



**METODOLOGIA DO
ENSINO DE
HISTÓRIA**

DADOS INSTITUCIONAIS

CNPJ:	17.145.404/0001-76
Razão Social:	CENTRO EDUCACIONAL MALTA LTDA
Nome de Fantasia:	FACULDADE MALTA
Esfera Administrativa:	PRIVADA
Endereço:	Av. Barão de Gurguéia, nº 3333b, Bairro Vermelha
Cidade/UF/CEP:	TERESINA-PI. CEP: 64018-500
Telefone:	(86) 3303-5002
E-mail de contato:	maltafaculdade@gmail.com
Site da unidade:	http://www.faculademalta.edu.br/

SOBRE O(A) AUTOR(A)

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Efigênia Alves Neres

Endereço para acessar o CV:

<https://lattes.cnpq.br/1648483580704185>



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação na linha de pesquisa "Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação" pela Universidade Federal do Piauí (2020). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência no Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2017), Psicopedagoga pelo Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (2018) e Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí (2015). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/PPGED/UFPI) e o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Piauí. Profissionalmente atua como Professora Substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Campus Timon/MA e Professora Substituta na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Campus Torquato Neto em Teresina/PI.

Contatos: efigeniaufpi@hotmail.com



APRESENTAÇÃO

Caro/a estudante,

Este material didático destina-se aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Malta-FACMA. Torna-se de fundamental importância para o profissional da Pedagogia, através da disciplina de **Metodologia do Ensino de História**, construir um conhecimento teórico-prático na área, com a finalidade de auxiliar, principalmente, o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

No momento atual o conhecimento histórico tem sido questionado por pesquisadores que têm transformado seu campo de atuação num contexto de questionamentos significativos, tanto por parte dos historiadores, como também dos agentes condutores da história – seres humanos e classes sociais, sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer diante da própria história.

O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. As escolhas do que é e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas, as quais relacionam-se como uma série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a imensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação e com as contribuições pedagógicas, em especial com a Psicologia social e cognitiva e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos interdisciplinares, possibilitando ao aluno a sua condição de viver em sociedade, mantendo compromissos e respeito com as diferenças e com igualdades, relacionados a etnias, gêneros, raças, idades, culturas, nacionalidades, diferenciações de classe, trabalho, poder político, poder econômico, religião, crenças, tradições e de línguas etc.

Neste contexto, o ensino de História busca, primordialmente, trabalhar com um presente que é duvidoso (incerto), permitindo aos estudantes encontrarem explicações para as incertezas do presente que ultrapassem os limites das causas pré-determinadas e apontam ao mesmo tempo respostas para sua ação transformadora no mundo que os cercam, considerando assim seus limites e as



suas possibilidades. No entanto, o ensino de História tende a desenvolver um papel relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

Essa disciplina aborda um dos aspectos mais questionados no mundo contemporâneo: o ensino de História que durante muito tempo nas séries iniciais do Ensino Fundamental teve como característica a transmissão de um conjunto de textos que os alunos deviam memorizar de uma forma mecânica. Atualmente, este constitui-se como um conjunto de atividades cuidadosamente planejadas, nas quais conteúdos e forma de ensino se harmonizam e se complementam entre si.

Por essa razão e por meio desta disciplina pretendemos que você, pedagogo (a)/ professor(a), que já se encontra no exercício da função ou que almeja exercer essa profissão, compreenda alguns conceitos, teorias e informações históricas que lhes possibilitarão não só acompanhar e participar deste debate, mas, sobretudo, desempenhar suas funções com mais segurança e maior conhecimento nesta caminhada.

O domínio de conceitos-chave envolvidos no debate é essencial para quem atua ou pretende atuar no campo do magistério. O pedagogo/professor precisa estar bem informado sobre o processo educacional como um todo. Sem o conhecimento das experiências adquiridas, fica difícil ao educador compreender o por que a educação brasileira é como é, entender os lentos, mas contínuos processos de transformação que se dão nas relações educacionais como nas séries iniciais.

Esperamos que os temas trabalhados nesta disciplina lhe proporcionem suportes para melhor conhecer o espaço em que atua e identificar os seus interlocutores, as demandas que lhe são feitas, os desafios que lhe são propostos para – enfim – poder, consciente e livremente tomar as suas decisões em um campo que se encontra como sujeito de suas próprias ações.

Elencamos como crucial nesse processo, a importância da leitura deste material, bem como as leituras de apoio, além do aproveitamento das oportunidades de discussão com os colegas e o(a) tutor(a)/professor(a). Não pretendemos esgotar a discussão sobre tal temática com esta apostila, buscamos, através dela, incentivar a reflexão e a pesquisa para a construção de novos saberes sobre a temática.

Começemos, então, nossa jornada.



Sumário

SOBRE O(A) AUTOR(A)	3
OBJETIVOS PROPOSTOS	8
✓ Identificar a importância do ensino de História;	8
UNIDADE 2 -	28
2. CONTEÚDOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
2.1 Objetivos da Educação Infantil relacionados ao ensino de História	30
2.2 O ensino de história diante a ludicidade: Infância e Ludicidade	31
2.3 Contar histórias na Educação Infantil	33
UNIDADE III	56
OBJETIVOS PROPOSTOS	57
✓ Identificar o surgimento das novas tecnologias do ensino de História;	57
✓ Conhecer os debates atuais sobre o Ensino de História na Educação Básica Brasileira.	57
3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA	58
3.4 O Ensino de História na Educação Básica Brasileira: debates atuais	62
3.5 Metodologias Ativas para o Ensino de História	63
Quadro 1 - Técnicas de metodologias ativas para o ensino de História.	64

UNIDADE I -

Nesta unidade abordamos os fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História, realizando um percurso pela disciplina em curso até o momento atual, destacando-se a importância desta com ênfase nas implicações para a formação da cidadania e as categorias básicas da mesma.



FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

OBJETIVOS PROPOSTOS

- ✓ **Conhecer os conceitos básicos para o ensino de História;**
- ✓ **Identificar a importância do ensino de História;**
- ✓ **Conhecer as categorias básicas para o ensino de História.**

1 FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 Conceitos básicos

Segundo o minidicionário da ROCHA, R. (1996)

História sf 1 Ciência que estuda os fatos importantes ocorridos nas transformações por que passou e passa a humanidade. 2 Estudo das origens de uma arte ou ciência. 3 Biografia de um homem célebre. 4 Narração. 5 Fábula. 6 Conversa fiada.

Para Tourinho Jr. (2002)

Dica

Por que estudar História.

- Ajuda-nos a reconhecer os próprios limites.
- Ajuda-nos a valorizar a incerteza.
- Ajuda-nos a ter um razoável nível de senso crítico.

História seria uma forma de conhecimento do passado tal como aconteceu, cabendo ao historiador apenas e tão somente, relatar tais acontecimentos, evitando, sempre que possível as pré-noções, forçando, desta forma a eliminação, tanto quanto possível de pontos de vistas pessoais que desfiguram o verdadeiro conteúdo.

A História seria uma forma de conhecimento do homem, uma apreensão do passado por – e em – um pensamento humano, vivo, comprometido; é um complexo, um misto indissolúvel de sujeito e objeto. A quem se irrita ou se inquieta com essa escravidão, só posso repetir: tal é a condição humana, e também a natureza humana. Não há dúvida de que assim se introduz um elemento de relatividade no conhecimento histórico; mas todo conhecimento humano encontra-se similarmente marcado pela situação do homem no ser e no mundo. (TOURINHO JR., 2002, p. 185)

1.2 Dificuldades no Ensino de História

Durante muito tempo o ensino de história tem sido reduzido a um pleno achatamento qualitativo, incapacitando a escola de exercer o papel de elevar a capacidade intelectual, cultural e crítica dos educandos.

No que diz respeito à História, reduziu-se seu ensino a informações primárias sobre nomes, datas, clima, vegetação. A História passou a ser e é ensinada como resultante do espírito aventureiro e heróico que, por graça dos deuses, explode de tempos em tempos entre os homens, produzindo grandes feitos. Não se procuram estabelecer relações entre os acontecimentos, nem se dá qualquer importância à

ação organizada, sistemática e articulada nos movimentos históricos, clareando os interesses de grupos e de classes como os verdadeiros motores da história.

Atualmente alguns autores brasileiros, como Dias (1995) consideram que a história deve ser ordenada em uma concepção que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades históricas – culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macroestruturais, quanto cotidianas.

Deste modo, no que se refere às dimensões simbólico –culturais, destacamos as contribuições de Henri Lefebvre, de Nietzsche, de Bloch, de Febvre; historiadores franceses, como Jacques Le Goff e Duby, ingleses, como Perry Anderson e Edward Thompson, assim como do italiano Carlo Ginzburg.

Dentre os historiadores brasileiros que trabalham segundo esta concepção, destacam-se entre outros: Maria Odila Leite da Silva Dias, Fernando Novaes, Déa Fenelon, Francisco Iglesias, Kátia Matoso, Carlos Guilherme Mota, Cairo Prado Júnior, e Edgar de Decca, Sergio Buarque de Holanda.

Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem as mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas.

É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir as fontes e datar a cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado.

Entre as tendências mais recentes no ensino de história temos **a História Nova**, que de certa forma, prossegue a linha de inovação dos Annales, repousa sua novidade em três processos:

- a) novos
problemas põem em causa a própria história;
- b) novas
contribuições modificam, enriquecem, transformam os setores tradicionais da história;

c)

novos

objetos aparecem no campo epistemológico da história.

A tomada de consciência, pelos historiadores, do relativismo de sua ciência, bem como o crescente desenvolvimento das demais ciências sociais, coloca-se no centro dessa busca de redefinição. Nos dizeres de Jacques Le Goff e Pierre Nora, de alguma forma os “pais” da nova tendência,

O essencial não é sonhar, hoje, com um prestígio de ontem ou de amanhã, é saber fazer a história de que temos hoje necessidade. Ciência do domínio do passado e da consciência do tempo, deve ainda definir-se como ciência da mudança da transformação. (PENTEADO, H., 1993, p. 9)

Da historiografia inglesa, destacaremos dois historiadores, ambos marxistas, embora não compondo uma “escola” ou uma única tendência. Trata-se de Erick Hobsbawn e Edward P. Thompson. Têm o mérito de trazer ao cenário da História, como principal protagonista, a classe trabalhadora. Tomando de Hobsbawn (e nesse caso também de George Rudé) o seu Capitão Swing como uma obra-exemplo, verificamos que sua pretensão nela é recriar o mundo do trabalhador inglês do campo, no século XIX. Ao fazê-lo, denunciam também a obscura forma de registro da presença do trabalhador no mundo.

É contundente a expressão de Hobsbawn:

Com exceção da lápide de seus túmulos e dos de suas crianças, nada deixaram para trás que pudessem identificá-los, pois, como sabemos, a maravilhosa superfície do campo inglês, o trabalho de seus arados, pás e tesouras e os animais que cuidavam não trazem assinatura ou marca como as esculturas das catedrais. (HOBSBAWN, apud PENTEADO, H., 1993, p. 12)

(Sabemos hoje, a respeito do nosso trabalhador do campo?)

Hobsbawn e Rudé não encontraram novas, inéditas fontes primárias que lhes permitissem escrever uma nova história da luta dos trabalhadores rurais ingleses contra a pobreza e a degradação: dispunham de fontes já pesquisadas e divulgadas em outros livros e trabalhos, de um conhecimento global mais ampliado da economia e da sociedade agrária inglesa dos séculos XVIII e XIX e, sobretudo, tinham novas questões (possivelmente postas pelo presente) a formular. Esclarecem, na Introdução, que não estão dando a última palavra sobre os movimentos sociais dos trabalhadores

rurais ingleses na primeira metade do século XIX, e advertem: “Há ainda muito para ser feito”.

