

Cadernos Labepeh

Série Diálogos



Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

**Faculdade de Educação
Centro Pedagógico
UFMG**

Belo Horizonte, fevereiro/ 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA - LABEPEH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO

Ana Lúcia de Almeida Gazzola – Reitora

Professor Marcos Borato Viana – Vice-Reitor

Ângela Dalben – Diretora da Faculdade de Educação

Antônia Vitória Soares Aranha – Vice-Diretora da
Faculdade de Educação

Ricardo Nascimento Alves – Diretor Geral *Pro Tempore* do
Centro Pedagógico

Tânia Margarida Lima Costa – Diretora *Pro Tempore* da
Escola Fundamental do Centro Pedagógico

Selma Ambrozina de Moura Braga – Vice-Diretora *Pro Tempore*
da Escola Fundamental do Centro Pedagógico

Lana Mara de Castro Siman – Coordenadora do LABEPEH -
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

Araci Rodrigues Coelho – Vice-Coordenadora do LABEPEH -
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e
coordenadora do projeto LABEPEH promove Diálogos.

Organização dessa publicação:

Cláudia Sapag Ricci

Dilma Célia Mallard Scaldaferrri

Soraia Freitas Dutra

Apoio:

Paulo Santos Scaldaferrri

Diagramação:

Vívien Gonzaga e Silva

LABEPEH

Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha

31270-901 - Belo Horizonte-MG

Tel.: (31) 3499-5303 / Fax: (31) 3499-5311

E-mail: labepeh@fae.ufmg.br

site: www.fae.ufmg.br/labepeh

Fevereiro /2006

Cadernos Labepeh

Série Diálogos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História

Faculdade de Educação

Centro Pedagógico

Belo Horizonte, fevereiro/ 2006

Sumário

Apresentação	7
O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História – LABEPEH	9
LABEPEH promove Diálogos	11
TEMÁTICA CENTRAL DIÁLOGOS sobre inovações no ensino de História: os currículos e a formação dos professores	13
A complexidade de um processo de mudança de programa de história num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas	15
Lana Mara de Castro Siman	
A formação do professor e o ensino de História	20
Cláudia Sapag Ricci	
Diálogo: A formação do professor de História	26
Carla Ferretti Santiago	
Desafios da mudança no ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte	28
Lorene dos Santos	
Diálogo: Desafios da mudança no ensino de História	33
Corina Moreira	
TEMÁTICA CENTRAL DIÁLOGOS sobre ensino, aprendizagem e cognição em História	35
As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica	37
Soraia Freitas Dutra	
Diálogo: a temporalidade histórica construída na sala de aula	40
Miriam Hermeto de Sá Motta	
O papel da família na construção social do tempo e do sentido do passado pelas crianças	43
Roseli Correia da Silva	
Entre o ensinado e o vivido – as dimensões da consciência histórica	45
José Raimundo Lisboa da Costa	
O ensino de História na educação de adultos: dimensões da consciência histórica	48
João Andrade	

TEMÁTICA CENTRAL DIÁLOGOS sobre	
Livro Didático de História	51
Um panorama dos estudos sobre os	
livros didáticos de História	53
Nayara Silva de Carie	
Araci Rodrigues Coelho	
Um estudo sobre causalidade no ensino de História	57
Miriam Hermeto de Sá Motta	
Diálogo: um estudo sobre a	
causalidade no ensino de História	62
Rita de Cássia Chagas Henriques	
Comentário sobre o trabalho	
com o livro didático História temática	64
Carlos Augusto Mitraud	
Escolarização do tempo histórico pelos	
livros didáticos de História para crianças	66
Profa. Araci Rodrigues Coelho	
Os livros didáticos de História para crianças	
em sua complexidade: diálogos	68
Aléxia Pádua Franco	
Escolarização do tempo histórico pelos	
livros didáticos de História para crianças	71
Maria Beatriz Pereira	
Labepeh-Diálogos: um balanço	73
ANEXO I – Artigos e Publicações	76
ANEXO II - DIÁLOGOS - Nov 2004 a nov. 2005	77
EQUIPE DO LABEPEH	78

Apresentação

A coletânea que ora apresentamos é a expressão gráfica dos trabalhos realizados pelo LABEPEH – Laboratório de pesquisa e ensino de História da Faculdade de Educação da UFMG, no seu projeto “LABEPEH promove Diálogos”.

Como um importante núcleo de pesquisa da FaE - UFMG, constituído por professores da Faculdade de Educação, do Centro Pedagógico da UFMG e professores pesquisadores convidados pertencentes a outras instituições, o laboratório desde 2003 vem desenvolvendo atividades com a finalidade de ampliar e estreitar as relações entre a universidade e os professores das diferentes redes e níveis de ensino da Educação Básica, com o objetivo de refletir sobre as questões do ensino de História, produzir materiais didáticos, analisar eixos sustentadores de reformas curriculares, desenvolver programas de extensão, promover seminários e outros.

O projeto “LABEPEH promove Diálogos” foi organizado procurando sistematizar, dar visibilidade aos trabalhos do núcleo e articular efetivamente os pesquisadores doutores da universidade, os estudantes da pós-graduação, os professores da Educação Básica, os acadêmicos licenciandos em Pedagogia e História e a comunidade interessada na educação escolar e no ensino de História em geral numa produção conjunta, sendo este trabalho aqui sistematizado, o fruto desse projeto que durante um ano, nas segundas quintas-feiras do mês, acolheu as idéias, as críticas, os estudos e toda a reflexão da prática pedagógica daqueles que das reuniões participaram discutindo teses, artigos, ensaios sobre o ensino de História.

É com muito orgulho que, como diretoras da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico da UFMG, assinamos a abertura desta coletânea. Consideramos que trabalhos dessa natureza são essenciais para a conquista do sonho de qualidade pedagógica do processo de escolarização do nosso país. Consideramos que a formação acadêmica e pedagógica dos educadores é contínua e não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre essas práticas, num processo de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua universidade e sistemas de educação básica.

A organização de projetos de formação e produção de conhecimentos idealizada conforme a proposta do LABEPEH é fundamental porque se apóia em experiências vividas no processo de ensino e no processo de produção do conhecimento sistematizado sobre o ensino. Diante desse raciocínio, salientamos a idéia da pesquisa como princípio educativo. Quando vivemos os percursos da construção do conhecimento, conhecemos

os seus limites, possibilidades e alternativas de novas construções. Percebemos melhor os espaços para o debate e a crítica a essa produção porque os materiais produzidos são lidos com base em posturas epistemológicas específicas, permitindo que um novo campo de debates se instale, criando novas alternativas de experimentação. É consensual a necessidade do estabelecimento de um diálogo permanente entre os formandos e os formadores para o reconhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às práticas pedagógicas escolares e não escolares. Acredita-se que serão iniciativas como essas que, com certeza, construirão maiores elementos para a elaboração de propostas bem realistas de formação de professores para o país.

Assim, incentivamos os leitores a mergulharem nas leituras dos artigos dessa coletânea pelo alto nível dos trabalhos aqui apresentados e, em nome dos membros do Laboratório de Pesquisas e Ensino de História, convidamos para que se integrem nessa jornada de luta pela melhoria da educação no nosso país.

Belo Horizonte, fevereiro de 2006

Ângela Dalben

Diretora da Faculdade de Educação

Tânia Margarida Lima Costa

Diretora *Pro Tempore* da
Escola Fundamental do Centro Pedagógico

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História – LABEPEH

O LABEPEH - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História foi criado com a finalidade de ampliar as atividades de pesquisa que vêm sendo desenvolvidas desde 1998 por um grupo de professores da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico da UFMG.

Esse grupo iniciou suas atividades desenvolvendo uma pesquisa-ação sobre o desenvolvimento de pensamento histórico pelas crianças na dimensão da temporalidade e da causalidade. Alguns resultados da pesquisa foram apresentados em artigos e/ou comunicações em congressos promovidos pela ANPUH (Associação Nacional de Professores de História); Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História.¹

A criação do LABEPEH - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História visou organizar e ampliar as suas atividades de pesquisa e possibilitar o entrelaçamento dessas com a docência e com a oferta de atividades de extensão, com o objetivo de promover a melhoria do ensino da História, nos diferentes níveis educacionais.

Atualmente a equipe do LABEPEH, é constituída por professores pesquisadores da Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG e pesquisadores associados e colaboradores de outras instituições acadêmicas e redes de ensino tais como: FUMEC; PUC-MG; UNIVALE; Faculdade Pedro Leopoldo; FAFICH/UFMG; UNILESTE; UNINCOR, UEMG; Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, Rede Municipal de Educação de Betim, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Dentre os projetos desenvolvidos estão:

- ♦ Pesquisa *O papel das interações discursivas e dos mediadores culturais no processo de construção de conhecimentos históricos em salas de aula de história.*

Coordenação: Prof. Dra. Lana Mara Castro Siman

Monitora Voluntária: Rúbia Tunes

- ♦ Pesquisa *Professores de História e mudanças curriculares: entre adesões e resistências*

Coordenação: Profa. Dra. Lana Mara Castro Siman e Profa. Dra. Cláudia Sapag Ricci

Monitora: Rosiane da Silva Ribeiro

¹ O Anexo I apresenta algumas dessas publicações.

- ♦ Pesquisa *As leituras e usos dos livros didáticos de História em salas de aula*
 Coordenação: Prof. Dra. Lana Mara Castro Siman
 Apoio: CNPQ
 Professores pesquisadores da UFMG:: Prof. Ms. Araci Rodrigues Coelho, Prof. Ms. Soraia Dutra
 Professores pesquisadores: Prof. Ms. Geraldo Magela Magnani, João Carlos Andrade e Nayara Carie da Silva
 Monitora Voluntária: Eliane de Oliveira
- ♦ Pesquisa: *O ensino de história como objeto de pesquisa: mapeamento de estudos e pesquisas*
 Coordenação: Profa. Dra. Cláudia Sapag Ricci
 Equipe: Profa. Dra. Lana Mara Castro Siman (UFMG/PUC Minas)
 Profa. Soraia Dutra (UFMG)
 Prof. Eucídio Arruda (UFMG / FUMEC)
 Prof. Luiz Fernando Leitão (Faculdades Integradas de Cataguases/MG).
- ♦ Extensão *Construção da história da escola* (Agenda SMED2005/2006: 10 anos de Educação Inclusiva)
 Coordenação: Profa. Dra. Lana Mara Castro Siman e Profa. Dra. Cláudia Sapag Ricci
 Equipe: Carla Ferreti Santiago (PUC-MG)
 Dilma Scaldaferrri (UNINCOR Betim/MG)
 Eucídio Arruda (FAE/UFMG/FUMEC)
- ♦ LABEPEH promove *Diálogos*
 Coordenação: Profa. Araci Rodrigues Coelho e Profa. Dra. Lana Mara Castro Siman
 Equipe: Dilma Scaldaferrri (UNINCOR Betim /MG)
 Eucídio Arruda (FAE/UFMG/FUMEC)
 Soraia Dutra (CP/UFMG)
 Apoio técnico administrativo: Luiza Cristina Rodrigues Lage (CP/UFMG)
 Raquel Aparecida Dias Fantoni (CP / UFMG)
 Apoio: Pró reitoria de Extensão- PAIE

LABEPEH promove Diálogos

O Projeto **LABEPEH promove Diálogos** tem como objetivo promover a socialização de pesquisas e estudos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre o Ensino de História. Trata-se de proporcionar um espaço para um maior diálogo entre professores, alunos e pesquisadores de várias instituições em torno desse campo.

Essa socialização é realizada através da apresentação e debate de pesquisas – concluídas ou em andamento. Organizado por temáticas semestrais e/ou bimestrais, o *Diálogos* ocorre toda 2ª quinta-feira do mês, de 18h30 as 21h30, no auditório da Faculdade de Educação da UFMG. Além do professor pesquisador/palestrante, as sessões contam com a presença de dois debatedores sendo um deles do Ensino Fundamental e Médio.

A questão que norteia os Diálogos é a seguinte: *quais as contribuições das pesquisas apresentadas para a prática e a formação dos professores de História dos diferentes níveis?*

O público tem se constituído de professores dos diversos níveis de ensino, pesquisadores e alunos das graduações e pós-graduações. O dia do evento (quinta-feira) foi propositadamente escolhido para coincidir com o dia das aulas de disciplinas relacionadas ao campo do ensino de História na Faculdade de Educação da UFMG.

Ao longo de um ano - novembro de 2004 a novembro de 2005 – três foram as temáticas norteadoras: *Inovações no Ensino de História: Os currículos e a formação dos professores; Ensino Aprendizagem Cognição em História e Livro Didático*.¹

Essa publicação traz os textos apresentados e os comentários feitos a cada sessão com o objetivo de estreitar ainda mais o diálogo em torno do ensino de História socializando pesquisas já realizadas ou em andamento em diferentes espaços educacionais.

¹ O Anexo II apresenta os títulos, nomes de palestrantes e debatedores de todas as sessões realizadas.

1

**TEMÁTICA CENTRAL *DIÁLOGOS* sobre inovações
no ensino de História:
os currículos e a formação dos professores**

A complexidade de um processo de mudança de programa de história num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas

Lana Mara de Castro Siman*

Título da Tese: Changement de programme, changement sociopolitique et changement de paradigme: les cas du Programme d'histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants.

Instituição: Université Laval, Canadá.

Nível: Doutorado

Orientador: Christian Laville

Ano de Defesa: 1997

A intenção central nessa apresentação é contribuir para o atual debate em torno das mudanças de programa de História, tomando como base os desafios e dilemas enfrentados pelos professores de História, no contexto político da redemocratização do país, no período de 1986 a 1996. Quais desafios e dilemas persistem? Quais os novos problemas e novas questões? Quais os avanços obtidos de 1986 a 2004?

Após 1984, no contexto da redemocratização da vida política brasileira, os professores de História puderam apresentar, na grande maioria dos estados da federação, seus projetos de mudança de Programa Curricular.

Em Minas Gerais, foi elaborado um projeto de programa de inspiração francamente marxista, contrária à visão que prevalecia anteriormente positivista e conservadora. O novo programa parecia responder às aspirações e às lutas de setores de professores engajados em movimentos de renovação do ensino de História. Posto em prática, o programa recebeu severas críticas dos setores liberais e conservadores da sociedade e dos próprios professores envolvidos no seu desenvolvimento.

A importância sócio-educacional das mudanças curriculares então desencadeadas e o grau de complexidade nelas envolvido nos impulsionaram a realizar uma pesquisa empírica junto a Rede Municipal de Belo Horizonte com a finalidade de conhecer e explicar reações dos professores ao novo

* Doutora em Didática da História; Professora da Pós Graduação da Faculdade de Educação – UFMG, do Centro de Formação de Professores CEFOR- PUC Minas, Coordenadora do LABEPEH e do Projeto Diálogos

programa e, ao mesmo tempo, descobrir a direção das mudanças desejadas manifestas nessas reações. Ao considerar o contexto de mudanças paradigmáticas -do ponto de vista historiográfico e pedagógico - e do ponto de vista sociopolítico em que reações e perspectivas de mudanças se processam pretendia-se lançar luzes para melhor compreender os posicionamentos dos professores face ao novo programa. Esperava-se, ainda, identificar as perspectivas de continuidade e rupturas com o paradigma marxista, de forte tradição entre os professores e na historiografia brasileira.

Mudanças de programa e mudanças de paradigma

A partir de contribuições de alguns teóricos do currículo filiados ao movimento da Nova Sociologia elaboramos uma perspectiva de análise que considera o currículo como o resultado não apenas de uma seleção de certos elementos da cultura de uma sociedade, feitas por indivíduos ou grupos de indivíduos, com base em seus quadros de referência, mas também como resultado da maneira como esses quadros foram construídos e disputados no interior de processos históricos socioculturais e políticos específicos.

Para Thomas Kuhn (1983) a mudança de um paradigma a outro tem um caráter revolucionário de ruptura. A existência de paradigmas concorrentes se restringe aos períodos de transição paradigmática ou de crise. Já Ansart afirma que a passagem de um paradigma a outro nem sempre tem um caráter revolucionário. Esta passagem se faz através de deslocamentos, de retoques sucessivos, ou ainda pela substituição do privilégio de uma dada explicação por outra, do que propriamente através de rupturas. Tanto Ansart (1990) como Bourdieu (1992) sublinharão a relação entre mudanças paradigmáticas e embates políticos, ou seja, para estes uma situação de conflito epistemológico está sempre associada a um conflito de ordem político ideológico. Esta perspectiva interpretativa se aplica à compreensão do nosso problema, sobretudo porque como nos lembra Laville (1992) "continua-se a atribuir ao ensino de História uma grande importância para constituir as representações políticas e sociais dos cidadãos, sua memória histórica, sua identidade (...)".

De posse deste conjunto de referenciais teóricas, analisamos o movimento de renovação do ensino de história no Brasil, buscando delimitar as condições sociais de produção e implantação do programa, supondo que essas mesmas condições estariam influenciando as posições dos professores e que poderiam, portanto, explicar suas reações paradoxais.

