenção.

Na questão 49 a proposta interdisciplinar é com matemática. A questão envolve linha do tempo e o cálculo de século e milênio. A elaboração da linha do tempo é um procedimento bastante utilizado nas aulas de história, porém essa tendência associa-se ao ensino factual e cronológico que se busca superar hoje. É fato que nas primeiras séries do Ensino Fundamental o conceito de tempo é complexo e não pode ser aprofundado o bastante, de maneira que o aluno aprenda a diversidade do tempo e seus calendários, bem como a faixa etária não permite a compreensão da importância do calendário cristão para o mundo ocidental. Por isso orienta-se apresentar para o aluno as várias formas de contagem do tempo que os diversos povos apresentaram ao longo do processo histórico para que o aluno dessa fase comece a desenvolver o seu raciocínio histórico e compreenda a contagem do tempo como um elemento cultural. Por isso o tempo não pode ser tratado apenas como uma marca dos acontecimentos com suas respectivas datas, como afirmam Nemi & Martins (1996, p.78): *“o tempo possui uma*

dimensão cultural. Isso quer dizer que o homem, por meio do seu trabalho e do saber que produz a partir dele, organiza novas e diferentes formas de vida.”

É possível fazer com que o ensino de História, nesse segmento, apresente as permanências e transformações que os homens operam ao longo do tempo-espaço, onde as relações sociais se desenrolam. Uma atividade possível para uma maior compreensão das crianças é a comparação entre as sociedades e seus aspectos culturais, inclusive com a própria realidade da criança. Quando o professor promove essa discussão entre as semelhanças e diferenças entre algumas sociedades, aproxima o aluno do conceito de cultura e da dinâmica simultânea da História, afinal:

Não estamos nos referindo à contagem estanque do tempo cultural por um determinado grupo. Quando afirmamos a necessidade de dimensionar o tempo cultural de uma sociedade, estamos falando da importância de saber como se deram as transformações na vida das pessoas. Em vez de apenas apresentar datas para os alunos, pretendemos que eles, em primeiro lugar, tomem contato com a produção cultural das comunidades que estudam (Nemi & Martins, 1996, p.79-80).

Nas questões 49 e 50 do Exemplo 1 a idéia de tempo é cronológica e com datas a serem memorizadas: *“Em que milênio os portugueses chegaram às terras que hoje formam o Brasil? Quando começou e quando terminou esse milênio?”* (Exemplo 1). A História não é contextualizada e conseqüentemente a crítica é esvaziada. Vale ressaltar a tentativa de associar o conhecimento histórico com a matemática: *“quantos anos faltam para terminar o século que estamos vivendo hoje”* (Exemplo 1), porém não explora o raciocínio do aluno entre os conceitos das disciplinas, apesar de tematizar os cálculos que a criança teve que fazer para responder a questão.

É bem verdade, que uma proposta interdisciplinar de fato e de direito tem dificuldade de acontecer na maioria dos espaços escolares, seja da rede Particular de Ensino, rede Pública e rede Comunitária. Isso se dá pela própria organização disciplinar do conhecimento e que influencia a formação dos currículos escolares da Educação Básica. Essa herança e que ainda permanece, a despeito das tentativas de alguns professores em trabalhar com a Pedagogia de Projetos que privilegia um saber mais integrado e mesmo transdisciplinar, é nefasta porque considera que a fragmentação permite uma especificidade do conhecimento, distanciando-se

das incertezas e das variadas possibilidades que o conhecimento descortina, em busca de uma suposta verdade única e definitiva.

O fato de Rosinha procurar desenvolver um trabalho interdisciplinar num contexto escolar que não dispõe de amplas possibilidades formativas, tampouco recursos didáticos variados para a realização desta forma de pensar o conhecimento, demonstra o quanto a professora busca mudar a sua prática e segundo Ivani Fazenda (2001, p.72): *“mudar é romper as amarras, quebrar couraças e agir de forma mais livre, numa racionalidade aberta, sem apegar-se a velhos mitos ou teorias superadas”*. Apesar das limitações de várias ordens encontradas pela professora ela procura multiplicar o seu olhar e quebrar paradigmas que possam representar uma didática baseada numa idéia monolítica. Essa sua visão de buscar proporcionar aos seus alunos um conhecimento mais plural e significativo, esbarra nas lacunas de formação e na própria estrutura do Ensino Fundamental, que muito pouco valoriza esses trabalhadores. Além do mais, como afirma Fazenda:

Os projetos de formação de professores têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, em que o dever ser soma-se ao como fazer. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores [...] preocupam-se com o lugar onde os sujeitos se encontram situados, com suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou com o que aprendem com seus erros” (2001, p.20)

A História é uma disciplina que por essência possibilita a interdisciplinaridade, por exemplo, não se pode pensar no conceito de tempo sem que ele seja mensurado (pode-se pensar na mensuração desde a perspectiva matemática até a filosófica), a partir de um determinado espaço que se transforma com as ações de uma sociedade que ao mesmo tempo cria várias identidades sociais, coletivas, individuais, nacionais que se revelam, se agrupam, disputam (olha aí os conceitos de geografia, sociologia, antropologia). Podemos identificar o contexto histórico na literatura que transita por essa temática: tempo-espaço-ser, por fim a arte interpenetra mais ainda a dinâmica desses conceitos, bem como nos permite cantar a história, como por exemplo, na belíssima canção de Gilberto Gil, Tempo Rei, que conseguiu traduzir poeticamente os significados e sentidos que os caminhos da interdisciplinaridade possibilitam:

Não me iludo/Tudo permanecerá do jeito que tem sido/transcorrendo, transformando/Tempo e espaço navegando todos os sentidos/Pães de açúcar, corcovados/Fustigados pela chuva e pelo eterno vento/Água mole, pedra dura/Tanto bate que não restará nem pensamento/Tempo Rei, Ó Tempo Rei, Ó Tempo Rei/ Transformai as velhas formas do viver/Ensina-me ó pai o que eu ainda não sei/Mãe Senhora do Perpétuo socorrei/Pensamento/Mesmo o fundamento singular do ser humano/De um momento para o outro/Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos/Mães zelosas, Pais-corujas/Vejam como as águas de repente ficam sujas/Não se iludam, não me iludo/Tudo agora mesmo pode estar por um segundo/Tempo Rei, Ó Tempo Rei, Ó tempo Rei... (1994, Faixa 11)

Exemplo 2:

Avaliação Interdisciplinar – História – 2ª Unidade

De novo a numeração da avaliação me causa estranhamento, a primeira questão começa com o número 44 e a última com o quesito de número 51. Olhando superficialmente já se observa às atividades que demonstram um claro preenchimento mecânico, ativado pela memorização do conteúdo.

