



UNICAMP

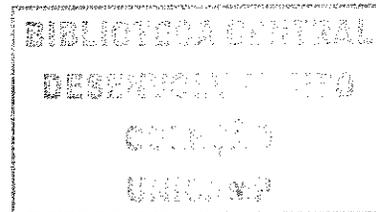
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A SALA DE AULA: o processo
de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino
fundamental

Campinas
Fevereiro/2006



9 - 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

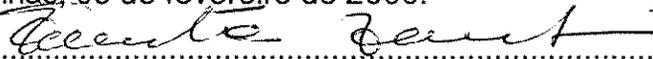
TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A SALA DE AULA:
o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**

Autor: Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Orientador: Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Sandra Regina Ferreira de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

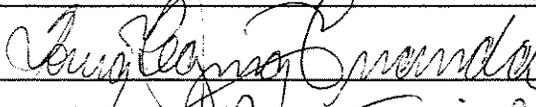
Data: Campinas, 03 de fevereiro de 2006.

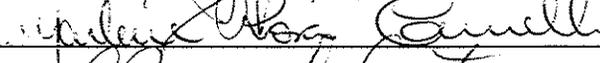
Assinatura: 

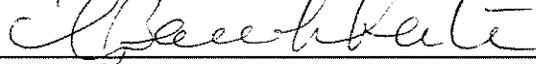
Orientadora: Ernesta Zamboni

COMISSÃO JULGADORA:

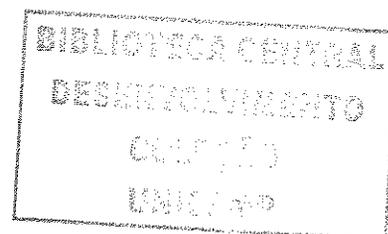








2006



© by Sandra Regina Ferreira de Oliveira, 2006.

UNIDADE	BE
Nº CHAMADA	TIUNICAMP OL4e
V	EX
TOMBO BC/	09390
PROC.	16.123-06
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	27/17/06

Bibind 383786

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

OL4e	Oliveira, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Educação histórica e a sala de aula : o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental / Sandra Regina Ferreira de Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Ernesta Zamboni. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. História – Estudo e ensino. 2. Ensino – Aprendizagem. 3. Saberes escolares. 4. Cotidiano escolar. I. Zamboni, Ernesta. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	06-277-BFE

Título em inglês : Historical education and the classroom: the process of learning in pupils of the initial series of basic education

Keywords : History – Study and teaching; Teaching – Learning; Know pertaining to school

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Ernesta Zamboni
Profa. Dra. Sonia Regina Miranda
Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Profa. Dra. Luci Banks Leite
Prof. Dr. Wenceslão Machado de Oliveira Júnior

Data da defesa: 03/02/2006

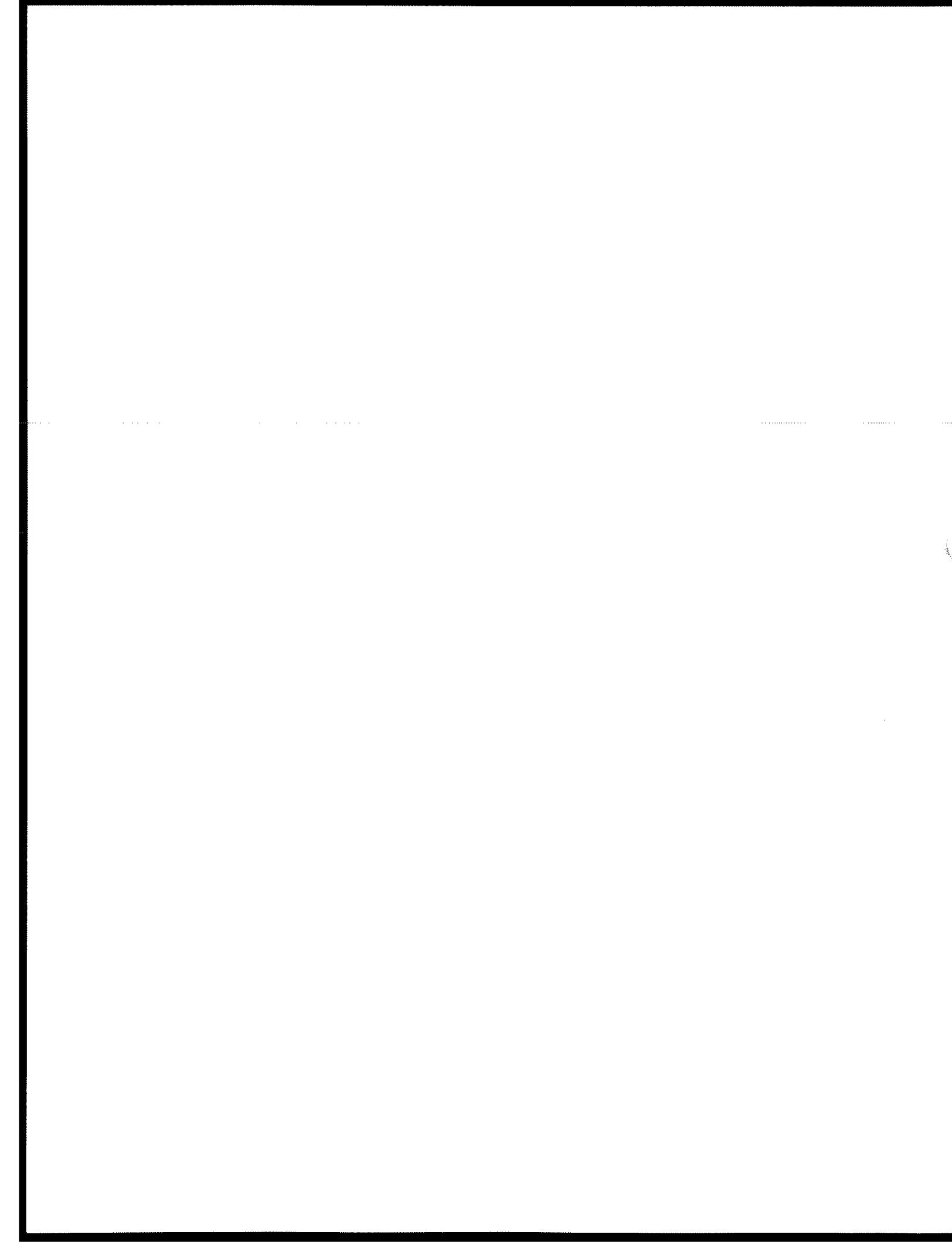
Programa de Pós-Graduação :

e-mail : sandraoliveira@unioeste.br

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de construção da aprendizagem da História em alunos de terceira série do ensino fundamental e compreender como ocorre a articulação entre os saberes que estes trazem de suas vivências não escolares e os saberes que lhes são apresentados no espaço escolar. Para situar o problema em um contexto teórico, as reflexões aqui apresentadas foram desenvolvidas a partir de autores que trabalham com a educação histórica, com o cotidiano escolar e com o processo de construção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, na qual os dados empíricos foram coletados através do acompanhamento de uma turma de alunos, desde o último bimestre da segunda série, no ano de 2003, até o final do primeiro semestre, no ano de 2004. Além da observação em sala de aula, alunos e professores foram entrevistados sobre seus saberes a respeito da História e aplicou-se uma avaliação, no início do ano letivo de 2004, na forma de teste de múltipla escolha, para verificar o desempenho dos alunos frente a um teste escrito. Na seqüência, cada criança explicou, individualmente, o que entendeu da questão e como resolveu. Esta avaliação foi reaplicada no final do semestre para comparar com os resultados obtidos no início do ano. Buscou-se entender os resultados nas relações de aprendizagem que se estabelecem em sala de aula, espaço no qual se inter cruzam saberes dos professores, saberes que os alunos trazem para a escola e o saber que a escola ensina e se aprende. Os resultados apontam que não há uma articulação entre os conhecimentos que as crianças elaboram fora do espaço escolarizado e os aprendidos na escola e que muitas das dificuldades apresentadas na resolução da avaliação proposta não podem ser entendidas somente identificando o que o aluno errou ou acertou no que concerne à História. Ao situar e compreender os erros a partir do cenário constituído na sala de aula, pode-se visualizar o que as estatísticas escondem: o sujeito que pensa, articula seus pensamentos e elabora uma resposta a uma situação posta, portanto, um sujeito que aprende.