Thompson (1981), no seu “Tradición, revuelta y conciencia de clase”, faz cinco estudos sobre a crise da sociedade pré-industrial. O que perpassa toda a obra é o desenvolvimento do conceito de classe social como categoria histórica, indissociada, pois, da noção de luta de classes. Sua concepção de história baseia-se na própria concepção marxista, ou seja, apresenta-a como resultado de luta de classes, como um contínuo tecer e destecer de alianças, rupturas e enfrentamentos coletivos. No artigo “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”, rompe com os estreitos limites do determinismo econômico, mostrando que não existe desenvolvimento econômico se este não for, ao mesmo tempo, desenvolvimento e mudança cultural.

Da historiografia brasileira haveria certamente muito que dizer. Não o farei por razões que me parecem bastante óbvias. Por um lado, toda ela se apóia nas concepções da história existente (alguns delas já discutidas neste trabalho).

1.3 A importância do ensino de História

Por que se deve ensinar história na escola? Cremos que o conhecimento da temporalidade das relações sociais, das relações políticas, das formas da produção econômica, da produção cultural, das idéias, dos valores, permite ao educando compreender que a realidade social resulta da ação de homens concretos, imbuídos de vontades, coragem, interesses, compromissos, mas, sobretudo de ação organizada.

Isso permite desmistificar a visão da história como produto de idéias mais ou menos brilhantes de homens excepcionais ou de ações fortuitas de heróis solitários. Se há ocorrência em que a fatalidade pode ter sucedido para alterar rumos de acontecimentos importantes.

Ao se referir à importância da história, Marrou (1988) menciona:

Fazemos história do mesmo modo que lemos seriamente a literatura e, sobretudo, da mesma forma que procuramos, na vida, encontrar e conhecer os homens para aprender o que não sabíamos e que nos seria praticamente impossível descobrir sozinhos, a menos que fôssemos precisamente esse homem que no-lo ensina. Após o termo conhecido e compreendido, transformamo-nos nesse homem e sabemos o que ele sabe; mesmo que ele

tivesse vivido há muito tempo e bem distante de nós, passamos a ter a sua experiência do homem e da vida. (MARROU, 1998, p. 200)

A História deve contribuir para a formação da cidadania, que é uma função básica da escola, ela deve centrar a sua atenção educativa no desenvolvimento de um processo formativo que permita ao educando uma ampla apreensão e compreensão da realidade social, política, econômica e cultural do mundo por ele vivido. Compreender o papel do homem na construção dessa realidade significa compreender-se a si mesmo como sujeito histórico que participa ativa ou passivamente dessa construção. E essa construção se expressa concretamente na produção cultural e material do mundo, desde a produção das obras de arte, pintura, da escultura, da literatura da arquitetura, do urbanismo, até a produção de bens materiais: casas, estradas, fábricas, cidades, meios de comunicação, de transportes, etc. Tal entendimento condiciona a compreensão da relação entre o modo como esses produtos são concebidos e produzidos, e os interesses que os estabelecem como meio e meta na própria realidade histórica.

Esse nível de entendimento deve ser considerado como fundamental, para o que a formação técnica e profissional dos educandos não ocorra à margem da sua formação cultural e política. E essa tarefa, é entendida como elementar para a educação escolar.

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores, cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de história tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

O ensino de História deve contribuir à compreensão das informações sociais e políticas de povos e nações. Deve-se levar o educando a compreender que a queda de um império antigo ou moderno, o descobrimento do Brasil, a colonização, o movimento de Independência, a Proclamação da República, o Estado Novo, a ascensão e decadência do militarismo, não ocorrem de modo fortuito, nem a história

se reduz à memorização de datas e nomes significativos ao longo do tempo histórico. O verdadeiro sentido dos fatos históricos só pode brotar quando analisados e conhecidos na articulação dos interesses em jogo no processo social, e são eles que apontam o significado dos fluxos e dos refluxos do movimento social chamado história.

O ensino de História precisa recuperar, junto aos educandos, o real valor daqueles que a fizeram, para que eles possam dimensionar o lugar e valor daqueles que a fazem hoje. Quando se examinam atualmente os livros de História, percebe-se que eles tentam ignorar os grandes movimentos humanos que a construíam. Da história da Independência brasileira, por exemplo, retratam-se apenas as figuras de alguns personagens considerados autores da Independência: José Bonifácio, D. Pedro I e alguns poucos mais. Nos antecedentes da Independência, elevam-se à categoria de heróicos sonhadores as figuras dos seus precursores, como os inconfidentes e Felipe Dos Santos. Mas, nada se fala sobre os milhares de mortos nas lutas contra a dominação portuguesa em todo o século XVIII, lutas estas que consolidaram a resistência à dominação e empurraram os próprios governantes a mudar a sua vontade pessoal.

O mesmo se dá quando se examinam os textos sobre o fim da escravidão no Brasil. Pouco se fala nos movimentos dos negros, nos milhares de rebeliões e fugas, nas centenas de quilombos e, inclusive, na pressão dos ingleses e nos interesses em jogo nessas pressões, e de como tudo isso concorreu para a criação de uma consciência nacional contra a escravidão. A história ensinada aparece como desdobramentos ocasionais produzidos pelas ações de alguns homens notáveis.

A compreensão dos fenômenos e fatos históricos é essencial que os alunos compreendam que, por detrás do fato relatado, há relações sociais, econômicas, políticas e culturais que o produzem. Eles precisam também captar suas consequências, em termos de desdobramento do conhecimento científico e técnico e das novas relações econômicas e de poder que o mundo conheceu a partir destas ações.

É com isso que os alunos ascendem ao conhecimento da história, não mais considerada como uma sucessão de fatos explicitados apenas pela sucessão do tempo, mas sim como ações organizadas que possibilitam a transformação da

realidade social, econômica, política e técnica de um certo momento, isto é fundamental: que eles compreendam a complexidade dos fatos.

E que essa constante transformação da realidade através da intervenção humana é o que se chama de história. O ensino de História deve revelar a cada cidadão que o momento da história não resulta apenas do ato de vontade de um príncipe ou de um grande líder que conduz um povo a seu bel-prazer, mas que o grande líder é aquele que compreende um movimento da história, o desejo de coordenar a vontade e a ação coletiva na direção da nova realidade a ser construída. Isso no passado e, logo, também no passado do futuro: o presente.

1.4 As categorias básicas para o ensino de História

1) Processo Histórico

Para além da descrição factual e linear, a história busca explicar tanto as uniformidades e as regularidades das formações sociais quanto as rupturas e diferenças que se constituem no embate das ações humanas. Na verdade, o passado humano não é uma agregação de ações separadas, mas um conjunto de comportamentos intimamente interligados, que tem uma razão de ser, ainda que na maioria das vezes imperceptível para nossos olhos.

O processo histórico constitui-se dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneira racionais. São os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que os homens se definam pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos.

Deve-se ressaltar, igualmente, que o conceito de processo histórico supõe que sua enunciação resulta de uma construção cognitiva dos estudiosos. No entanto, embora os processos não existam exatamente como estão sendo descritos, eles têm uma sedimentação na realidade social.

Pode-se dizer que o status ontológicos do passado garante a compreensibilidade do processo. A dimensão de laboração, de construção cognitiva,

nos leva a entender a possibilidade das diversas interpretações do passado histórico, dependentes de posicionamentos teóricos e metodológicos diferenciados.

Assim a história, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos, perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições as solidariedades existentes nas sociedades, comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Nesse quadro conceitual de processo, se dimensiona a compreensão do conceito de “fato histórico”, de “acontecimento”, que sua importância como ponto referencial das relações sociais, no cotidiano da história, no entanto, o sentido pleno dos acontecimentos, em sua dimensão micro, se resolve quando remetido aos processos que lhes emprestam as possibilidades explicativas. Enfim, o fato histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos e nessa escala deve ser considerado.

2) Sujeito Histórico

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal.

O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupo, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Conhecer a História como resultado de sujeitos históricos implica não atribuir o desenrolar do processo como, sendo ação da vontade de instituições, como o estado, os países, a escola etc., ou resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos),

como sistemas, capitalismo, socialismo etc. perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais, no tempo.

3) Cultura

A ampliação do conceito de cultura, fruto da aproximação entre História e Antropologia, enriquece o âmbito das análises, caminhando de forma positiva para a abertura do campo científico da História Cultural. As representações sociais dão unidade a todas as manifestações da vida, quer individual, quer social. Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das frases etc. assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância.

4) Tempo

No estudo da história são:

a) *Tempo Cronológico* – é uma das dimensões a serem trabalhadas. O tempo do relógio, do passar dos dias, dos eventos, da sequência dos meses, dos anos, etc. que seguem calendários diferenciados como o gregoriano, o chinês, o judaico, cujas datações diferem por históricos referenciados pela religiosidade e pela cultura.

b) *Tempo Histórico* – é o tempo do significado dos processos de desenvolvimento técnico, produtivo, das dimensões consideradas relevantes pelos grupos dominantes em oposição aos dominados em determinadas sociedades.

Nesta categoria, temos o tempo circular que define a lógica das comunidades agrícolas (plantio, crescimento, colheita): nascimento, desenvolvimento e morte, e os tempos diacrônicos, ou seja, moderno x arcaico, antigo x novo.

Estas dimensões de tempo coexistem num mesmo lugar e época. Numa cidade moderna e informatizada sobrevivem as demais noções em expressões de grupos específicos. Na história tradicional ou positivista há uma única compreensão do tempo. Esta supõe uma natural superação dos tempos cíclicos, circulares e antigo pelo tempo moderno definido através da evolução da técnica.

Ao historiador e ao professor de História esta simultaneidade pode ser significativa no entendimento da diferença entre sua inserção econômica e mesmo produtiva e sua relação desigual nos níveis das crenças, valores e mesmo da ação política.

A dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Daí a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos.

O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/ transformações, sucessão e simultaneidade, o antes- agora- depois. Leva-nos a estar atentos e fazer ver a importância de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando o situamos na duração dos fenômenos sociais e naturais. É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações, que são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas.

As considerações sobre a riqueza e complexidade do conceito de tempo são imprescindíveis para que sejam evitados os anacronismos, não tão raros nas explicações históricas. O anacronismo, não tão raros nas explicações históricas. O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes.

5) Espaço

Esta categoria não pode ser dissociada da noção de tempo. O homem produz socialmente o espaço e com ele articula seus modos de vida. Não é possível

encontrar a natureza sem o homem. A própria paisagem é fruto dos processos históricos sociais.

Deste modo, entender a espacialidade das relações sociais supõe o reconhecimento das dimensões mais simples (lateralidade, verticalidade, horizontalidade) e devem ser percebidas pelas crianças na formulação de representações em plantas e posteriormente em mapas, até as dimensões mais complexas do urbano, das redes de comunicação, de ligação entre os espaços ou mesmo as redes subterrâneas de água e esgoto ou metrô. Há ainda espaços significativos nos níveis políticos, culturais, religiosos e ou educacionais.

A escola é um espaço que pode ser decodificado em sua complexidade. A rua e o bairro; a edificação e os lugares atribuídos a vários papéis vivenciados na instituição; a sua relação com o município, Estado e com o País. Suas diversidades étnico-culturais que remetem a outros lugares e tempos e a relação entre o espaço público e o espaço privado.

A existência concreta do espaço é definida:

- a) Por suas características naturais, chão plano, chão ondulado, chão recoberto de vegetação nativa;
- b) Por suas características culturais: chão aplainado pelo homem, chão plantado pelo homem, chão devastado pelo homem.