A Voz dos Professores

Com dados fornecidos nos questionários aplicados entre os
16 professores, pudemos construir um panorama das suas posições face ao

programa de reforma curricular. Tendo por base as repostas recolhidas nos questionários alguns professores foram selecionados para entrevista, o que possibilitou uma segunda leitura dos posicionamentos dos professores mais aprofundada. A conjugação desses dois instrumentos permitiu alargar nossa compreensão das relações complexas que se estabelecem entre mudanças de programa, mudanças de paradigmas, mudanças sociopolíticas, bem como situar os professores em relação aos níveis de adesão ao paradigma marxista e com relação ao novo paradigma emergente.

**Tabela 01 – Posicionamento dos Professores
frente à nova Proposta Curricular**

Posicionamento	Percentual de Respostas
Adesão sem restrições	09
Adesão com poucas restrições	54
Adesão com muitas restrições	27
Sem adesão	06
Sem posicionamento	03

Analisando os dados de uma maneira global identifica-se uma tendência dominante de mudança em direção à História temática ligada a Nova História (55%). No entanto, nas entrevistas eles se mostraram hesitantes, como revelam alguns exemplos:

“O trabalho com os eixos temáticos deve ser bem organizado porque o professor, ele mesmo, pode se perder. Esta é provavelmente uma via interessante, mas ela exige muito boa base, pois as discussões podem facilmente se tornar sem interesse”.

“A explicação histórica não decorre da busca pela origem. Nós não temos necessidade de remontar à pré-história para compreender o capitalismo. Eu não sou de acordo com a obsessão dos historiadores pela origem das coisas. Nós podemos recortar e estabelecer um diálogo passado e presente por meio de um dado problema”.

“É necessário um programa concreto, que reflita a realidade do aluno. É necessário sair da análise da estrutura econômica. É impossível trabalhar com a globalidade de cada período da História.”

A hesitação ressurgiu na dicotomia entre a história processual e a história temática, como podemos verificar na falas que se seguem:

“Em princípio, eu não estou de acordo com a história temática. Eu penso que nós não podemos recortar a História de maneira tão radical. Eu penso que a história temática nos faz perder de vista a visão de processo. Penso que o aluno perde a visão de conjunto, de relações histórica. Essa abordagem não me agrada”

“O ponto positivo deste programa, além da questão do método de análise, é a possibilidade de colocar a contribuição das diferentes realidades particulares como parte de uma totalidade mais geral”.

Algumas falas de professores apontaram para a necessidade de revisão da abordagem marxista ortodoxa e incorporação de novas perspectivas de análise dos processos históricos:

“O materialismo, segundo a leitura feita pelo viés do programa é dogmático, ortodoxo (...). A sucessão dos modos de produção deixa crer que todas as sociedades passam obrigatoriamente pelo mesmo caminho para chegar ao socialismo. É uma visão teleológica da História”.

“Eu creio que o programa veicula uma perspectiva muito”anos 80”. Uma perspectiva ortodoxa propriamente dita, na via economicista, materialista. Ele veicula não um materialismo, mas uma história material, uma história econômica. uma visão segundo a qual as coisas se passam em função deste determinismo”.

“Eu penso que a conjuntura internacional mudou. Mesmo antes eu já acreditava que o marxismo havia necessidade de ser visto sob um ângulo menos ortodoxo; eu penso ainda mais. Eu constato que a queda do muro de Berlim, a queda do socialismo europeu, o desabamento do socialismo real nos conduziu a reinterpretar a História, a nos fazer ver que o processo histórico é complexo”.

“Ele apresenta as idéias a respeito do processo históricas muito esquematizadas. Paradoxalmente, este método é, sobretudo, tradicional. Ele apresenta um discurso acabado. Quando nos procedemos com mais abertura os alunos produzem mais”.

Embora não de modo predominante algumas falas de professores revelaram ecos da história social inglesa e da nova história cultural, influenciando suas escolhas curriculares. Este é o argumento que se encontra na passagem a seguir:

“Eu dou aos alunos textos sobre suas realidades cotidianas, por exemplo, sobre os desfavorecidos, sobre os vencidos. Quando nós estudamos as sociedades modernas eu considero importante mostrar os movimentos sociais de base. O programa não responde a esse objetivo. Desde que possível eu introduzo diferentes leituras sobre os movimentos sociais. É necessário que os alunos sejam conscientes da relatividade de interpretações. Por exemplo, os alunos não podem tomar o que está escrito nos livro didático como a verdade absoluta”

Conclusões gerais

Tanto as certezas e incompreensões, quanto os dilemas vividos pela maioria dos professores indicam que esses estão vivendo um processo ao mesmo tempo de transição e de crise paradigmática, sobretudo no plano historiográfico, onde domina uma situação de rupturas e continuidades em relação à tradição marxista, tal como ocorre no plano da historiografia brasileira. Como nos lembra Khun, as crises são condições prévias e necessárias ao aparecimento de novas teorias ou de novos paradigmas.

Muitos têm assinalado que nós estamos atravessando uma crise profunda, provocada pelo esgotamento das teorias gerais de interpretação dos fenômenos sociais, pelo desabamento das certezas de um discurso unitário sobre o homem e a sociedade, e pelo desaparecimento das utopias, o que pode ser muito bem sintetizado através de algumas falas dos professores.

Os professores revelaram tanto através do questionário quanto através das entrevistas que o princípio da participação - fundamental para a formação de uma nova cultura democrática - deverá ser intensivamente aplicado quando da próxima operação de elaboração do programa. Espera-se, assim que através de discussões e negociações sucessivas, entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e, sobretudo, entre os professores se possa chegar a certos consensos.

Situando-nos num contexto de um processo democrático onde um novo paradigma emergente se torne dominante, nós podemos imaginar, a partir das respostas fornecidas pelos professores, um programa de história cujas grandes linhas respondam aos objetivos do jogo democrático e que se distancie da perspectiva do "front" de combate dos anos 1980 e que abraça as novas perspectivas historiográficas e metodológicas oriundas dos anos 1990. Estariam as novas perspectivas presentes no ensino de História e nos novos programas propostos?

A formação do professor e o ensino de História

Cláudia Sapag Ricci*

Título da Dissertação: A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte: 1980/2003)

Instituição: Universidade de São Paulo

Nível: Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva

Ano de Defesa: 2003

1. O foco da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi acompanhar e analisar a formação do professor de História do ensino fundamental e médio em Belo Horizonte. Minas Gerais foi um dos Estados que, na década anterior, havia implementado uma importante reforma educacional. E a capital do Estado, além de sediar os cursos universitários mais concorridos e produtivos de Minas Gerais, tinha sido palco de uma das reformas educacionais mais citadas e analisadas, a Escola Plural. Esta reforma educacional da rede municipal de ensino foi considerada em vários fóruns de debates educacionais (como o COLE, ocorrido em Campinas no final dos anos 90) a reforma mais ousada do país, especialmente pela sua proposta de formação em serviço. Muitas pesquisas haviam concentrado seus esforços analíticos na concepção e práticas escolares que emergiram a partir da reforma. Mas não havia qualquer análise a respeito do impacto dessas inovações sobre o processo de formação de professores.

A concepção de processo de formação do docente utilizado em meus estudos sobre o tema esteve fundada na noção de experiência refletida, ou seja, na apropriação que o sujeito faz de sua experiência, nas situações em que o sujeito repensa e critica as situações vivenciadas (suas alegrias, angústias, desafios) estabelecendo um diálogo entre objetivos pedagógicos (tanto institucionais, como pessoais) e seus valores e crenças que esse sujeito vai construindo ao longo de sua vida (educação familiar, valores de seu grupo de convivência, atuação sindical, religiosa entre outras). Tendo esta concepção por princípio analítico, procurei acompanhar e analisar alguns dos espaços de formação do professor de História, em Belo Horizonte.

* Doutora em História Social USP/SP; Mestre em História PUC/SP; Professora e Coordenadora Pedagógica da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.

Os espaços escolhidos para essa pesquisa foram:

- a) **formação universitária.** Essa formação é considerada a formação inicial. Eu não me alinho com esse tipo de compreensão porque acredito que o estudante traz consigo valores, crenças, conhecimentos prévios que perpassarão seu processo de formação profissional. Por esse motivo, ao aplicar os questionários fechados para alunos de início e término dos cursos, assim como ao realizar as entrevistas, tanto com alunos, ex-alunos, professores de Prática de Ensino de História e coordenadores dos cursos, busquei compreender esse universo de formação pessoal e profissional. Foram objeto de pesquisa as quatro instituições que oferecem curso de História em Belo Horizonte. Além desses instrumentos, realizei uma pesquisa documental das instituições: grades curriculares, carga horária, titulação de professores, programas dos cursos, atas de reuniões departamentais e documentos relativos a adequação curricular às normas federais.
- b) **formação continuada.** Foram pesquisados os cursos de mestrado em educação oferecidos em Belo Horizonte (PUC e UFMG), o programa de formação continuada da prefeitura de Belo Horizonte (CAPE) e do governo estadual (CERP). Os mesmos instrumentos foram aqui utilizados (levantamento documental das instituições, entrevistas a coordenadores, questionários e fichas de avaliação dos cursos).

O centro desta pesquisa foram os órgãos executivos dos programas formativos. Os órgãos normativos (Conselhos de Educação, portarias do MEC) foram objeto de pesquisa na medida em que surgiam como elementos de provocação de reformulação dos órgãos executores. Da mesma forma, recorri à documentação de associações profissionais que se envolveram nas formulações das políticas de formação do professor (ANPUH, ANPED, FORUNDIR.)

2. A formação de professores: mutações do discurso oficial

O tema central desta pesquisa – a formação do professor do ensino fundamental – destacou-se, nos últimos vinte anos, no discurso oficial como articulador e motivador da implantação de mudanças na política educacional do país. Um breve retrospecto permite delinear diferentes concepções norteadoras dessas propostas.

Na década de 70, um ambicioso programa de treinamento de professores procurava implantar novos elementos técnico-pedagógicos no ensino público, introduzindo técnicas de estudo dirigido, massificação de

conteúdos através de livros didáticos, novos contornos curriculares e introdução de conteúdos técnico-profissionalizantes. O objetivo explícito era massificar habilidades básicas que consolidariam um contingente de profissionais minimamente capacitados para o ingresso no mercado de trabalho formal, notadamente, industrial, em franco crescimento naquele período em que o país captava com facilidade poupança externa para realizar investimentos produtivos. O conceito-chave, neste momento era **TREINAMENTO**.

Na década de 80, programas estaduais de capacitação do professorado de ensino fundamental procuravam consolidar algumas reformas educacionais em curso, fruto do processo recente de redemocratização do país. O sentimento da necessidade de mudança, entretanto, era acompanhado por uma grande dose de passividade após anos de programas de ensino previamente definidos por outros (técnicos da Secretarias de Educação, universidades, livros didáticos são alguns entre tantos). Neste momento, o conceito-chave se alterava para **CAPACITAR** para as reformas em curso.

Na década de 90, surgem centros e propostas de formação, tanto em âmbito estadual, quanto em âmbito municipal, no caso das metrópoles, em especial, na região centro-sul do país. Respalçado por debates no meio acadêmico discute-se a questão da formação, especialmente da **FORMAÇÃO EM SERVIÇO**.

Em cada momento, os conteúdos, as propostas político-pedagógicas e as concepções formadoras foram distintas. Assim como persistem e coexistem, muitas vezes num mesmo programa, essas mesmas concepções.

É importante ter claro que o professor de ensino fundamental, ao longo desse período, também possui perfil diferenciado. A passividade frente às propostas educacionais, apesar de ainda existente, não é mais a tônica.

3. O problema: iniciativas sem convergência

Com a democratização e o debate no meio acadêmico e níveis de gestão educacional multiplicaram-se as concepções e programas de formação de professor, muitas vezes incorporando vieses das três décadas.

Dos anos oitenta para cá nem a metodologia, nem a concepção de formação, nem a concepção de professor convergem nas experiências formativas.

Os lugares de formação de professor também não convergem para um consenso. Para alguns a ênfase da formação do professor está nele

próprio e em sua trajetória. A decorrência dessa posição desdobra-se em duas práticas bastante díspares: a que apresenta um programa formativo a partir do memorial do professor e a que coloca à disposição do professor uma multiplicidade de cursos e eventos formativos para que ele escolha as atividades que lhe convém. Contudo ainda persistem programas de treinamento, numa gama muito diversificada de iniciativas tais como as atividades de programas governamentais com objetivo de treinar os professores segundo as prerrogativas de uma proposta pedagógica específica.

Essa multiplicidade de concepções invadiu os órgãos governamentais, o meio acadêmico e o próprio ideário dos professores.

4. Algumas considerações

Em todas as instituições pesquisadas não existe uma concepção institucional de formação. Os programas desenvolvidos estão, quase sempre, vinculados às concepções pessoais de professores de Prática de Ensino ou disciplinas afins e coordenadores de cursos (que, muitas vezes, ocupam o mesmo lugar).

O debate sobre a relação licenciatura e bacharelado, tão intenso na década de 80, foi recolocado pela exigência das 300 horas, imposta pela LDB. Nas instituições pesquisadas, muitas vezes, a orientação curricular para a formação do professor de História se faz em meio a um forte embate político, na disputa política entre departamentos que buscam interpretar ou se apropriar da legislação educacional. (principalmente na universidade pública) Ainda foi possível perceber que, em alguns casos, a demanda de mercado define o lugar da política de formação do professor de História no interior dos departamentos (principalmente nas instituições particulares).

Portanto, não são apenas as intenções oficiais (legislação, portarias, resoluções de comissões técnicas do Ministério de Educação e Conselho de Educação) que definem os contornos dos programas de formação universitária. As recomendações oficiais estão permanentemente banhadas nas disputas políticas e nas inúmeras iniciativas individuais dos professores de Prática de Ensino, por exemplo, que, por sua vez, alimentam-se da sua própria experiência formativa. A transposição das normas e diretrizes se pulveriza nos corredores e nas reuniões departamentais.

O aluno de História é marcado pelos tempos do narcisismo social. Não é mais necessariamente o aluno engajado em movimentos sociais, filiado a partidos de esquerda. Aqueles que estão inseridos em manifestações sociais - uma esmagadora minoria -, são filiados a grupos religiosos, em sua quase totalidade. A principal literatura e os bens culturais adquiridos por esse

estudante são marcadamente de entretenimento. É difícil perceber um compromisso coletivo desse aluno – o compromisso parece ser sempre individual. Daí, nasce um posicionamento frente ao curso que, ou é extremamente elogioso, quase passivo, ou de uma crítica ácida, personalizada. Em nenhum momento, transpareceu qualquer posicionamento ou iniciativa coletiva dos alunos para melhoria de seu curso.

A experiência em sala de aula como principal lócus de formação do professor de História foi ressaltada por muitos coordenadores de curso. Tal fala demonstra um diferencial no debate licenciatura X bacharelado se comparado com o ocorrido nas décadas anteriores.

A ausência de um projeto institucional de formação nas universidades redonda na multiplicidade de ênfases curriculares: ora a ênfase numa revisão historiográfica sobre o ensino de História, ora a abordagem de novos temas e metodologias de ensino, ora o planejamento e a execução de aulas no próprio espaço universitário ou em instituições de ensino fundamental e médio. Em alguns momentos, os alunos – futuros professores de História – experimentam e avaliam sua própria performance como professor em aulas e oficinas para alunos de ensino médio; mas em outros, eles observam e avaliam aulas de professores de ensino fundamental e médio que estão na ativa. As experiências percorrem desde a transposição didática até aos ensaios de transposição deliberativa.

Os centros de formação continuada, que poderiam articular a reflexão historiográfica com a prática pedagógica de sala de aula, não conseguem cumprir essa tarefa. No CAPE, por exemplo, após 94, com a implementação da proposta Escola Plural e as suas reorganizações internas de organogramas (deixando de ter, por exemplo, os laboratórios por disciplinas), as discussões centrais foram e são pautadas por questões educacionais, tais como avaliação, organização de ciclos de formação, relação professor aluno, relação escola comunidade. No CERP, por outro lado, de forma bastante distinta, na medida em que sua organização pressupõe a estrutura curricular, a preocupação central é atualização dos professores da rede estadual acerca dos debates historiográficos mais recentes. Dessa forma, oferece cursos e oficinas ministradas por professores das universidades, que abordam temáticas, muitas vezes, propícias ao calendário de datas comemorativas, como por exemplo, a discussão sobre negros em maio; indígenas em abril; semana de relatos de professores em outubro.