Essa avaliação representa o típico instrumento baseado nos fatos históricos e acontecimentos com seus respectivos “representantes”, que, dependendo da visão de História, são os heróis da formação da História do Brasil. Na questão 47, por exemplo, o aluno deve, através de uma legenda, identificar o acontecimento citado com o tipo de expedição, sendo que duas têm o mesmo nome e se diferem pela data, uma de 1501 e outra de 1503 e a terceira não apresenta a data, tendo apenas o nome. A questão pede:

47. Com base das informações adquiridas das primeiras expedições use a legenda de maneira correta.

Expedição exploradora de 1501

Expedição exploradora de 1503

Expedição guarda-costas

Ao lado tem um símbolo que o aluno deve correlacionar com a coluna que vem abaixo:

*a) Foi comandada por **Gonçalo Coelho**.*

*b) Viu que o Brasil não era uma ilha, por isso o seu nome passou a ser **Terra de Santa Cruz**.*

c) Foi comandada por **Gaspar de Lemos**.

d) Fundou-se a feitoria em Cabo Frio, isto é, um posto de armazenamento usado para guardar principalmente o pau-brasil.

e) Foi organizada para policiar o litoral, evitando o contrabando de pau-brasil. (Exemplo2)

Observa-se a relação dos fatos sem contextualização e mais, três das assertivas trazem o nome em negrito, indicando as respostas para os alunos, o que mais uma vez me leva a crer que a questão foi tirada de livro didático. É evidente o distanciamento dessa história com a História de vida das crianças, elas vivem no presente, esse é o seu tempo e muitas vezes definimos o que a criança deve saber sem conversar com ela para compreender seus desejos e necessidades. A ênfase em uma História de fatos estanques, com seus respectivos nomes e datas, não possibilita um atrativo convincente para que as crianças se sintam motivadas a perscrutar o passado, tão pouco adolescentes e adultos, é preciso que se diga. Utilizo-me de uma citação sobre o significado da História para adolescentes e estendo-a para as crianças, para corroborar com as considerações apresentadas sobre essa forma de ensinar História:

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo levemente da cola para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa. (MENDES apud Schmdit & Cainelli, 2004, p.29)

A questão 49 do Exemplo 2 segue a mesma formatação, nela o aluno deve pintar um quadro com a resposta correta. O conteúdo: Governo Geral. Os quadros a serem pintados encontram-se com os três nomes dos governadores-gerais: Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá. Ao lado, uma série de afirmativas para que o aluno associe à informação ao seu respectivo governante. Abaixo transcrevo as frases:

- 1) Fundou a cidade de Salvador, que se tornou a primeira capital do Brasil.
- 2) Foi o primeiro governador-geral.
- 3) Desenvolveu a cultura da cana-de-açúcar e deu incentivo à criação de gado.
- 4) Seu governo foi muito agitado, pois os franceses invadiram o Rio de Janeiro.
- 5) Foi o segundo governador-geral.
- 6) Teve muita ajuda de seu sobrinho Estácio de Sá.

7) *Seu governo durou 14 anos e ele conseguiu resolver os principais problemas do País.*

8) *No seu governo, houve a revolta dos índios contra a escravidão. (Exemplo 2)*

Considerando que a questão é típica de livro didático, observa-se um conhecimento apresentado de forma categórica, a partir de um discurso unitário e simplificado que obriga a reprodução sem contestações. É como afirma Circe Bittencourt: *“trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam ‘uma verdade’ de maneira bastante impositiva.”* (2004, p.313).

A questão 50 (Exemplo 2) traz um mapa do Brasil atual sem o Estado do Acre, com o Meridiano do Tratado de Tordesilhas e com algumas cidades demarcadas para que os alunos pintem o local das invasões francesas e holandesas. Não existe nenhuma linha fronteira que demarque essas cidades e a representação cartográfica passa a idéia de que essas cidades são pequenos pontos na imensidão do Brasil, que nesse período nem era Brasil. Mas a lacuna dos conceitos geográficos no ensino de História é tema para uma outra pesquisa.

Por último, a questão 51, questão clássica, presente na maioria dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries e nas atividades avaliativas – a cruzadinha. Elaboram-se perguntas e/ou assertivas com respostas de uma palavra e arrumam-se os quadradinhos para que os alunos respondam e mais uma vez a essência das questões é de puro apelo à memória, sem nenhum raciocínio crítico. Eis as questões:

a) *Como os índios chamavam o Brasil antes da chegada dos portugueses*

b) *No dia 22 de abril Cabral avistou um monte, ao qual deu o nome de monte...*

c) *Onde os portugueses pensaram ter chegado em 1500*

d) *Nome de um instrumento musical indígena*

e) *elemento da natureza adorado pelos índios.*

f) *Nome do frei que rezou a primeira missa em terra brasileira (Exemplo 2).*

Com esse quadro, segundo Dea Fenelon: *“a história passa então a ser encarada como ciência que estuda os fatos e atos humanos no passado.”* Como as crianças vivem o tempo presente, assim como a humanidade, essa História perde muito do seu sentido e passa a ser extremamente estafante para os alunos que precisam decorar uma série de informações para depois rapidamente esquecerem.

Exemplo 3:**Avaliação Interdisciplinar – História – 3ª Unidade**

Essa avaliação também segue os moldes da primeira e da segunda. As questões da prova iniciam com o número 42 e terminam com o número 50. O assunto cobrado é o período final da colonização portuguesa em terras brasileiras, isto é, mineração, revoltas coloniais, chegada da Família Real e Independência do Brasil.

A tentativa de afirmar que a avaliação é interdisciplinar fica por conta do texto sobre poluição e consciência ambiental que vem logo abaixo do período que introduz o tema mineração. Então se encontra assim:

A descoberta do ouro e pedras preciosas pelos bandeirantes levou o povoamento para o interior da Colônia. Foi promovida a abertura de caminhos, causando desmatamento. A exploração provocava ainda a degradação e poluição do meio ambiente.

Combater a poluição é tarefa diária: devemos reutilizar os materiais, evitando o descarte desnecessário, e separar o lixo reciclável para que não haja córregos contaminados nem enchentes.

O lixo tóxico jamais deve colocado em terrenos baldios.

Todos têm de se empenhar e fazer a sua parte, porém ainda falta conscientização. E a natureza responderá da mesma forma que for tratada...

(Exemplo 3)

Com este quadro, imaginamos que a avaliação irá desenvolver perguntas que se interrelacionem com o tema ambiental. Não é o que acontece. As questões passam pelo conteúdo de mineração, pura e simplesmente:

42. *De que forma a mineração contribuiu para o povoamento do interior.*

43. *Assinale com um X o que for certo e reescreva o que estiver errado, corrigindo as frases.*

a) () *O litoral do Nordeste foi povoado por causa da cultura da cana-de-açúcar.*

b) () *O ouro foi descoberto em nosso território pelos bandeirantes.*

c) () *Os portugueses exploraram primeiro o interior do nosso território.*

(Exemplo 3).

Nenhuma alusão ao texto em destaque sobre consciência ambiental, nem nestas questões iniciais, nem em nenhuma outra questão da avaliação. A avaliação conta mais uma vez com a cruzadinha; pintar no mapa as províncias onde ocorreram as principais revoltas do Período Regencial; escrever os nomes das províncias e das revoltas; escrever a finalidade das Entradas e Bandeiras etc. Não cobra das crianças reflexão, explicação, crítica ou mesmo posicionamento próprio delas perante os fatos.