O tempo ganha existência concreta, visível, tátil, e até palpável nos dias e noites que se sucedem, nas condições meteorológicas que se alternam de sol a chuva, permeadas de ventos e abafamentos.

A existência concreta do tempo é definida por suas características naturais: luminosidade do sol no dia, ausência da luminosidade de sol à noite, precipitação das águas e os fenômenos da chuva, ausência de precipitação das águas e o fenômeno da seca etc.

Afora algumas poucas experiências de bombardeamento de nuvens para provocar uma precipitação pluviométrica (chuva artificial), pode-se dizer que não existem ainda interferências deliberadas do homem no tempo meteorológico, faltando. Portanto, à sua concreticidade, a dimensão cultura.

Além dessa existência concreta, *espaço e tempo* assumem dimensões abstratas.

O espaço ganha sua dimensão abstrata, não visível, não palpável, mas inferida, concluída através de uma operação mental, no espaço social em que vivemos e que é distinto do chão ou espaço geográfico que ocupamos.

Essa dimensão abstrata do espaço é definida: pelas relações sociais humanas que desenham as “distancias sociais”, distintas das distancias geográficas.

Pessoas ou grupos que convivem em proximidade geográfica, no mesmo chão podem estar muito distantes socialmente. Por exemplo: patrões e empregados dentro de uma fábrica: os governantes e os serviçais dentro do palácio de governo.

Por meio dessas relações, os homens produzem a cultura, tanto em sua manifestação concreta (objetos, utensílios, instrumentos) como em sua manifestação abstrata (normas e ordenações do comportamento que orientam as suas próprias relações no trabalho, na família, na recreação etc.)

O tempo ganha sua dimensão abstrata, não visível, não palpável, mas inferida, concluída através de uma operação mental, no tempo sócio-histórico de que participamos e que é distinto do tempo geográfico em que existimos.

Essa dimensão abstrata do tempo é definida: pelas relações sociais humanas que constroem modos sociais de vida e de existência entre os homens. A duração desses modos sociais de vida define os tempos históricos, distintos dos tempos geográficos.

Compõem um modo social de vida tanto o mundo material criado pelo homem (habitações, vestuário, alimentação, transporte, utensílios, instrumentos de trabalho), ou seja, a cultura material, como a maneira como os homens organizam as relações entre si, para a produção e o uso dessa cultura material

Pessoas ou grupos que vivem em diferentes tempos geográficos podem viver no mesmo tempo histórico. Por exemplo: a população brasileira do século XVII (1601 a 1700) e a do século XVIII (1701 a 1800) não viveram no mesmo tempo geográfico podem viver em tempos históricos diferentes. Por exemplo: um grupo indígena não – aculturado e os grupos brasileiros não- indígenas da atualidade vivem em tempos históricos diferentes, dentro do mesmo tempo geográfico (final do século XX).

Esta primeira análise dos conceitos que compõem a estrutura conceitual básica não é exaustiva, mas já se apresenta suficiente para a tomada de decisão que nos ocupa, e que diz respeito à disposição desses conceitos no trabalho escolar com História, nas séries iniciais do 1º grau.

Tanto o espaço quanto o tempo, nas dimensões concretas apontadas, abrangem aspectos naturais e culturais, estudados, respectivamente, pela história.

Já em suas dimensões abstratas, tanto o espaço quanto o tempo remetem-nos às relações sociais que se manifestam:

- Através de seus produtos concretos: a cultura material, estudada pela Antropologia e pela História;
- Através de seus produtos abstratos: a cultura não material, estudada pela Antropologia, pela Sociologia e pela História.

Considerando-se que:

- a construção mental do conhecimento parte das características concretas do objeto ou fenômeno a conhecer, para chegar às abstratas, e da reciprocidade das inter-relações das “partes” com o “todo”.
- os conceitos básicos formam um todo reciprocamente inter-relacionados;

6) Relações sociais

Esta categoria é central para o estudo da História, uma vez que interessa a este campo do conhecimento as transformações e os significados das sociedades humanas. Deste modo deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade.

Além disso, é necessário perceber nas relações sociais o sentido da ideologia (visão de mundo) da classe dominante e as formas por ela encontradas para transformar seus valores particulares em valores universais.

Deve-se ainda ressaltar como as classes subalternas organizam suas resistências contra os imperativos dominantes e analisar se estas resistências promovem rupturas superficiais ou profundas na dominação. Deste modo a noção de revolução passa a ser fundamental para indicar a superação de uma dominação exercida por uma formação econômico-social em direção à construção de outra.

7) Relações de Produção

As sociedades humanas organizam-se em função do atendimento de necessidades materiais, culturais e religiosas. As necessidades materiais envolvem formas produtivas que definem papéis sociais. As primeiras divisões referem-se a gênero e idade e paulatinamente foram sendo complexificadas por interesses e hierarquias.

As sociedades americanas pré-conquista apresentavam formas mistas entre o sentido religioso e as funções de abastecimento, por exemplo, na Meso-América, os astecas dominavam a comunidade maior referenciada pela cosmogonia do sol e as aldeias coletivizadas pelo trabalho igualitário.

Entre estas e a teocracia do chefe supremo existiam tributos em espécie e serviços que representavam relações de poder e de reciprocidade entre ambas. O templo maior armazenava os tributos e os distribuía para as aldeias nos momentos de escassez. Daí o sentido do sol e da vida.

No entanto, já na antiguidade clássica os escravos representavam o poder do império e não eram compulsados pelo nível econômico, mas pela derrota militar. Eles não estavam responsabilizados pela produção.

Em quanto que na Europa Ocidental entre os séculos VIII e XIV a compulsão dos servos se dava pelo princípio da origem e da limpeza de mãos e sangue. Ele era peça chave na demarcação territorial e esta devia obrigações e vassalagem para ser parte do território.

Na sociedade moderna a hierarquia passa a ser definida pelo dinheiro. Os homens dividem-se em proprietários dos meios de produção ou da força de trabalho. Neste segundo estão aqueles que se dedicam às atividades produtivas e os que realizam serviços.

Formam-se assim as classes sociais, categoria que pode ser utilizada para as sociedades não modernas, com ressalvas. A noção de classes construída por Marx e Engels permite o entendimento do conflito (luta de classes) e abre um campo novo para a análise das relações de produção.

Entretanto, estes autores não reduziram esta noção ao nível da produção. Em obras como os Grundrisses, a Ideologia Alemã ou mesmo no 18 Brumário, Marx chama a atenção para as subjetividades que colocam concretamente problemas e impasses entre a vida econômica e os demais níveis dos interesses no vivido.

Ao passo que os homens fazem a História, mas não segundo sua vontade pessoal. Valores, crenças, cultura, interesses em conflitos também fazem os homens e a História. Trata-se, portanto, de superar as noções de falsa consciência, níveis de consciência (atribuído pelos dirigentes sobre as massas) formulado por correntes Leninistas, Luckacciana ou Goldmanianas pela noção de experiência formulada pelo marxista inglês Edward Thompson.

Daí então permite nos compreender que as experiências dos vários grupos sociais revelam a consciência de classes. Ela é parte do vivido e por ele os homens lutam e transformam as sociedades.

8) Cotidiano

Por tanto, esta categoria deve ser trabalhada em duas dimensões: o cotidiano como produto da sociedade moderna onde as separações entre o trabalho e a criação cultural promovem a quebra da totalidade, o homem compartimentando trabalho manual e intelectual cuja relação com o tempo se dá de forma linear (a repetição diária de um fazer alienado) e a cotidianidade que permite o reencontro dos tempos desiguais e simultâneos, espaço das resistências e do vivido.

Os homens atuam no cotidiano. Nele está todo o potencial de rebeldia, mas também os controles, a alienação e as formas de dominação. Trabalhar com a noção de cotidiano supõe sair do nível do aparente (as coisas são o que aparentam, mas também não são) e penetrar na essência dos fenômenos. A análise das contradições propicia a reflexão crítica sobre o cotidiano e desvenda os conhecimentos significativos sobre o vivido.

É neste processo que as reflexões históricas e historiográficas permitem projeções sobre o devir, e para tanto, cabe ao professor formular hipóteses sobre as múltiplas possibilidades abertas pelos homens no tempo imediato. Assim comparando cotidianos e cotidianidades diversas poder-se-á garantir aos estudantes instrumentos de reflexão sobre o futuro.

9) Memória e Identidade

A memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores, hierarquia de acontecimentos da vida humana. A história relaciona-se com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referências do passado.

Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziu espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos.

Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala do presente sobre o passado. Assim também, as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com as outras histórias.

O momento atual não permite a elaboração de nova grande síntese, uma vez que os processos sociais e políticos digladiam-se sobre dogmas do passado e propostas de futuro esquecendo-se do presente como um tempo a ser decodificado. Assim, num mundo onde a apologia do mercado e da globalização projetam o fim da memória e o esquecimento das singularidades, o estudo das macro-estruturas e o debruçamento sobre a história local e a necessidade das pesquisas particularizadas passam a ser determinantes para a resistência transformadora.

Ainda, nesta concepção de História, não se pode entender o ensino como mera transmissão de conhecimento. Faz-se necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino de História um processo ativo de produção de novos “saberes” e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Para que os alunos se apropriem do conhecimento a produção deve ser estimulada, através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado.

O ensino da História deve incluir o processo de comparação através da estimulação da controvérsia. O fato só se materializa pela multiplicidade dos significados a ele atribuídos, tanto no nível do vivido como no concebido. Não há verdades absolutas, uma vez que a singularidade dos processos se produz no outro e

indica como determinada sociedade, grupo social e/ou individualidade se qualifica na relação com o mesmo.

A alteridade decorrente desta apropriação-superação permite o reconhecimento dos valores positivos ou negativos de uns sobre os demais. Os europeus, por exemplo, definiram seu modo de ocupação dos continentes americano e africano na diáde civilização versus barbárie.

As culturas autóctones foram desqualificadas e incorporadas de modo subalterno no processo colonial, dando hegemonia para o europeu que se fez poderoso por ter tomado do outro os elementos centrais de sua cultura, uma cultura rica, diversificada e singular. A desqualificação produzida reafirmou o poder desses colonizadores.

Assim, os significados singulares dos processos histórico-culturais precisam ser tratados no ensino de História através de centralidades móveis, onde as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais devem ganhar relevância. Além disso, o conhecimento só será apropriado se envolver nesse processo as dimensões subjetivas das paixões e dos sentimentos.

História Local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador/ educando/ sociedade e o meio em que vivem e atuam. O local é o espaço primeiro de atuação do homem, por isso, o ensino da História Local precisa configurar também essa proposição de oportunizar a reflexão permanente acerca das ações dos que ali vivem como sujeitos históricos e cidadãos.

Assim sendo, o ensino de História Local pode configurar-se como um espaço de construção da reflexão crítica da realidade social, considerando-se que o local e o presente são referentes para o processo de construção de identidade. Embora, esse campo de conhecimento ainda não esteja suficientemente explorado pela pesquisa científica, demonstrado pela incipiente quantidade de trabalhos publicados sobre o tema o seu estudo constitui-se em uma necessidade de aprofundamento para todos os pesquisadores interessados no ensino da História na 1ª fase da escola fundamental.

Considerando que o livro didático se insere no contexto da sala de aula como instrumento pedagógico de maior utilização no cotidiano das escolas, a relação entre o conteúdo do livro e a História Local a ser ensinada constitui, pois, um problema investigativo.



Construída em 1867, reformada e reinaugurada em 1901, a Estação da Luz, em São Paulo, passou a ser patrimônio nacional em 1996.