Dilui-se, nos anos noventa, o debate dos anos oitenta sobre o profissional de História, ou mesmo as discussões específicas do ensino de História. São questões específicas do processo de ensino aprendizagem,

24 sobre formas de aprender, avaliação, ciclos, entre outras, que orientam as

inúmeras reformas educacionais do ensino fundamental e médio. Somente na segunda metade da década, o tema do currículo dos cursos universitários - entre eles o de História - volta à tona. Essa defasagem temporal propiciou o acirramento do divórcio entre as opções formativas dos diversos níveis de ensino. As reformas iniciais do Ministério de Educação (PCNs; ENEM; SAEB) deslocaram o papel até então protagonista do professor universitário. Muitos desses professores universitários engajaram-se individualmente, como consultores. Da mesma forma, na maioria das vezes, eram pontuais as críticas às reformas em curso.

Uma conclusão possível é a de que vivemos, no momento, um período de **transição** na concepção de formação de professores de História, que dialoga, ainda que não sistematicamente, com o recente debate historiográfico que valoriza as experiências profissionais, as relações domésticas, os espaços privados como locais de construção de identidade individual e coletiva.

Acredito ser possível sugerir a necessidade da construção de espaços articuladores dessas reflexões, que possibilitariam a construção da identidade do profissional de História. A criação do *meso* espaço de formação seria, então, o elo articulador que, além de aproximar a formação universitária da sala de aula de ensino fundamental e médio, possibilitaria a efetiva concretização do papel protagonista do professor de História como elaborador de um projeto pedagógico e educacional. Isolado nos extremos – mero executor de políticas educacionais ou ente abstrato de uma sala de aula idealizada – o professor dificilmente constrói uma identidade social e coletiva da sua profissão, o que, em termos práticos, limita a possibilidade de sua conformação como sujeito.

Diálogo: A formação do professor de História*

Carla Ferretti Santiago**

Nos últimos anos, especialmente após a promulgação da LDBEN / 96, muito se tem debatido em torno da formação dos profissionais da educação e, particularmente, dos professores. Esse debate vem acompanhado de mudanças nas políticas e estratégias de formação, o que se observa, por exemplo, na proposição de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, incluindo aí os cursos de Licenciatura. Simultaneamente a essa renovação nos dispositivos jurídicos que envolvem a formação, esforços institucionais e pessoais vêm sendo realizados no sentido de garantir a formação continuada dos docentes. Parte-se da convicção, tanto nas normas legais quanto nas práticas, que a formação inicial dos professores é apenas uma etapa de sua formação profissional, e deve ser articulada a tempos, espaços e propostas de formação continuada. Em síntese, o consenso que norteia todas as iniciativas acima referidas é de que a melhoria da educação brasileira, se não se esgota na melhoria da formação dos seus docentes, não pode prescindir dela.

Nesse contexto, conhecer melhor a formação dos professores de História – quando, onde e como se realiza - é desafio a ser enfrentado se pretendemos contribuir para a melhoria dessa formação e da prática docente e, em última análise, para a melhoria do ensino de História.

Cláudia Ricci, em sua tese *Formação do Professor e o Ensino de História: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas*, com grande ousadia e competência, assume o desafio de refletir sobre os espaços e dimensões da formação dos professores de História, não só enfocando a formação inicial (cursos de Licenciatura), como também propostas de formação continuada (universitários ou não). Na busca da compreensão de seu objeto de análise, recortado nos cursos e programas oferecidos em Belo Horizonte,

* Texto produzido para a sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 09 de novembro de 2004, quando se debateu a pesquisa de doutorado da Professora Cláudia Sapag Ricci, intitulada “A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte; 1980/2003)”, defendida na USP/SP em 2003.

** Mestre em História FAFICH/UFMG; Professora do Curso de História e Coordenadora do Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Infantil e Fundamental, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (CEFOR) da PUC Minas e do Colégio Santo Antonio em Belo Horizonte/MG.

Cláudia lança mão de várias fontes documentais: normas e registros legais, projetos pedagógicos de curso, entrevistas com os sujeitos envolvidos na formação.

Ao longo de sua pesquisa, a autora nos revela as dimensões políticas e os diferentes contornos institucionais que configuram os campos de formação dos professores. Agindo dessa forma, a tese nos possibilita compreender as escolhas realizadas a partir da identidade das instituições, sua experiência acumulada, seus embates internos, o perfil dos sujeitos formadores. E, agindo sobre todas essas escolhas, delimitando seu campo de possibilidades, as macro-definições políticas do campo educacional brasileiro.

Envolvendo atores com diferentes trajetórias, instituições com diferentes perfis, tempos e espaços singulares, os cursos e programas de formação procuraram, a partir da última década, modificar seus princípios e ações. Os resultados são, porém, ainda insuficiente, particularmente se focarmos os cursos de Licenciatura analisados por Cláudia. Nesse aspecto, especialmente importante é a constatação, pela autora, de que nos cursos de licenciatura, via de regra, as situações de aprendizagem do ofício de professor não se apresentam como estratégias institucionalizadas, mas são fruto de iniciativas isoladas, pontuais e pessoais dos professores-formadores. Essa conclusão assume o tom de um alerta, revelando a sobrevivência, nos cursos de formação dos professores, de uma herança, mesmo que involuntária, da formação orientada para a formação do pesquisador/bacharel em História. Mesmo nos espaços de formação continuada, onde Cláudia acredita ser possível sanar as lacunas apresentadas na formação inicial, persiste uma dicotomia na formação entre, de um lado, as discussões e avanços no campo da historiografia e, de outro, as questões mais gerais da educação.

A conclusão da autora aponta, então, para a proposição da construção de um *meso* espaço, onde a partir da articulação dos conhecimentos da historiografia e os da educação, houvesse melhores possibilidades de construção da identidade do profissional de História.

Finalizando, penso que a tese de Cláudia Ricci, por mais que tenha apontado dificuldades e limites dos cursos e programas orientados para a formação do professor de História, deixa um saldo extremamente promissor. Lança sobre todos nós- sujeitos envolvidos na busca da melhoria do ensino de História – a tarefa de assumirmos, de forma clara e consciente, nossas escolhas de formação. E, acima de tudo, desafia o professor a apropriar-se da sua profissão, por meio da experiência reflexiva, do por em questão, continuamente, sua trajetória, sua prática e seus saberes.

Desafios da mudança no ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte

Lorene dos Santos*

Título da Dissertação: Desafios da mudança no ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte

Instituição: Faculdade de Educação da UFMG

Nível: Mestrado

Orientadora: profa. Dra. Eliane Marta Teixeira Lopes

Co-Orientadora: profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman

Ano de Defesa: 1997

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que teve como objeto de investigação o processo de mudança curricular no ensino de História empreendido por um grupo de professores das séries finais do ensino público fundamental. Através de estudo de caso realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, buscou-se compreender as relações entre o projeto gestado no micro-espço da escola e as propostas mais amplas de mudanças para o ensino de História, que têm emergido nas últimas décadas.

A primeira parte do trabalho aborda o processo de mudanças que, a partir do final da década de 70, tem perpassado a sociedade brasileira, com enfoque especial para aquelas transformações vivenciadas na área da educação e na historiografia, que permitem compreender as condições de emergência de um ideal de mudanças no ensino de História. A atenção volta-se ao debate sobre esse ensino, particularmente intenso a partir da década de 80, procurando apontar os principais fóruns e sujeitos envolvidos em nível nacional e, em particular, no Estado de Minas Gerais e no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Em sua segunda parte, o trabalho traz os resultados do estudo de caso desenvolvido através de uma pesquisa de tipo etnográfica.¹ Aborda, então, tanto as **condições** específicas que possibilitam compreender sua

* Graduada em História pela UFMG; Mestre em Educação pela FAE-UFMG; Professora do Ensino Fundamental e Médio da RME/BH, entre 1988 e 2003; Professora dos Cursos de História e Normal Superior, da PUC-Minas.

¹ A pesquisa de campo foi desenvolvida entre agosto de 1995 e novembro de 1996 e consistiu no acompanhamento e registro, em fita K7, de todas as reuniões do grupo de professores de história da escola pesquisada, além da realização de entrevistas e questionários com cada um desses professores.

emergência no âmbito da política educacional do município e da história da escola pesquisada, quanto as **relações** engendradas no bojo desse processo. A análise dessas relações abrange, em primeiro lugar, o processo de formação da identidade do grupo, evidenciando que o envolvimento dos professores pesquisados com o processo mais amplo de discussões e ações relativas à gestão democrática da escola onde atuam, na primeira metade dos anos 90, foi de fundamental importância para a constituição de uma identidade comum, e esta, por sua vez, apresentou-se como base para o projeto de mudança curricular, empreendido a partir de 1995. Percebeu-se, assim, a existência de uma íntima relação entre mudança e trabalho coletivo.

...a gente mudou muito mais pelas outras discussões que a gente fez no coletivo da escola, a discussão de avaliação, depois veio a discussão de Escola Plural, a gente rompeu mais com as questões de história por causa das discussões que a escola estava fazendo... (Mariano, Audição de fitas, (8), Reunião do dia 12/09/95)

Eu acredito que a gente só está conseguindo mudar, porque estamos fazendo isso em grupo, estamos discutindo, planejando. Sem o grupo, essas mudanças, talvez, não tivessem nem nascido, sabe, eu acho que as mudanças estão sendo colocadas aí, a gente está ouvindo falar delas, etc. e tal, existe a noção e necessidade de mudanças, mas aqui na escola foi a existência desse grupo que possibilitou que elas acontecessem, o grupo assumiu a necessidade de mudanças, isso para mim foi fundamental[...], mas, quando estamos falando de grupo, estamos falando da área e não de um coletivo maior chamado turno. (Mariano, audição de fitas (29), 05/12/95).

A dinâmica das reuniões, principal fórum de debates e de elaboração do projeto de mudança curricular, caracterizou-se por intensas discussões e reflexões, constantes trocas de experiências desenvolvidas em sala de aula, discussões relativas ao trabalho na escola, intercâmbio de materiais, divisão de tarefas e administração de conflitos cotidianamente vivenciados, sendo recorrentes questões do tipo: o que vocês acham disso? Alguém tem uma idéia melhor? Como vocês estão fazendo? Vocês poderiam me ajudar a pensar essa atividade?

Ainda dentro do enfoque das **relações de mudança**, buscou-se desvendar aqueles aspectos que se constituíram o próprio objeto da mudança, numa tentativa de apreender o significado e a direção desse processo, assim como identificar os principais dilemas de ordem pedagógica e historiográfica emergentes nas discussões.

As principais justificativas apresentadas pelos professores para o rompimento com o programa oficial de ensino e a elaboração de novos programas, no âmbito escolar, foram: a perspectiva de empreender um processo mais participativo, envolvendo professores, alunos, comunidades

de pais e outros sujeitos; a possibilidade de se levar mais em conta as realidades locais, promovendo maior valorização de culturas locais e atendimento às necessidades da comunidade. Como questões centrais emergentes durante o processo de elaboração dos programas, evidenciaram-se uma acentuada preocupação com o processo ensino-aprendizagem dos alunos e a configuração de dilemas relativos à seleção e organização dos conteúdos.

Para melhor compreender alguns desses dilemas, torna-se necessário retomarmos parte da trajetória vivenciada. O ponto de partida do projeto de mudança curricular pode ser identificado numa atividade realizada em sala de aula, denominada pelos professores "Retrospectiva 1994", que consistiu em um levantamento, com os alunos, de fatos que estes consideravam marcantes no ano de 1994, seguido de uma negociação de temas em pequenos grupos e posteriormente com toda a turma, até chegar na definição de um único tema por turma. Como resultado desse processo, emergiram acontecimentos e temas de âmbito pessoal e local (morte de um amigo, separação dos pais, adolescência e sexualidade), de âmbito nacional (morte do Airton Sena, tetracampeonato brasileiro, sem-casa) e internacional (tragédia em Ruanda). A perspectiva de traduzir os temas escolhidos em conteúdos ensináveis levou os professores à elaboração dos programas de curso, que consistiram em documentos bastante sintéticos, apresentando uma breve introdução e uma lista de conteúdos a serem trabalhados, ao longo do ano, em cada turma.

A partir dessa elaboração, os dilemas de ordem pedagógica e historiográfica emergiram de forma mais contundente. Os próprios professores começaram a perceber que ao elaborarem isoladamente o programa de cada turma haviam rompido com a perspectiva inicial de participação dos alunos na definição do que estudar, promovendo um distanciamento entre os temas escolhidos e os conteúdos listados nos programas, retomando princípios pedagógicos e historiográficos que quiseram ultrapassar, como a obediência a uma organização estritamente cronológica, a ênfase em acontecimentos de âmbito político-institucional, a periodização baseada em grandes marcos e personagens consagrados, etc.²

² Como exemplo podemos citar o programa que, partindo do tema "Morte do piloto Airton Sena", desdobrou-se em uma proposta de estudo dos "mitos e heróis nacionais e um convite ao conhecimento da história brasileira". Verificou-se, aí, um privilégio dos grandes marcos e personagens, como a Inconfidência Mineira e Tiradentes, a Independência do Brasil e D. Pedro I, etc., num claro distanciamento da temática inicialmente escolhida. Outros programas, entretanto, se distanciaram dessa perspectiva, como foi o caso do que partiu do tema "Aids". Fez-se um estudo das grandes epidemias na história, onde se pode perceber uma relação mais dialógica entre presente e passado, com a seleção de momentos e contextos históricos variados, a inclusão do estudo de grupos sociais marginalizados (negros, índios, mulheres, homossexuais, prostitutas, etc.) e uma relação entre aspectos sócio-econômicos (ricos X pobres) e culturais (comportamentos), numa ampliação dos objetos de estudo da História.

...até o momento de escolha do tema eu senti que estava caminhando muito legal, depois que eu me apropriei das idéias dos meninos sobre aquele tema, eu acho que eu interferi demais da conta, eu montei um programa para eles e esse programa eu senti que, ao longo do tempo, ele ficou um programa só diferente do programa que eu trabalharia tradicionalmente. A idéia de progresso está embutida nele, estou trabalhando de trás para frente, quer dizer, a noção de crescimento da civilização, a explicação histórica está trazendo essa noção de progresso embutida, e sem que eles estivessem tendo uma identidade com esse tema. Não adianta nada eu dar uma atividade lembrando o tema inicial, porque o programa fugiu completamente. Apesar de que ficou um tema gostoso de trabalhar, mas gostoso para mim, agradável para mim, não sei se para eles está do mesmo jeito. (Herbert, Audição de fitas, (22), Reunião do dia 24/10/95)

Assim, durante as intensas discussões e trocas que ocorriam nas reuniões, os professores foram identificando inúmeros pontos frágeis no projeto que estavam empreendendo. Perceberam, por exemplo, que os programas por eles elaborados careciam de um eixo norteador. Identificaram o equívoco presente no pressuposto de que a escolha do tema pelos alunos garantiria o seu interesse e de que esse interesse fosse a chave para um ensino mais significativo, donde passaram a se interrogar sobre quais seriam as reais necessidades desses sujeitos.

...mas hoje eu vejo a questão do tema, não mais como interesse, mas como necessidade. [...] porque a gente confundia a questão do interesse com interessante, é verdade, a gente confundia, eu confundia, eu ficava me perguntando o quê que é o significativo, o quê que é... e para mim não estava claro, não é, e hoje eu vou muito mais pela questão de quais as necessidades, qual o problema que está aí por trás, o quê que a gente vai trabalhar, eu acho que a gente não vai chegar só na TV, quando a gente pegar essa questão da escola, vai ver as questões sociais que estão aí, e essa falta do menino ver a sociedade de uma maneira crítica, ver a vida dele de uma maneira histórica, perceber a historicidade da vida dele, da família dele... (Carla, Audição de fitas (39), Reunião do dia 7/11/96).

Depararam-se, ainda, com a problemática relação tema x conhecimento sistematizado, enfrentando dificuldades em problematizar os temas selecionados pelos alunos a partir do conhecimento histórico socialmente acumulado.

...por que além de identificar a necessidade, depois você tem que fazer o recorte do seu objeto de trabalho, do seu campo de trabalho, o que você sabe, né, o que você formou, qual o seu material de trabalho dentro dessa necessidade [...] eu acho que a gente tem uma limitação, que a gente esbarra na nossa formação, no que a gente entende que é, por exemplo, dentro de todo universo de possibilidades para trabalhar dentro da História, tem um limite aí que a gente consegue transitar dentro dele, tem que ver até onde a gente pode suprir essa necessidade dele, você dar conta de trabalhar, que recortes... (Carla, Audição de fitas, (17), Reunião do dia 17/10/95)

Os inúmeros dilemas vivenciados pelo grupo de professores nos levam a questão: afinal, uma mudança? Não se trata, aqui, de avaliar se a mudança deu ou não certo, se houve mais ganhos do que perdas, mas de nos interrogarmos: quais os significados da construção de propostas de mudança no interior da escola? Em quê este processo contribui para a formação dos professores e para a elaboração de alternativas, não apenas pedagógicas, mas relativas a novos projetos de sociedade e formação humana? São os próprios sujeitos envolvidos no processo de mudança que nos apontam alguns caminhos de reflexão, quando enfatizam como principais ganhos da experiência: a busca de uma autonomia para experimentar algo de novo; a possibilidade de maior participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem; o aprendizado de lidar com os limites e frustrações vivenciados ao longo do processo.