Chego à conclusão que as atividades avaliativas não conseguem refletir o mínimo trabalho de debate que, mesmo precário, existe em sala de aula. As questões são retiradas de livros didáticos tradicionais e factuais e configuram uma linha de raciocínio onde os acontecimentos têm um encadeamento de causas e conseqüências que atende a uma linha cronológica do tempo, não esquecendo o personalismo, quando aparece sempre o nome de algum sujeito que se relaciona ao acontecimento. Se pensarmos outro tema para pesquisa, os sujeitos na sua maioria são do sexo masculino, como se a história fosse feita apenas desses personagens. Segundo Fenelon, essas atividades privilegiam o conhecimento de uma história acontecida que acaba sendo a história oficial e não procuram *“tentar desenvolver as habilidades cognitivas que permitam o raciocínio histórico, o pensar historicamente”*. (2005, p.134).

No mês de novembro a programação foi encerrada, as provas foram feitas na última semana do mês de novembro, e eu não utilizei a última avaliação para a composição dos dados. O amigo secreto²⁰ foi marcado para o dia 5 de dezembro de 2007.

Organizei minha agenda para estar com eles no que seria meu último momento com o grupo. Cheguei cedo no dia 5 de dezembro de 2007 e lá estava a Professora Rosinha arrumando a sala e enfeitando o espaço. A festa foi marcada para as nove horas. Eles foram chegando e trazendo um prato de lanche e refrigerantes para fazermos o lanche coletivo. Neste dia eles também receberiam o resultado final do ano letivo. Estavam ansiosos para receber o resultado e saberem se tinham passado para a 5ª série do Ensino Fundamental. O amigo secreto consistia em cada aluno trazer uma caixa de chocolate e na hora tirar o nome e entregar o presente. Levei para eles umas lembranças de presente: os meninos ganharam bolas de futebol e as meninas ganharam adesivos para enfeitar cadernos, ganharam também lapiseira, pirulitos e balas. Filmei e fotografei este momento, mas o registro maior ficou nos abraços e beijos que recebi de toda a turma. Encerrei oficialmente meu encontro, mas ainda voltei à escola para recolher alguns dados referentes à Instituição e sua história.

²⁰ Festa feita por alunos e professores para encerramento do ano letivo com sorteio do nome entre os participantes para uma troca de presentes.

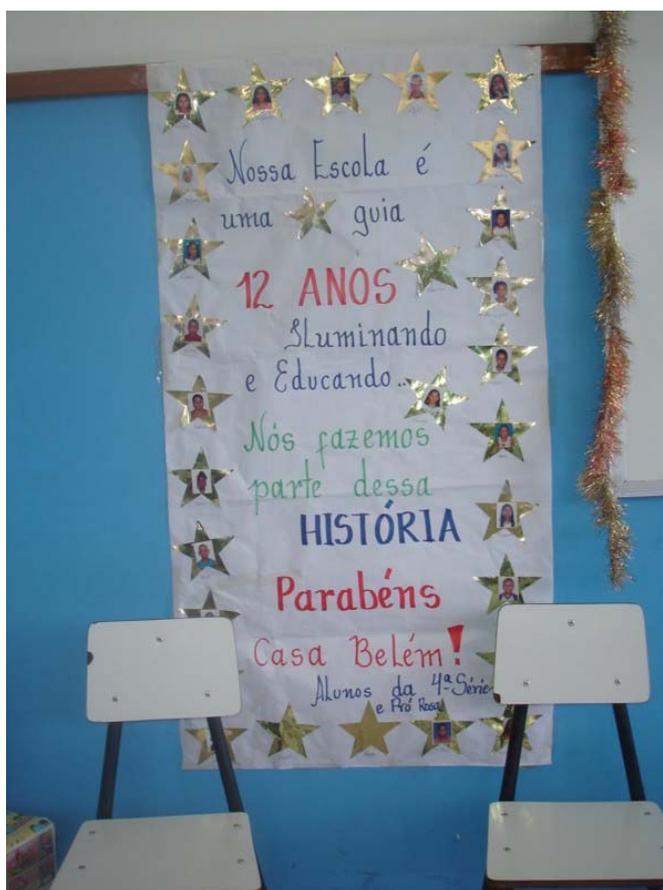
4.5. Avaliação final

A minha observação participante foi bastante gratificante na medida em que ampliei o meu olhar sobre a ação pedagógica da professora de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental e percebi as habilidades de se estabelecer a atenção, o cuidado e o ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula com trinta e poucas crianças, envolvendo-se nas suas brincadeiras e com os seus sonhos de vida. Vivenciar um ambiente cheio de infância, alegria, mesmo que em um bairro considerado violento nas estatísticas policiais publicadas nos jornais, renovou minha esperança de que a Educação é um excelente caminho para permitirmos que nossas crianças possam sonhar e pensar em um futuro de profissionalização e de dignidade pessoal. Conviver com Rosinha e partilhar de sua preocupação com os seus alunos quanto ao comportamento social, modo de se vestir, estima e estudo me fez ampliar o olhar e perceber outros aspectos relevantes que antes de começar a observação não imaginaria que apareceriam.

Vale ressaltar que toda a sua dedicação não anula as críticas à baixa remuneração e a falta de reconhecimento profissional que esse segmento possui muito mais, quando se trata da profissão professor. Apesar disso, o cuidado com as crianças, o respeito ao seu universo, bem como o conhecimento sobre a História de cada aluno se revelam na atuação desta professora. A experiência com a pesquisa foi realmente rica e esclarecedora para reafirmar que é possível desenvolver um bom trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental com as disciplinas específicas e com professoras polivalentes. Esse lugar representa as possibilidades de ação de uma pedagoga com o seu conhecimento sobre a formação da criança. Acredito, porém que esse segmento não pode contar apenas com a boa vontade de professores e/ou a inclinação deles para estudos específicos de determinada área, penso que devem contar com uma assessoria constante de profissionais especialistas das áreas que num trabalho de coordenação auxiliem a formação desses professores na sua práxis diária.

Esse trabalho de coordenação de área acontece em algumas escolas de Salvador²¹ e consiste na presença de professores especialistas em português, geografia, história, matemática, ciências, etc, assessorando os trabalhos do Ensino Fundamental nas séries iniciais. A ação consiste em analisar e debater desde os planejamentos, passando pela escolha do livro didático, atividades avaliativas e atividades em geral. Neste contexto, promovem-se encontros formativos, discussões sobre didática e metodologia, garantindo aos professores a atualização necessária sobre as mudanças mais recentes da disciplina, sejam elas conceituais ou procedimentais.

Foto 8: Homenagem à Casa Belém



Fonte: arquivo pessoal Deivison Fiúza

²¹ Um exemplo de Escola é o Instituto Social da Bahia (ISBA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa não se limitou ao tempo oficial do Mestrado, seu período de gestação data de muito antes. A experiência vivida no papel de coordenadora da área de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental suscitou toda a trajetória para chegar ao final deste trabalho consciente de que esta é apenas uma primeira etapa que se encerra, iniciando, ao mesmo tempo, outras possibilidades de estudos posteriores.

Como professora de História do Ensino Médio minha práxis se revela cotidianamente através de reflexões sobre minha formação permanente, sobre as relações que estabeleço com os estudantes no processo afetivo, pedagógico de ensino-aprendizado e consolidação da Identidade profissional. Portanto, pensar esta pesquisa para as séries iniciais do Ensino Fundamental representou a tentativa de revelar aspectos importantes e bastante escassos da práxis da professora desse segmento nos estudos de Educação.