10) Historicidade dos Conceitos

Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade. Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm seu significado voltado para essas realidades, não sendo possível empregá-los indistintamente para toda e qualquer situação semelhante. Dessa forma, os conceitos, quando tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas.

Registre-se que é possível distinguir os conceitos, na escala de sua compreensão, entre aqueles que são mais abrangentes e os que se referem a realidades mais especificamente determinadas. Quando o conceito tem uma compreensão geral, que se aplica a realidades histórico-sociais semelhantes pode receber a denominação de “categoria”. Por exemplo, a categoria trabalho, homem, continente, revolução etc.

Nesse sentido, os conceitos ou categorias são abertos, são vetores à espera de concretização com base na elaboração de conhecimentos específicos, de acordo com os procedimentos próprios da disciplina História.

No momento em que se atribui a essas categorias as determinações históricas e suas especificidades, como trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo, por exemplo, já estamos lidando com conceitos que, por sua vez poderão receber ainda mais especificações, como trabalho servil na Germânia, na Francônia, e assim por diante; a revolução socialista, a revolução industrial etc.

Não há uma “democracia” considerada em sua essência, mas democracias: na Grécia, no século XIX, a democracia liberal, a socialista, a atual brasileira etc. Seriam, então, os conceitos propriamente ditos, considerados como representações de um objeto ou fenômeno histórico, por meio de suas características.

UNIDADE 2 -

Esta unidade apresenta a concepção geral de conteúdos e materiais didáticos na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ressaltando os Parâmetros Curriculares Nacionais e refletindo sobre como se deve ensinar os conteúdos, os instrumentos e os modos como eles podem ser trabalhados numa perspectiva cuidadosamente planejadas, nas quais conteúdo e forma de ensinar se harmonizam para que professor e aluno compartilhem cada vez deste processo de ensino-aprendizagem.



CONTEÚDOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS PROPOSTOS

- ✓ **Conhecer os objetivos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionados ao ensino de História;**
- ✓ **Identificar os recursos didáticos para o ensino de História.**

2. CONTEÚDOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Objetivos da Educação Infantil relacionados ao ensino de História

Os objetivos gerais da Educação Infantil no ensino de História são:

1. desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
2. descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
3. estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
4. estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
5. observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
6. brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
7. utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
8. conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

(Retirado dos PCNs, 1998)

Os objetivos 4, 6 e 8 podem conter as gênesis do ensino de História.

O ensino de História na Educação Infantil pode ser desenvolvido por mensagens contidas nos jogos e brincadeiras.

2.2 O ensino de história diante a ludicidade: Infância e Ludicidade

Pode-se considerar que infantil é sinônimo de lúdico. Toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma. Ou, dito em outros termos, toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio.

Como sempre, na concepção paradoxal que é a marca da dialética walloniana, afirma-se simultaneamente um estado atual e uma tendência futura: as atividades surgem liberadas, livres (aqui no sentido de gratuitas, não-instrumentais), exercendo-se pelo simples prazer que encontram em fazê-lo. Porém, tendem sempre, ao aperfeiçoar-se por este exercício funcional, a tornarem-se aptas a entrar em cadeias mais complexas, como ações intermediárias. O que se descreve é um movimento de devir que leva do brinquedo ao trabalho, isto é, da atividade-fim à atividade-meio.

O trabalho, entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto, corresponde, portanto, àquela para onde tende a atividade lúdica. O jogo tende ao trabalho como a criança tende ao adulto.

A compreensão adequada do lúdico supõe então, como tudo aquilo que se refere à infância, etapa da vida humana marcada pelo devir acelerado, uma perspectiva temporal dupla.

A diferença entre adulto e criança a este respeito é visível nas questões mais triviais. Se o chilreio prazeroso do bebê, que depois se subordinará à intenção da fala, não o incomoda, o mesmo não acontece, por exemplo, em relação à marcha. Andar, para a criança de um ano, é uma atividade-fim, que se exerce por si mesma, diferentemente do adulto, que "anda para". O andar lúdico do filho, que pára, retoma, "desanda", em geral causa o desespero da mãe que já soterrou na memória a sua própria ludicidade em relação a esta forma particular de ação.

Em certo sentido, pode-se dizer que toda a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade. Basta

observar cenas filmadas de refeição em creche para se constatar a diferença entre o estilo motor adulto e o da criança de dois anos: uma boa parte dos seus gestos é pura expressão emocional, de alegria, animação ou tristeza, excitação contagiante. Quanto às educadoras, são essencialmente instrumentais: ajudam a comer, cortam a carne, empurram a comida para o meio do prato, aproximam-na da criança, limpam-na etc.

A própria incontinência motora infantil, que ilustra a idéia de alegria do movimento (poetas o compreendem; diz Cecília Meireles: "... o cavalinho branco aprendeu com os ventos, a alegria de sentir livre os movimentos..."), do movimento pelo movimento, tende a gerar tensão nas relações adulto-criança. O desejo do adulto, inconfesso, nem por isso é menos claro: imobilidade e silêncio.

A ludicidade da motricidade infantil é raramente reconhecida e respeitada.

Ela existe também na linguagem, marcando um gosto pela musicalidade, pelo ritmo, pela rima, pela assonância, que pode levar a melhor sobre o sentido. De novo os poetas, melhor sintonizados com a própria infância, percebem isso: "Na chácara do Chico Bolacha, o que se procura nunca se acha"; "Ó menina tonta, toda suja de tinta, mal o sol desponta..." Sempre Cecília.

Esta ludicidade, no uso da língua, é melhor aceita e valorizada: fica claro aos adultos sensíveis que ela é um poderoso estímulo da criação poética.

A idéia de liberdade e as de ficção e fantasia mantêm grandes afinidades. Na história que inventa, assim como no jogo simbólico, a criança desfruta da liberdade máxima. Ela pode ser o que quiser, criar a realidade que bem lhe aprouver. A onipotência ficcional é o maior atrativo para inventar histórias.

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora "inútil", "fútil", do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto "inútil" adquire enorme importância.

Durante a utilização do lúdico é essencial: 1) a compreensão do jogo como aspecto fundamental do desenvolvimento humano, reconhecendo suas interações com as várias esferas deste desenvolvimento e estabelecendo suas implicações educacionais; 2) Incentivar o estudo e a reflexão teórico-crítica em torno do jogo como tema presente, direta ou indiretamente, nas pesquisas recentes em Educação; 3) propiciar a experimentação e avaliação das possibilidades e limites do jogo como promotor do desenvolvimento humano e como recurso pedagógico.

A forma de avaliação é definida em conjunto com os alunos e compreende: 1) montagem da caixa lúdica; 2) elaboração de arquivo de Jogos; 3) comentário crítico de texto relativo à temática da disciplina, à escolha do aluno, dentre os propostos.

2.3 Contar histórias na Educação Infantil

Ler histórias para crianças é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, é suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar idéias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos.

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes como a tristeza, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais.

► O que devemos ler para as crianças

Nas transformações da leitura de histórias em atividades pedagógicas, a nossa preocupação maior é com a qualidade da leitura que iremos realizar para as crianças.

Assim, a escolha dos livros deve ter alguns princípios básicos que possam garantir a eficiência do trabalho pedagógico, ou seja:

- a) qualidade de criação;
- b) estrutura da narrativa;
- c) adequação às convenções do português escrito;
- d) despertar o interesse da criança;
- e) simplicidade do texto;

► Por que contar Histórias?

Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de longe de suas Pátrias contavam e repetiam histórias para guardar suas tradições e sua língua. As histórias se incorporam à nossa cultura. Ganham as nossas casas através da doce voz materna, das velhas babás, dos livros coloridos,

para encantamento da criança. E as pedagogas, sempre à procura de técnicas e processos adequadas à educação das crianças, descobriram esta "mina de ouro", as histórias.

Parte importante na vida da criança desde a mais tenra idade, a literatura constitui alimento precioso para sua alma. É conhecendo a criança e o mistério delicioso do seu mundo que podemos avaliar todo o valor da literatura em sua formação. As crianças têm um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias.

A história é contada visando:

- deleitar a criança;
- infundir o amor à beleza;
- desenvolver sua imaginação;
- desenvolver o poder da observação;
- ampliar as experiências;
- desenvolver o gosto artístico;
- estabelecer uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade;

Contar histórias é uma arte. Deve dar prazer a quem conta e ao ouvinte. As histórias têm finalidade em si. Contadas ou lidas constituem sempre uma fonte de alegria e encantamento.

Por isso as atividades de enriquecimento devem ser leves e espontâneas.

A dramatização é uma das melhores atividades de enriquecimento, pois além de ser uma das preferidas pelas crianças, oferece valores imprescindíveis ao desenvolvimento de um bom programa de literatura.

O objetivo da hora das histórias é a familiarização com a literatura. Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir a história da sua vida, a mais importante para ela. À medida que cresce, começa a solicitar determinadas passagens que deseja ouvir.

Histórias sobre fatos reais são importantes, porque ajudam a criança a entender sua origem e que tipo de relações existe entre ela, as pessoas e os lugares. Da mesma forma, as histórias inventadas são importantes. Desde cedo a criança precisa saber de coisas que não fazem parte de sua experiência cotidiana. É comum ela ter um amigo imaginário ou atribuir qualidades humanas e sobrenaturais a um brinquedo ou a um animal.

As histórias lidas somam-se então às inventadas, passando a fazer parte de um mundo onde a realidade e a imaginação se completam. Os livros aumentam o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência de vida real.

2.4 Os recursos didáticos na Educação Infantil

Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc., devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada.

Os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. Se de um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata, por outro lado, possuem qualidades outras que serão conhecidas apenas pela intervenção dos adultos ou de parceiros mais experientes. As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados.

2.5 Apresentação dos objetivos de história no Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
 - Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
 - Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles;
 - Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
 - Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
 - Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
 - Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento.
 - Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-lo, utilizando para o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.
- (Retirado dos PCNs, 1997)

2.6 Os conteúdos de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Os conteúdos de História no ensino fundamental se estruturam em níveis, sendo eles:

Nível de desenvolvimento de conceitos específicos de cada ano/série

- Explorará sempre em todas as séries, as experiências que os alunos já têm ao chegar à escola, relativas aos conceitos específicos com que se vai trabalhar naquela série.
- Privilegiará o trabalho com alguns conceitos em determinadas séries (conceitos específicos da série).

Nível de ampliação dos conceitos

- Cuidará para que os conceitos já trabalhados especificamente sejam continuamente retomados e ampliados nas séries seguintes.

Nível exploratório de formação dos conceitos

- Proporcionará experiências e/ou vivências em todas as séries que propiciem aos alunos condições a serem trabalhados nas séries subseqüentes (nível exploratório).

Em quaisquer dos três níveis, esses conceitos deverão ser trabalhados a partir de fenômenos que possam ser experienciados pelas crianças. Só assim se tornarão de fato instrumentos de trabalho dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental (única maneira de transformar o ensino reprodutivo em produtivo).

O ponto de partida, pois, serão os alunos concretos – ou seja, alunos que já têm uma experiência de vida, um conhecimento dela decorrente e que vivem e existem fora da escola (condições externas de aprendizagem).

Na escola, cuidaremos de partir, com esses alunos concretos, de conceitos concretos referentes a fenômenos concretos (condições externas de aprendizagem).

Os conceitos de natureza, cultura, espaço, tempo formam a espinha dorsal da programação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituindo-se em conceitos específicos das séries/anos, nas suas dimensões concretas.

São tratados em nível exploratório os conceitos que, pelas características dos fenômenos a que se referem, exigem uma familiarização no plano de vivências e experiências. Essa familiarização antecede necessariamente um trabalho mais sistemático.