Tais questões nos remetem às possibilidades de constituição de novos sujeitos sociais, onde a questão da **autonomia** seja central; à construção de um novo papel social do professor, em que o **saber pedagógico** e a **reflexão sobre a prática** sejam elementos indissociáveis; à busca de um sentido para o trabalho desenvolvido, que busca ultrapassar os limites do realizado, projetando-se para o futuro, numa **dimensão utópica**.

Não é porque as pessoas “aprenderão melhor” se encontrarem sozinhas a solução do problema sem tentarmos impor-lhes alguma coisa. É porque elas podem inventar, criar uma solução do problema que ninguém pode hoje receber. É o que significa também reconhecer a criatividade da história. (Cornelius Castoriadis).

Diálogo: Desafios da mudança no ensino de História*

Corina Moreira**

A riqueza da pesquisa e do processo pesquisado impõe, no limite de tempo destinado aos meus comentários, a realização de alguns recortes. Assim, gostaria de destacar:

1. Questões mais gerais relativas à metodologia da pesquisa

O diálogo entre contexto sócio-político, cultural e educacional e o processo investigado, numa via de mão-dupla em que não há determinantes prévios, é um dos grandes desafios que os pesquisadores enfrentam, havendo uma tendência em se explicar o particular pelo geral, utilizando a referência “micro” como mera ilustração do processo global: armadilha na qual a pesquisadora não caiu, demonstrando um trato significativo com as referências contextuais das quais lançou mão para construir seu objeto de pesquisa.

Assim, não vemos em nenhum momento do trabalho o estabelecimento de qualquer relação mecânica entre o processo desenvolvido pelos professores pesquisados e as possíveis afinidades entre o mesmo e o contexto mais global de discussão em torno do ensino de História travada no período abordado. As afinidades foram estabelecidas de maneira dinâmica e criativa, a partir da investigação criteriosa em torno do cotidiano da prática pedagógica escolar.

Ainda no que diz respeito à contextualização, gostaria de destacar o esforço para a sistematização do contexto mais específico no qual a proposta se desenvolve: o do município e da escola. Sentimos, através dessa elaboração, como que o enredamento de fios de uma teia que se desdobra em múltiplas direções e que se vão tecendo na medida mesmo do contato com o objeto da pesquisa. Mais uma vez, não significa que o contexto explica uma dada situação, mas nos permite estabelecer os nexos da inserção dos sujeitos sociais no processo de construção de suas práticas e perspectivas.

A discussão em torno da questão do trabalho coletivo e sua associação com processos de mudança – destacando-se a análise realizada

* Texto produzido para a sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 10 de março de 2005, quando se debateu a pesquisa de mestrado da Professora Lorene dos Santos, intitulada “Desafios da mudança no ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte.”, defendida na Faculdade de Educação da UFMG (FAE-UFMG) em 1997.

** Graduada em História pela UFMG e pós-graduada em História do Brasil pela PUC-MG. Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

em torno do processo de formação do grupo pesquisado - levanta questões interessantes a respeito das possibilidades colocadas pelo cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação de coletivos de trabalho mais ampliados que favoreçam a construção de práticas educativas centradas naquilo que vem sendo chamado de “aprendizagens significativas”. Esta perspectiva também foi discutida com bastante pertinência pela pesquisadora, especialmente porque criada a partir da própria dinâmica das discussões realizadas pelos professores.

Assim, outro ponto de destaque da pesquisa é o não estabelecimento de conceitos *a priori* que determinem as análises realizadas – ainda que se tenha a clareza em torno dos pressupostos teóricos dos quais a pesquisadora lança mão em seu trabalho, - caminhando-se para uma elaboração conceitual que perpassa o próprio desenvolvimento da pesquisa. Esta questão me leva às considerações mais específicas que gostaria de realizar em torno do próprio processo de construção curricular, objeto central da pesquisa realizada e, penso, foco de interesse maior dos que aqui estão presentes.

2. História e ensino: o currículo em questão

A discussão em torno da construção curricular proposta nos possibilita o levantamento de inúmeras questões pertinentes à prática de professores de história, dentre as quais destaco:

- ♦ Possibilidades e limites da construção curricular no espaço escolar;
- ♦ Dificuldades para o rompimento com os padrões cronológicos lineares que marcam a organização dos currículos de História;
- ♦ Questões colocadas pela perspectiva de abordagem temática da História (dicotomia tema x conteúdo);
- ♦ A participação de alunos no processo de elaboração curricular (interesse x necessidade);
- ♦ O incômodo em relação ao rompimento com determinados “conteúdos” considerados “imprescindíveis”;
- ♦ A perspectiva de construção da autonomia de alunos e professores e do caráter transformador que tal perspectiva traz consigo;
- ♦ A necessidade de diálogo com experiências e referenciais teóricos diversificados para ampliação da riqueza do processo de construção curricular;
- ♦ O trabalho com “a realidade do aluno” e a construção de um conhecimento significativo: a perspectiva transformadora que também pode ser construída a partir desse pressuposto;

A construção curricular como referência fundamental para o delineamento da função social da escola – especialmente a pública.

2

**TEMÁTICA CENTRAL *DÍALOGOS* sobre ensino,
aprendizagem e cognição em História**

As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica

Soraia Freitas Dutra*

Título da Dissertação: As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica

Instituição: Faculdade de Educação da UFMG

Nível: Mestrado

Orientador (a): Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman

Ano de Defesa: 2003

A educação histórica para crianças não pode prescindir do desenvolvimento da temporalidade histórica – dimensão estruturante desse campo do conhecimento. No entanto, a noção de tempo não parece ser de fácil compreensão para as crianças dada a complexidade e o nível de abstração nela envolvidos. Entretanto, como um construto mental, o tempo é uma dimensão que precisa ser aprendida.

Neste trabalho, discutem-se as possibilidades de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças, por meio da ação mediada pelos objetos da cultura material e pelo professor. Esses objetos – testemunhos da História e, portanto, dotados de memória e significados históricos – são tomados como instrumentos mediadores no ensino–aprendizagem da História, no contexto da ação mediada pelo professor, a fim de promover transformações na estrutura cognitiva da criança, possibilitando o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica.

Os dados, resultantes das interações entre alunos e professor mediadas pelos objetos da cultura material, revelaram que crianças entre 10 e 12 anos de idade apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento das operações com as dimensões da temporalidade histórica.

A análise de um dos instrumentos finais da pesquisa nos permitiu a identificação dos seguintes níveis de desenvolvimento:

Nível 1 - opera com uma noção da temporalidade histórica e menciona mais de uma característica do período histórico;

Nível 2 - opera com mais de uma noção da temporalidade, menciona mais de uma característica do período histórico e estabelece relações entre elementos do contexto;

* Mestre em Educação pela FAE-UFMG; Professora de História da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.

Nível 3 - opera com mais de uma noção da temporalidade, menciona mais de uma característica do período histórico e estabelece relações entre elementos do contexto, iniciando o estabelecimento da relação presente-passado;

Nível 4 - opera com mais de uma noção da temporalidade, menciona mais de uma característica do período histórico e estabelece relações entre elementos do contexto, ampliando o estabelecimento da relação presente-passado.

As crianças inseridas no nível 1, que perfazem um total de 5 alunos, representando 17% do universo analisado, apresentaram, em seus raciocínios, poucos elementos relativos ao tempo físico, cronológico ou histórico.

Nos níveis 2, 3 e 4, num total de 25 crianças, 83% do universo analisado, as crianças demonstraram o uso de noções ligadas à dimensão do tempo físico e cronológico, bem como noções ligadas ao tempo histórico, em diferentes níveis de complexidade.

Desse modo, enquanto algumas crianças apresentaram poucas operações relativas ao tempo físico, cronológico ou histórico, revelando apenas a construção do sentido de passado, a maioria delas demonstrou, além da construção do sentido do passado, a aquisição de noções ligadas à dimensão do tempo físico e cronológico, bem como o desenvolvimento de operações ligadas ao tempo histórico, em graus crescentes de complexidade.

No que se refere à noção de ordenação/sucessão todos os grupos demonstraram compreensão e uso em diferentes níveis de complexidade.

Quanto às operações com o tempo cronológico, as crianças dos grupos 2, 3 e 4, num total de 25 crianças, o que representa 83% do universo analisado, demonstraram capacidades do seu uso.

Em relação à noção de duração apenas as crianças dos níveis 3 e 4, num total de 12 crianças, representando 40% do universo analisado, demonstraram sua compreensão e uso.

No que se refere à noção da simultaneidade, as crianças dos grupos 3 e 4, num total de 12, que representam 40% do universo analisado, revelaram sua compreensão e uso.

Quanto ao estabelecimento da relação presente-passado, as crianças do nível 4 e 5, que perfazem o total de 12 crianças, representando 40% do universo analisado, demonstram operar com essa dimensão do tempo histórico, em níveis diferenciados de complexidade.

38 Enquanto as crianças do nível 1 apresentaram raciocínios de natureza mais descritiva, atendo-se às características concretas dos objetos, o

raciocínio das crianças situadas dos níveis 2 e 3 pareceu oscilar de um pensamento reflexivo e analítico para um pensamento descritivo, caracterizando-se como um período de transição de um pensamento operatório para um pensamento abstrato. Já as crianças do nível 4 apresentaram em seus raciocínios indícios de um pensamento mais abstrato e genérico, típico da natureza do raciocínio histórico.

Os dados permitem afirmar que as capacidades de generalização e abstração, inerentes à natureza do pensamento histórico, foram difíceis de serem desenvolvidas pelas crianças desse universo analisado.

Os indícios mostram a capacidade de generalização, em níveis diferentes de complexidade, entre 12 crianças de 10 e 11 anos, correspondendo a 40% universo das crianças estudadas.

Os dados obtidos em nossa pesquisa vêm reforçar a idéia de que as crianças são capazes pensar historicamente, ou seja, não é preciso esperar que as elas adquiram a capacidade de abstração para serem introduzidas nesse modo de pensar. O estudo ressalta ainda a importância da 'instrução específica' como fator determinante no desenvolvimento de diferentes habilidades ligadas ao raciocínio temporal.

Diálogo: a temporalidade histórica construída na sala de aula*

Míriam Hermeto de Sá Motta[†]

A dissertação de Soraia Freitas Dutra é um trabalho que oferece grandes contribuições tanto para os pesquisadores do Ensino de História quanto para professores desta disciplina na Educação Básica. Bem situado na área de Educação, dialoga de maneira pertinente com a História, analisando, à luz de teorias cognitivas e com orientação metodológica adequada, processos de ensino-aprendizagem reais.

Aliás, é precisamente neste ponto que reside uma das maiores contribuições da dissertação de Dutra para professores e pesquisadores: na coragem de realizar uma pesquisa, tomando sua própria prática como professora de História nos anos iniciais do ensino fundamental como objeto de análise para compreender o processo de construção da temporalidade histórica por crianças em processo de escolarização. E, vale ressaltar, as contribuições residem também nos resultados bem sucedidos desta prática ousada, apresentados no produto final da pesquisa. Para os pesquisadores é um exemplo de que a pesquisa-ação é uma orientação metodológica interessante para pesquisas cognitivas; uma contribuição para desmistificar a crença de que não há objetividade em produções acadêmicas quando o pesquisador está visceralmente envolvido no processo de pesquisa. É mesmo um xeque-mate, elegantemente anunciado, a um ideal de objetividade da pesquisa científica.

Também para os professores é um exemplo, desta vez de como a prática educativa pode (e deve) ser, cotidianamente, uma prática de pesquisa. Um exemplo de como a sala de aula pode ser tomada como laboratório, onde alunos e professor são sujeitos. Um exemplo de como o planejamento de ensino pode ser teoricamente subsidiado e dinâmico, reorientando-se a partir

* Texto produzido para a sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 14 de abril de 2005, quando se debateu a pesquisa de mestrado da Professora Soraia de Freitas Dutra, intitulada “As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica”, defendida na Faculdade de Educação da UFMG (FAE-UFMG) em 2003.

[†] Professora do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis (UEMG-FUNEDI), graduada em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH-UFMG) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (FAE-UFMG).

da avaliação diagnóstica constante da aprendizagem dos alunos, bem como da eficiência das estratégias e dos instrumentos didáticos utilizados pelo professor. Uma lição de humildade, de quem expõe seu trabalho cotidiano – expõe a ponto de transcrever e analisar as interações discursivas que promoveu entre os alunos – a fim de compreender como se pode fazer uma prática educativa eficiente para mediar a construção do conhecimento histórico pelos alunos.

É importante ressaltar que esta contribuição para a docência de História nos anos iniciais do ensino fundamental é muito importante. Sobretudo, levando-se em consideração que a imensa maioria dos docentes deste nível de ensino no Brasil é formada por professores generalistas sem formação específica na área de História, e que, portanto, encontram dificuldades em planejar as atividades de ensino e avaliar os alunos. Além disto, as abordagens cognitivas são ainda tímidas nas pesquisas do Ensino de História.

Outro grande mérito do trabalho é o próprio tema: a temporalidade nas crianças é um dos grandes pilares da educação histórica, mas também um dos pontos mais controversos dela. Nas décadas de 1960 e 1970, leituras radicais (e parciais) das teorias construtivistas levaram à substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais. Esta opção baseava-se numa interpretação da teoria piagetiana de que as crianças de tenra idade não teriam noção de tempo (e nem possibilidade biológica de desenvolvê-la ao longo desta fase da educação formal) e, portanto, não poderiam compreender os conteúdos da História.

Dialogando com esta tradição, sem endossá-la, Dutra reflete sobre os processos de construção da temporalidade pelas crianças, utilizando, de forma consistente, a teoria de Vygostky, e dá ao leitor uma boa compreensão da mesma, operando, sobretudo, com os conceitos de “mediação” e “zona de desenvolvimento proximal”, bem como com a orientação metodológica da “microgênese”.

Ao promover este diálogo com a tradição, Dutra faz uma leitura cuidadosa de uma das obras de Piaget pouco estudadas no Brasil¹ atual e cuja interpretação, há décadas, contribuiu imenso para o abandono da História como disciplina escolar autônoma. Seu trabalho opera também com as referências contemporâneas sobre cognição, sobretudo com pesquisas empíricas realizadas entre fins da década de 1970 e os dias atuais, oferecendo uma excelente síntese sobre a produção acerca do desenvolvimento do raciocínio histórico.

¹ PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946.

Julgo importante, entretanto, fazer uma ressalva ao trabalho: embora a leitura da obra de Piaget referente à construção da noção de tempo seja mesmo fundamental para a pesquisa, não parece ser suficiente para compreender o resultado das pesquisas deste autor sobre a cognição humana.

Seria recomendável, para alargar a compreensão das proposições da epistemologia genética, a realização de uma análise da última fase das pesquisas de Piaget e seus colaboradores. Nesta parte da obra, em que a “teoria da equilibrção majorante” é elaborada, encontra-se uma visão mais ampla dos estágios de aprendizagem. Visão que não apresenta conflitos com as conclusões da autora (e, mais, ressoa com elas) acerca do valor da instrução formal como elemento de mediação capaz de promover o desenvolvimento das estruturas cognitivas e, portanto, da possibilidade de compreensão de conceitos históricos por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, parece-me que Dutra, ao tomar Vygotsky como referencial teórico central, acabou alinhando-se com uma tradição brasileira de opor este autor a Piaget, partindo do pressuposto de que a teoria deste último não aceita as intervenções do processo de educação escolar como possibilidade de promoção da aprendizagem dos alunos. A meu ver, esta leitura é estreita e atribui à teoria piagetiana um caráter mais biológico do que ela própria pretende ter. Se na epistemologia genética não se encontram considerações acerca das relações entre a escolarização e a aprendizagem é, sobretudo, porque não foi esta a pergunta chave que Piaget e seus colaboradores buscaram responder. A pergunta central era “como os sujeitos conhecem o mundo?”. E a resposta dada, genérica, foi a de que os sujeitos conhecem a partir de suas interações com os objetos do mundo material. E conhecem tanto melhor quanto mais qualidade e complexidade tiverem estas interações – que não excluem as experiências escolares. O que equivale a dizer que as teorias de Vygotsky e Piaget não estão em franca oposição no que se refere ao alargamento das possibilidades cognitivas do sujeito no processo de educação escolar, mas que esta foi uma preocupação clara do primeiro autor e não esteve presente no rol de questões do segundo.