Profissionalmente a professora polivalente se sente desprezada no seu valor social não só pelos baixos salários, sendo os menores na hierarquia de pagamento, como também por se considerar, no pensamento coletivo da sociedade, que trabalhar com infância não exige uma formação especializada, adequada e que alguém que goste de criança tem capacidade de trabalhar neste universo.

Considerando que este pensamento é um grave engano em um País que ainda precisa fazer sua revolução na Educação Básica, me propus a investigar e estudar esta área de maneira que o presente trabalho demonstrasse a teorização representada pela práxis dessas professoras dentro dos estudos da Educação Básica.

Assim, quando atuei também como professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pude perceber, através do contato desses estudantes, o desconhecimento sobre o Ensino de História para crianças e a concepção de que contar história é o caminho, não importando o resto. Contudo, as observações feitas neste período não consistiam em um trabalho bem elaborado, ao contrário disso, as

análises sobre o trabalho das professoras polivalentes eram imprecisas e, além disso, não havia o desejo de permanecer neste segmento, principalmente pelos baixos rendimentos e pela desvalorização profissional.

Muito antes de trabalhar com as professoras do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries, já me encantava a capacidade delas de estabelecer com as crianças uma relação de confiança, desejo de aprender além de muita criatividade para o ensino. Sempre considerei um desrespeito os baixos salários e a desvalorização que até mesmo outros professores formados nas Licenciaturas têm sobre a professora polivalente.

Neste contexto o contato com a Casa Belém propiciou o despertar para empreender uma pesquisa naquele local, pois a qualidade das professoras, minhas alunas no curso da Rede UNEB–2000, demonstrava o compromisso daquelas professoras-estudante em relação à comunidade do Nordeste de Amaralina, bairro popular onde a Escola Comunitária tem um papel fundamental na vida dos moradores.

Existem muitos trabalhos sobre o repensar do ensino de História, porém o teor desses trabalhos se limita muito mais ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª e o Ensino Médio do que propriamente à Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais. Tal fato comprova que esta área de estudo precisa ser mais desenvolvida para garantir materiais apropriados para a formação das professoras em geral.

Desta forma o presente trabalho pretendeu através do Estudo de Caso da práxis pedagógica de uma professora polivalente da Escola Comunitária, ampliar esse debate acrescentando algumas variáveis que se conjugam para representar o contexto da pesquisa, ou seja, a professora em questão é polivalente e, portanto, não possui a formação específica em História, é trabalhadora da Escola Comunitária, encontra-se ensinando a 4ª série do Ensino Fundamental, e por fim como acontece o ensino de história para crianças? A partir desse contexto a pesquisa se realizou procurando responder a pergunta norteadora: *de que forma as professoras da Rede Comunitária de Salvador realizam o ensino de História nas séries iniciais?*

Com o recorte feito para que o Estudo de Caso se realizasse, a pergunta passou a ser: *de que forma a professora polivalente da Rede Comunitária de Salvador realiza o ensino de História na 4ª série do Ensino Fundamental?*

Considerando-se tais observações, ao final deste estudo foi possível chegar a algumas conclusões, bem como apontar possíveis caminhos ou alternativas que podem mudar o cenário do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A princípio, é preciso compreender a Escola Comunitária como espaço político-educativo a partir dos marcos históricos que a definem e buscar afirmá-la ou não dentro das políticas públicas em educação para que, existindo, ela possa estruturar-se de forma coerente e consistente dentro do aspecto jurídico na oferta de educação. Em caso negativo, diante daqueles que consideram que o poder público deve ser o único e exclusivo mantenedor da educação, garantir que todas as crianças atendidas pela Escola Comunitária tenham acesso à Educação Pública de qualidade ofertada pelas redes municipais, estaduais ou federais.

Outro aspecto que se deve observar é que a professora do Ensino Fundamental – séries iniciais, por não possuir uma formação específica nas áreas em que obrigatoriamente ela deve ministrar aulas, precisa desenvolver uma práxis baseada na contínua pesquisa e atualização conceitual para conhecer cada vez mais os estudos específicos, tanto os conteúdos quanto às abordagens metodológicas, das disciplinas em questão.

Além disso, os organismos e instituições que coordenam a Educação Básica devem permanentemente propiciar materiais de fundamentação, cursos, seminários, palestras e outras ações do gênero, de maneira que a formação das professoras encontre espaços de estudo, pesquisa e acompanhamento pedagógico no que tange às especificidades das diversas disciplinas que compõem o currículo de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar a necessidade de possibilitar uma política de acompanhamento diário da práxis das professoras com a presença de profissionais que dominem as áreas específicas, promovendo dentro do segmento do Ensino Fundamental uma coordenação para estudos e formação, junto às professoras, que evidencie a relevância do domínio dos aspectos conceituais, formais e metodológicos na prática de ensino como suporte na sua formação e Identidade profissional.

É necessário pensar que o ensino de História para crianças precisa garantir o desenvolvimento do raciocínio histórico crítico. Para que a História tenha sentido e

significado nesta faixa etária, um caminho possível é o de inserir a vivência dos estudantes na narrativa histórica para que professores e alunos construam o conhecimento em sala de aula através de projetos que desenvolvam o gosto pela leitura e pela história de outros povos.

Certamente esta pesquisa não se encerra com os resultados encontrados ao longo desse estudo, afinal alguns pontos importantes que envolvem o ensino de História ficaram por ser vistos em trabalhos posteriores como a interdisciplinaridade entre História e Geografia no Ensino Fundamental; a necessidade dos estudos entre o ensino de História e a Educação Infantil; as abordagens conceituais dos livros didáticos do Ensino Fundamental, séries iniciais; o papel da escola Comunitária e sua legitimação ou não como espaço de educação, a importância das mulheres como atores sociais preocupadas com a educação das crianças e tantos outros que poderiam gerar uma grande lista.

Concluir uma pesquisa representa a procura do sentido que ela imprimiu durante esse tempo de trabalho e a reflexão sobre todo o processo. Por tal razão, utilizo-me de algumas palavras de Cecília Meireles para colocar o ponto final provisório deste estudo: *“Cada dia aprendemos alguma coisa. Cada dia aprendemos alguma coisa com as crianças, se as soubermos observar, amar e compreender”* (2001, p.209)

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- APPLE, Michael W. **A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de. **História das Sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais**. 32ª edição. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.
- ARANHA, M^a Lúcia de Arruda e MARTINS, M^a Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- BAHIA, **Convenção Coletiva de Trabalho (CCT), Sinpro-Ba, 2007/2008**.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BERTI, Anna Emilia & BORTOLI, Nadia. **A compreensão de instituições do passado em crianças de 8 e 10 anos**. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto & GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Organizadores). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artemed, 2007.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos**. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula – conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BINZER, Ina Von. **Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Traduzido por Maria Manuel; Rui Grácio e Vitor Romaneiro. Portugal: Europa/América, 1976.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: História, Geografia**, Brasília: MEC/SEF, 1997, vol. 5.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: História**. Brasília: MEC /SEF, 1998 (5ª a 8ª séries) .
- BRAUDEL, Fernando. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.
- BURKE, Peter (Organizador). **A Escrita da História – Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales – 1929-1989 – a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Organizadores). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- CARR, E. H. **Que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CARRETERO, Mário. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAVALCANTI, Zélia (Coord). **Trabalhando com história e ciências na pré-escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DI GIOVANNI, Maria Lúcia Ruiz. **História**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____(org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FENELLON, Dea. **Pesquisa em História: perspectivas e abordagens**. In FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2004.

- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil.** 2004. 202f Tese (Doutorado em Educação) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004.
- FONSECA, João Pedro da. **A Educação Infantil.** In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.
- GIL, Gilberto. **Tempo Rei.** Intérprete: Gilberto Gil. In: Gilberto Gil Unplugged. WEA, p.1994. 1CD. Faixa 11.
- GIOVANNI, Maria Lúcia Ruiz. **História.** São Paulo: Cortez, 1994.
- GONZAGA JR. Luiz. **Caminhos do Coração.** (Pessoa-Pessoas). Intérprete: Joanna. In: Simples Saudade. BMG Brasil, p.2001, 1CD. Faixa 16.
- HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e Seu Currículo: Teoria e Método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

- KARNAL, Leandro. (Organizador). **História na Sala de Aula: conceitos práticos e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da terra: o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **Infância de Papel e Tinta**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEME, Dulce Maria P. Camargo. **O Ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2005.
- _____. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Líber Livro Editora 2006.
- MARSICO, Maria Teresa. [et al.]. **Integrando Caminhos, 4ª série, ensino fundamental: português, matemática, história, geografia, ciências naturais**. São Paulo: Scipione, 2003.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MATTA, Alfredo. **Ensino-aprendizagem de história, projetos e novas tecnologias**. In: FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). **Ensino de história: reflexões e novas perspectivas**. Salvador: Quarteto, 2004.
- MEC. **Censo da Educação Infantil 2000**; disponível em www.inep.gov.br, acesso em 23 de março de 2008.
- MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.
- _____, Cecília. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

- NEMI, Ana Lúcia Lana e MRTINS, João Carlos. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e Aprendendo História.** São Paulo: EPU, 1985.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **A Escola e a Compreensão da Realidade.** São Paulo: Brasiliense, 1979.
- _____. **As Ciências Sociais na Escola.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1995.
- OLIVEIRA, Conceição. **História Paratodos: 4ª série.** Coleção Paratodos, Caderno de Assessoria Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2004.
- PEIXOTO, Maria Solange S. (org.). **Movimentos Populares: a escola comunitária e a cidadania.** Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1994.
- PEREIRA, Ana Maria e MAFRA, Jason Ferreira. **O Ensino de História como Responsabilidade Social.** Páginas Abertas. 2004, Editora: Paulus. Ano 29 nº20.
- POCHMANN, Marcio [et. al.]; (Org.) **Atlas da Exclusão Social no Brasil, volume 3: os ricos no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2004.
- PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo:Contexto, 2004.
- RATHS, Louis E. e outros. **Ensinar e Pensar.** São Paulo: EPU, 1997.
- REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- REIS, Samuel Aarão. **Escolas Comunitárias: uma revisão necessária.** Salvador: Edições AEEC/Ba, 1994.
- Revista de História da Biblioteca Nacional, **Crianças do Brasil – Dossiê.** Rio de Janeiro, 2005. Ano 1, n.4. ISSN 1808-4001

- ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SALIBA, Elias Thomé. **Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Formação continuada e professores de escolas comunitárias: Sentidos do percurso formativo**. 2007. 202f Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SERPA, Luiz Felipe P. **A História dos Movimentos Populares em Salvador**. In: PEIXOTO, Maria Solange S. (org.). *Movimentos Populares: a escola comunitária e a cidadania*. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Cnec (1995-1998)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- STEARNS, Peter N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **Fantasia ou existiu? O mito e a compreensão do mundo no ensino de história**. In: FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). *Ensino de história: reflexões e novas perspectivas*. Salvador: Quarteto, 2004.
- _____. **O Ensino de História: Inventos e Contratempos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do Conhecimento**. São Paulo: Libertad, 1994.

ANEXOS

Anexo A – Mensagem de uma aluna



 PRÓ heloisa
 

 Gosto muito de você


 Meu nome é Mary
 
 Jane. Te amo muito

 Beijos de sua


 aluna que Te ama
 
 Tanto do fundo do


 coração!!!
 

Paixão

 A amizade é boa mais


 as vezes faz sofrer de uma

 simples amizade pode um grande

 amor nascer.
 

Anexo B – Exemplos 1, 2 e 3



Aluno(a): _____

Professor(a): _____ Data: ___/___/___

Série: 4ª Ensino Fundamental

Avaliação Interdisciplinar 1ª Unidade - História

Valor: 6,0 Valor obtido:

Nós fazemos parte da História do Brasil

A História trabalha com os fatos acontecidos em uma data, de um determinado tempo. As datas referem-se a um dia, de um mês, de um determinado ano.

Você vai ser um historiador agora. Vai lembrar um pouco da história de nossos antepassados. Conhecer fatos de pessoas que lutaram pela defesa da vida, da mãe natureza.

Você já ouviu falar de Chico Mendes?

44. Leia um trecho da entrevista dada por ele.

Chico Mendes: a luta pela ecologia

*Trecho da entrevista dada por Chico Mendes durante
o 3º Congresso Nacional da CUT (9/9/1988)*

Como se dá a compatibilidade entre o trabalho extrativista e a defesa da floresta?

Chico – Os seringueiros e os índios habitam há muito tempo a região. Os seringueiros vivem do extrativismo, desmatam também para suas culturas de sobrevivência e nunca ameaçaram a Amazônia. Por outro lado, a principal atividade econômica da região continua sendo a extrativista: borracha e castanha.

Durante muito tempo brigamos pela questão da Amazônia, mas não tínhamos proposta alternativa. Só a partir de 1985 é que começamos a articular propostas alternativas: queremos que a Amazônia seja preservada, mas também queremos que seja economicamente viável.



Aí, partimos do ponto de que com a reserva extrativista garantimos a política de comercialização da borracha, pois sabemos que está ameaçada pelos plantios de seringueira no sul. Mas a questão não é só essa. Temos a castanha que é um dos principais produtos da região e que está sendo devastada pelos fazendeiros e madeireiros. Temos a copaíba, a bacaba, o açaí, o mel de abelhas, uma variedade de árvores medicinais que até hoje não foram pesquisadas, o babaçu, uma variedade de produtos vegetais cuja comercialização e industrialização garantiriam que a Amazônia, em dez anos, se transformasse numa região economicamente viável, não só para o país, mas para o mundo. O que precisamos hoje é que o governo dê prioridade à industrialização desses produtos.

Tem também a questão do cacau, do guaraná, e de outras culturas que se pode usar sem devastar a floresta. O que a ameaça são os fazendeiros: no ano passado, queimaram 20 milhões de hectares. Este ano, só no Acre, os técnicos do Inpe descobriram que foram queimados mais de 800 mil hectares.



45. Você conhece mais alguém que lutou (ou luta) pela defesa da vida? Que foi um marco na história? _____

Todos nós, brasileiros, somos descendentes dos grupos formadores do nosso povo.