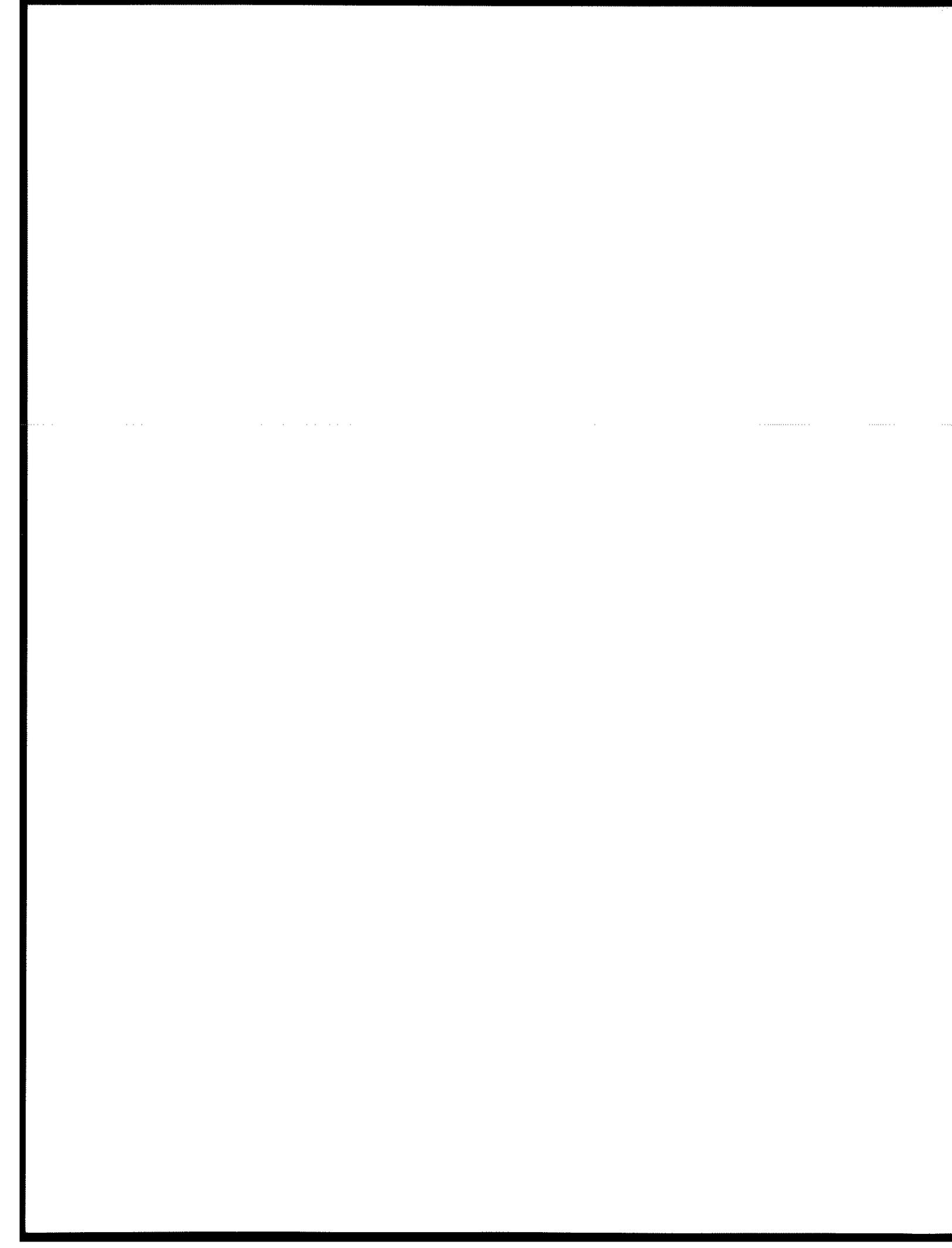
Palavras-chaves: ensino de História; educação histórica; ensino-aprendizagem; saber histórico escolar; cotidiano escolar.



ABSTRACT

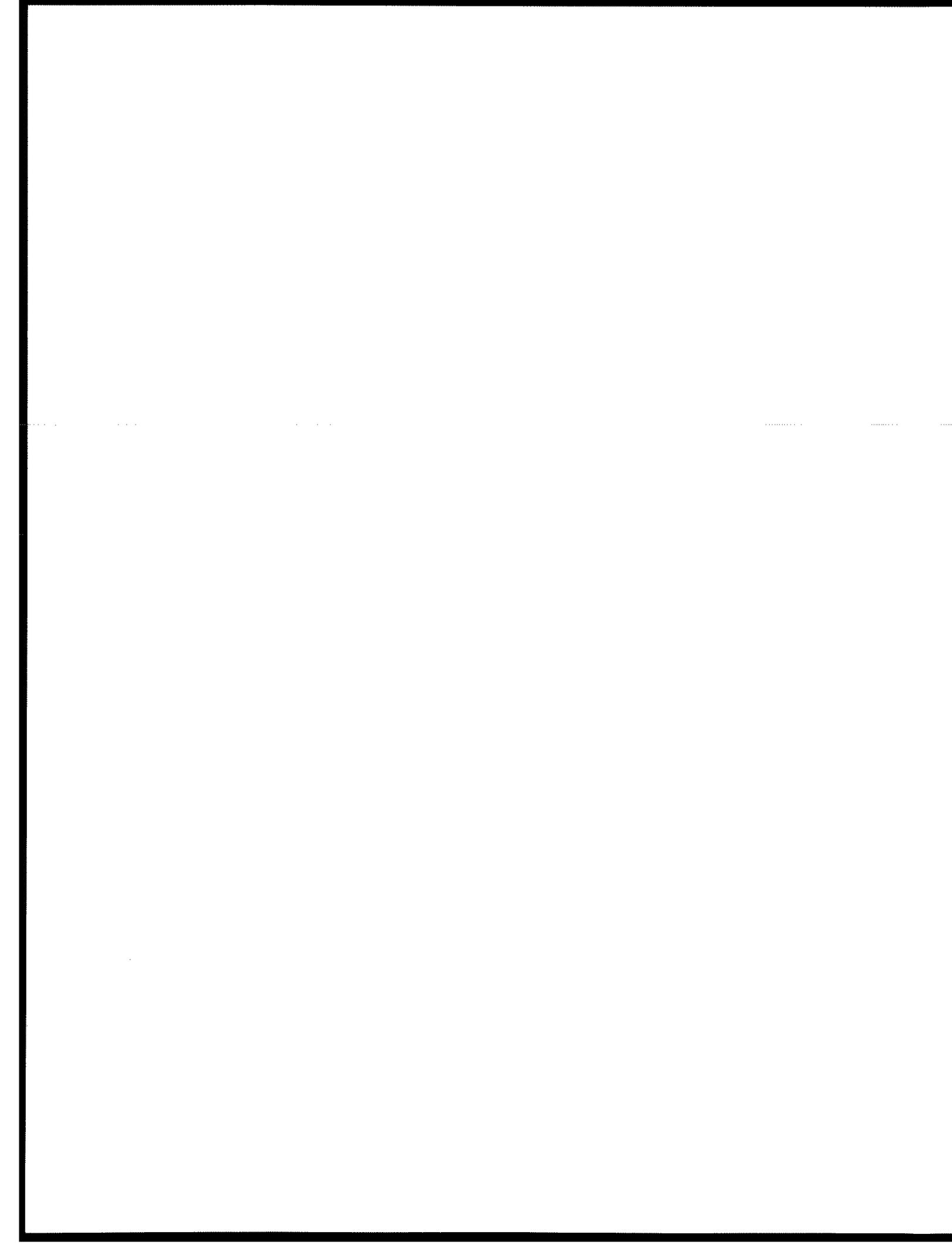
The current research has the objective of investigating the construction process of learning of the History in students of third grade in high school and comprehend how the articulation occurs between knowledge that this one brings from their non-school lives and the knowledge to be presented in the school space. To set the problem in a theoretical context, the studies presented here were developed from authors who worked with historic education, with the everyday school life and knowledge construction process. It's about a research of ethnographic study, which the empiric data were coleted through the accompaniment of a group of students, since the last semester of second grade, in 2003, up to the end of the first semester, in 2004. Besides the observation in classroom, students and teachers were interviewed about their knowledge concerned the History and it was applied an evaluation, in the beginning of the year in 2004, and this test was like multiple choices, to check the students' performance forward to a written test. Following up this, each child explained, by himself, what he understood of the question and how he solved it. This evaluation was reapplied in the end of the semester to compare with the results obtained in the beginning of the year. We tried to understand the results in the learning relations which establish in classroom, space where crosses teachers' knowledge and the knowledge students bring to the classroom and the knowledge the school teaches and learns. The results point out that there's no articulation between knowledge that children elaborate outside the school space and the one learned in the school, and that many of these difficulties presented in the resolution of the presented evaluation can't be understood by only identifying what mistakes the student made or what he was right concerning the History. When we set and comprehend the mistakes from the scene constituted in the classroom, we can visualize what statistics hide: the character who thinks, articulates his thoughts and elaborates an response to a imposed situation, therefore, a character who learns.