De qualquer forma, é importante ressaltar que esta é uma pequena contraposição teórica ao trabalho de Dutra, que de maneira alguma lhe diminui o mérito. A dissertação, como já se afirmou, tem enormes contribuições a oferecer aos pesquisadores e professores de História. Contribuições das quais finalmente destaca-se, além de todas as mencionadas, a negação da hipótese de que as crianças não podem compreender História, nos anos

O papel da família na construção social do tempo e do sentido do passado pelas crianças

Roseli Correia da Silva*

Título da Dissertação: O papel da família na construção social do tempo e do sentido do passado nas / pelas crianças

Instituição: Faculdade de Educação da UFMG

Nível: Mestrado

Orientadora: Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman

Ano de Defesa: 2004

Neste trabalho tivemos como foco central o ambiente familiar de 4 crianças dos meios populares que apresentaram sucesso escolar em História. Nossa intenção pretendeu esclarecer as relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo das crianças em História promovido pelos ambientes escolar e social, em especial a família.

Na tentativa de compreender o papel das “diferenças secundárias” entre famílias de camadas populares, que se assemelhavam do ponto de vista de variáveis como baixos níveis de renda e escolaridade dos pais, mas cujos filhos apresentavam sucesso escolar em História, nos apoiamos nos estudos de Lahire (1997), nas teorias do paradigma indiciário e na metodologia do Estudo de Caso.

Ao traçarmos os perfis desses 4 grupos familiares e suas disposições favoráveis para o ensino de História elegemos o tempo e a memória como categorias básicas de análise.

O ensino da História para crianças não pode prescindir da noção de temporalidade histórica. Segundo Nibert Elias (1998), o tempo é uma instituição coibidora que imprime no indivíduo, de fora para dentro (sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários), uma disposição para o desenvolvimento de uma autodisciplina. Essa autodisciplina é resultado de um processo civilizador com o qual toda criança se familiariza desde cedo. Para Lahire (1997), o uso racional do tempo ajuda a estruturar o pensamento cognitivo infantil.

Mas, a chave para o entendimento do como as crianças expressam o seu pensamento a respeito das noções de tempo histórico, ou ainda, como elas constroem o sentido do passado, encontra-se nas interações sociais

* Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

baseadas no cultivo e transmissão da memória familiar. É através da memória individual e coletiva, formada e transmitida nas relações sociais dentro e fora da escola, que as crianças compreendem e internalizam as noções de temporalidade histórica.

A memória é uma função psicológica superior que se desenvolve através da mediação, processo marcado pelo instrumento e pelo signo. Segundo Vygotsky (2000), a memória é mediada. Nesse sentido, a narrativa, a presença de pessoas mais velhas e de objetos que compõem os chamados arquivos familiares, por se constituírem nas “marcas visíveis do passado” estariam exercendo a função de mensageiros ou “Guardiões da memória familiar”.

Dentre os resultados obtidos pudemos constatar que o cultivo e a transmissão da memória familiar, bem como o uso racional do tempo doméstico, quando acionados pela escola, constituem-se em elementos facilitadores do processo que leva ao desenvolvimento da noção de temporalidade histórica e do sentido do passado nas/pelas crianças.

Ademais, ao término desse trabalho concluímos que:

- A valorização da escola, a construção de uma autoridade familiar e de uma ordem moral doméstica baseada em princípios religiosos consistiram em práticas recorrentes, entre os grupos investigados, quando o assunto refere-se a necessidade de criar disposições favoráveis ao sucesso escolar das crianças.
- O ambiente familiar pode ser rico em trocas de experiências significativas, favorecendo o desenvolvimento da temporalidade histórica e a construção do sentido do passado nas crianças.

Rever o lugar da criança no interior do seu grupo familiar, a figura dos avós como guardiões da memória familiar e o valor do diálogo e das relações intrafamiliares são contribuições que podem enriquecer práticas pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem da História.

Entre o ensinado e o vivido – as dimensões da consciência histórica

José Raimundo Lisboa da Costa*

Título da Tese: Histórias vividas e ensinadas nas representações discursivas de alunos (as) adultos (as).

Instituição: FAE/UFMG

Nível: doutorado

Orientadora: Lana Mara de Castro Siman

Ano de Defesa: 2005

Esta pesquisa buscou compreender os significados construídos pelos alunos adultos a respeito da relação entre a História ensinada e a história vivida.

A partir de dados empíricos coletados junto a alunos adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no ano de 2001, foi possível analisar conteúdos sociais, ideológicos, subjetivos, bem como aspectos das condições materiais de suas vidas.

As análises foram fundamentadas, dentre outros autores, em Paulo Freire, E.P. Thompson, Serge Moscovici, Jorn Rüssen e Eni Orlandi, que, ao lado do conhecimento de aspectos históricos e sociais da educação de adultos no Brasil, proporcionaram a construção de uma rede teórica. Foi através dessa rede teórica que se tornou mais escorreita a leitura do material empírico, sendo possível com ele dialogar no processo de construção da interpretação dos dados.

É nessa perspectiva que se formulou um questionário qualitativo, aplicado aos sujeitos da pesquisa. Uma de suas questões solicita aos respondentes que reflitam sobre a relação existente entre a História ensinada na escola e a história vivida por eles(as). Uma das alunas registrou a seguinte resposta:¹

Sim. [Há] inclusive o racismo, a desigualdade social, os preconceitos e as desorganizações na nossa sociedade. Falo isto porque já fui vítima do racismo nas escolas (pois sou negra com muito orgulho) e até hoje sofro isso na sociedade. E conheço pessoas que já foram desrespeitadas e até agredidas nos hospitais, nos ônibus e nos postos de saúde, etc. (Marcela Emiliana, 39 anos).

* Doutor em Educação pela FAE/UFMG; Mestre em História. Professor da FAE/UFMG.

¹ Desde o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa nas diversas escolas municipais nas quais os dados foram coletados, foi-lhes solicitada a participação como sujeitos da pesquisa bem como autorização para a identificação pessoal, ou seja, os seus nomes e idades, conforme aparecem nos questionários.

A história que é vivida por muitos de nós é o preconceito. Preconceito de ser pobre, negro, mal arrumado, aleijado, feio e velho no meio social. Se você é bonito, branco, tem os olhos verdes, você tem o papel principal em novelas e comerciais. Mas, se é preto de cabelos duros, o único papel que conseguimos é o de empregada ou escravo. Há também preconceito com os nossos velhos, que daqui alguns anos seremos também [...]. O que mais existe na nossa história é o preconceito de ser de cor ou pobre (Eni Maria, 34 anos).

Esses dois fragmentos discursivos foram escolhidos, dentre vários outros que indicam reflexões semelhantes, para exemplificar as dimensões do vivido, acionadas pelos sujeitos adultos desta pesquisa, ao serem indagados sobre aspectos de suas existências, em relação à História ensinada. A história vivida é uma realidade empírica e, certamente, não tem o mesmo sentido para todas as pessoas, pois cada uma a vivencia a partir de suas particularidades, de acordo com a compreensão que tem de si mesma, real e imaginária. Portanto, as falas dos indivíduos sobre as suas histórias vividas são diferentes, embora relacionadas a algo comum: a história socialmente vivida.

Ao longo da análise dos discursos representacionais de cada respondente, a categoria tempo mostrou-se como o elemento básico e estruturador de suas representações a respeito da relação entre história vivida e História ensinada. Os sujeitos, ao construírem a sua representação, o fazem a partir do tempo aqui e agora, caracterizado pela ação dos homens e entre os homens nos diversos espaços sociais: família, trabalho, vida comunitária, etc. E, a partir desse espaço/tempo, evocam, em um processo dialógico, outras temporalidades.

Se se observarem alguns elementos constitutivos das representações de História, ensino de História, temas históricos de interesse para a reflexão histórica, expressos pelos alunos adultos, ver-se-á que existe, em seus discursos representacionais, o entrelaçamento de outros tempos. Os entrelaçamentos temporais que são evocados em suas construções discursivas vão caracterizar o “núcleo central” de cada representação construída, sendo que, entre elas, podem-se detectar pontos convergentes e interseções.

No espaço social, por onde circulam os sujeitos adultos, estão materializados os tempos vários que constituem o tempo social, no qual os indivíduos estão “colados” e a partir do qual constroem suas representações.

Muito embora as concepções de História, de ensino de História e de história vivida apresentem uma diversidade de pontos de vista muitas vezes antagônicos, contraditórios e ambíguos, com mais elementos empíricos foi possível perceber certa “comunicação” entre elas, no sentido de comunidade

de idéias partilhadas e que resultam, pode-se supor, da troca de opiniões. A comunicação entre os sujeitos, que se faz mediante a troca de experiências, se consensualiza, ou seja, torna-se um patrimônio comum. Ao que tudo indica, faz emergir representações conflitantes, complementares, que expressam conflitos de opiniões, expressões de representações sociais construídas em histórias vividas, portanto, passíveis de expressar as disputas existentes no seio da sociedade.

Essas histórias vividas são registros escritos, refletidos, pensados e sentidos em um processo de elaboração intelectual e transpostos para a linguagem escrita pelos sujeitos da pesquisa, sendo ativos, social e historicamente construídos; essa condição humana lhes permite constituir suas formas de pensar, sentir e agir, ou seja, constituir suas consciências.

Para um estudioso como Vygotski (1993, p.132), a palavra é o princípio da gênese social da consciência individual, sendo ela a origem da conduta social e da consciência. De acordo com esse autor, o sujeito não se constitui com base em fenômenos internos e nem se reduz a simples reflexo passivo do meio. A linguagem, para esse estudioso russo, formada na ambiência do material, é o principal instrumento no processo de constituição do sujeito, pois ela, também, como o próprio sujeito, é produzida social e historicamente.

Nesse percurso, por meio dos enunciados dos sujeitos adultos, identificou-se e analisou-se uma diversidade de perspectivas a respeito das relações entre as histórias vividas e as Histórias ensinadas, o que permitiu que se esboçasse uma categorização de expressões, níveis e dimensões das consciências históricas construídas pelos sujeitos da pesquisa.

Este estudo pretende contribuir para o campo da educação histórica de adultos no Brasil, no qual as pesquisas ainda são escassas, de modo especial, em relação ao processo de reorientações curriculares, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

O ensino de História na educação de adultos: dimensões da consciência histórica*

João Andrade**

Inicialmente, quero agradecer a oportunidade de poder estar neste espaço discutindo, a partir de minha práxis histórica, o trabalho do Educador José Raimundo L. da Costa. O Laboratório de Estudos e Pesquisas e Ensino de História da FAE/UFMG (LABEPEH-FAE/UFMG) está de parabéns, por oportunizar este diálogo entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) Educadores(as) que estão no cotidiano da sala de aula de História.

Meu nome é João, sou educador do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Betim, desde 1995. Sou, também, educador do ensino de História na Rede Municipal de Belo Horizonte, desde 2000. Além da prática do ensino de História na sala de aula, sou, ainda, representante do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sub – sede Betim (Sind-Ute/Betim) no Fórum Mineiro de EJA. Enquanto tal, venho participando, como delegado eleito, dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), desde 2001. A partir deste ano de 2005, estou, também, engajado no LABEPEH FAE/UFMG. Acredito ser importante essas minhas considerações, pois, entendo minha identidade profissional dentro do domínio do conhecimento específico e também articulada com a preocupação de atuar como agente de transformação da realidade na qual estou inserido.

É necessário afirmar a importância deste espaço do “LABEPEH promove Diálogos” para todos nós educadores (as) pesquisadores (as) do ensino de História e, de modo específico, para a prática do ensino de História na EJA.

A tese do Educador José Raimundo L. da Costa, *Histórias vividas e ensinadas nas representações discursivas de alunos (as) adultos (as)*, significa uma grande contribuição teórico/prática para o ensino de História na EJA. Entre outras razões dessa contribuição, podemos elencar as seguintes:

* Texto produzido para a sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 09 de junho de 2005, quando se debateu a pesquisa de doutorado do Professor José Raimundo Lisboa, intitulada “ defendida na Faculdade de Educação da UFMG (FAE-UFMG) em 2005.

** Professor de História das Redes Municipal de Betim e de Belo Horizonte, representante do Sind-Ute/Betim.

- Contribuir com o aprofundamento teórico sobre o ensino de História nessa modalidade de ensino;
- Discutir a possibilidade da construção da “consciência histórica” no processo de ensino-aprendizagem de História com a EJA;
- Oportunizar o diálogo universidade, pesquisador e educadores (as) do ensino de História da EJA;
- Construção do diálogo com a prática cotidiana da sala de aula do ensino de História com a EJA;
- Contribuir para a ampliação do olhar sobre os (as) educandos (as), sujeitos histórico-culturais da EJA;
- Ampliar a “noção” de conteúdos históricos a serem discutidos no processo de ensino-aprendizagem de História com a EJA;

O trabalho do Educador José Raimundo sinaliza para nós, Educadores de História com a EJA, alguns desafios: ousarmos construir a consciência histórica em nossa prática cotidiana do ensino de História nessa modalidade de ensino, sabendo que se trata de um processo lento, que se inicia a partir de pequenas mudanças e a partir das contribuições da própria prática do processo de ensino e aprendizagem de História. Neste sentido, construirmos com os (as) educandos (as) currículo(s) de História que considere(m) suas especificidades no campo da cultura, política e a dimensão do vivido em suas comunidades locais já seria um bom começo. É necessário, também, considerarmos o caráter formador do processo de ensino e aprendizagem da História. Essa prática e construção da consciência histórica com a EJA acontecem dentro de uma sociedade marcada por séculos de exclusão social, política e cultural. Esse contexto deve ser considerado na *práxis* do ensino – aprendizagem de História com a EJA.

Para concluir, desejo re-afirmar as contribuições do trabalho do Educador José Raimundo, que já falei anteriormente, e destacar a importância da leitura desta tese, para cada um de nós, educadores (as) historiadores (as) da EJA. A leitura e o diálogo com nosso cotidiano do “chão da sala de aula” do ensino de História oportunizará maiores e melhores contribuições educativas para nosso fazer e ensinar História com a EJA.

3

**TEMÁTICA CENTRAL *DIÁLOGOS* sobre
Livro Didático de História**

Um panorama dos estudos sobre os livros didáticos de História*

1 - Um Panorama Internacional acerca dos estudos sobre os livros didáticos

Nayara Silva de Carie**

A apresentação baseou-se no texto *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, de Alain Choppin, publicado na revista *Educação e Pesquisa*.¹ Nesse texto, o autor identifica e analisa as principais temáticas abordadas pela pesquisa histórica acerca dos livros e das edições didáticas e, ainda, destaca as tendências mais marcantes, bem como as perspectivas de evolução dos estudos em torno dessas publicações. Para tal, utiliza-se de um corpus documental, processado em banco de dados, que contém informações de estudos acerca dos livros didáticos de, aproximadamente, cinquenta países.

Alain Choppin classifica a pesquisa histórica sobre livros didáticos em duas categorias: uma que negligencia os conteúdos e considera o livro como um objeto físico, um produto fabricado, em que analisa como este foi produzido, distribuído, utilizado, independentemente dos conteúdos dos quais são portadores. A outra categoria considera o livro didático um documento histórico e o analisa a partir de seus conteúdos, em busca de informações estranhas a ele, como por exemplo, a representação de Napoleão Bonaparte, da ideologia colonial, ou, ainda, a história de como um conteúdo é ensinado por meio do livro didático. Essa categoria de estudos investiga a história de um tema, de um personagem histórico ou de uma disciplina e o livro didático é apenas uma das fontes consultadas. Segundo o autor, os

* Essa sessão organizou-se de forma um pouco diferente das demais, sendo realizada como uma abertura para a 3ª temática “ Livros Didáticos de História”. Foi apresentada por três pesquisadores: Prof. Luiz Carlos Villalta (FAFICH/UFMG), Profa. Araci Rodrigues Coelho (EFCP/UFMG) e Profa. Nayara Silva de Carie (REMG). O objetivo central foi propiciar elementos de reflexão para as sessões seguintes, contextualizando-as num movimento mais amplo realizado pelas pesquisas sobre o livro didático em geral no Brasil e em algumas partes do mundo.

** Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

¹ CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez.2004.

estudos mais antigos e mais numerosos sobre o livro didático debruçam-se sobre o conteúdo dos mesmos. Nos últimos 20 anos, esses estudos têm-se intensificado, principalmente, em países que não têm tradição de pesquisa nessa área.

Para o autor, a análise de conteúdos divide-se em duas grandes tendências: a crítica ideológica e cultural, e a análise sob uma perspectiva epistemológica e didática. Essas duas perspectivas ocorrem, na maioria das vezes, dissociadas, embora sejam complementares.

Nas análises que privilegiam a crítica ideológica e cultural, os temas abordados são variados, mas há uma recorrência a temas como a formação da identidade nacional, a inserção social, a educação para a cidadania, questões que envolvem particularidades nacionais da atualidade ou a aprendizagem da leitura. Essas pesquisas debruçam-se sobre os mesmos manuais, em geral, os mais utilizados e se constituem, também, no tipo de análise de conteúdo mais antigo e recorrente. A Alemanha, o Japão e a França são exemplos de países onde esse tipo de pesquisa se destaca. Alain Choppin observa que, nos anos 70, ocorre uma mudança de perspectiva na análise de conteúdo dos manuais didáticos. A partir desse período, surgem estudos que privilegiam a crítica epistemológica e didática, questões relativas à organização dos conteúdos dos livros didáticos, aos métodos utilizados, bem como ao papel atribuído às disciplinas tornam-se recorrentes nesse momento.