46. Quais são esses grupos formadores?

Vamos destacar um povo que é amante da natureza.

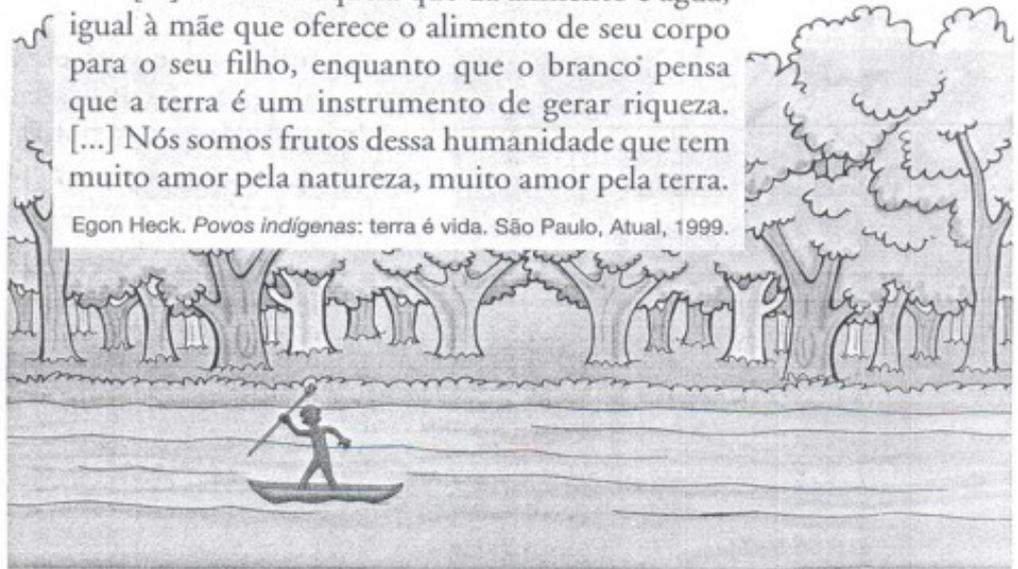
A NATUREZA E OS POVOS INDÍGENAS

Os povos indígenas sempre tiveram uma relação muito próxima com a natureza.

Leia o texto a seguir de um líder de uma comunidade Kaingang e conheça um pouco mais sobre esse assunto.

[...] A terra é aquela que dá alimento e água, igual à mãe que oferece o alimento de seu corpo para o seu filho, enquanto que o branco pensa que a terra é um instrumento de gerar riqueza. [...] Nós somos frutos dessa humanidade que tem muito amor pela natureza, muito amor pela terra.

Egon Heck. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo, Atual, 1999.



47. De acordo com a opinião desse líder indígena, qual é a importância da natureza para os seguintes grupos?

Indígenas _____

Branco _____

ALGO A MAIS

Além dos alimentos, os povos indígenas também obtêm da natureza remédios para a cura de doenças e madeiras e outros materiais para construir os objetos que utilizam no dia-a-dia. A natureza também é muito importante para a religiosidade desses povos.

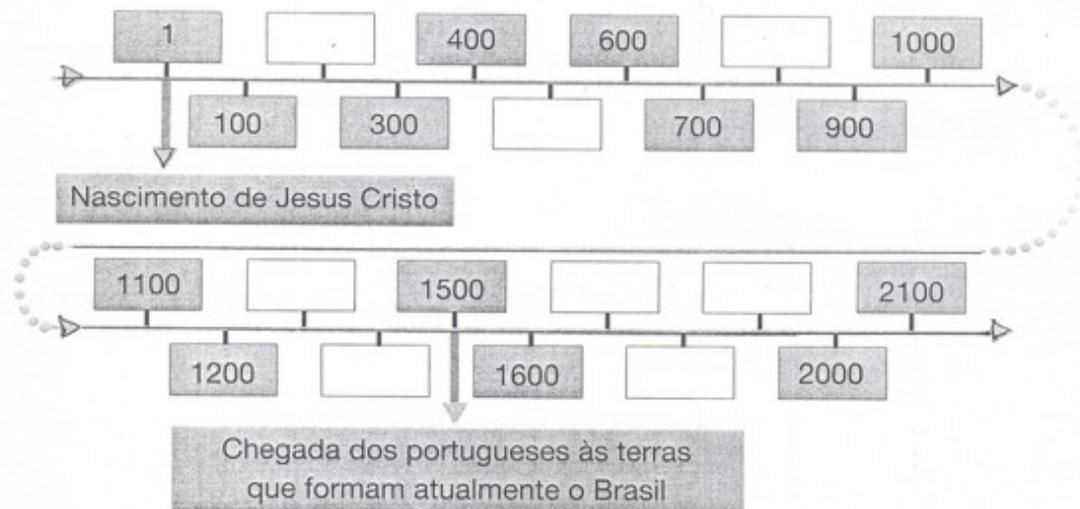
A influência indígena na cultura brasileira.

48. Complete o quadro com o que herdamos

Alimentação	
Costumes	
Artesanato	
Hábito	

Vamos viajar pelo tempo?

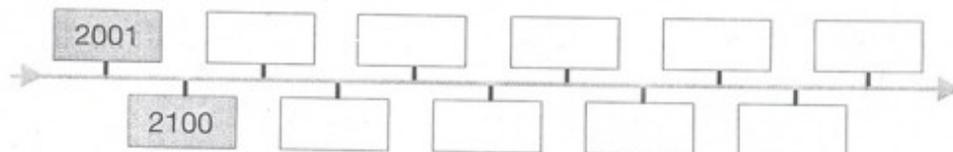
49. Complete a linha de tempo com os séculos que estão faltando.



a) Quantos anos faltam para terminar o século que estamos vivendo hoje?

b) Você conhece três pessoas que nasceram no século passado? Escreva o nome delas. Quantos anos essas pessoas têm hoje?

50. O milênio atual começou no ano _____ e vai terminar no ano _____. Complete a linha de tempo com os séculos que fazem parte deste milênio.



a) Você nasceu neste milênio ou no milênio passado? Quando começou o milênio em que você nasceu? Ele já terminou?

b) Em que milênio os portugueses chegaram às terras que hoje formam o Brasil? Quando começou e quando terminou esse milênio?

c) As pessoas que você conhece hoje viverão até o próximo milênio? Por quê?

51. Observe o mapa e pinte-o segundo a legenda.



Organizado com base em: Atlas História do Brasil, de Flávio de Campos e Miriam Dolnikoff. São Paulo: Scipione, 2000. p. 5.

52. As grandes Navegações tornaram-se possíveis devido à invenção e ao aperfeiçoamento de diferentes instrumentos e meios de transporte marítimo. Cite alguns desses avanços.

Você lembra o que é especiaria? Converse com os colegas e responda:

a) Onde podiam ser obtidas as especiarias e outros produtos, como a seda, tapetes, porcelanas e perfumes?

b) Você conhece algum prato em cujo preparo se utilizam especiarias? Qual?

53. Pinte o mapa abaixo de acordo com a legenda.



Organizado com base em: Atlas Histórico Básico, de José Jobson de A. Arruda. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 20.

54. Responda às questões:

a) O que estabelecia o Tratado de Tordesilhas?

b) Por que ele foi assinado?