Key-words: History teaching, history education, teaching-learning, historical school knowledge, school-routine.



Dedicatória

A minha mãe, que se chamava Maria e que, como tantas outras mães, trabalhadoras, chamadas Marias, me ensinou 'esta estranha mania de ter fé na vida'



Agradecimentos

Li em algum lugar que somos como anjos com uma asa só e, se quisermos voar, é necessário abraçar uma outra pessoa. Acredito nisso. Ninguém constrói nada sozinho. Precisamos do outro para alçar vôos. Muitas são as pessoas que me emprestaram, e emprestam, suas asas para que eu possa alçar meus vôos, por isso meus sinceros agradecimentos e o esclarecimento que, sem o apoio de todos vocês, esta empreitada seria muito mais árdua.

Agradeço à Luiza Leonor Cavazotti e Silva, que ensinou o prazer que existe na relação sempre indissolúvel entre o ensinar e o aprender. Com ela aprendi que só vale a pena se lançar na aventura do conhecimento se for para compartilhar os frutos que cada um vai, a seu modo, colhendo na vida. É nesta grande ceia coletiva, na qual trocamos nossas opiniões, que o conhecimento se efetiva e se torna válido.

Quero registrar publicamente a admiração e o respeito que tenho pela minha orientadora, a Prof^a. Ernesta Zamboni. A sua orientação foi muito importante durante todos estes anos de trabalho. Quantas idas e vindas, com folhas e folhas escritas e, sua paciência em ler e reler, em apontar os problemas e destacar as qualidades. Nossas conversas sempre iam além da tese, e fui aprendendo outras coisas sobre a arte de viver. Muito obrigada pela atenção, pelo carinho e o meu reconhecimento pela qualidade e seriedade com a qual orientou esta pesquisa.

Agradeço à Prof^a. Dulce Pompeo de Camargo e ao Prof. Wenceslao Machado Oliveira Junior que fizeram significativas considerações na banca de qualificação.

O doutorado me trouxe de presente uma grande amiga: Sonia Regina Miranda, que me acolheu em sua casa em Campinas e compartilhou suas idéias e seus conhecimentos comigo. Foi muito bom passar dias em sua companhia falando sobre a

tese e, principalmente, sobre a vida.

O grupo de estudos foi muito importante na consolidação das idéias. Obrigada Alexia, Ilka, Daniel, Raquel e Marizete por me ouvirem, nas longas explicações sobre minhas dúvidas e buscas.

Não poderia deixar de agradecer a minha família. Meu pai, meus irmãos, irmãs, cunhadas e cunhados, sobrinhas e sobrinhos que, quando chamados, nunca me negaram apoio e torceram para que mais esta etapa da vida fosse vencida. Agora podemos voltar a fazer mais festas em casa.

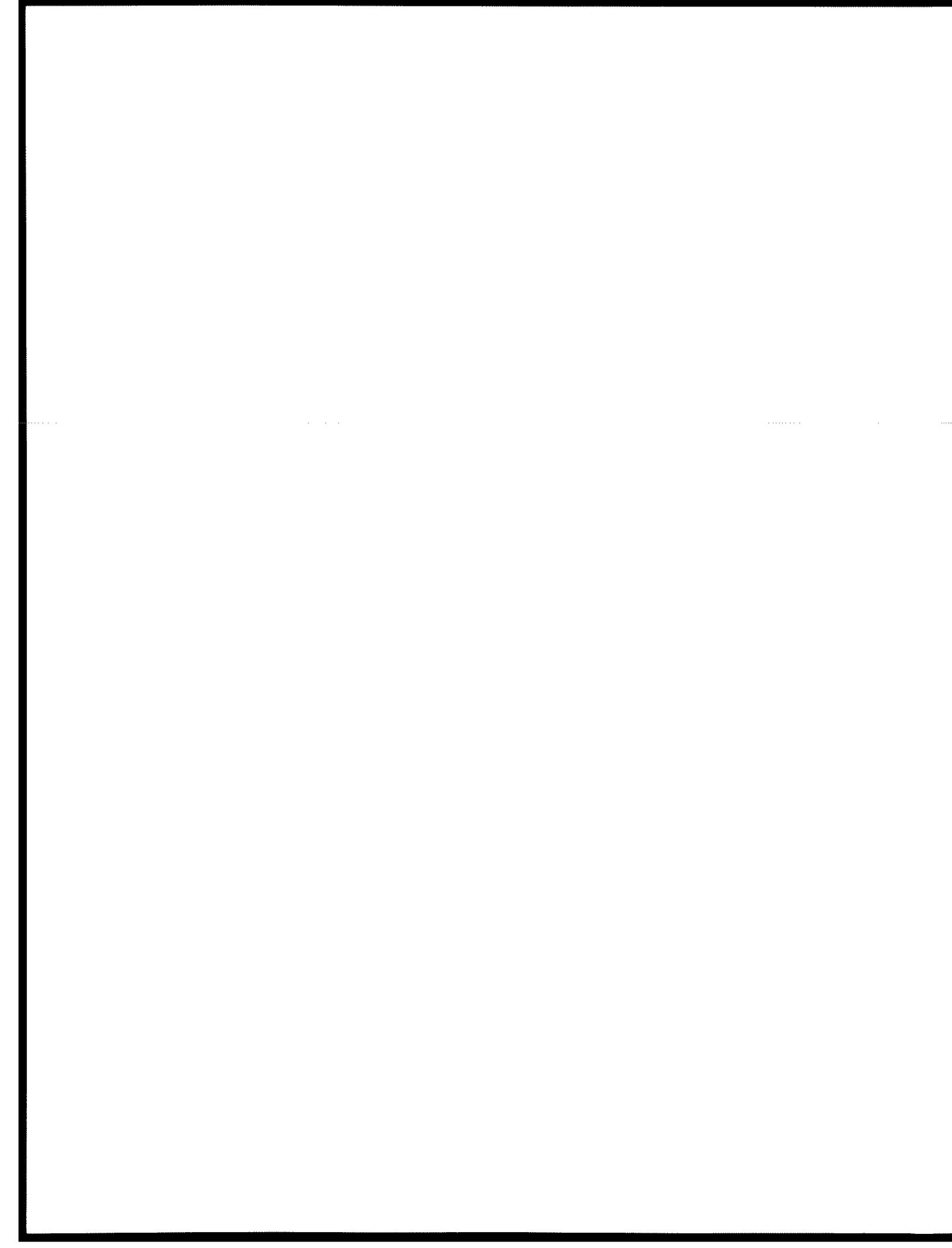
Há pessoas que não medem esforços para auxiliar os amigos e para quem corremos quando precisamos de colo. É o caso de minha cunhada-irmã Ivete, que interrompeu suas férias e, pacientemente, acompanhou a reta final desta pesquisa a meu lado. Muito obrigada pelo carinho, apoio e trabalho.

Foi bom contar durante toda esta caminhada com apoio dos amigos: Gilmar, Marlene, Toninho, Giane, Akácia, Maurício e Marisa. Os almoços e jantares contribuíram para deixar esta caminhada menos íngreme.