Segundo o autor, nos últimos 25 anos, surgiram, em vários países, novos campos de pesquisa sobre o livro didático: estudos sistemáticos, que enfocam não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático; coleta de dados e arquivos dispersos para construir, parcial ou totalmente, a história da política nacional para o livro didático; recenseamento da produção escolar, na maioria das vezes, promovido por instituições governamentais (Japão e EUA). Esses acervos, de acordo com Choppin, até então, deviam-se a iniciativas isoladas de bibliotecários ou levantamento de fontes para trabalhos acadêmicos.

A partir da década de 80, essas iniciativas de recensear a produção didática tornaram-se exaustivas. Choppin aponta três fatores que contribuíram para a abertura desse campo de pesquisa: o recurso de técnicas informatizadas para a coleta, tratamento e difusão de informações, programas de pesquisa coletiva inter-universitárias nacionais e internacionais. O autor cita, dentre outros, o programa *Emmanuele*, do Departamento de História da Educação do INRP, na França, que desde 1980 tem sido um programa de referência; o *Picture This*, na Bélgica; o *Manes*, na Espanha; o *Eme*, em Portugal; o *Edisco*, na Itália; o *Histelea*, na Argentina; o *Centro de Memória*, no Brasil; o *Aequatoria*, no Congo; o *George-Eckert-*

Alain Choppin cita, ainda, alguns temas que, nas duas últimas décadas, têm sido abordados nas pesquisas sobre o livro didático e alguns países que se destacam no estudo desses temas, tais como: as diversas etapas do processo de produção e difusão do livro didático; a relação entre os livros didáticos e a formação de professores (Espanha); os livros didáticos e sua utilização na educação não-formal; a linguagem utilizada pelos livros didáticos; o perfil sociológico dos autores (França), o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares (Espanha), a literatura crítica produzida pelos livros didáticos (França); a dimensão transnacional, ou seja, as influências e as trocas ocorridas por meio da evangelização, da colonização ou da alfabetização em massa e o uso e a recepção dos livros.

2. Os estudos sobre livro didático de História no Brasil

Araci Rodrigues Coelho*

Em sua apresentação o professor Villalta constata que, após análise da produção sobre livros didáticos de história até 1997, a maioria das pesquisas e estudos adota uma perspectiva de análise de conteúdo insuficiente para entender a complexidade desses materiais. O professor afirmou ainda que, naquela data apenas os trabalhos de Bittencourt (1993) e Munakata (1997) ampliavam teórico e metodologicamente a análise do livro didático de História. Segundo ele, tais trabalhos influenciaram vários outros desde então, construindo uma tendência de diversificação dos focos e referenciais teóricos metodológicos de análise do livro didático de História.

Minha contribuição nessa mesa pretendeu exemplificar esse anúncio de uma tendência de diversificação das análises dos livros didáticos no Brasil. Essa tendência havia sido apontada por Munakata em seu relatório do *GT Livro Didático*, no *IV Perspectivas do Ensino de História* realizado em 2001, revelando que, nesse encontro, houve um destaque especial para as discussões sobre o **uso** do livro didático de História.

Minha opção foi apresentar, como exemplo, o levantamento bibliográfico inicial acerca das pesquisas sobre os usos do livro didático de História que realizamos ao elaborar o projeto de pesquisa, hoje em desenvolvimento com o apoio do CNPQ: "As leituras e usos dos livros didáticos de História em salas de aula". Nesse encontramos trabalhos importantes

* Doutoranda e Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Professora de História da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Sub-coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH). Coordenadora do Projeto LABEPEH promove Diálogos.

como a tese de BITENCOURT (1993) - *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar* – citada por Villalta como um dos primeiros a ampliar o foco de análise para além do conteúdo dos livros didáticos. Encontramos outros pesquisadores - VILLALTA (1994 e 1996), COSTA (1997), ARAÚJO (2001), SILVA (2003), ESPÍNDOLA (2003) CARIE (2004) que mesmo utilizando-se de recortes e recursos metodológicos diferentes têm investigado a leitura/uso do livro didático de História a partir da articulação de alguns referenciais dos campos da Sociologia da Educação e do Livro e das Práticas de Leitura.

Após análise de alguns desses trabalhos concluímos que mesmo divergindo em algumas de suas conclusões eles avançam no aspecto teórico - metodológico ao pesquisarem a dimensão do uso do livro didático nos diferentes níveis da Educação Básica. Isso, porque, apoiados nos referenciais daqueles campos, se preocupam em investigar como nós, professores de História, nos relacionamos com os livros didáticos de História, desde o momento da escolha até o do uso, levando em consideração seus limites e possibilidades para o ensino-aprendizagem em história.

Ao apresentar tais pesquisas espero ter contribuído para atingir um dos principais objetivos do *LABEPEH promove DIÁLOGOS*, que é o de oferecer subsídios para a discussão, reflexão e melhoria de nossas práticas como professores de História.

Um estudo sobre causalidade no ensino de História

Miriam Hermeto de Sá Motta*

Título da Dissertação: Um estudo sobre causalidade no ensino de História.

Instituição: Faculdade de Educação da UFMG

Nível: Mestrado

Orientador: Prof. Dr. João Antônio Filocre Saraiva

Ano de Defesa: 2002

O trabalho apresentado consiste em uma análise acerca do tratamento que tem sido dado à *causalidade* nas práticas de ensino-aprendizagem de História no Brasil, através do exame crítico de livros didáticos voltados para os anos finais do Ensino Fundamental.

O objetivo central da pesquisa é, a partir da compreensão dos processos cognitivos do sujeito, identificar o papel da causalidade na compreensão da História como disciplina escolar, pelos alunos, a partir de instrumentos e estratégias didáticas. Com este intuito, operou-se com dois marcos teóricos relativos ao conceito de causalidade. O primeiro deles, de maior peso no estabelecimento de critérios para a análise dos critérios de análise dos livros didáticos, foi a epistemologia genética de Piaget. O segundo, algumas referências teórico-metodológicas constituídas no interior da *nouvelle histoire*.

Começamos pela referência própria da História, área de conhecimento na qual o conceito causalidade é recorrentemente alvo de debates teórico-metodológicos, quase sempre aliados às discussões sobre o tempo. Embora seja difícil identificar consensos teórico-metodológicos na chamada *nouvelle histoire*, as reflexões propostas no interior deste movimento epistemológico, ao longo do século XX, trouxeram novidades interessantes para o cenário do fazer histórico e engendraram traços interessantes de uma concepção de causalidade com a qual a pesquisa ora apresentada se alinha. Segundo Reis (1994),¹ os teóricos da *nouvelle histoire* concebem a análise histórica a partir da percepção da existência de um movimento temporal pluridirecional, cujos desdobramentos serão identificados (e não dados) pelo historiador, de acordo com o modelo teórico que lhe serve de referência.

* Professora do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis (UEMG-FUNEDI), licenciada e bacharel em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH-UFMG) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (FAE-UFMG).

¹ REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e tempo histórico; a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. São Paulo: Ática, 1994. 165 p.

De acordo com esta lógica, que opera com simultaneidade e sucessão dos fenômenos na longa duração, o historiador admite a possibilidade de reconstruir os eventos, mas não de reconstituí-los tal como aconteceram. Com a *nouvelle histoire*, a causalidade perde seus traços objetivos, passando a localizar-se entre o sujeito e o objeto, determinada pelos conceitos e pela análise de fontes históricas que o historiador desenvolverá.

Esta concepção de causalidade aproxima-se, epistemologicamente, da noção de causalidade que se encontra em Jean Piaget,² para quem a *causalidade* pode ser compreendida como a **explicação** do modo de produção dos fenômenos, a partir da análise das transformações e das conservações que se pode observar em seu processo de desenvolvimento, entre um estado inicial e um estado final determinado pelo sujeito / observador. Na epistemologia genética, nem só o objeto, nem só o sujeito detêm as condições necessárias para explicar os fenômenos. A condição necessária para que estas explicações sejam construídas localiza-se, precisamente, na **interação** entre sujeito e objeto.

Assim, a causalidade é uma das construções cognitivas do sujeito, ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, não existindo *a priori* dele. Torna-se condição necessária para conhecer na medida em que, em dadas situações, as interações que o sujeito estabelece com o meio tornam-se mais complexas e abstratas.

Segundo Piaget, na medida em que o sujeito consegue enxergar vários observáveis no real, bem como relações possíveis entre eles e, progressivamente, eliminar a legitimidade de alguns desses possíveis, ele deixa de simplesmente **aplicar** leis para explicar o real. Nesse movimento, ele passa a **atribuir** relações coerentes e consistentes entre os objetos do mundo real, construindo explicações teoricamente necessárias para os fatos, de acordo com seu *corpus* teórico de interpretação do real. Isto é o que ele chama de passagem da *legalidade* para a *causalidade* nas explicações para os fenômenos do mundo real – passagem que marca a mudança de um patamar de entendimento para um outro, cognitivamente superior, porque mais complexo.

Articulando esses dois desenvolvimentos teóricos, pode-se supor que um livro didático que, potencialmente, auxilie o aluno a conhecer a História de forma mais consistente deve operar com uma noção de explicação histórica não natural e não tradicional, buscando identificar permanências e

² Cf. PIAGET, Jean. *A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175 p. Original francês.; PIAGET, Jean. O possível, o impossível e o necessário. In: LEITE, Luci Banks (org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 51-74.

transformações nos fenômenos. Deve também “provocar” o aluno para que ele consiga perceber que o discurso histórico é um rol de possibilidades, cujos traçados finais dependem das escolhas de análise do sujeito observador. Assim, é um livro que procura, com as diversas estratégias de que se utiliza na construção de seu discurso histórico didático, auxiliar o aluno a ter uma visão causal, e não apenas legal (para utilizarmos os termos de Piaget) da História.

A análise dos livros didáticos contemporâneos teve, portanto, como principal objetivo compreender quais as possibilidades que eles oferecem para a construção de um conhecimento histórico consistente pelos alunos. Assim, o critério central para análise das obras didáticas selecionadas foi identificar a concepção dos autores desses livros sobre **explicação histórica**. Considerou-se tanto a concepção explícita – a mensagem que os autores pretendem transmitir em seu discurso teórico sobre História, normalmente nos manuais do professor e nas páginas introdutórias dos livros – quanto a concepção implícita de explicação histórica da obra – os argumentos e as estratégias utilizados para vincular fatos e processos históricos ao longo da obra, em textos, exercícios e imagens.

Três coleções didáticas de grande representatividade no cenário nacional contemporâneo foram selecionadas para análise, a partir da avaliação do PNLD/2001, dos índices de venda em 2002 e da diversidade de concepção existente entre eles. E, a fim de fazer um estudo vertical, apenas os capítulos que tratavam do tema Revolução Francesa³ em cada uma das coleções foram analisados.

No primeiro livro, *História Integrada*,⁴ identificou-se uma concepção explícita de explicação histórica afeita à tradição, baseada exclusivamente no encadeamento cronológico dos fatos, e sinônima de descrição. A concepção implícita de causalidade, analisada no tratamento dado à Revolução Francesa, é condizente com as intenções declaradas pelos autores, uma vez que, nela, predomina o tempo naturalista e linear, e as relações entre os fenômenos localizam-se neles próprios – não no sujeito que os observa ou na teoria que os explica.

³ A Revolução Francesa tornou-se um fato-referência no ensino de História ocidental, a partir da opção francesa por adotá-la como data de início da Idade Contemporânea. A historiografia e os currículos de História franceses sempre foram das referências mais importantes para a organização do ensino de História no Brasil, motivo pelo qual este é um conteúdo de presença marcante nos currículos desde o início do século XX.

⁴ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida integrada*; 7ª série. São Paulo: Ática, 2001. 232 p. (Coleção História e Vida Integrada; v. 3).

No segundo livro, *Nova História Crítica*,⁵ observou-se um descompasso entre as concepções explícita e implícita de causalidade. O que o autor declara é uma intenção problematizadora, de articular presente e passado, a fim de construir significados para os fenômenos históricos. Ao articular os conteúdos históricos no livro, entretanto, o autor adota um tratamento linear do tema, com o uso da narrativa descritiva como recurso explicativo básico. Além disso, as intenções de fazer uma “história crítica” e problematizadora não chegam a se concretizar. Para que isso fosse efetivado, segundo o próprio autor, seria necessário que o livro levantasse questões que instigassem o aluno à autonomia de pensamento, e não ao simples *ter opinião*. O capítulo analisado levanta questões históricas pertinentes, mas não fornece subsídios suficientes para que os alunos reflitam sobre elas e, em alguns casos, apenas apresenta perguntas retóricas e ideológicas, imediatamente respondidas no texto.

No terceiro livro, *História Temática*,⁶ observou-se coerência entre as concepções implícita e explícita de explicação histórica. A proposta dos autores era desenvolver um ensino baseado na problematização dos fatos históricos, analisando rupturas e permanências, e operando tanto no tempo cronológico quanto no tempo social (duração e simultaneidade). Identificou-se que a proposta se concretiza, a partir de uma teoria de fundo para a análise da Revolução Francesa e de outros movimentos sociais de ideais iluministas: a atuação de grupos políticos e movimentos sociais, pautada num conjunto de ideais ou numa utopia, é um dos fatores que promovem a conquista e o desenvolvimento dos direitos na sociedade politicamente organizada.

Observou-se, a partir do estudo dos três livros, a permanência de uma tradição na sala de aula, através do livro didático: problematiza-se pouco a escrita da História e as interpretações que são dadas aos fatos. A sucessão e a observação / experiência ainda vigoram como critérios explicativos mais freqüentes das relações históricas nos livros didáticos. Por vezes, as interpretações são críticas, mas são apresentadas aos estudantes como única possibilidade – o que acaba fomentando a crença na História una e imutável.

Dois dos livros didáticos analisados (justamente os dois mais vendidos no país em 2002) passam a imagem de que os fatos históricos são narrados tais como aconteceram – o que pode levar o aluno a crer que o passado tem

⁵ SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica*; 7ª série. São Paulo: Nova Geração, 1999. 319 p.

⁶ MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto Jr. *História temática; o mundo dos cidadãos*. São Paulo: Scipione, 2000. (Coleção História Temática; v. 4). 256 p.

um significado único, natural. Pode-se inferir, portanto, que não chega às escolas, com frequência, a noção de que o passado é conhecido em função de necessidades, concepções de sujeito e de mundo, interesses políticos e sociais do tempo presente. O conhecimento histórico é apresentado como algo que tem sentido em si mesmo, inquestionável e indubitável, e não como algo cujo significado é atribuído pelos sujeitos que o constroem.

É importante ressaltar que o que se faz aqui não é uma simples crítica à descrição de processos históricos. A crítica que se faz tem outra direção: normalmente, as explicações são **reduzidas** ao nível descritivo. Desta forma, os alunos não se encontram diante de contradições e problemas para os quais devem buscar soluções. Tendem, então, a apenas **aplicar** os princípios histórico-científicos às situações e contextos em estudo.

O livro *História Temática*, no que se refere à concepção de causalidade, foi uma exceção às observações que acabam de ser pontuadas, conseguindo fugir às armadilhas que o estudo da História temática, na Educação Básica, pode vir a apresentar. Nem propôs um estudo de história calcado apenas em conceitos, sem referência nos fenômenos históricos mesmos; nem incorreu no determinismo, baseando-se na descrição de eventos relacionados a um mesmo tema na longa duração, sem problematizá-los. Propondo um trabalho com fontes históricas e a operação com modelos conceituais e diversas temporalidades, o livro apresentou a história temática como uma alternativa para a construção de um conhecimento histórico consistente.

Diálogo: um estudo sobre a causalidade no ensino de História*

Rita de Cássia Chagas Henriques**

Este trabalho da Prof^a Miriam Hermeto é um pensamento sobre a História veiculada nos livros didáticos. O objeto livro didático vem merecendo destaque em fóruns como ANPEd, ANPUH, encontros nacionais de pesquisadores do ensino de História e de perspectivas do ensino de História. É então esquadrihado sob as óticas historiográficas e pedagógicas. Trabalhos que se fazem nessa direção são imprescindíveis. Possibilitam um olhar sempre renovado sobre o assunto: o do pesquisador e o nosso, nascido das leituras e das reflexões que elas despertam em nós, além de suscitarem novas idéias de investigação.

Neste trabalho, o corpus teórico, o objeto da pesquisa e sua metodologia revelam o lugar da pesquisadora: sua reflexão sobre a formação de professores de História. A categoria analítica central é a causalidade, vista sob as perspectivas filosófica, epistemológica e historiográfica. Aí reside a riqueza do trabalho: para chegar à causalidade histórica, instância de didatização do conhecimento histórico, veiculada nas coleções didáticas que abordou, Miriam perfaz um caminho que nos propicia aprender e refletir. Analisa a causalidade na concepção do empirista Hume (não existem causas em essência que possam ser percebidas, há um hábito experiencial que nos faz projetar nos objetos o que é do espírito) e do epistemólogo Piaget (o conhecimento dinâmico acontece na abstração reflexiva, quando o sujeito reflete sobre suas reflexões; a causalidade é fruto de operações em cadeia, realizadas pelo sujeito em relação aos objetos).