Concluiu? Que bom! SUCESSO!

Você com certeza, nessa unidade se tornou um (a) amante da natureza.
Escreva uma bela mensagem demonstrando o seu carinho por ela.

Beijos da pró que te ama!





Aluno(a): _____

Professor(a): _____ Data: ____/____/____

Série: 4ª Ensino Fundamental

Avaliação Interdisciplinar 2ª Unidade - HISTÓRIA

Valor: 6,0
Valor obtido:

A NATUREZA E OS POVOS INDÍGENAS

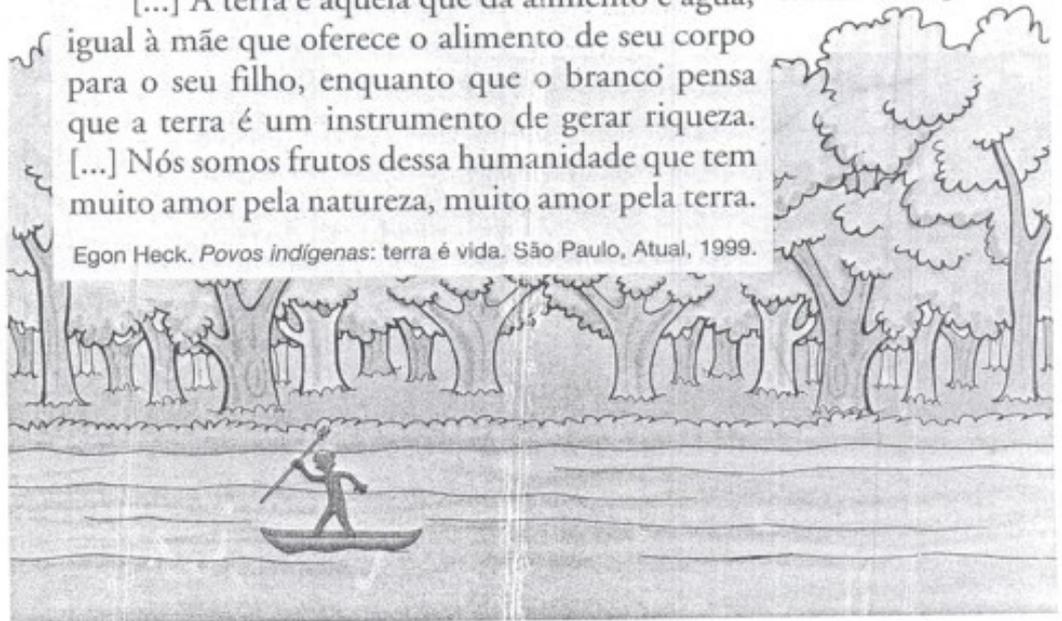
Os povos indígenas sempre tiveram uma relação muito próxima com a natureza.

Leia o texto a seguir de um líder de uma comunidade Kaingang e conheça um pouco mais sobre esse assunto.

[...] A terra é aquela que dá alimento e água, igual à mãe que oferece o alimento de seu corpo para o seu filho, enquanto que o branco pensa que a terra é um instrumento de gerar riqueza.
[...] Nós somos frutos dessa humanidade que tem muito amor pela natureza, muito amor pela terra.

Egon Heck. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo, Atual, 1999.

*Explique aos alunos que o termo **branco**, neste contexto, se refere às pessoas da sociedade não-indígena.

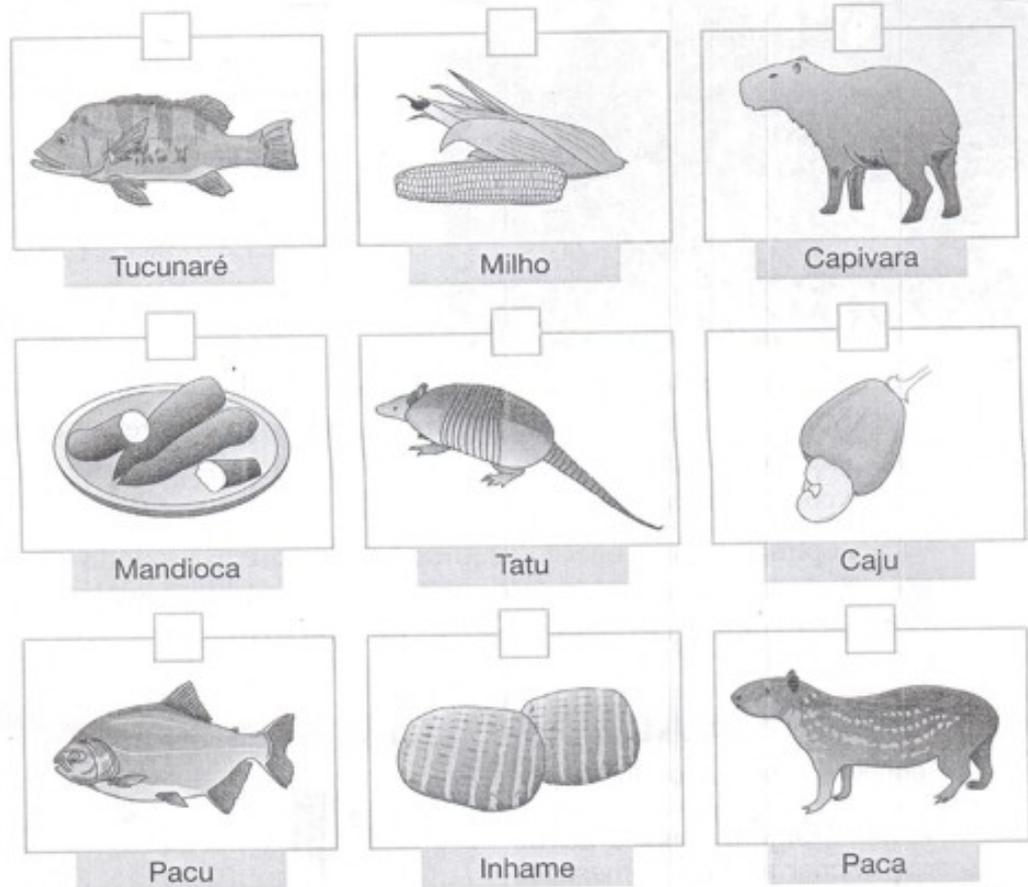


44. De acordo com a opinião desse líder indígena, qual é a importância da natureza para os seguintes grupos?

Indígenas _____

Branco _____

45. Os animais e vegetais representados a seguir fazem parte da alimentação de vários povos indígenas que vivem no Brasil.



a) Indique a maneira como os animais e os vegetais apresentados são obtidos pelos indígenas, de acordo com as orientações a seguir.

- 1 Caça
 2 Pesca
 3 Coleta
 4 Plantio

b) Identifique os alimentos consumidos pelos povos indígenas que também fazem parte da sua alimentação.

Os diversos povos indígenas muito contribuíram para a nossa cultura. Eles tiveram grande influência em nossa alimentação, nosso vocabulário, nossos costumes...



46. Complete o quadro com nomes de origem indígena que tenham sido incorporados a nosso dia-a-dia.

Nomes de rua	Nomes de gente	Nomes de fruta	Nomes de alimento	Nomes de cidade	Nomes de rio

No decorrer da unidade estudamos sobre o conhecimento, exploração e colonização da nova terra.