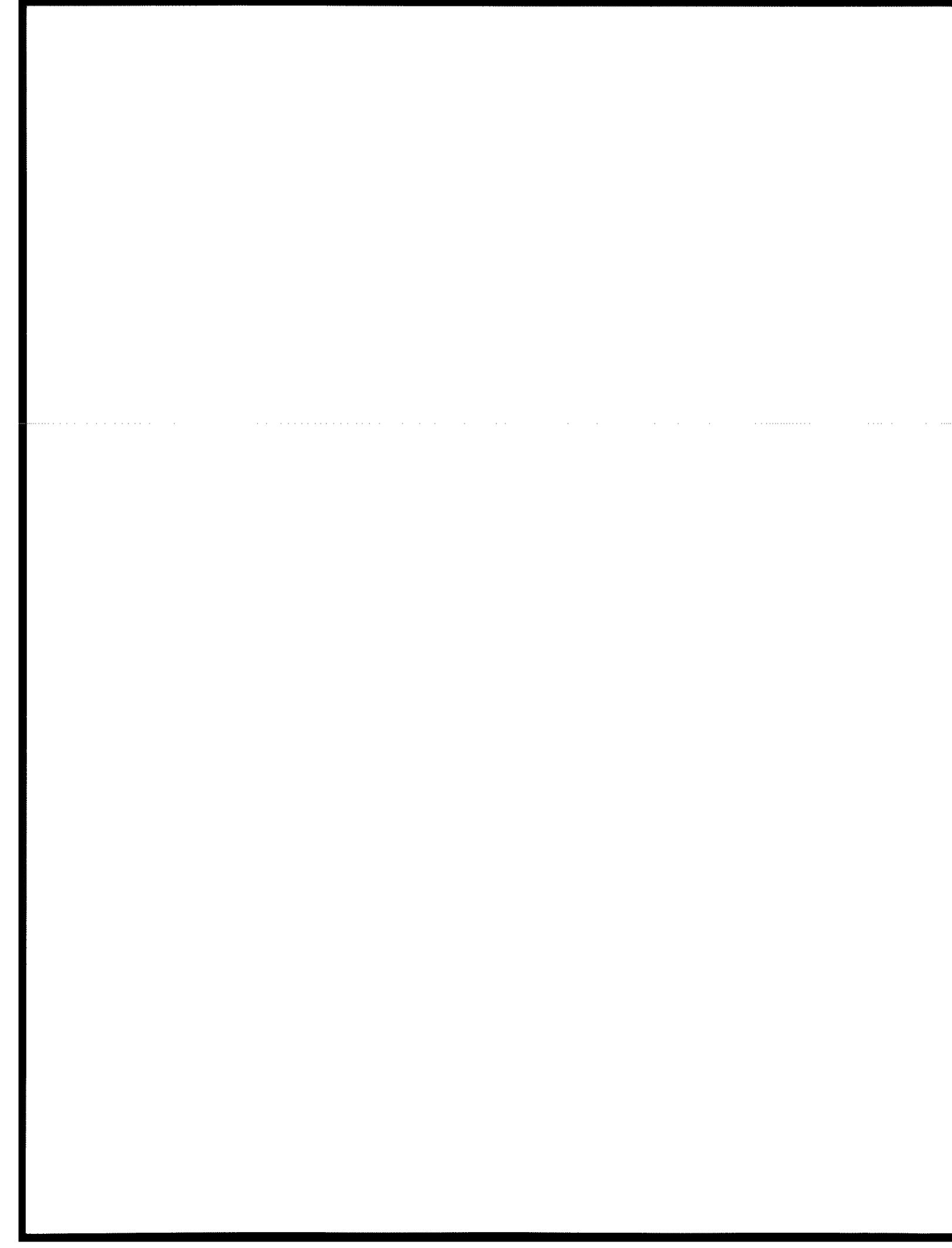
À Marlene e a Marisa agradeço pela disponibilidade em ouvir minhas divagações, pelos livros emprestados e pelas horas de conversa sobre a vida. Obrigada pelo incentivo, pelas oportunidades e pelo apoio constante.

Aos meus filhos, Vinicius e Camila, um agradecimento especial pela paciência e por entenderem a minha necessidade de isolamento. Com certeza, agora vai sobrar mais tempo para passear.

Ao Gilberto, meu marido, pela compreensão, pelo apoio e pelo carinho em todos esses anos de convivência. Sem dúvida, o meu porto-seguro.

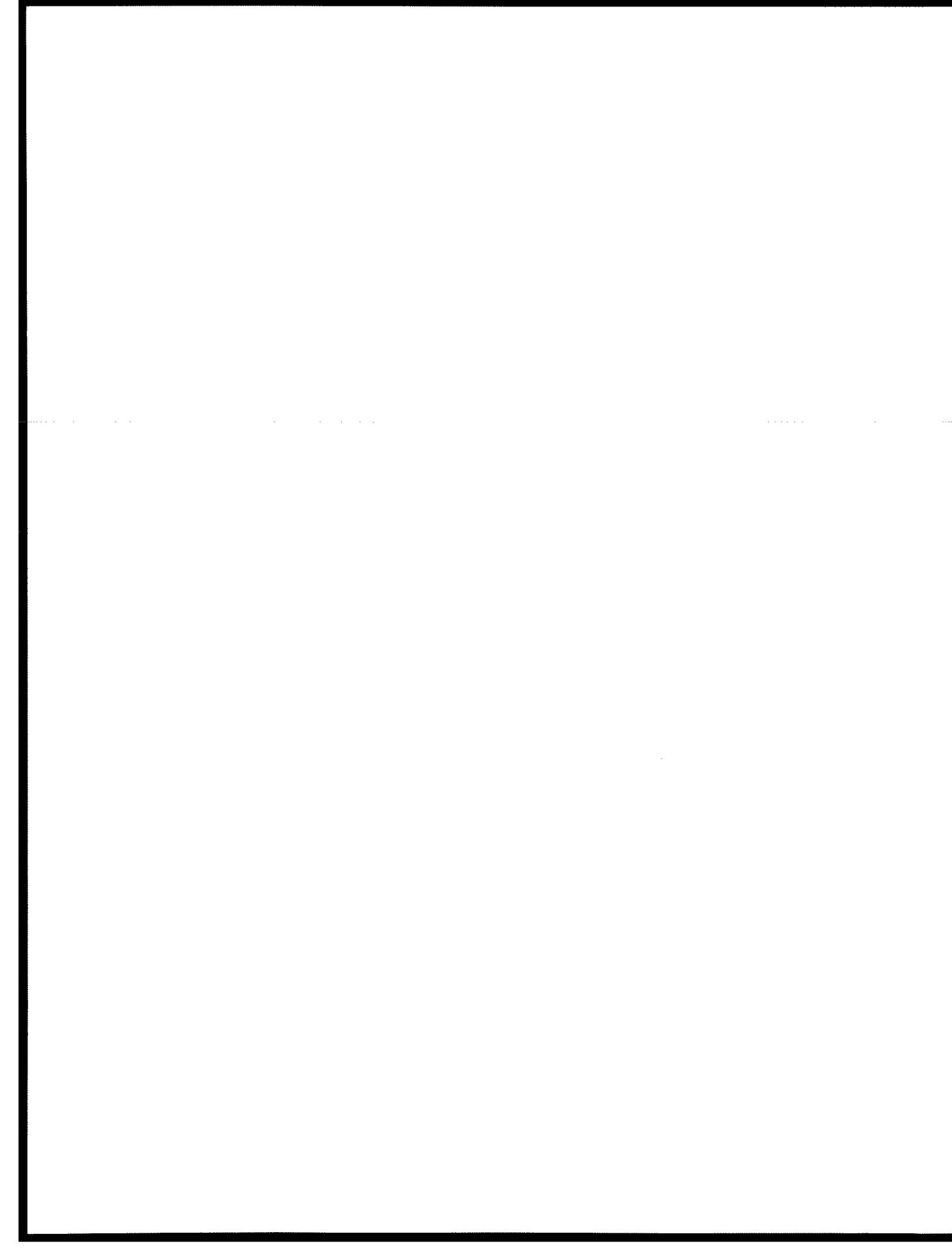


E, finalizando, um agradecimento especial a todas as crianças e professoras (e todas as outras as quais encontrarei pelo caminho) que participaram desta pesquisa. O meu empenho em fazer esta caminhada é trabalhar com vocês, por vocês e para vocês.