Pela historiografia, pensa a causalidade em duas escolas marcantes no século XX: a positivista e a dos Annales, nas quais antevemos linearidade e circularidade.

Amplia a questão para a política da oferta de livros didáticos com dados do PNLd de 2002, do qual extrai a matéria central de sua investigação:

* Texto produzido para a sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 08 de setembro de 2005, quando se debateu a pesquisa de mestrado da Professora Miriam Hermeto de Sá Mota, intitulada “Um estudo sobre causalidade no ensino de História”, defendida na Faculdade de Educação da UFMG (FAE-UFMG) em 2002.

** Rita de Cássia C Henriques é mestranda pela UNINCOR (Betim), professora do Ensino Médio e Fundamental, da rede pública e particular de Belo Horizonte.”

as três coleções didáticas mais adotadas, a saber História e Vida Integrada, de Claudino Piletti, Nova História Crítica, de Mário Schimit e História Temática de Catelli, Cabrini e Montelatto.

A investigação em si são as relações causais (fortes ou fracas) estabelecidas entre eventos históricos em torno da Revolução Francesa.. O interessante é o cruzamento que Miriam faz entre o encadeamento dos fatos nos livros e os discursos sobre causalidade dos próprios autores - aqueles que enunciam sua proposta de ensino de História no “Manual do Professor” e o discurso implícito nos textos e nas atividades propostas. A conclusão da pesquisa é um poço de reflexões para os que “ensinam História”. O livro mais adotado trabalha com a causalidade linear, e é o que menos instiga uma construção de conhecimento para além do conteúdo dado.

Poderíamos então perguntar: em que medida os novos paradigmas de Educação e História têm sido incorporados pelos docentes em aspectos de sua prática escolar? E aí nos damos conta da distância discurso x prática, discurso x realidade. O que não impede que o livro, objeto material que acontece nas mãos de sujeitos que escolhem, não possa ser ressignificado no cotidiano. Historiadores sabemos que na continuidade há rupturas. Se não grandes fendas, minúsculas fissuras, por onde penetra o que transforma. Educação pressupõe longa duração.

A sessão Diálogos deste dia propiciou trocas de experiências e olhares, mais uma vez aproximou saberes. A discussão suscitada pelo trabalho sobre causalidade histórica e livros didáticos, com os elementos trazidos pelo trabalho de Miriam Hermeto nos fez pensar em limites e possibilidades. Dos nossos objetos, da nossa prática e de nós mesmos. O sentido de que nos dispomos a estudar, refletir sinaliza que fazemos parte, e isso, em Educação, é muita coisa. No dizer de Hannah Arendt, “...chegamos bem equipados para lidar com o que apareça e para tomar parte no jogo do mundo”.

Comentário sobre o trabalho com o livro didático *História temática**

Carlos Augusto Mitraud**

Para mim a dissertação foi muito esclarecedora, ao fazer a análise da teoria de Piaget para o ensino/aprendizagem de História. Creio que será de grande utilidade para muitos professores que não conseguem ver com clareza outras formas de ensino de História que não sejam da forma mais tradicional (fatos/cronologia/História descritiva/versão única).

Trabalhei com os livros da coleção *História Temática* (Montelato e Cabrini, 2000)¹ na Escola da Serra e no Colégio Neusa Rocha em Belo Horizonte. Entendemos que ao privilegiar o estudo da História problematizando grandes temas os autores permitiram aos educandos conhecer e compreender a História como resultado de processos humanos, processos semelhantes aos que eles vivenciam em seu cotidiano, passíveis de serem pensados, problematizados, analisados, discutidos, e, principalmente, compreendidos. Outro fator determinante na escolha da coleção *História Temática* foi a forma como o conteúdo está ali organizado: respeita-se a cronologia dentro das unidades, mas ela não é o eixo organizador da História; trabalha-se com os fatos históricos mais marcantes, mas eles estão organizados dentro de um contexto maior.

Uma das críticas comuns à coleção é o temor de, em função da forma como apresenta o conteúdo, os educandos perderem a referência cronológica do tempo e também de faltarem alguns “pontos importantes” do conhecimento histórico exigido a um aluno do Ensino Fundamental. Considero que a noção de cronologia e, mais importante, de temporalidade, estão garantidos no trabalho com esta coleção, pois o tempo está presente nela como um dos elementos estruturadores do raciocínio histórico, e as idas e

* Texto síntese do comentário feito na sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 08 de setembro de 2005, quando se debateu a pesquisa de mestrado da Professora Miriam Hermeto de Sá Mota, intitulada “Um estudo sobre causalidade no ensino de História”, defendida na Faculdade de Educação da UFMG (FAE-UFMG) em 2002.

** Licenciado e bacharel em História pela UFMG, professor de História da Prefeitura Municipal de BH e do Instituto Libertas de Educação e Cultura, Mestrando pela Faculdade de Letras da UFMG.

¹ MONTELLATO, Andréa. CABRINI, Conceição. CATELLI, Roberto Junior. *História Temática* – São Paulo: Scipione, 2000.

vindas entre diferentes épocas permitem ao estudante perceber a simultaneidade temporal da história humana, bem como perceber e refletir sobre o seu tempo.

Quanto ao conteúdo, não é o estudo de fatos elencados em cadeia temporal, ou escolhidos como mais marcantes que garantirá a um estudante o “conhecimento histórico”. É mais importante conseguirmos garantir que o educando desenvolva a capacidade de compreender a História como o desenrolar de processos sociais, identificando rupturas, continuidades, semelhanças e diferenças; estabelecendo relações entre fatos localizados em épocas, lugares e situações distintas. Tal aluno terá aprendido a problematizar a realidade, seja a que está à sua volta, seja aquela de um outro período ou lugar. Será capaz de, em busca de respostas aos seus “porquês”, encontrar a causa das situações com as quais depara. Ao formarmos meninas e meninos, no Ensino Fundamental, capazes de proceder desta maneira, estaremos entregando às famílias e à sociedade aprendizes permanentes não só de História, mas de todo o conhecimento que está acumulado e que se produz o tempo todo, em todo lugar.

Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças

Profa. Araci Rodrigues Coelho*

Título da Dissertação: Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos da História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNL D 2000/2001.

Instituição: FAE/UFMG

Nível: Mestrado

Orientadora: Lana Mara de Castro Siman

Ano de Defesa: 2002

Nesta sessão pretendo apresentar a pesquisa *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos da História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNL D 2000/2001*.

Tal pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de descrever e analisar como o tempo – categoria central do pensamento histórico – estava sendo construído como um saber escolar por alguns livros didáticos de História para criança. Essa investigação situava-se em um período de “transição” em que a disciplina História, no interior do currículo formal dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda estava em processo de redefinição de suas fronteiras, principalmente com a Geografia e a Sociologia e, de diferenciação da disciplina Estudos Sociais. Disciplina, essa, que apresentava forte presença na dimensão do currículo real desse nível de ensino, tanto que a maioria dos livros destinados a ele se identificava como livros de Estudos Sociais ou Geografia e História.

Em busca de construir uma perspectiva analítica, procuramos considerar nesta pesquisa as críticas às análises sobre livros didáticos que foram realizadas, principalmente na década de 1980, as quais denunciavam o caráter deformador e ideologizante dos livros didáticos, em especial os livros de História e/ou Estudos Sociais. Nesse sentido, procuramos nos apoiar, além de nos estudos sobre os saberes escolares os quais nos possibilitam considerar o saber construído pelo livro didático como um saber com características próprias, também em pressupostos da história das práticas de leitura, da análise de discurso e da crítica textual.

* Doutoranda e Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Professora de História da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Sub-coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH). Coordenadora do Projeto LABEPEH promove Diálogos.

A pesquisa buscou então, compreender o “como tem sido”, ou “o que tem se conseguido fazer” no sentido de uma escolarização adequada do tempo histórico, analisando as três Coleções de livros didáticos de História de 1ª a 4ª séries, selecionadas pelo PNL D 2000/2001. Estas se apresentavam, no contexto de recente retorno da História para o currículo do primeiro segmento do Ensino Fundamental, como uma das pioneiras a experimentar formas de escolarizar essa disciplina e no seu interior, o tempo histórico, já que na inscrição para a avaliação do próximo PNL D foi obrigatória a separação da História e Geografia em coleções distintas.

Sendo uma pesquisa pioneira no campo da construção do saber histórico escolar levantou-se vários aspectos decorrentes do processo de escolarização do tempo histórico que, no período de tempo e formato de uma dissertação não foi possível aprofundar. No entanto podemos afirmar, a partir da análise realizada, que o tempo histórico tem-se constituído como conteúdo central de ensino da História escolar. Tal categoria se apresentou nas três Coleções pesquisadas como objeto de temas, seqüências didáticas e situações de aprendizagem previstas para serem abordadas nas aulas de História dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal fato nos permite afirmar que o tempo histórico, como objeto central do conhecimento histórico é escolarizado, tanto, assumindo um estatuto de conteúdo, quanto de estruturador dos demais conteúdos.

Considero que trazer para o dialogo junto ao publico do *LABEPEH promove DIÁLOGOS*, a complexidade que envolve o processo de produção, pelo livro didático, de um saber histórico escolar, pode contribuir para que nós professores possamos lidar com ele mais livres da polarização de herói ou vilão que vinha há tempos lhe obscurecendo. Discutir que esse processo passa, entre outras coisas, pela transformação de um saber social, acadêmico em um saber possível de ser ensinado e aprendido no contexto escolar, sem deixar de considerar a dimensão de mercadoria do suporte em que esse saber se encontra: o livro didático. Nesse sentido, uma mercadoria que de um lado, passa por diferentes mãos que vão além das do autor e, que de outro lado, precisa ser vendida, dar lucro, o que atualmente, significa ser aprovada por órgãos públicos que a avaliarão e a oferecerão como possibilidade de escolha por professores de todo o Brasil.

Trazer a tona esse processo que desmistifica o livro didático de História, parece ser uma forma de nos instrumentar e libertar nossa inventabilidade de ler e/ou de usá-lo. Devemos levar em conta seus limites e, ao mesmo tempo, explorar todas suas possibilidades como nosso parceiro na construção de um ensino-aprendizagem de História, conscientes de nosso importante papel como professores, sujeitos principais na efetivação da desejada história escolar que responda as suas funções sociais atuais, tais como, o desenvolvimento do raciocínio e consciência histórica, contribuindo assim para a formação de uma sociedade imbuída de sua cidadania.

Os livros didáticos de História para crianças em sua complexidade: diálogos*

Aléxia Pádua Franco**

A pesquisa de Araci Coelho apropriou-se, de forma muito criteriosa, dos novos olhares lançados em diferentes partes do mundo sobre a História do livro e das práticas de leitura, cujas principais referências são Roger Chartier e Robert Darnton. Estas, para além de pensarem o conteúdo do livro, como se seu texto existisse por si só, pensam o livro como um teia complexa de relações que envolve autores, tradutores, editores, vendedores, poderes públicos, leitores. Além disso, cruzou, de maneira muito perspicaz, estes novos olhares com os estudos mais recentes no campo da educação (FORQUIN, CHERVEL, PERRENOUD, SACRISTÁN, entre outros) sobre a especificidade da cultura escolar que não faz uma mera simplificação dos saberes eruditos e nem uma reprodução passiva da cultura hegemônica. Assim, sua investigação ajuda-nos a melhor compreender o livro didático em suas diferentes dimensões (seu papel na escolarização do saber histórico; o contrato de leitura estabelecido entre autor, alunos e professores; as políticas públicas voltadas para o livro didático...), além de nos dar pistas de como fazemos a análise destes livros, considerando essas várias dimensões. Contribuí, também, para refletirmos sobre como nos relacionarmos com o livro didático na formação dos professores e, em sala de aula, com os alunos da educação básica. Não mais com a visão apocalíptica do livro didático como vilão, como “inculcador” da ideologia dominante que visa formar cidadãos passivos, conformados, mas como um suporte que faz parte do processo de escolarização dos saberes, com seus limites e contribuições.

Uma problemática desenvolvida na tese e que vale a pena destacar, é a do tempo histórico e as particularidades do ensino de História para crianças. Para além do que Araci discutiu em sua dissertação, poderíamos pensar, seguindo os passos de pesquisadores de áreas afins à História,

* Texto produzido para a sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 10 de novembro de 2005, quando se debateu a pesquisa de mestrado da Profa. Araci Rodrigues Coelho, intitulada “Escolarização do Tempo Histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNL D 2000/2001” e defendida na Faculdade de Educação da UFMG em 2002.

** Professora de História da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Ernesta Zamboni.

como os teóricos da literatura Andreas HUYSSSEN¹ e Hans GUMBRECHT,² sobre a nova sensibilidade temporal desenvolvida nas crianças do século XXI. Sensibilidade esta desenvolvida num contexto de mudanças rápidas, onde o presente torna-se obsoleto em “um piscar de olhos”, onde, através da mídia, passado, presente e futuro tornam-se simultâneos, fazendo-nos perder a noção de alteridade e processo, onde o contato com a tradição tem sido pouco cultivado ou onde a memória e o passado têm sido banalizados, servindo apenas para entretenimento e curiosidade. Assim, junto com a questão das possibilidades cognitivas das crianças refletirem historicamente, também precisamos refletir sobre que sentido tem para elas a reflexão sobre o passado e sua relação com o presente e futuro? Como desenvolver nelas o interesse por isso? Para quê?

É imprescindível continuarmos nossa busca por um ensino de História que desenvolva a consciência histórica dos alunos da educação básica, contribuindo para que estas novas gerações sintam que pertencem a um mundo construído pelas ações e conflitos enfrentados por outras gerações, para que estas se insiram no tempo e no espaço, criem elos solidários e, assim, sintam-se responsáveis por este mundo, preocupando-se com ações individuais que visem o bem comum. Enfim, tenham uma consciência histórica que permita através do conhecimento do passado pensar a transformação social.

Sobre a conclusão da dissertação que afirma “a existência de uma tendência de escolarização adequada do tempo histórico pelos livros didáticos selecionados pelo PNL D 2000/2001”, como ela mesma sugere (p. 214), devemos aprofundar as reflexões sobre esta conclusão, investigando como este saber presente nos livros didáticos alcança o espaço da sala de aula, através dos usos e leituras que professoras e alunos fazem deles. Algumas pesquisas recentes têm revelado que, ao se apropriarem do livro didático, as professoras não efetivam exatamente o que o livro e o PNL D propõem em relação ao tempo histórico, pois cruzam os saberes veiculados por estes, com os saberes de sua experiência e formação anterior.

Mesmo assim não podemos subestimar as vitórias alcançadas pelas lutas que historiadores, professores de História têm feito, desde os anos 80, para romper com o ensino de Estudos Sociais e de História tradicional. Como Araci destaca, esta luta já resultou na abertura dos documentos oficiais como PNL D, PCNs e dos livros didáticos para as novas tendências historiográficas, educacionais e do ensino de História. Processo também

¹ Andréas HUYSSSEN. *Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

² Hans Ulrich GUMBRECHT. *Sem saída. Folha de São Paulo, Caderno Mais*, 25 set. 2005. p. 10.

observado nos materiais dos cursos de formação em serviço e continuada das professoras (VEREDAS, PROCAP), e nas provas de diagnóstico dos alunos como as aplicadas pelo SIMAVE. As aulas de 1^a a 4^a séries também já mostram certa transformação: ampliou-se um pouco mais o tempo despendido para ensinar História (não mais apenas aos finais do bimestre para formalizar notas para os boletins, mas aulas semanais), diversificou-se as discussões para além das datas comemorativas e cívicas. As professoras das séries iniciais vivem um momento de transição, quando diferentes tendências do ensino de História se mesclam em suas práticas.

Enfim, em nossas reflexões sobre o livro didático, assim como Araci fez, precisamos estar muito alertas, diferente da maioria dos estudos dos anos 70 e 80 que só queriam desmascarar a ideologia dos livros didáticos. Entender que estamos trabalhando num campo de muita complexidade que envolve diferentes sujeitos, que se constrói num momento de mudança e confronto de diferentes tendências historiográficas, pedagógicas e do ensino de História. Isto não pode nos impedir de chegar a algumas conclusões, mas estas não podem simplificar, querer homogeneizar as análises em nome de um pressuposto teórico ou de um ideal de ensino de História.

Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças*

Maria Beatriz Pereira**

Em 2004, ao assumir turmas de séries iniciais, tinha como objetivo auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita, aplicando meus conhecimentos acadêmicos dos cursos de Letras e Educação Física. Ao fazer leituras dos manuais do professor dos livros didáticos e do planejamento da escola, e em reuniões com uma colega PI, habilitada em História, percebi que estava equivocada. Que História/Ciências/Geografia te-riam que ser trabalhadas enquanto disciplinas com objetivos próprios para cada etapa escolar. Enfim, elas não funcionavam como “pano-de-fundo” para o processo de alfabetização/letramento.

Ao ler a dissertação da profa. Araci Rodrigues Coelho, que tem como objeto de estudo e pesquisa o livro didático e que faz uma exposição ampla, diversificada e rica, pude ampliar meus conhecimentos sobre o ensino da História, nas séries iniciais. Destaco a apresentação dos contextos históricos, bem como as abordagens propostas em cada um. As análises dos manuais do professor oportunizaram-me reflexão sobre minha prática pedagógica e das dificuldades que temos em escolher, adotar e utilizar o livro didático, mesmo que ele atenda satisfatoriamente aos requisitos do PNLD e aos PCNs.

Duas questões se colocam: Por que é difícil escolher, adotar e utilizar um livro didático? Por que os livros apontados na pesquisa são pouco adotados, uma vez que atendem satisfatoriamente aos parâmetros do MEC?

Alguns fatores, considerando minha prática na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, podem dar algumas pistas: perfil do professor; sua motivação, envolvimento e afinidade com a disciplina; não haver garantia de que quem escolheu o LD irá utilizá-lo, pois grade curricular, escolha de turmas e de disciplinas são questões de uma discussão polêmica nas escolas municipais; grande heterogeneidade da clientela atendida pela escola (alunos-pais/responsáveis); o quanto o LD requisita de participação da família e de assistência mais individualizada do professor, bem como se o LD exige que as crianças estejam em etapa mais avançada no processo de alfabetização.

* Texto síntese do comentário feito na sessão de “Diálogos” promovida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), na Universidade Federal de Minas Gerais, em 10 de novembro de 2005, quando se debateu a pesquisa de estrado da Profa. Araci Rodrigues Coelho, intitulada “Escolarização do Tempo Histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001” e defendida na Faculdade de Educação da UFMG em 2002.

** Graduada pela UFMG em Letras - Português e Educação Física; Professora da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (RMBH).

Além do exposto anteriormente, identifico outras dificuldades para a aplicação do que foi pontuado nessa dissertação, tendo como base a minha experiência como professora:

- A Formação de professores de 1^a a 4^a série não colocava o ensino da História no mesmo patamar de importância da Língua Portuguesa e da Matemática;
- A prioridade, no I Ciclo (ou séries iniciais), da Alfabetização/ Letramento;
- As necessidades inerentes às crianças de 6/7 anos que precisam ser trabalhadas durante as aulas: conflitos; valores, atitudes, responsabilidades; fascínio pela literatura; necessidade de contar acontecimentos pessoais, familiares; ansiedade em mostrar ou contar os avanços nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática;
- O prazer das crianças em ler para professora ou para a turma, à medida que avançam no processo de alfabetização;
- O fato de minha carga horária ser compartilhada entre 03 disciplinas: História/Geografia/Ciências, uma vez que tenho 05 turmas, cada uma com 03 horas/aula/semana;
- O desenvolvimento de Projetos de interesse da turma, do ciclo, da escola e/ou meus;
- A necessidade de um trabalho sistemático e complexo para o desenvolvimento da noção de tempo histórico pelas crianças.

Essa pesquisa poderá ser rico material de estudo em momentos de formação dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, seria necessário estar em formato de artigo, facilitando sua socialização e seu envio às escolas públicas e privadas que ofereçam o 1^o. Segmento do Ensino Fundamental.

Parabenizo ao LabepeH pela promoção destes encontros “Diálogos”, que completa um ano. O objetivo ao qual se propõe: estreitar as relações entre a produção acadêmica e as práticas escolares das diferentes redes de ensino de Educação Básica de MG é extremamente relevante e desafiador. Esses encontros, ao oportunizarem aos professores da Educação Básica e à academia confrontarem as práticas escolares e os trabalhos acadêmicos desenvolvidos, oportunizam àqueles que deles participam momento ímpar de reflexão e de proximidade. Para “alargar” sua atuação será interessante que o LabepeH chegue até as escolas, seja através de parcerias com as Secretarias de Educação para promoção de formação dos professores da Educação Básica, seja através de publicações de artigos sobre as

Labepeh-Diálogos: um balanço

Olhando para trás e andando para frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda

Ao completar um ano desse projeto é importante que façamos um balanço. A frase conclusiva do Livro *Bia Bisa Bel* de Ana Maria Machado nos convida a olhar o passado, rever as nossas intenções iniciais e constatar no processo os ganhos, dificuldades e limites. Ao mesmo tempo em que nos permite sonhar perspectivas de futuro, “inventar moda”, ousar em nossos projetos.

A finalidade principal do Projeto *LABEPEH promove Diálogos - pioneiro desse laboratório* - foi criar um espaço/tempo de diálogo em torno do ensino de História, entre os vários níveis de ensino, tendo como foco de discussão as pesquisas já realizadas ou em andamento dentro e fora de instituições acadêmicas.

Desde novembro de 2004 foram realizados nove encontros, organizadas em três temáticas norteadoras, apresentadas ao longo deste material e que representam algumas das discussões importantes no ensino de História.

Participaram desses encontros, ouvintes e palestrantes de diferentes instituições de ensino/pesquisa das cidades de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Montes Claros, Cataguases, Uberlândia e São Paulo, totalizando um universo de aproximadamente 253 participantes nos sete encontros promovidos, assim composto:

- ♦ alunos da graduação em História da PUC-Minas; em História, Pedagogia, do projeto Veredas e Letras da UFMG;
- ♦ professores da UFMG, tanto da graduação como da Pós-Graduação em Educação e da UNICOR/Betim;
- ♦ professores (as) da Rede Municipal de Belo Horizonte; da Rede Municipal de Betim, da Rede Pública Estadual de Minas Gerais e do Centro Pedagógico da UFMG;
- ♦ professora da Faculdade de Educação da USP;

A diversidade e heterogeneidade dos participantes, seja em relação aos níveis de ensino, às instituições ou, mesmo, as localidades, revelam que um dos objetivos - o diálogo entre diferentes níveis, instituições e/ou redes de ensino - está se concretizando.

A maioria dos participantes é composta por alunos dos cursos de graduação (História, Letras e Pedagogia) perfazendo um total de 60%. Esse dado confirma que estamos alcançando mais um dos objetivos propostos no projeto, o de fomentar o interesse pela pesquisa nos futuros professores. Esse dado revela também a efetivação de um espaço de oportunidade para

os alunos relacionarem-se mais diretamente com a prática dessa disciplina. Prática essa, revelada tanto nas pesquisas compartilhadas, quanto, por meio da fala dos debatedores e do público de professores que frequentemente trazem para as discussões seus problemas e desafios enfrentados em suas práticas, nas mais diferentes temáticas debatidas.

Outra conquista que merece destaque é o comparecimento de novos professores destacada a cada nova sessão comentando sempre a importância desse espaço de trocas e discussões:

Eu parabeno o Labepeh por essa iniciativa e por esse ano de trabalho que vocês conseguiram levar para frente, em função do objetivo que vocês colocam. Se eu já achava que ele era ousado, depois de hoje, eu acho que ele é mais ousado ainda e levar as pesquisas acadêmicas, o que está acontecendo na academia, para mais perto da prática do ensino básico, realmente agente precisa muito disso e eu pude perceber que isso é possível através dessa iniciativa. (Maria Beatriz Pereira – Profa. da Rede Municipal de BH Debatedora do Diálogos- transcrito da fita de vídeo do arquivo do Labepeh)

Dentre estas conquistas, podemos destacar também a presença de participantes cativos, alguns desses tornando-se voluntários do Projeto e do LABEPEH. Esse é o caso do professor iniciante José Carlos, que no primeiro semestre participou das sessões como aluno. Vejamos a título de exemplo o seu depoimento:

No meu último período da graduação fui convidado pelo Prof. Eucídio para participar do projeto “Labepeh Promove Diálogos”. Ao final do debate percebi que “ali era o meu lugar”, uma vez que aspiro fazer do ensino-aprendizagem algo interessante e prazeroso. É nesse espaço que os professores trocam experiências enriquecedoras e se preparam para os desafios da docência. Por esse motivo pretendo ser um divulgador do Labepeh. (José Carlos Mendes Viera – Colaborador do Labepeh)

Um veículo importante de divulgação é a página do LABEPEH ligado ao site da FaE/ UFMG – e também acessado por meio do link da página da Escola Fundamental do Centro Pedagógico - como podemos observar nos comentários e solicitações que nos foi enviados para o e-mail do Labepeh:

“Prezados Colegas,

Parabéns pelo site do Laboratório de Pesquisas em Ensino de História. Particpei durante um período do GT – Ensino de História. Infelizmente nossas opções profissionais nos impedem de caminhar ao lado de colegas que tem muito a dizer sobre História e Ensino. Mas, não abandonei as discussões. Publiquei recentemente um artigo sobre as Mudanças e Permanências no Ensino de História. E venho orientando projetos de pesquisa que lidam com o ensino de história nas séries iniciais. Assim que eu puder envio o artigo para vocês.” Abraços,

Jezulino Lúcio Mendes Braga – UNILESTE – MG

São crescentes também as demandas via e-mail para acesso aos trabalhos apresentados nas Seções:

“Senhores e senhoras.

Gostaria de saber como consigo na íntegra a Palestra, citada acima, atualmente. “Faço especialização em Historia Social e Educação, na Universidade Católica do Salvador e meu tema de pesquisa é o Livro Didático de Historia”.

Júnia Furquim Werneck

Os encontros foram gravados em vídeo, a fim de que possam ser utilizados como fontes de discussão e pesquisas futuras.

Nesse momento de balanço constata-se que o objetivo de criar um espaço de reflexão sobre a formação continuada dos professores está sendo perseguido e efetivado por este Projeto.

A realização desta publicação é mais uma iniciativa de divulgação e socialização das discussões em torno do ensino de História. É, também, uma oportunidade para todos tomarem conhecimento de uma pequena parcela das ricas discussões que ocorreram ao longo desse ano de trabalho.

Sabemos que os desafios permanecem, mas o prazer da realização dos sonhos é algo que nos impulsiona e nos faz melhores. Para finalizar, fica aqui o convite para que todos compareçam ao novo ciclo do *Diálogos* a partir de março de 2006. Será um prazer ter vocês conosco!

Lana Mara de Castro e Siman,

Araci Rodrigues Coelho

Soraia Freitas Dutra

ANEXO I – Artigos e Publicações

COELHO, Araci R. Brincadeiras de outro tempos. *Presença Pedagógica*, v.4, n. 24, nov./dez. 1998,p.63-69.

COELHO, Araci R. Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de história para crianças: uma análise dos livros didáticos de história (1º a 4º a nos) do PNLD 2000/2001. IN: Simpósio Nacional de História, 22, 2003, ANPUH/PB. *Anais* CDRom, 2003.

COELHO, Araci Rodrigues. Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros didáticos. IN: NETO, JOSÉ Miguel Arias (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História: VI Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Londrina: Paraná, AtriorArt, 2005,p. 237-244.

COELHO, Araci Rodrigues. O aluno nos livros didáticos de História para crianças. IN: Encontro Perspectivas do Ensino de História, V, 2004 (*Anais* no prelo)

DUTRA, Soraia F. O ensino de História para crianças. *Revista Presença Pedagógica*, v.6, n.31, jan/fev/2000,p. 61-69.

DUTRA, Soraia Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2003. Dissertação de Mestrado. 245p.

SIMAN, Lana M. C. *O ensino da História para crianças*. Avaliação continuada 2001-2002. Game / Fae/ UFMG/ SIMAVE. Segrac Gráfica Ltda, 2002, p. 61- 91.

SIMAN, Lana M. C. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. IN: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. 598-605.

SIMAN, Lana M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. IN: ZAMBONI, Ernesta e ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Quanto tempo o tempo tem, Campinas: Alínea, 2003, p. 109- 143.

SIMAN, Lana M. C.; Rodrigues Coelho, ARACI. O papel da ação mediadora do professor na construção de conceitos históricos. IN: Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição, II, 2003, Belo Horizonte. CD-Room:FAE/UFMG, 2003.

SIMAN, Lana Mara et al. O universo sociocultural dos alunos: elementos para a compreensão e desenvolvimento do raciocínio histórico e geográfico. In: XI Encontro Regional de História: História e Exclusão Social. *Anais*. Uberlândia: UFU-ANPUH/MG, 1998, 236-237.

SIMAN, Lana Mara et al. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de história para crianças*: uma análise dos livros didáticos de história (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2002.

SIMAN, Lana Mara et al. Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de história para crianças: uma análise dos livros didáticos de história (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001. IN: Simpósio Nacional de História, 22, 2003, ANPUH/PB. *Anais* CDRom, 2003.

SIMAN, Lana Mara et al. Objetos da cultura material como mediadores no processo de desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças. IN: IV Perspectivas do Ensino de História. *Anais*. Ouro Preto: Julho/2001. p.51-52 (resumo).

SIMAN, Lana Mara et al. O processo de construção e desenvolvimento do raciocínio histórico no que se refere à construção da noção de tempo e causalidade. IN: XII Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH. *Anais*. Belo

ANEXO II - DIÁLOGOS - Nov 2004 a nov. 2005

TEMÁTICA	DATA	TÍTULO	PALESTRANTE	DEBATEDOR(A)
INOVAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA: CURRÍCULOS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR	11/11/04	A complexidade de um processo de mudança de programa de história num contexto de mudanças socio-políticas e paradigmáticas	Lana Mara FAE/UFMG	-
	09/12/04	A formação do professor e o ensino de História	Cláudia Ricci CP/UFMG	Carla Ferretti (PUC Minas e Colégio Santo Antonio)
	10/03/05	Inovações no ensino de História	Lorene dos Santos PUC-MG	Corina (professora da RME)
	14/04/05	As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica	Soraia Freitas Dutra CP / UFMG	Miriam Hermeto de Sá Motta (FUNED/UEMG)
	12/05/05	O papel da família na construção social do tempo e do sentido do passado pelas crianças	Roseli Corrêa Professora da Rede Pública de Ensino	-
ENSINO, APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO EM HISTÓRIA	09/06/05	O ensino de História na educação de adultos: dimensões da consciência histórica	José Raimundo Lisboa FAE-UFMG	João Andrade (EJA - RME/Betim e RME/PBH; representante do Sind-Ute/Betim)
	11/08/05	Um panorama dos estudos sobre os livros didáticos de História	Luiz Carlos Villalta (FAFICH); Profa. Araci Rodrigues Coelho (EFCP/UFMG); Profa. Nayara Silva de Carie (REMG)	-
LIVRO DIDÁTICO	08/09/05	Um estudo sobre causalidade no ensino de História	Profa. Miriam Hermeto de Sá Motta (FUNED/UEMG)	Profa. Rita de Cássia Chagas Henriques (UNINCOR/Betim); Prof. Carlos Mirfraud (RMPBH)
	10/11/05	Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças.	Profa. Araci Rodrigues Coelho (EFCP/UFMG)	Profa. Aléxia Pádua Franco (UFU); Profa. Maria Beatriz Pereira (RMPB)

EQUIPE DO LABEPEH

♦ Coordenação

Lana Mara de Castro Siman

Araci Rodrigues Coelho

♦ Pesquisadores do Laboratório

Lana Mara de Castro Siman (FAE/UFMG)

Christian Laville (pesquisador estrangeiro)

Araci Rodrigues Coelho (CP/UFMG)

Soraia Freitas Dutra (CP/UFMG)

Claúdia Sapag Ricci (CP/UFMG)

José Raimundo da Costa Lisboa (FAE/UFMG)

Eucídio Arruda (FAE/UFMG/FUMEC)

♦ Colaboradores

Adair Carvalhais Júnior

Dilma Scaldaferrri

Fernanda Cristina Soares Silvino

Joana D´Arc Germano Hollerbach

Júlio César Virgínio da Costa

Luisa Teixeira Andrade

Silvia Maria Rachi Vartuli

Rúbia Tunes

Simone Calil (REE/MG)

Nayara Silva de Carie (REMG)

♦ Professores Pesquisadores Associados

Carla Ferreti Santiago (PUC-MG)

Ciro Bandeira de Melo (UNIVALE)

Danielle Parker A. Spindola

Geraldo Magela Magnani (Fac. Pedro Leopoldo)

Joyce Cristina S. Ferreira

Lorene dos Santos (PUC-MG)

Luiz Carlos Villalta (FAFICH/UFMG)

Maria Luciana Brandão (UNILESTE)

Maria Eliza Linhares Borges (FAFICH/UFMG)

Miriam Hermeto de Sá Mota (FUNED/UEMG)

Roberto Abdala Júnior (UNILESTE)

Roseli Corrêa da Silva - (RM BH)

Thaís Nívia de Lima e Fonseca (FAE/UFMG)