É o caso do conceito de tempo. Entre os componentes da espinha dorsal do programa, é o de compreensão mais complexa na sua dimensão sócio-histórico-cultural, por tratar-se de uma “relação” entre fatos e não de um fato em si. Por essa razão é abordado em nível exploratório nas duas séries iniciais, e como conceito específico de área, nas duas séries subseqüentes, onde se procura alcançar alguma sistematização do mesmo.

Já o conceito de relações sociais permanece no nível exploratório de trabalho ao longo de todas as séries iniciais – seja através da vivência e organização do próprio grupo de alunos, seja através da vivência e organização do próprio grupo de alunos, seja através da familiarização com relações sociais de grupos humanos em diferentes épocas e locais, propiciada pelo trabalho específico com os conceitos de tempo e pelo trabalho de aprofundamento com o conceito de cultura.

Isso porque a compreensão do conceito de relações sociais é ainda mais difícil, já que se refere a “relação entre relações”, cuja apreensão num nível mais elaborado é bastante complexa, exigindo um preparo através da vivência ou da familiarização – bem mais prolongado.

No terceiro nível, o da ampliação de conhecimentos, os conceitos menos complexos da espinha dorsal (natureza, cultura, espaço) vão sendo retomados nas séries subseqüentes àquelas em que é desenvolvido especificamente, possibilitando, inclusive, a compreensão dos conceitos específicos das séries em que são retomados.

► Conteúdos de História para o primeiro ciclo

Eixo Temático: História local e do cotidiano

Os conteúdos de história para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes e histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos.

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudantes de história local é a de que os alunos ampliem a

capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com um outro grupo social – estudantes, educadores e outros profissionais – caracterizado pela diversidade e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-se para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade.

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço.

Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”.

Como se trata de estudos, em parte, sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros.

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações urbana ou rural em que convivem, etc.

Identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, serem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil.

A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história.

O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais dos povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

Conteúdo de História para o segundo ciclo

Eixo temático: história das organizações populacionais

Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre, presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais.

Prevalecem, como no primeiro ciclo, os estudos comparativos para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços.

Nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais.

Na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos: populações que chegam de outros lugares, com outros costumes, outras línguas, outras religiões, em diferentes momentos; êxodos de pessoas de sua coletividade que ocorrem por diferentes razões; completo ou parcial desaparecimento de populações nativas, provocado por questões históricas nacionais e internacionais modalidades de regime de trabalho e de divisão de riquezas que são comuns, também, em outras localidades e a outros tempos; modos de produção de alimentos intercambiados com outras populações; comércio de mercadorias realizados com grupos ou empresas instalados fora de sua localidade; modelos de administração pública que são comuns a outras coletividades e estabelecem, com a sua localidade, vínculos de identidade regional ou nacional (organizações municipais, estaduais e federais); lutas sociais de grupos ou classes que extrapolam o âmbito local (partidos políticos, organizações sindicais, organizações ambientalistas, lutas dos sem-teto e dos sem-terra, lutas por direitos das mulheres, das crianças ou da terceira idade); atividades culturais que extrapolam o âmbito local (festas nacionais, festas religiosas, eventos culturais e esportivos) difundidos pelos meios de comunicação, que ocorrem em localidades; ou políticas nacionais e regionais, decididas em outros locais, que interferem na dinâmica da sua localidade.

A opção por estudos que relacionam as problemáticas locais com outras localidades explica-se pelo fato de que, nos estudos históricos é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que dêem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas. O fato é que se registra, na história de inúmeras sociedades, intensos intercâmbios humanos, culturais, econômicos, políticos, sociais e artísticos.

Na sociedade contemporânea, por exemplo, pode-se dizer que é difícil de serem encontradas coletividades que vivem de modo isolado, permanecendo fiel unicamente a tradições de seus antepassados diretos, já que os meios de comunicação, as relações capitalistas de produção, a organização da vida social em cidades tem crescido assustadoramente.

Assim, só numa dimensão de tempo que se alarga em direção ao passado e numa dimensão de espaço que contempla outras localidades, é que se evidenciam as

particularidades locais e o que nela existe em comum ou recriado em relação aos outros lugares.

Em uma outra perspectiva, pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades. Assim, por exemplo, é pelo conhecimento do deslocamento de grandes levas de trabalhadores africanos para o Brasil, em contextos específicos que os colocaram na situação de escravidão e, posteriormente, na situação de cidadão de "segunda classe" (pela discriminação construída para as especificidades de sua cor, de sua raça, de sua cultura), que os afrodescendentes podem dimensionar, na sua individualidade e na sua identidade coletiva, a abrangência de suas lutas sociais e políticas. É, por exemplo, por meio do conhecimento sobre o que há de comum entre as diferentes localidades que se espalham pelo território brasileiro, o que há de comum ou de particular entre as populações regionais e locais, o que há de específico nos conflitos, nos ganhos e nas perdas que marcaram a história que se pode dizer como sendo de "um povo" (que fornece um caráter de identidade na diversidade), que um indivíduo, que nasceu e vive no Brasil, pode dimensionar a sua inserção dentro desta nação.

Como no primeiro ciclo, a proposta é a de que os estudos históricos retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. Também não valorizem a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução. Ao contrário, a proposta é de que os estudos históricos possibilitem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas.

Conteúdo de História para o terceiro ciclo

- identidade social do aluno no novo agrupamento (conceito: relações sociais, nível exploratório).
- organização com os alunos das normas que orientam o trabalho escolar (conceito: relações sociais; nível exploratório).
- desenvolvimento do conceito de espaço (específico da série)
 - orientação espacial: pontos cardeais

- o espaço escolar segundo os pontos cardeais
- o espaço em movimento e suas consequências
- o movimento de rotação da Terra:
 - sua direção
 - sua consequência: o dia e a noite
 - sua duração
 - leitura das horas
- leitura do globo e do mapa-múndi segundo os pontos cardeais
- o movimento de translação da Terra: sua direção, suas consequências: as quatro estações do ano.
- desenvolvimento do conceito de *natureza* nível de retomada e ampliação)
 - características da natureza nas diferentes estações do ano
- desenvolvimento do conceito de *cultura* (nível de retomada e ampliação)
 - características do modo de vida nas diferentes estações do ano (alimentação, vestuário, lazer)
- desenvolvimento do conceito de *tempo* (específico da série)
 - o tempo de vida do aluno e familiares
 - o tempo de vida do local
 - o tempo de objetos culturais do interesse do aluno
- a representação temporal.

Conteúdos de História para o quarto ciclo

- identidade social do aluno no novo agrupamento (conceito: relações sociais, nível exploratório).
- organização com os alunos das normas que orientam o trabalho escolar (conceito: relações sociais; nível exploratório).
- desenvolvimento do conceito de *tempo* (específico da série)
- representação temporal da História do Brasil
- os indígenas no tempo do descobrimento do Brasil e hoje: localização no mapa do Brasil, na época colonial e hoje (conceito de espaço, nível de retomada e ampliação)

- cultura indígena no tempo do descobrimento do Brasil e hoje (conceito: *cultura-nível de retomada e ampliação*; conceito: relações sociais – nível exploratório)
- costumes {alimentação, moradia, adornos, proteção do corpo}
- religião {crenças, ritos, lendas}
- trabalho
- lazer
- saúde
- educação
- formas de agrupamento no tempo do descobrimento e hoje {tribos, reservas indígenas}
- relações entre índios e brancos nos primórdios do Brasil e hoje {entradas e bandeiras, Fundação Nacional de Proteção ao Índio (Funai)}
- os brancos no tempo do Brasil Colônia e hoje
- localização no mapa-múndi dos roteiros de viagens dos portugueses
- cultura dos brancos na Europa (conceito: cultura; nível de retomada e ampliação)
- formas de agrupamento no Brasil Colônia e hoje (conceito: relações sociais; nível exploratório)
- a família patriarcal
- a família nuclear
- cultura branca no Brasil (conceito: cultura; nível de retomada e ampliação)
- costumes {alimentação, moradia, vestuário}
- religião {crenças, rituais, história sagrada}
- trabalho
- lazer
- saúde
- educação
- os brancos no Brasil: Colônia, Império e República (conceito: relações sociais; nível exploratório)
- os interesses portugueses
- o encontro entre brancos e índios e suas consequências para cada um destes grupos humanos

- os negros no tempo do Brasil Colônia e hoje
- localização no mapa-múndi e no globo do ponto de partida e de chegada dos negros – África-Brasil (conceito: espaço; nível de retomada e ampliação)
- formas de agrupamentos negros (conceitos: relações sociais; nível exploratório)
- o negro na África
- o negro no Brasil Colônia e no Império
- a casa-grande
- a senzala
- os quilombos
- o negro no Brasil atual
- cultura negra no Brasil Colônia, no Brasil Império e hoje (conceitos: cultura; nível de retomada e ampliação)
- costumes {alimentação, moradia, vestuário
- religião {crenças, mitos e rituais, lendas
- trabalho
- lazer
- saúde
- educação

(Retirado dos PCNs, 1997)

O ensino de história, em nossa opinião, presta-se também de modo particular para dotar o aluno de espírito participativo, qualidade que ele deve ter tanto na vida escolar quanto na vida familiar, e mais tarde no trabalho, na administração de seu Município, do Estado e do País. Nas aulas de história, essa percepção pode desenvolver-se em muitas ocasiões, como por exemplo durante o estudo dos diversos movimentos sociais ocorridos no passado. Nessas ocasiões, o professor poderá levar o aluno a perceber que a participação coletiva constrói e caracteriza a vida em sociedade.

Vale lembrar que visão crítica e espírito participativo são duas faces diferentes de uma mesma moeda. Não existe uma sem a outra. O objetivo final é formar alunos conscientes e responsáveis pelo seu mundo, pelas pessoas que os cercam e pelo futuro que irão legar às novas gerações.

Avenida Barão de Gurguéia, 3333 B – Vermelha – Teresina - Piauí

Os conceitos básicos de História foram apresentados na 1ª Unidade refletem-se nos objetivos e conteúdos da História nas primeiras séries, nas seguintes tabelas apresentam-se os objetivos e conteúdos de cada série que correspondem com um dos eixos temáticos:

Uma vez analisados os objetivos e conteúdos da História no Ensino Fundamental é necessário referirmos à metodologia oferecendo algumas sugestões.

Para uma correta orientação dos conteúdos da História considerando a organização do processo ensino-aprendizagem no que o professor seja o mediador.

Situações sugestivas de aprendizagem

Para que as situações de aprendizagem montadas para o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental sejam sugestivas – isto é, adequadas para que a aprendizagem ocorra – é necessário que o professor, como mediador entre as condições internas e externas de aprendizagem, tome alguns cuidados básicos.

A compreensão, por parte da criança, da realidade focalizada na proposta programática, ocorrerá como resultado de um trabalho que ela realizará com o fato selecionado, utilizando para tanto um instrumental conceitual. Este, empregado com a orientação do professor lhe possibilitará um entendimento mais elaborado dessa realidade, na perspectiva das Ciências Humanas, especificamente da História.

Em vista disso, o professor deve ter os seguintes cuidados na montagem de situações sugestivas de aprendizagem:

- lidar com conceitos referentes a fenômenos concretos;
- ter o aluno concreto como elemento ativo do seu próprio processo de aprendizagem;
- lidar com conceitos científicos na linguagem do aluno.

Deve-se partir de conceitos referentes a fenômenos concretos por levarmos em conta as características de seu pensamento, anterior à fase do raciocínio formal e abstrato.