47. Com base das informações adquiridas das primeiras expedições use a legenda de maneira correta.

- Expedição exploradora de 1501
- Expedição exploradora de 1503
- Expedição guarda-costas



- a) Foi comandada por **Gonçalo Coelho**.
- b) Viu que o Brasil não era uma ilha, por isso o seu nome passou a ser **Terra de Santa Cruz**.
- c) Foi comandada por **Gaspar de Lemos**.
- d) Fundou-se a feitoria em Cabo Frio, isto é, um posto de armazenamento usado para guardar principalmente o pau-brasil.
- e) Foi organizada para policiar o litoral, evitando o contrabando de pau-brasil.

Direitos e deveres dos donatários

Os donatários, por não serem donos das capitâneas, tinham direitos e deveres a cumprir.

48. Diferencie nas colunas os **DIREITOS** e os **DEVERES** dos donatários:

- cobrar impostos dos colonos;
- defender, colonizar e promover o progresso das capitâneas com seus próprios meios;
- doar terras (denominadas sesmarias) a colonos para que as cultivassem;
- pagar impostos a Portugal;
- escravizar índios para o trabalho na lavoura e exercer a justiça estabelecida pelo rei.



Direitos

Deveres

Como o sistema de capitâneas hereditárias não garantia a segurança do território, o rei de Portugal criou um governo centralizado: o governo-geral.

49. Pinte o quadro com a resposta correta:

Governo-geral



	Tomé de Souza	Duarte da Costa	Mem de Sá
1 Fundou a cidade de Salvador, que se tornou a primeira capital do Brasil.			
2 Foi o primeiro governador-geral.			
3 Desenvolveu a cultura da cana-de-açúcar e deu incentivo à criação de gado.			
4 Seu governo foi muito agitado, pois os franceses invadiram o Rio de Janeiro.			
5 Foi o segundo governador-geral.			
6 Teve muita ajuda de seu sobrinho Estácio de Sá.			
7 Seu governo durou 14 anos e ele conseguiu resolver os principais problemas do País.			
8 No seu governo, houve a revolta dos índios contra a escravidão.			



50. Observe o mapa abaixo das invasões francesas e holandesas.



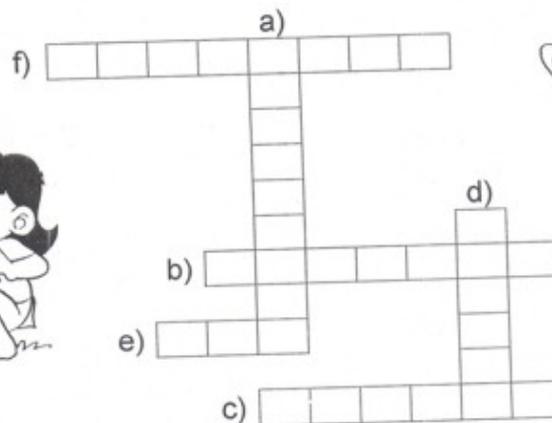
Organizado com base em: Atlas Histórico Escolar, de Manoel Maurício de Albuquerque e outros. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1983, p. 30.

• Agora faça o que se pede:

- Circule de vermelho os lugares que indicam as invasões francesas.
- Circule de azul os lugares que indicam as invasões holandesas.

51. Preencha a cruzadinha com atenção, seguindo as informações abaixo:

- Como os índios chamavam o Brasil antes da chegada dos portugueses
- No dia 22 de abril Cabral avistou um monte, ao qual deu o nome de monte...
- Onde os portugueses pensaram ter chegado em 1500
- Nome de um instrumento musical indígena
- Elemento da natureza adorado pelos índios.
- Nome do frei que rezou a primeira missa em terra brasileira



Leia sua avaliação com bastante
atenção e SUCESSO!



Aluno(a): _____

Professor(a): _____ Data: ____/____/____

Série: 4ª Ensino Fundamental

Avaliação Interdisciplinar 3ª Unidade - História

Valor: 6,0 Valor obtido:

A descoberta do ouro e pedras preciosas pelos bandeirantes levou o povoamento para o interior da Colônia. Foi promovida a abertura de caminhos, causando desmatamento. A exploração provocava ainda a degradação e poluição do meio ambiente.

Combater a poluição é tarefa diária: devemos reutilizar os materiais, evitando o descarte desnecessário, e separar o lixo reciclável para que não haja **córregos** contaminados nem enchentes.

O lixo **tóxico** jamais deve ser colocado em terrenos baldios.

Todos têm de se empenhar e fazer a sua parte, **porém** ainda falta conscientização. E a natureza **responderá** da mesma forma que for tratada...



42. De que forma a mineração contribuiu para o povoamento do interior.

43. Assinale com um X o que for certo e reescreva o que estiver errado, corrigindo as frases.

a) () O litoral do Nordeste foi povoado por causa da cultura da cana-de-açúcar.

b) () O ouro foi descoberto em nosso território pelos bandeirantes.

c) () Os portugueses exploraram primeiro o interior do nosso território.

Com o surgimento da mineração muitas pessoas foram atraídas para os lugares próximos às minas. Surgiu uma nova sociedade: a mineradora.

44. A partir dessa informação e de seus conhecimentos, complete a cruzadinha.

- a) Organizadores das expedições que caçavam e aprisionavam os índios
- b) Mão-de-obra empregada nas minas.
- c) Pessoas que comercializavam o ouro.
- d) País que recebia parte do ouro das minas.
- e) Nome atribuído aos donos de escravos e de minas.

a)													
	b)												
c)													
		d)											
			e)										

45. Registre a finalidade de cada uma das bandeiras.

BANDEIRAS	FINALIDADES
caça aos indígenas	
sertanismo de contrato	
mineração	

46. Desembaralhe as letras e encontre os nomes das principais revoltas do período colonial.

a) gem ca na ba

b) bi da sa na

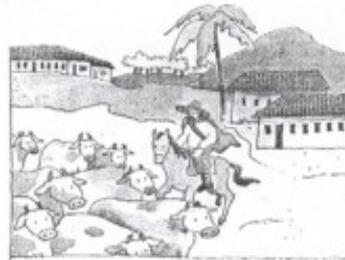
c) lai ba da a

d) pos rra fa

47. Pinte no mapa as províncias onde ocorreram as principais revoltas do Período Regencial. Escreva também o nome das províncias e das revoltas.



- Faça a legenda para as imagens, para contar o que você entendeu sobre as entradas e bandeiras.



48. O que há de semelhante entre a Inconfidência Mineira e a Conjuração? Dê a sua opinião.

A vinda da família real ao Brasil trouxe melhorias e benefícios à cidade do Rio de Janeiro e outras cidades coloniais.

49. Seja criativo! Desenhe algumas dessas criações ou fundações.

50. Observe a gravura abaixo e responda:



Reprodução da obra *Independência ou morte*, pintura a óleo de Pedro Américo (1888), Museu Paulista, São Paulo.

- a) O que está acontecendo? _____

- b) Data em que ocorreu. _____

- c) Explique o que foi o Dia do Fico _____

*Releia o que você fez!
 Sucesso!*