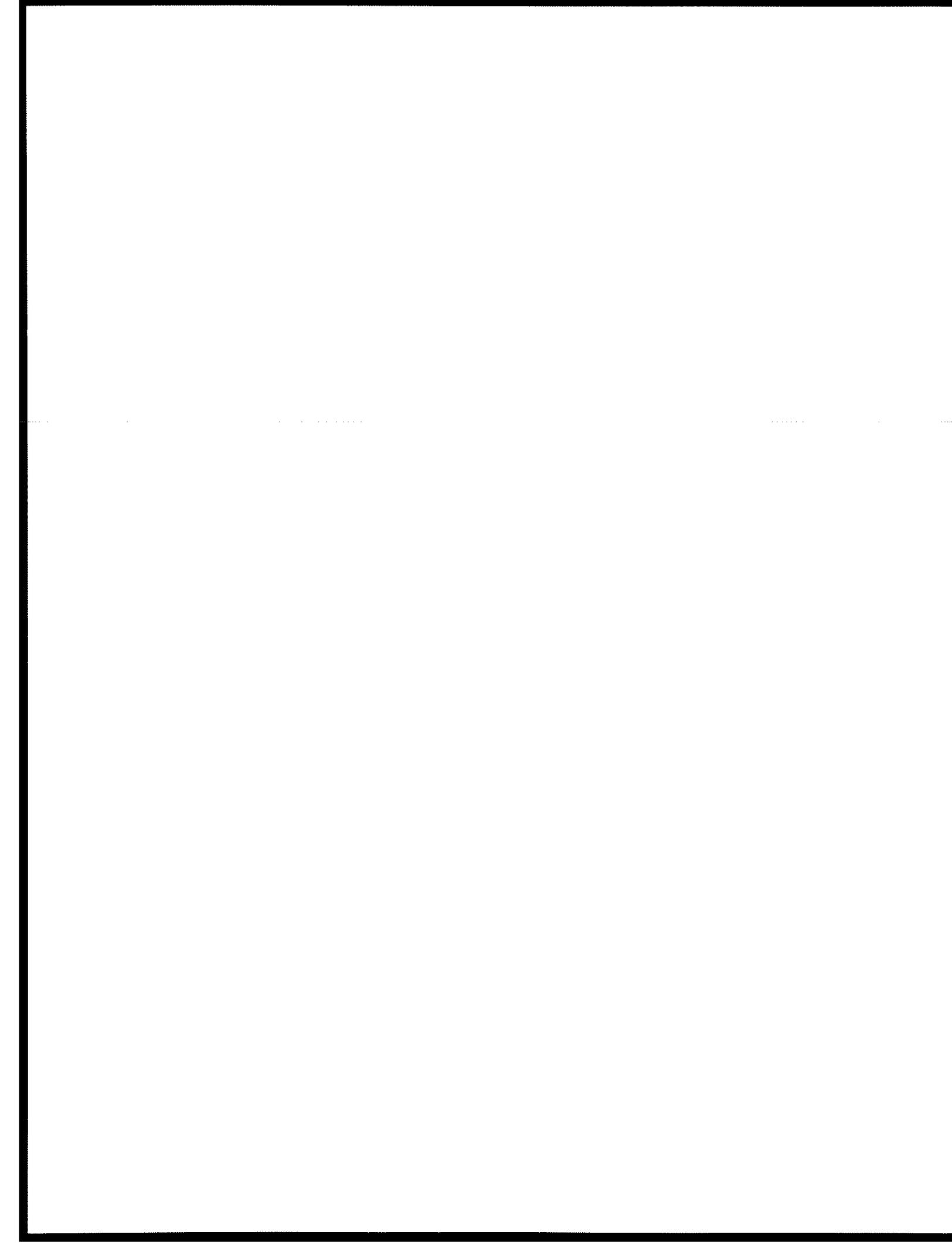
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	021
1 – Cenas	022
2 – A Divulgação.....	028
3 – A construção do objeto de pesquisa.....	036
4 – Lugar, sujeitos e procedimentos.....	056
CAPÍTULO I	
A História ensinada: saberes de professores e tradições de currículos	069
1.1 – O ensino de História prescrito: o que trazem os documentos.....	071
1.2 – Os saberes dos professores sobre a História a ser ensinada.....	082
CAPÍTULO II	
Os saberes dos alunos sobre a História a ser ensinada	097
2.1 - O ensino de História na sala de aula: o saber registrado nos cadernos dos alunos da 2ª série.....	098
2.2 - Saberes prévios dos alunos sobre a História de Londrina: conceitos sobre o tempo	108
CAPÍTULO III	
Múltiplos saberes que se expressam em testes de múltipla escolha	119
3.1 – Sobre Temporalidade	123
3.2 - Dedução e inferência sobre as fontes.....	153
3.3 – Sobre História de Vida.....	170
3.4 – Sobre o estudo da Localidade.....	179
CAPÍTULO IV	
A sala de aula como cenário de aprendizagem	193
4.1 – Atividades em sala de aula.....	198
4.2 – Os aspectos estruturantes da sala de aula.....	225
4.3 - A História que se ensina e se aprende.....	236
CONCLUSÃO	241
BIBLIOGRAFIA	251
ANEXOS	263



RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 01 - Resultados da avaliação individual realizada em março de 2004	023
Figura 02 - A função do ensino de História nas SIEF	083
Figura 03 - As atividades sobre o tempo histórico	085
Figura 04 - Desenho da família, da casa e da escola	102
Figura 05 - Texto sobre a família	104
Figura 06 - Gráfico sobre os conteúdos das atividades das folhas e cadernos	107
Figura 07 - Gráfico: Como você sabe sobre isto que está me contando?	111
Figura 08 - Gráfico: O que é mais antigo?	113
Figura 09 - O que é mais antigo (desdobramento do item conservação/utilização)	114
Figura 10 - Questão 3	125
Figura 11 - Questão 4	129
Figura 12 - Questão 5	133
Figura 13 - Questão 7	139
Figura 14 - Questão 8	142
Figura 15 - Questão 10	146
Figura 16 - Comparativo: questões sobre temporalidade	149
Figura 17 - Questão 6	154
Figura 18 - Questão 9	161
Figura 19 - Reportagem sobre o Marco Zero	166
Figura 20 - Conteúdo do livro didático sobre o Marco Zero	167
Figura 21 - Questão 1	171
Figura 22 - Questão 2	180
Figura 23 - A construção do real na criança	189
Figura 24 - Página 55 do livro didático da 3ª série	211
Figura 25 - Prova de História e Geografia aplicada nas duas 3ª séries	213
Figura 26 - Página 58 e 59 do livro didático da 3ª série	215



INTRODUÇÃO

Nascer é ingressar-se em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando do mundo (CHARLOT, 2000, p. 59).

1 – As Cenas

A notícia

(Cena 1)

Sexta-feira, 21:00 horas. Milhões de brasileiros estão sentados em frente à TV assistindo ao jornal da noite. Com voz grave e expressão preocupada o apresentador relata os resultados de uma recente pesquisa sobre a influência da escola na aprendizagem da História, mais especificamente, sobre a compreensão do tempo histórico nas crianças.

Fala o apresentador:

A avaliação foi realizada com alunos de 3ª série em Londrina, estado do Paraná, no mês de março de 2004. Os resultados apontam problemas quanto à aprendizagem do tempo e da história.

O resultado da pesquisa retrata que:

- ⇒ 75% dos alunos da terceira série não sabem qual a data de seu nascimento;*
- ⇒ 41% não respondem à questão "em que cidade você mora?";*
- ⇒ 21% não conseguem ordenar dados simples em uma linha do tempo;*
- ⇒ 46% não conseguem relacionar dados simples entre dois textos apresentados separadamente;*
- ⇒ 64% não conseguem "ler" uma linha do tempo;*
- ⇒ 63% não sabem "ler legendas".*

A apresentação prossegue com a imagem do gráfico e, paralelamente, o apresentador relata:

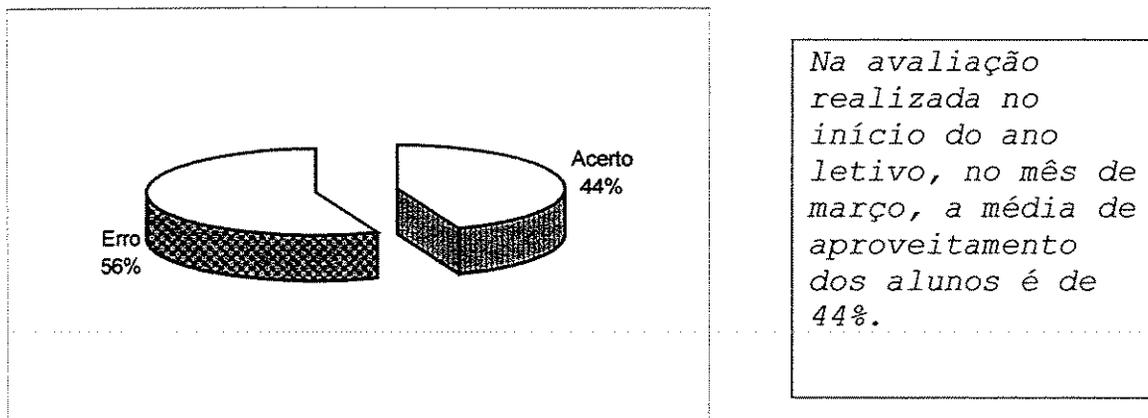


Figura 1 - Resultados da avaliação individual realizada em março de 2004.

Finalizando a reportagem, alguns especialistas em educação tentam, em segundos, fazer uma explicação teórica sobre os resultados; o Ministro da Educação diz algumas palavras sobre as dificuldades do sistema educacional brasileiro e o jornal prossegue com outras notícias.

Em três lares diferentes...

(Cena 2)

Casa 1 - O pai, ao terminar de ouvir atentamente à reportagem, olha com severidade para o filho (que vai se encolhendo no sofá) e fala: *Tá vendo, eu não falo para você prestar atenção na aula, na professora... no meio da bagunça que vocês fazem não dá pra fazer nada mesmo. Coitada da professora!!!!*

Casa 2 - O pai, ao terminar de ouvir atentamente à reportagem, olha com angústia para o filho que está correndo pela

sala. Fica em silêncio. Antes de dormir pensa em como passar o filho para uma escola particular. Considera o nível de ensino da escola pública fraco.