É importante, porém não confundir de forma alguma "concreto" com o que é necessariamente próximo à criança, espacialmente. Para ela, é concreto tudo o que sabe que existe, tudo o que compõe seu universo de pensamento. Assim, todo

fenômeno a que a criança está vinculada pode ser trabalhado dentro da 1ª série, através, por exemplo, dos conceitos de natureza e cultura.

Com isso, tanto temos a oportunidade de trabalhar com os conceitos aplicados ao meio no qual a criança vive, como podemos aplicá-los a fenômenos naturais e culturais distantes dela espacialmente, mas que fazem parte do seu universo de pensamento. É inadmissível que a escola hoje, em nome de qualquer linha de trabalho que adote, ignore a influência dos meios de comunicação de massa, especialmente da TV, sobre toda a população.

Utilizar uma estrutura conceitual como a que sugerimos propicia não só uma reorganização e ampliação do conhecimento do próprio meio, como a ampliação dos conhecimentos que a criança já tenha sobre os outros meios, naturais ou culturais. Além disso, impede que esse trabalho de ampliação dos conhecimentos que compõem o universo de pensamento da criança se dê ao acaso, ao sabor das circunstâncias perdendo de vista que a escola é, por excelência, um local onde se deve promover a organização do conhecimento e a introdução ao conhecimento sistematizado. Evita-se, assim um erro que freqüentemente vem caracterizando uma linha de trabalho com as chamadas atualidades.

Na linha de trabalho mencionada é comum confundir-se o ato de informar com o de capacitar o aluno com critérios que lhe possibilitem a constante organização, e reorganização do conhecimento que vai adquirindo do mundo através de suas relações sociais. Desconsidera-se o fato de que "passar informações" é tarefa que os meios de comunicação fazem muito bem. É mais: é o professor quem lida com a informação ou com a atualidade, analisando-a, colocando em destaque para o aluno este ou aquele aspecto - ou seja, é o professor o elemento ativo nesse processo.

Alguns exemplos deixarão mais evidente a conveniência de se adotar uma estrutura conceitual básica. Se estamos trabalhando o tema "a natureza feita de terra" com uma classe de 1ª série, e observamos com os alunos a superfície terrestre circundante, podemos constatar a existência de morros, colinas, de um chão plano a se perder de vista etc.

Essas características serão trabalhadas, mas também se poderá apontar para aquelas cuja existência deve começar a compor o universo de pensamento do aluno, embora não estejam ali presentes.

Para isso utilizam-se fotografias, figuras de revistas ou outros recursos visuais que representem as características que estamos focalizando. No desenvolvimento desse trabalho, com frequência as crianças indicam "eu já vi isto na televisão", ou fazem perguntas sobre fenômenos também já vistos na TV ou que estão em destaque naquele momento, e que apresentem semelhança com o assunto que está sendo tratado em classe - seja um vulcão em erupção, uma enchente que assola determinada região do país etc.

Nada justificaria que, dada a curiosidade demonstrada, não se trabalhasse o vulcão, embora isso não estivesse previsto para a 1ª série. O que é, como funciona, se o fenômeno ocorre ou não no nosso país são conhecimentos que irão satisfazer a curiosidade demonstrada, reveladora de sua necessidade, naquele momento.

Um outro cuidado básico no trabalho com esta metodologia é o de fazer do aluno um elemento ativo no seu processo de aprendizagem. Isso significa que os conceitos específicos definidos para cada série irão sendo construídos a partir das experiências já vividas pelo aluno, das vivências que possam ser organizadas na escola e das observações feitas por ele.

Ao falarmos em observação, é importante ressaltar que a visão de qualquer fenômeno, por qualquer observador, é sempre seletiva. Isso inclusive explicaria o porquê de alguns fenômenos ou eventos da vida do aluno.

Observar, ver, não se resume a uma experiência visual. Inclui as condições da observação. Se observo o oceano a partir de um avião, do alto de um morro, ou de um submarino, obtenho como resultado visões bastante diferentes.

Se considerarmos que as condições de observação não dizem respeito somente às condições externas, mas compreendem também as condições internas e próprias de cada observador, como idade, formação, história de vida etc., podemos compreender que os resultados das observações feitas por diferentes observadores serão sempre diferentes.

Portanto, diante de um mesmo fenômeno tomado como objeto de estudo na escola, professor e alunos farão observações necessariamente diferentes - seja pelo tipo de raciocínio ou de operação mental de que cada um é capaz, seja em função da organização de seus campos visuais.

mesma coisa implica compartilhar conhecimentos, teorias e conjecturas acerca de X. O físico e seu filho de colo não partilham conhecimentos acerca do tubo de raios X. Vêm a mesma coisa apenas no sentido de que, se estão contemplando X, tem ambos alguma experiência visual do que contemplam. O físico e o menino da escola já concordam em algo mais. Vêm a mesma coisa em sentido mais profundo. Seus campos visuais estão organizados de maneira mais semelhante. (CHARTIER, E., 1978, p. 20)

Trabalhar a partir da observação, com o aluno como agente do seu processo de aprendizagem e com o professor como seu orientador, não significa, portanto, sobrepor a observação feita pelo professor à observação feita pelo aluno.

É na organização do campo visual do aluno que incide o trabalho do professor. E a partir da observação seletiva do aluno que professor trabalhará com ele os conceitos básicos da área. E estes conceitos são os instrumentos com os quais o aluno dará continuidade ao processo constante de organização de seu campo visual; com eles aprofundará suas experiências de observação ao longo da vida, ordenando-as, classificando-as, interpretando-as.

Em outras palavras, o trabalho aqui proposto consiste em encaminhar o aluno do conhecimento do senso comum, obtido através da observação de situações empíricas, para o conhecimento organizado e sistematizado. É necessário, assim, que os conceitos a serem trabalhados pelo aluno com orientação do professor sejam conceitos científicos.

Em geral, a pouca idade das crianças e sua forma peculiar de raciocínio são tomadas como justificativa para um procedimento simplificador. Mas, como nos lembra Bruner, o que isso exige é a tradução do conhecimento científico para a "linguagem" da criança, e nunca a deturpação do conhecimento científico.

Trabalhar com a estrutura dos campos de conhecimento leva juntamente a diminuir a distância entre o conhecimento avançado e o conhecimento inicial.

A tradução do conhecimento científico para a "linguagem" da criança é o terceiro cuidado básico que esta metodologia exige. Ela implica considerar as características do pensamento humano ao longo do seu desenvolvimento.

Tomando como referência teórica os trabalhos de Piaget sobre o assunto, podemos afirmar que nas séries iniciais do Ensino Fundamental o aluno provavelmente não terá atingido a fase de pensamento formal. Convém examinar os mecanismos mentais correspondentes às etapas anteriores, uma vez que o desenvolvimento de cada etapa supõe as antecedentes, ou seja, em cada etapa

somos capazes de desenvolver os raciocínios que lhe são próprios todos os anteriores.

Resumidamente, as características básicas dessas etapas são as seguintes:

- pensamento senso-motor: o pensamento coordena as percepções e os movimentos reais; trata-se de uma inteligência vivida e não reflexiva;
- pensamento simbólico ou pré-conceitual: o pensamento representa o real através de significantes distintos dos significados. Porém, como o sistema de signos coletivos (e, portanto, arbitrário) é insuficiente para expressar a realidade individual sobre a qual o indivíduo permanece "centrado", este não se contenta em falar o que pensa, precisando simbolizar suas idéias por meio de gestos ou de objetos. Por isso mesmo, nos primeiros anos dessa fase o indivíduo está longe de atingir os conceitos propriamente ditos, encerrados pelos signos. Os pré-conceitos são então as noções ligadas pela criança aos primeiros signos verbais, dos quais adquire o uso;
- pensamento intuitivo: coordena gradualmente as relações representativas; o pensamento já faz várias "centrações", porém de forma sucessiva; as relações que o indivíduo constrói não são suscetíveis de composição entre si;
- pensamento concreto: acompanha as transformações sucessivas do objeto e coordena pontos de vista distintos; as noções e relações não mais se constroem isoladamente, mas constituem organizações de conjuntos nos quais todos os elementos são solidários e equilibram-se entre si. Trata-se, ainda, todavia, de operações unicamente concretas.

A consideração das características de cada fase de pensamento aponta para a conveniência de se recorrer, na tradução dos conhecimentos científicos para a "linguagem" do aluno, a formas de expressão corporal, pictórica e dramática, antes do domínio da expressão escrita, simultaneamente a ela e depois dela. Permite-nos também perceber que certas formas de compreensão do espaço e do tempo são inerentes aos mecanismos mentais de cada etapa. Cabe à escola apenas providenciar experiências que levem a sua plena apreensão no momento em que o processo de desenvolvimento estiver maduro o suficiente para tanto. Tal consideração desperta-nos ainda para a importância da execução, pelo aluno, de exercícios de ordenação, comparação e classificação das observações por ele feitas enquanto agente de seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Outro aspecto importante na metodologia do ensino de História é a realização de visitas e excursões porque elas são mais significativas e estimulantes, tanto para os alunos quanto para o professor. Visitas a museus, exposições, cidades históricas e pesquisas no bairro põem o estudante diante de situações que permitem seu contato com tipos diferentes de informação e a possibilidade de interagir com essa diversidade, para que chegue às próprias conclusões.

Recomenda-se que o professor desenvolva algumas atividades antes da realização da visita, para que a classe obtenha o maior proveito. Ele pode, por exemplo, pedir aos alunos que façam uma pesquisa prévia sobre o lugar que vão visitar, organizar junto com as crianças um roteiro do passeio, um mapa do local e a divisão de tarefas. Também é interessante que converse com a turma sobre a importância daquele patrimônio ambiental, histórico, cultural ou arqueológico, decidindo em conjunto as condutas que não interferem no local, que pertence a toda a humanidade e não a um grupo específico de pessoas.

Também é importante que, depois de realizada a atividade fora da escola, o professor faça propostas para que os alunos organizem as informações. Ele deve dar preferência a trabalhos que possam, posteriormente, ser compartilhados com outras pessoas. Por exemplo, que tal reunir outros grupos da própria escola ou familiares, para que os alunos contem como foi o passeio e o que aprenderam? Vale a pena verificar se há condições para uma atividade como essa.

2.7 Recursos didáticos no ensino de História

► O papel do livro didático de História

Nenhum livro didático preenche por si só os requisitos capazes de tornar o aluno um cidadão dotado de visão crítica e de espírito participativo. Ele é, antes de tudo, um recurso didático que oferece elementos para a concretização dos objetivos propostos por professores, pais e alunos.

Assim, entendemos que a qualidade básica de um livro didático de história é oferecer um conteúdo diversificado, correto e atualizado, que, com as propostas de atividades, estimule o desenvolvimento de diversas competências, como as de reflexão, comparação, análise, síntese, dedução e memorização.

Num texto didático, as informações devem estar adequadamente organizadas e divididas. Parágrafos, títulos e subtítulos devem permitir ao aluno localizar facilmente os assuntos. Textos adicionais e boxes são importantes para diversificar as análises elaboradas no texto básico. Além disso, não podem faltar imagens e mapas, essenciais como fontes de conhecimento e de análise. É importantíssimo também que o texto esteja perfeitamente adequado, no vocabulário e na estruturação das frases, ao nível dos alunos aos quais se destina.

Com isso, entendemos que o livro didático possa constituir referência importante para as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, trazendo conteúdos apresentando técnicas para o desenvolvimento do aprendizado.

► Livro Didático e História Local

Os livros de História adotados nas séries iniciais e por nós analisados com o objetivo de situar elementos indicativos do trabalho realizado acerca do ensino de História Local nas escolas, trazem à tona um conjunto de outras questões, tais como: qual a perspectiva de ensino incorporada pelo conjunto de professores na escola? - que acompanhamento do trabalho pedagógico tem tido os professores e que oportunidade de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica tem sido efetivada? - que outros recursos dispõe a escola para realizar o ensino? Com efeito, a relação entre livro didático e ensino de História Local, embora extremamente oportuna, não exclui essas interrogações e, ao contrário, subsidia um repensar sobre o fazer educativo da escola.