Casa 3 - O pai, ao terminar de ouvir atentamente a reportagem, olha com segurança para o filho que está pendurado no pingente da cortina da sala, e diz para si mesmo em voz alta: Ah! A escola, o ensino, os professores. Já não são capazes de acompanhar o pensamento das crianças de hoje. Elas estão muito além, pensam mais rapidamente, não se interessam mais por estes assuntos que a escola quer ensinar. É a falência do ensino.

Na segunda feira, na escola...

(Cena 3)

Sete horas e trinta minutos da segunda-feira (pós-divulgação dos resultados pelo jornal). Sala dos professores de uma escola pública. O assunto é o nível de desempenho dos alunos obtido na pesquisa realizada. As interpretações são diversas e retratadas em falas como:

- O objetivo nas séries iniciais é ensinar a ler e a escrever. Imagine se vamos ter tempo para trabalhar com tudo.
- Essas pesquisas não provam nada. Estão fora da realidade. Não estão aqui, todo dia, com os alunos, que nem a gente.
- Também, ninguém fala sobre a situação dos alunos. Como o sujeito pode aprender com fome, com pai e mãe brigando todo o dia. Até tirar piolhos da cabeça dos alunos temos que fazer ultimamente.

- *No final a culpa é sempre do professor...*
- *Alguém pegou a cópia da avaliação na Internet?*
- *Eu peguei. Só para ver como era.*
- *Que tal aplicarmos aqui na nossa escola para ver no que dá?*

Alguns professores concordam, outros ficam indiferentes. Fica assim: quem quiser aplica. Depois, cada professor faz a sua média e, caso o resultado alcançado fique acima do que o divulgado no jornal, instaura-se uma situação de alívio. A avaliação é tida como válida e o professor fica contente porque seu grupo de alunos conseguiu colocar-se fora do caldeirão do inferno da situação caótica do ensino público brasileiro. Conclui-se que *a realidade da nossa escola é diferente.*

Quando o resultado da turma é pior do que o divulgado no jornal o clima da sala é de resistência. A avaliação é tida como não válida e o professor tece várias críticas aos exercícios e à forma como foram propostos. Também não estão no caldeirão do inferno. *Esta avaliação não é adequada para nossa realidade, que é diferente.*

Os acontecimentos vivenciados durante um processo de investigação contribuem para redimensionar o trabalho do pesquisador. Esta introdução foi elaborada a partir da reportagem assistida no dia treze de junho de 2004, no programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão. Expunha-se o resultado de uma pesquisa realizada com o objetivo¹ de avaliar a aprendizagem dos alunos de 4ª série. Tratava-se da aplicação de testes de Português e Matemática² em 270 alunos de escolas públicas de vinte e sete capitais. Concluiu-se que 80% dos alunos poderiam ser denominados como “analfabetos funcionais” pois sabem ler e escrever, mas apresentam muitas dificuldades de interpretação, raciocínio e análise. De forma superficial, são apontados alguns indicadores para explicar os resultados: desatualização do método de ensino, situação social precária dos alunos, dupla jornada de trabalho e má formação dos professores.

Como, no momento da publicação daqueles resultados, já me encontrava em processo avançado de uma investigação do tipo etnográfica em uma escola pública, dediquei especial atenção às repercussões do fato. Na segunda-feira, dia quatorze, na escola, vários comentários, apresentados na Cena 3, foram tecidos a respeito da matéria. Como observava e anotava toda a rotina da escola e registrava tudo no meu caderno de campo, anotei também estes comentários. Na fase de escrita desta introdução, procurava uma forma de construir um texto que indicasse como uma análise quantitativa sobre aprendizagem pode causar distorções e implicações sociais das mais diversas. Ocorreu-me então, apresentar os resultados da pesquisa que desenvolvo na forma de noticiário televisivo e utilizar os comentários dos professores sobre a reportagem, como indicadores das implicações destes no cotidiano escolar. Para dialogar com uma situação extra-escolar, imaginei situações em que pais escutam a reportagem e elaboram alguns comentários.

A estratégia de utilização de uma notícia para divulgar os dados numéricos deste estudo teve especial significância: analisar que pesquisas que quantificam resultados de processos de aprendizagem, podem e causam diferentes interpretações no cenário social porque apresentam, ainda que ilusoriamente, resultados objetivos, medidos

¹ Há referência de que se trata de uma pesquisa ilustrativa. O texto completo da reportagem pode ser encontrado no site [www://fantastico.globo.com/Fantastico/0,19125,tfao-2142-5907-154919,00.html](http://fantastico.globo.com/Fantastico/0,19125,tfao-2142-5907-154919,00.html)

² As provas foram elaboradas por professores da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, e podem ser encontradas em [www://fantastico.globo.com/Fantastico/0,19125,tfao-2142-5907-154909,00.html](http://fantastico.globo.com/Fantastico/0,19125,tfao-2142-5907-154909,00.html)

numericamente, entendidos como indicadores únicos de uma determinada situação. As cenas aqui representadas pela comunidade externa à escola, na figura dos pais assistindo à notícia na TV, e pelos professores sofrendo a influência da notícia divulgada, não constituem a coluna deste estudo, que é o saber dos alunos, mas sustentam as reflexões realizadas.

Mas, qual a intenção na escolha dessas cenas para iniciar a discussão sobre os resultados desta pesquisa e qual a importância de cada uma delas na compreensão das escolhas realizadas neste processo?

As cenas retratam o cenário social no qual a pesquisa foi desenvolvida. A intenção é esta: cada cena, ainda que fictícia, foi criada a partir das reflexões originadas sobre situações vivenciadas que indicavam caminhos para responder à indagação central desta tese: **como a escola atua na modificação dos saberes dos alunos, no processo de aprendizagem da História.**

Comentar a importância de cada uma das cenas já é um processo de reflexão sobre o ato de pesquisar, justificando a validade dos caminhos escolhidos. Explicar e tornar um estudo uma pesquisa “científica” é, conforme Rüsen (2001), fundamentar bem as idéias³, justificar a coerência das escolhas, dos caminhos, e manter esta coerência em todos os processos de escolha que são desencadeados a partir do primeiro questionamento.

³ Importante referenciar o autor, visto que me apropriei de sua fala e transpus para um outro contexto interpretativo. Rüsen escreve: “Independentemente de como se venha definir ciência, o pensamento científico é sempre um pensamento bem fundamentado. Pensar de forma bem fundamentada requer conhecer as regras e os princípios desse pensar, ou seja: um conhecimento que não se constituiria sem a reflexão do pensamento sobre si mesmo” (2001, p. 17).

2 - A divulgação

Escolhi apresentar alguns dos resultados da pesquisa na forma de uma notícia de telejornal. O conteúdo desta “reportagem” é a quantificação dos resultados obtidos pelos alunos, organizado em dois grupos: acerto e erro. Objetivo exemplificar como, nos números e gráficos, os alunos, saberes, escolas e professores perdem sua identidade e são “lidos” a partir de um todo, no qual não é possível identificar as partes. O que retrato assemelha-se à clássica cena do filme “Pink Floyd - The wall”, na qual os alunos ao passarem pela máquina/escola saem como uma massa moída. Os resultados apresentados podem ser interpretados de diferentes maneiras, como a massa que sai da máquina-escola pode ser moldada da forma que melhor convier a quem está, no momento, moldando.

Os resultados não traduzem processo; não apresentam os sujeitos que expressam seus conhecimentos ao responderem as questões; não respondem por que os alunos erram, por que acertam; como passam do erro ao acerto ou do acerto ao erro; não apresentam os procedimentos, as estratégias utilizadas na resolução dos exercícios propostos. Estas questões não aparentes são, por opção, o foco desta pesquisa.

A verificação da aprendizagem, ou avaliação dos alunos por meio de provas, é um mecanismo bastante utilizado pelas políticas públicas. Em referência ao ensino fundamental podemos apontar o SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, criado em 1990⁴, como o maior programa avaliativo do país. Ainda que pareça um raciocínio contraditório, tais programas são importantes no contexto educacional porque geram muitos dados que podem suscitar diferentes reflexões sobre a situação do ensino no país. No entanto, como o próprio documento referente ao SAEB 2001 explicita, somente a divulgação dos resultados não ajuda na compreensão do problema, há necessidade de se fazer uma análise contextualizada dos resultados (INEP, 2003).

⁴ O SAEB é realizado de dois em dois anos. Os resultados de 2001 indicam que 59% dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em Matemática. O relatório mais detalhado do SAEB – 2001 pode ser encontrado no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível no endereço <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim-4serie.pdf>

Os dados, fazendo a mesma analogia de Bosi (1992) para as datas, são pontas de *icebergs* e podem indicar caminhos e apontar problemas.