► O uso dos documentos como recurso didático

As possibilidades oferecidas pelos documentos em sala de aula são imensas, mas certamente dependerão da concepção que se tenha de conhecimento histórico, de documento, de ensino de história.

Nós estamos entendendo o conhecimento histórico como interpretação, como construção dos historiadores (ou historiógrafos) e de outros pesquisadores. Assim, nos contrapomos a outras abordagens que entendem o conhecimento histórico como

capaz de recuperar um acontecimento da forma como aconteceu, em sua plenitude e totalidade, ou o concebem como um conhecimento objetivo, ou que narra "a verdade". Se o conhecimento histórico é interpretação, a subjetividade lhe é inerente. Cada autor, no caso cada historiador ou pesquisador, olha a realidade social-histórica de um determinado lugar social e é desse lugar que ele fala, interroga, narra, interpreta.

Assim como não há unanimidade de interpretações dos acontecimentos históricos, não existe certamente uma única concepção sobre o que sejam os documentos históricos. Para alguns, os documentos contêm ou dizem a verdade e é sobre essa verdade que eles irão trabalhar. Os pesquisadores adeptos das idéias positivistas, por exemplo, consideram os documentos escritos os verdadeiramente fidedignos, sobretudo os oficiais.

Para que os alunos se aproximem o mais possível do entendimento do que seja o conhecimento histórico - de acordo com a concepção aqui escolhida -, é importante que possam desvendar o trabalho do historiador. Como chegar a isso sem ler os diversos tipos de documentos sobre os quais os pesquisadores trabalham, fazendo suas leituras e construindo suas interpretações?

Talvez, como professores, tenhamos possibilidade de trazer o cinema, as mais diversas imagens, a cidade onde moramos, os lugares onde estejamos vivendo; todos esses documentos poderão ser lidos numa tentativa de permitir ao aluno uma aproximação, embora longínqua, com o fazer do historiador.

► A leitura de imagens no ensino de História

Embora há algum tempo as imagens venham sendo encaradas como documentos, os historiadores, em sua maioria, continuam trabalhando muito mais sobre os documentos escritos, sendo este o terreno onde se sentem mais à vontade.

Assim, podemos nos perguntar se os procedimentos de leitura de documentos escritos não podem ser aplicados à leitura de imagens. Hoje, a leitura de imagens pelos historiadores é uma questão em discussão e são vários os pesquisadores a apresentarem diferentes propostas.

Contudo, há uma questão anterior: o que entendemos por leitura? Ler é apenas descobrir o que o autor quis dizer? Ler é desvendar possíveis significados inscritos na obra? Lembrando a pesquisa de Roger Chartier sobre a leitura, o professor Ulpiano

Bezerra de Meneses levanta a questão da relação possível entre o mundo da imagem e o mundo do leitor. Podemos, também aqui nesse campo, pensar que o leitor lê a partir de um determinado lugar social, com seu repertório e vivências. Portanto, como na leitura do texto escrito, há uma leitura interpretativa da imagem na qual surgem possibilidades individuais de criação de significados.

Isso certamente não pode excluir um outro procedimento da leitura, que é o de levar em conta as condições de produção, resgatando a imagem em sua inserção social, examinando quem é o autor, quais as suas vinculações institucionais, em que condições sociais a produziu.

► O uso de textos de jornais como instrumento de aprendizagem

O hábito de ler jornais em sala de aula melhora a capacidade de leitura dos alunos, particularmente no que diz respeito a desenvolvimento e ampliação do vocabulário, retenção de conhecimentos e compreensão. Estudantes que participam regularmente de atividades com jornais têm melhores notas em provas de redação do que aqueles que não participam. A utilização de jornais em programas educacionais provoca um claro efeito de transferência, ou seja, quando os estudantes usam o periódico como uma ferramenta de aprendizagem, eles tendem a lê-lo como adultos.

O jornal cumpre uma dupla função: informar e despertar no leitor o desejo constante de mais informações. No entanto, é necessário salientar que cabe ao professor não apenas adaptar o conteúdo abordado de acordo com o interesse, contexto e nível dos alunos, mas também complementar o assunto com sua própria experiência e criatividade na área didática. Assim, o aluno terá no jornal não apenas um material meramente didático para pesquisa e sim, aos poucos, conquistará familiaridade com o mundo da comunicação, sendo capaz de entender a notícia e discuti-la com senso crítico de cidadão.

É possível resumir os objetivos da leitura de jornais na sala de aula da seguinte forma:

- os jornais podem ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o mundo e sobre a comunidade onde vivem;
- podem dar diferentes visões e interpretações dos acontecimentos, muitas vezes relativos às mesmas questões;

- podem dar informações sobre problemas contemporâneos de ordem social, econômica, política, científica, cultural e de educação;
- podem ajudar os alunos a compreender os acontecimentos da atualidade;
- podem desenvolver nos estudantes atitudes críticas diante de certos acontecimentos;
- podem estimular o interesse dos alunos na proposição de soluções sociais, políticas, econômicas, etc.;
- podem desenvolver nos alunos habilidades de observação, interpretação e análise.

O indivíduo que é informado e dotado de espírito crítico está atingindo sua condição de cidadão. Assim, a utilização do jornal e sua leitura crítica são importantes para o desenvolvimento da prática da cidadania.

Como quase tudo que diz respeito à história da humanidade tem ampla repercussão nos jornais, é abundante o material jornalístico de que o professor de história dispõe para desenvolver atividades didáticas. Compete a ele ajudar seus alunos a dialogarem com o texto de forma analítica e crítica para que possam perceber como o jornalista se posiciona perante determinados acontecimentos.

Vale lembrar que mesmo os documentários nem sempre seguem os métodos da pesquisa histórica, constituindo muitas vezes uma interpretação livre do passado ou do presente.

UNIDADE III

Na unidade 3 relatam-se algumas experiências relacionadas com o ensino de história no que diz respeito à pesquisa e o seu relacionamento no processo de ensino-aprendizagem, assim como o surgimento das novas tecnologias utilizadas em sala de aula, bem como a formação de professor, principalmente no contexto da teoria e da prática, como também a formação nos conteúdos específicos da disciplina para o seu desenvolvimento de atividades extracurriculares.



ATUAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

-
- ✓ Conhecer as experiências do ensino e pesquisa de História;
 - ✓ Identificar o surgimento das novas tecnologias do ensino de História;
 - ✓ Conhecer os debates atuais sobre o Ensino de História na Educação Básica Brasileira.

3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Experiências do ensino e pesquisa de História

As novas visões e métodos de História permitem repensar o ensino desta disciplina. Começa-se a valorizar uma multiplicidade de conhecimentos e valores de modo que as experiências dos sujeitos, bem como as práticas e representações culturais, são elementos fundamentais no processo de ensino aprendizagem.

No pensar de Thompson a experiência:

[...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou muitas repetições do mesmo tipo de conhecimento [...] A experiência entra sem bater à porta e enuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. (THOMPSON, 1981)

Em outras palavras, não podemos desassociar do ensino as experiências dos alunos, já que a história é o próprio estudo das experiências humanas. Nesse sentido ensinar História passa a ser um meio para o indivíduo captar e valorizar as diversidades das fontes das opiniões, dos saberes.

Transpor de forma didática as concepções historiográficas não é tarefa fácil, o próprio livro didático, que deveria ser mais um mecanismo para a aprendizagem, reafirma um discurso tradicional. Embora em seus prefácios os autores afirmem uma valorização das experiências vemos a permanência dos velhos esquematismos e da visão eurocêntrica da História, da periodização e da divisão cronológica numa falsa idéia de agente e implicação.

A pesquisa deve estar presente como uma constante no ensino de História. Segundo Paulo Knauss (2001), o professor deverá desenvolver o que eu prefiro chamar de uma "pedagogia da motivação", desenvolver técnicas, utilizar meios e recursos para motivar, acima de tudo a pesquisar e a aprendizagem se dará no processo. Um dos papéis do professor de História é justamente este, despertar o discente para o prazer do conhecimento histórico, transformar sua sala de aula em um ambiente de pesquisa pode ser este um primeiro passo.

Transformar a sala de aula em um lugar de pesquisa histórica exige algumas considerações. A qualidade do encaminhamento proposto é atribuir ao ensino o sentido de iniciação à pesquisa. [...] O ensino de história deveria ser "uma iniciação ao pensamento histórico". Trata-se, portanto, de enfatizar a integração ensino-pesquisa, com o compromisso de desabsolutizar a produção do conhecimento e evitar a mística da "superstição da ciência". (KNAUSS, 2001, p. 10)

Ao caminhar neste processo, o professor começará a desabsolutizar o conhecimento e encontrando espaço para aproximar as pesquisas universitárias do universo escolar do Ensino fundamental e Médio. Na verdade, seria interessante que as discussões de natureza teórico-metodológica se iniciassem nesta fase, a própria historiografia, abordada em sala como objeto de pesquisa proporcionaria aos discentes desmistificar a idéia de uma história estaques, com apenas sujeitos datados.

Trata-se aí, também, de caracterizar o conhecimento histórico como processo, além de evidenciar que a multiplicidade do real não se reduz à força das abstrações conceituais. Entretanto, pode-se alcançar a compreensão de que, por vezes a noção de erro é condicionada pelo instrumental e intelectual e prático disponível. Tudo tomando um sentido relativizado dos limites do conhecimento, fazendo com que o próprio aluno se sinta à vontade para vivenciar eventuais equívocos e limitações. (KNAUSS, 2001)

O que se propõem não é uma relativização sem propósito, mas sim uma discussão no qual o discente perceba que todos somos frutos de uma cultura que se modifica ao longo dos tempos, e que, portanto, cada um tem um olhar diferenciado sobre as fontes produzindo uma leitura de mundo distinta, mas não errônea.

3.2 O surgimento das novas tecnologias do ensino de História

O aparecimento das novas tecnologias no ensino de História vem sendo uma experiência interessante e inovadora.

No trabalho pedagógico do ensino de História segundo os PCNs não existe menção ao uso das tecnologias, ou seja, o aluno vai ficar restrito à utilização de livros e outros documentos.

A inserção das tecnologias no ensino de História pode começar com a utilização do computador que vai, certamente, possibilitar aos alunos apropriarem-se de valores que os levem a compreender o passado e possibilitando uma análise crítica do presente. O computador no ensino de História pode ser utilizado para:

- ✓ desenvolver habilidades como criatividade, coordenação motora, percepção visual e auditiva;
- ✓ motivar a pesquisa;
- ✓ pôr os discentes em contato com a realidade através do programa (*software*) escolhido;
- ✓ organizar as informações;
- ✓ classificar dados;
- ✓ organizar a vida escolar;
- ✓ elaborar gráficos estatísticos;
- ✓ fazer apresentações mais dinâmicas.

O computador e a internet podem ser utilizados de maneira muito criativa pelos alunos e nessa perspectiva, segundo Figueiredo (1997) ampliam se os horizontes através de pesquisas em sites via internet, visitas a museus, consulta a arquivos históricos, propiciando momentos jamais alcançados anteriormente e transforma a disciplina de História dinâmica e criativa.

Os alunos têm condições de entrar em contato com outras pessoas, trocar experiências, construir conceitos coletivamente, a partir do contato com diversos sujeitos. O trabalho do pesquisador/professor altera-se, pois, as tarefas trabalhosas e demoradas antes da utilização dos computadores passam a ser mais fáceis e ágeis. Através da informática existem infinitas atividades a serem realizadas o que certamente, poderá possibilitar transformar a disciplina de história em matéria dinâmica e não repetitiva.