Neste estudo, os resultados quantitativos são ponto de partida para uma análise qualitativa⁵. A mídia interessa-se pelos resultados para transformá-los em notícias⁶. Os resultados, reinterpretados para uma outra linguagem, chegam às pessoas num movimento muito rápido e de forma simplificada.

Não há mentira na reportagem e os resultados retratam uma realidade. Há omissões. As omissões não deixam transparecer que, por trás dos números, há vidas, identidades, vontades, e impedem a visão da intencionalidade de ambas as partes: a do pesquisador, ao escolher os procedimentos, ao selecionar ou elaborar as questões, ao interpretar o que é erro ou acerto; e a do aluno que responder à questão: como se comporta frente a este instrumento avaliativo, como elabora reflexões para responder ao solicitado, como abre a porta de seu mundo para deixar transparecer seu conhecimento por meio de um “x” colocado no item a, b, c ou d.

Os resultados desta pesquisa foram analisados na perspectiva de diálogo constante com o processo de construção de aprendizagem. O que isso significa? Significa mapear as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução das questões e as relacionar com as situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, entendendo como o aluno dialoga com a professora, com os colegas e com o conhecimento. **Trata-se de dialogar com o processo de construção da aprendizagem.**

⁵ Reflexões a respeito de análises qualitativas e quantitativas em pesquisa em educação podem ser encontradas em: FAZENDA (1997), LÜDKE e ANDRÉ (1986), ANDRÉ (2003) e COSTA (2002).

⁶ A notícia pode ter como ponto de partida uma análise quantitativa, na qual as pessoas são relegadas a segundo plano, como é o caso da situação aqui posta, ou então, num movimento contrário, tornar uma pessoa personagem exemplar.

As interpretações fora da escola

A cena dos pais foi construída a partir de conversas formais e informais mantidas com pais e mães durante os anos que atuei como professora e orientadora em escola de ensino fundamental. Há também uma forte influência dos perfis⁷ familiares apresentados por Lahire (1997). Cada pai representa uma idéia de escola, de saber, de professor e de aluno e elabora diferente interpretação para o resultado da pesquisa que conhece por meio da TV.

Três pais, em lares diferentes, na presença do filho, assistindo ao noticiário e interpretando-o a partir de um ponto de vista. O maniqueísmo na busca de um culpado para a situação é proposital. O primeiro pai culpa o filho, os alunos, pelo resultado da pesquisa. Entende que eles não estão aprendendo na escola e julga que este não-aprendizado é resultado da bagunça, indisciplina, falta de interesse. A professora, neste contexto, aparece como incapaz de lidar com a situação não por falta de comprometimento ou estudo, mas pela falta de educação dos alunos que, na visão deste pai, deveria vir de casa⁸. Não entrarei, devido aos limites da pesquisa, numa discussão sobre o conceito de disciplina/indisciplina ou de educação escolar e educação familiar apesar da tentação em fazê-lo. A alusão a estes aspectos é feita somente para compor o cenário. A criança na cena é apresentada com uma atitude passiva, medrosa, meio sem entender o que foi veiculado na TV, mas entende, perfeitamente, que, seja lá o que for, a culpa é sua.

O segundo pai interpreta os resultados da pesquisa e elege outro culpado para a situação: a escola pública. A angústia toma conta desse pai porque deduz que o filho não está tendo a melhor formação e, provavelmente, acredite que esta formação seja fundamental para seu filho “ser alguém na vida”. Caso não tenha condições, fará grandes sacrifícios para pagar uma escola particular. Não culpa os alunos, nem os

⁷ Em sua obra, LAHIRE apresenta alguns perfis de famílias. Há em todas elas uma relação diferente com a escola e esta relação influencia, em parte, o desempenho do aluno. Aqui pretendo discutir a interpretação dos pais com os resultados da pesquisa, cada qual formulando-a a partir dos conceitos que tem de aprendizagem, escola, professor, Estado. São provocações que tangenciam a discussão central desta tese mas que, por motivo de delimitação temática, não serão aprofundadas.

⁸ Este tipo de reclamação está muito presente na fala das professoras entrevistadas.

professores e, talvez, nem a escola. Culpa o sistema. Um sistema que aparece, materializado na escola, acima de todos, invisível e contra o qual nada se pode fazer, a não ser fugir.

Por fim, o terceiro pai analisa os resultados e elege outro culpado: a inadequação da escola para os tempos atuais. A criança é tida como altamente rápida e evoluída no seu pensar, muito diferente da do século passado. A escola não atende mais as suas necessidades, que esse pai não sabe ao certo quais são. Nesta forma de indicar o culpado pelo problema, educação, escola e consumo transformam-se em uma coisa só. A escola existe, exclusivamente, para atender às necessidades, aos interesses, para dar prazer.

Nesse contexto interpretativo, a escola é entendida como um *shopping center*. Deve estar sempre oferecendo o que é mais atual e sedutor para o aluno. Não importa que esta sedução ocorra apenas no campo visual, com bela arquitetura, com belas máquinas de última tecnologia, e vários outros “belos”. Vivem-se outras espécies de mentiras para e na educação que denomino de “escola para ver”. Assim como Bonazzi e Eco, na clássica antologia sobre a ideologia nos livros didáticos, ao comentarem a posição de editores e autores quanto à elaboração e publicação dos livros, concluem que

para satisfazer a maioria, para não causar discórdias, para evitar suscetibilidades, para agradar a todos, procuram tais autores [os de livros didáticos] manter o livro didático ao nível do óbvio ululante, do corriqueiro, do acrítico, da imbecilidade respeitável. (1980, p. 18)

Transponho esta mesma interpretação para as escolas.

A referência à criança pendurada no pingente da cortina é uma forma de apontar o lugar de importância que esta assume na sociedade moderna, quase que beirando à desresponsabilização do adulto sobre a sua educação, no sentido trabalhado por Arendt (1988). É como se a criança, apesar dos amplos cuidados que recebe, estivesse à mercê de sua própria sorte no quesito educação. Há que se lembrar, entretanto, que o conceito de infância, de criança, de adolescente é construído historicamente⁹. No

⁹ Apesar da diferença na abordagem sobre o assunto “infância”, é interessante ler, entre outros, ÀRIES (1981) e POSTMAN (1999).

século XX, a criança foi colocada em lugar de destaque na sociedade e se tornou consumidora, alvo de grande mercado. Como quem paga a conta são os pais, criou-se um círculo vicioso: os pais buscam, a todo custo, propiciar aos seus filhos o melhor em todos os aspectos, incluindo aqui, a escola.

Compartilho das idéias de Arendt quanto à necessidade da autoridade do adulto para não deixar a criança entregue a sua própria sorte ou à mercê do grupo, o que, para a autora, seria expô-la a uma autoridade muito mais “terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (1988, p. 230). No entanto, as palavras marcantes de um Benjamin jovem, com pouco mais de vinte anos, ainda que chamadas para tumultuar minhas certezas, precisam de espaço. Em um texto de 1913, intitulado “Experiência”, Benjamin aponta para a máscara da experiência que envolve o rosto do adulto e que concede a superioridade com a qual ele julga e conduz os jovens, preconizando o que irá acontecer no futuro, pois

ele foi jovem, também ele desejou outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida lhe ensinou que eles tinham razão. E ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco. (1984, p. 23).

Esta é a dualidade que se impõe quando se dedica a questionar, a estabelecer um processo de reflexão sobre a escola. Na relação de autoridade, de cuidado, que defendo ser necessária num processo educacional, como não se esconder atrás da máscara da experiência, como detentora da verdade, das certezas? Quais os limites possíveis na escola entre o velho e o novo?

Caminhos para a busca destas respostas podem ser encontrados nas análises de Forquin (1993). Este autor compartilha das proposições de Arendt (1988) para quem a educação tem um caráter conservador, portanto, está sempre voltada para o passado, pelo qual o educador deve demonstrar grande respeito e transmiti-lo às novas gerações. Mas, Forquin adverte que, considerando a educação escolar, deve-se pensar que a escola seleciona o passado que quer lembrar e “a consciência de tudo que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona e rejeita” (FORQUIN, 1993, p. 15). Há uma memória escolar renovada a cada geração, a cada mudança pedagógica, a cada nova proposta curricular, com

esquecimentos, permanências e incorporação de “novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores” (FORQUIN, 1993, p. 15). Desta forma, torna-se importante reconhecer que a “escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

Essas inquietações incitam a pensar sobre o conceito de escola, criança e educação que estão presentes em cada cena e contribuem para pensar os resultados quantitativos a partir de um outro olhar.