Bastos (1997) lembra que é preciso pensar no ensino de História integrado com a tecnologia, sendo um dos caminhos possíveis para conciliar o desenvolvimento social, visando à formação histórica do aluno, pois essas máquinas não podem ser vistas na concepção tecnicista, na qual se resume a técnica pela técnica, uma vez que o mundo tecnológico de hoje não é uma máquina absurda, que está para escravizar a

mente. Este mundo precisa ser entendido e interpretado à luz das visões extraídas do homem para ler a história.

3.3 Conhecimento das atividades na formação do professor de História

A formação do professor frente em nível da graduação como da pós-graduação é essencial para conseguir um ensino-aprendizado de qualidade, e por isso que tem sido desenvolvidas numerosas experiências de pesquisa nesta linha, seguidamente referiremos algumas delas.

No processo de formação do professor é essencial a unidade teoria-prática. A prática a ser vivenciada desde o início do curso de graduação demonstra a importância dessa dimensão no processo de formação. Assim, é possível proporcionar uma fundamentação concreta das reflexões teórico-metodológicas, feitas a partir da inserção dos futuros professores, em realidades educacionais.

Ainda, a essa questão alia-se a consistência da formação quanto ao conteúdo específico. No caso da licenciatura em História, cabe ao curso formar o historiador-professor, garantindo-lhe um suporte histórico e teórico-historiográfico adequado, pois como afirma MARSON, "O historiador, enquanto cientista, e o professor, enquanto profissional (...) da formação de consciências, não podem ser separados das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder..." (1998, p. 39).

Por isso, deve-se favorecer a superação da dicotomia teoria-prática e a ampliação de horizontes na formação do professor, através da reflexão sobre e na ação profissional, por meio da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado com propostas alternativas, desenvolvidas como ações extensionistas, para além do ensino curricular proposto e do espaço escolar.

Outra experiência interessante na formação de professores de história é o desenvolvimento de atividades extra-curriculares propostas, em diversos espaços educativos, além do escolar, contempla-se a formação inicial e continuada do professor e, a abertura de campos para novas experiências pedagógicas com crianças e adolescentes.

Atividades que reúnem acadêmicos e, alunos e professores da educação básica, na realização de oficinas pedagógicas, sondagens no contexto escolar,

seminários temáticos, seminários de avaliação de estágio, promoções em parceria com a sociedade civil, participação em grupo de estudos sobre o ensino de História, entre outras.

3.4 O Ensino de História na Educação Básica Brasileira: debates atuais

É fato saber que o mundo passa por transformações e a educação precisa urgentemente acompanhar esses avanços. A educação necessita de reestruturação para acompanhar as transformações ocorridas no mundo.

Dessa forma, o art. 26 da LDB/96, enfatiza em seu §4º que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”(BRASIL, 1996).

No entanto, ensinar história tem sido frequentemente conduzido de forma desinteressante e pouco compreensível. Nemi (2009) enfatiza que ao longo do anos, o ensino de geografia e de história nas instituições escolares são vistos como disciplinas decorativas, em que os estudantes replicam automaticamente os conteúdos transmitidos dos professores. Imbernón (2012, p. 10) cita que “nesse tipo de aula, os professores parecem mais preocupados em demonstrar seu conhecimento que na aprendizagem dos alunos”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2018, p. 399).

Para isto, os educadores podem fazer uso de alguns meios norteadores que poderão auxiliá-los nessa construção de conhecimentos, a BNCC torna-se uma referência que propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem para a componente curricular História no Ensino Fundamental.

Entretanto, faz-se necessário que o espaço escolar possa colaborar e promover uma aprendizagem significativa. Notando que:

A aprendizagem é considerada significativa quando ocorre, durante os processos mentais, a interação entre os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva e novos conhecimentos, sendo que essa interação é lógica (não-arbitrária) e substantiva, ou seja, possui substância para que um conceito possa ser explicado com as próprias palavras de quem o aprendeu (AUSUBEL, 1982, p. 48).

Vale refletir que o uso de novas estratégias metodológicas e pedagógicas não visa excluir recursos tradicionais inserido na maioria das redes de ensino, mas, sim inovar de forma que complementem de acordo com as necessidades pedagógicas, dentro da realidade em que cada aluno esteja inserido e sempre trazendo para essa inovação os conhecimentos já adquiridos para obter um melhor aprendizado.

Sendo assim, é de suma importância o âmbito educacional está em busca de atenuar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem no ensino de história, de modo a capacitar seu corpo docente a fim de que essa classe desperte o interesse para inovar sua mediação pedagógica tornando-se líderes na formação de cidadãos ativos para refletir socialmente.

3.5 Metodologias Ativas para o Ensino de História

De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017, p.464) as metodologias ativas podem ser definidas como

[...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.

Percebe-se que o ensino de História por meio de metodologias ativas contribuirá muito para que o aluno consiga a aprendizagem significativa e obtenha sucesso escolar. Dessa forma, Bastos (2006, p.10) enfatiza que o “docente deve atuar como um facilitador, para que o estudante faça pesquisa, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para alcançar os objetivos.”

O estudante e o docente assumem o papel de pesquisador, ficando esse

último com a função também de conduzir a investigação e instrumentalizar a criança para que ela aprenda com autonomia. Desse modo o estudante torna-se protagonista da sua aprendizagem.

O estudo das metodologias ativas apresentam técnicas desenvolvidas por cada método, onde cada um tem a sua importância quando colocado em colaboração com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O Quadro 1 relaciona algumas estratégias de metodologias ativas que poderiam ser desenvolvidas no ensino de História:

Quadro 1 - Técnicas de metodologias ativas para o ensino de História.

Estratégias metodológicas	Caracterização
Sala de aula invertida	“Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida” (MORÁN, 2015, p.22).
Estudo de caso	“Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. [...] é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p.31).
Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana	“A pergunta é a ferramenta dessa estratégia de ensino” (p.6) “Compreende que o educando como aquele que aprende, problematiza, dialoga, conhece, interage, participa, cria, critica, conscientiza-se de seu papel nesse mundo e com o mundo” (COIMBRA, 2018, p. 7)
Visita técnica	“A visita técnica consiste em uma atividade, na qual, orientados pelo professor, os alunos dirigem-se a um local específico com o intuito de desenvolver um conjunto determinado de aprendizagens” (SOUSA; LEAL, 2018, p. 17)
Grupo de verbalização e Grupo de observação (GV- GO)	É uma dinâmica de grupo que “consiste na análise de algum tema, sob a coordenação do professor, em que os alunos são divididos em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO)” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2018, p.44)

Debate	“pode ser entendido como um tipo de discussão formal em que se contrapõem duas ou mais opiniões sobre um tema polêmico.” Tem como objetivo “desenvolver nos alunos a argumentação fundamentada, bem como a contra-argumentação, a agilidade mental, [...], a autoconfiança e o exercício de aprender a aceitar a opinião mais consistente.” (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2018, p.56-57)
Seminário	“pode ser definido como um grupo de estudo que discute e debate um ou mais temas, que podem ser apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor”[...] “É uma técnica de ensino socializado, na qual os alunos se reúnem em grupo com o objetivo de estudar e

	investigar um ou mais temas, sob a direção do professor, que terá a função de orientar o trabalho (MALUSÁ; MELO; BERNARDINO JÚNIOR, 2018, p.71, p.74)
Filmes	“pode servir de base para analisar a sociedade e fomentar a discussão de assuntos relevantes que visam contribuir para a formação e socialização dos discentes na atualidade” (COLAUTO <i>et al</i> , 2018, p.131)
Representação teatral	“A dramatização gera a espontaneidade e, conseqüentemente, potencializa o estudante e o docente a transpor os conteúdos teóricos, visto que essa consiste em uma oportunidade de lidar com situações que envolvam o enfrentamento e a resolução de problemas” (MEDEIROS; QUEIROZ, 2018, p.143)
Aprendizagem baseada	Caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão (RIBEIRO, 2008, p.13).
Aprendizagem baseada em projetos	Basicamente consiste no fato de eleger um projeto como eixo norteador de uma disciplina, e por intermédio [...] o processo de ensino aprendizagem ocorra. [...] preocupa-se com a aprendizagem experiencial, prática e dirigida pelo aprendiz (SEGURA; KALHIL, 2015, p.95)
Prática de campo	“[...] tarefa a serem realizadas pelo estudante fora do ambiente da sala de aula tradicional. Desde modo, não restringe a atividade de campo às viagens ou excursões, mas amplia o escopo dessa estratégia. (SANTOS, 2018, p. 202)

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação tem se apoiado não somente na integração das ferramentas digitais, mas também nas potencialidades que essas ferramentas podem oferecer para os seus usuários (BACICH, 2016).
--	---

Neste sentido “não existe uma técnica melhor que a outra, o que existe é a mais adequada ao assunto a ser trabalhado, e mais eficiente em termos de aprendizagem” (MARQUES, 1999, p. 75). Porém, é nítido que as metodologias ativas para o ensino podem contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, é relevante que esse processo metodológico seja entrelaçado no planejamento do professor de História, afim de que seja atingido os objetivos da aprendizagem posto no currículo do referido componente.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, João Augusto de S. L. Educação e tecnologia. In: Educação e tecnologia. **Revista técnico-científica dos programas de pós-graduação em tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ**. Curitiba; CEFETs – PR, ano. I, n. 1, abril/1997.
- BEZERRA, Hollien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-47.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. São Paulo: Sextante, 2003.
- CHARTIER, E. **Reflexões sobre a educação**. São Paulo: Samira, 1978.
- DIAS, Maria O. L. da S. **Quotidiano do poder em São Paulo no séc. XIX**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FIGUEIREDO, Luciano Augusto Lima. A importância das novas tecnologias no ensino de história. In: **Universo**. Brasília, n. 1, fevereiro de 1999.
- GOUVÊA, R. **Recreação. Anais do 1º Encontro Nacional sobre o lazer: cultura, recreação, educação física**. Rio de Janeiro: SESC/SESI, 1975, p. 66-69.
- KANAUSS, Paulo. Sobre a norma e óbvio: a sala como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.) **Repensando o ensino de História**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: 2006.

MARROU, H. I. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1998.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1998.

PENTEADO, Eloísa Campos. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, s/d.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Fáceis de entender**. Edição Especial, p. 43-50.

ROCHA, Rugh. **Minidicionário**. – Ilustrações M^a Luiza Ferguson. São Paulo: Scipione, 1996.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 9^a ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 103-115.

THOMPSON, E. A. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 15.

TOURINHO JR., Washington. **Do uso ao múltiplo**. Teoria subversão e sentidos no livro didático. 202-208 f. Dissertação/Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Sites:

A abordagem do ensino de história local nos livros didáticos das séries iniciais.
www.icho.ufop.br/perspectivas/grupos.htm

A história – a importância das experiências no processo de ensino e aprendizagem.

www.artigonal.com/ensino.../sobrece-historia-a-importancia-das-experiencias-no-processo-de-ensinoepesquisa

Ensino da História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

www.fe.urb.br/revistadepedagogia/numero/.../rp-num06_art06.pdf

Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história. Conteúdos e materiais didáticos do ensino de história na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Experiências do ensino de história.

www.sed.sc.gov.br/.../395proposta-curricular-fundamentos-teórico-metodologicos-ensino-historia



**Av. Barão de Gurguéia, 3333B - Vermelha
Teresina - Piauí**

  **/maltafaculdade**

 **www.faculdademalta.edu.br**