A interpretação dos professores

A cena na sala dos professores foi montada a partir de uma situação presenciada na escola-campo de pesquisa quando da divulgação do resultado da pesquisa realizada pelo programa Fantástico, divulgada no Domingo, dia 13 de junho. A reportagem foi o assunto na hora do intervalo, na sala dos professores.

Havia um misto de crítica e interesse pelo assunto. Apesar da avaliação ter sido feita em outra cidade e não ter relação nenhuma com aquelas professoras, foi perceptível o incômodo causado, como se todas fossem co-responsáveis pelos resultados alcançados. Nas falas das professoras pude identificar diferentes justificativas para compreender as causas dos fracassos dos alunos avaliados. Selecionei quatro que foram apresentadas na cena 3. Cada uma delas aponta, assim como nas falas dos pais, para um culpado.

A primeira: *“o objetivo nas séries iniciais é ensinar a ler e a escrever. Imagine se vamos ter tempo para trabalhar com tudo...”*, é convidativa para refletir sobre o lugar de destaque que o aprender a ler e a escrever assumem nas séries iniciais. Essa interpretação aparece também com grande força nas entrevistas que foram realizadas com os professores. No entanto, o que se entende por “aprender a ler e a escrever” relaciona-se à decodificação/codificação de letras.

A segunda fala: *"essas pesquisas não provam nada. Estão fora da realidade. Não estão aqui, todo dia, com os alunos, que nem a gente"*, retrata a crítica quanto a este tipo de avaliação por ser, geralmente, realizada por pessoas que não estão cotidianamente na sala de aula e, portanto, elaboram questões que estão "fora da realidade dos alunos". Este "fora da realidade" ressalta a idéia muito presente entre os professores de que o aluno tem que aprender conforme de suas vivências, pelas coisas que ele conhece, o que não seria um problema desde que estas fossem o ponto de partida e não o de chegada para a aprendizagem escolar. O aluno, nesta visão, só é capaz de resolver questões que estejam diretamente ligadas ao seu cotidiano e elaboradas por pessoas que conhecem as suas dificuldades.

Terceira: *"também, ninguém fala sobre a situação dos alunos. Como o sujeito pode aprender com fome, com pai e mãe brigando todo o dia, até tirar piolhos da cabeça dos alunos temos que fazer ultimamente"*. Esta fala busca a explicação para os fracos resultados voltando o olhar para o aspecto sócio-econômico-cultural do aluno, focando responsabilidades que não pertencem à escola. A vinculação do fracasso a estas condições está muito presente nas análises dos professores. Esta forma de entender o baixo rendimento dos alunos foi percebida em todos os momentos em que me dediquei à observação da rotina da escola e da sala de aula. No entanto, quando se questiona o que é entendido como "condições ruins" não há uma definição clara do que entendem, demonstrando que, na verdade, se conhece um ou outro perfil social de um aluno carente, e esse perfil é generalizado, tornando-se a "realidade" de todos os outros alunos. Contrariando essa interpretação, Lahire (1997) demonstrou que são muitas as variáveis que devem ser consideradas quanto à influência que a família exerce no processo de aprendizagem da criança.

"No final a culpa é sempre do professor..." foi a quarta fala selecionada. Expressa o sentimento de constante avaliação e cobrança no seu trabalho, também presente nas entrevistas, acompanhado da idéia de que todos apontam os professores como culpados pela situação do ensino no país. Mesmo que as idéias anteriores direcionem para a necessidade de diálogo com questões mais amplas da realidade educacional brasileira, indo dos objetivos do ensino às condições sócio-

econômicas e culturais dos alunos, percebi que o sentimento de culpa, passível de ser entendido como fracasso, é muito presente e pesado para os professores. Todas estas interpretações criam uma situação de desconforto, entretanto, ao mesmo tempo, pode-se perceber a vontade desses professores em utilizar os mesmos testes expostos pela reportagem televisiva no seu contexto de sala de aula.

No dia seguinte, quando se consegue uma cópia da avaliação, os exercícios são propostos aos alunos e o resultado alcançado não produz nenhum tipo de reflexão, no sentido de tentar entender o processo de aprendizagem das crianças. Funciona somente para que o professor se localize entre seus pares e evidencie a competência no desempenho do seu papel. Sendo o resultado superior ao apresentado na reportagem, a professora fica feliz e nem analisa muito se o conteúdo do teste é ou não significativo para avaliar a aprendizagem de seu grupo. Um resultado abaixo da média, também não leva a uma atitude reflexiva, serve apenas para reforçar as idéias apontadas de inutilidade desses testes.

As indagações, anseios e dualidades interpretativas que permeiam o universo dos professores interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Quando se remete a pesquisas no interior da escola, há uma relação que não pode ser descartada entre professor, aluno e aprendizagem. Compreender um pouco mais sobre esse universo, mesmo que tangencialmente, conduz a um entendimento mais substancial sobre o cotidiano escolar no qual atuam esses sujeitos e no qual se constrói a aprendizagem escolar, interesse desta pesquisa.

Finalizando esta etapa das reflexões, cuja finalidade estratégica foi apresentar os “resultados” e as implicações que estes podem ocasionar na sociedade, na forma de uma notícia incomoda, a reboque de em uma situação real de divulgação de outra pesquisa sobre aprendizagem, passo a apresentar o contexto de formulação das indagações a serem investigadas, assim como as opções metodológicas e os procedimentos utilizados.

3 – A construção do objeto de pesquisa

A investigação proposta para o doutorado foi pensada a partir das conclusões advindas de minha pesquisa de mestrado, finalizada em 2000. Quando qualifiquei a dissertação, apresentei à banca, composta por um psicólogo, Adrian Montoya, especialista em psicologia educacional, e por uma historiadora, Maria Auxiliadora Schmidt, especialista em ensino de História, um trabalho com o objetivo de compreender a construção da noção de tempo histórico na criança. Foram-me apontados dois caminhos para dar prosseguimento à pesquisa: **seguir a linha da psicologia da educação, tangenciada por questões de escolaridade; ou optar por discutir o tema a partir da escolaridade tangenciada pelas questões da psicologia da educação. Um dos caminhos deveria ser deixado para um futuro doutorado.** Detenho-me a dialogar com alguns resultados¹⁰ apresentados naquele estudo porque os mesmos constituíram a base para novas reflexões, que culminaram na **elaboração de um projeto de pesquisa, a partir do qual se estruturou esta tese, cujo objeto de investigação estaria voltado para as questões de aprendizagem no contexto escolar.**

Optei, naquela ocasião, em trabalhar com uma investigação a respeito das concepções que crianças entre 7 e 10 anos formulam sobre o tempo histórico, sobre o passado que não viveram e como relativizam os conteúdos aprendidos na disciplina de História em relação às idéias espontâneas que têm deste passado não vivido. Voltei às análises para a psicologia da aprendizagem, e em segundo plano ficaram as questões escolares.

O suporte teórico da análise sobre a construção do conhecimento, naquela pesquisa, centrou-se em Jean Piaget, referência constante em diferentes estudos de pesquisadores sobre tempo histórico. Instigada pela necessidade de descobrir se as hipóteses formuladas por Piaget sobre a construção do conhecimento podiam ser utilizadas também na compreensão do conhecimento histórico e, principalmente, na compreensão do tempo histórico, busquei entender como este autor compreende a noção de tempo na criança e quais as possibilidades de estabelecer um diálogo com

¹⁰ Estes resultados estão publicados em OLIVEIRA (2003).

o ensino de História.

Além dos estudos bibliográficos, utilizei-me de entrevistas como procedimento metodológico¹¹. As questões formuladas para as entrevistas partiam de saberes escolares pré-selecionados, e buscavam encontrar a explicação lógica, espontânea¹², que a criança tem para estes saberes. A temática voltou-se para conteúdos escolares pré-determinados, como o descobrimento do Brasil, a morte de Tiradentes, mas a perspectiva ampliou-se com as respostas espontâneas das crianças.

Três problemas potenciais de investigação direcionaram aquela pesquisa. Primeiro: é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual? Segundo: existem ou não na criança quaisquer representações espontâneas relativas à história da civilização? Terceiro: se os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e, por conseguinte, inquestionáveis?

Em busca de respostas para o primeiro problema, se é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual, solicitei que as crianças me contassem a respeito do Descobrimento do Brasil¹³. Depois perguntei se seu pai, avô ou bisavô viveram naquela época. Para comparar a noção do passado não vivido e a relação temporal com outro fato histórico, pedi à criança que contasse sobre a história de Tiradentes¹⁴. Questionei

¹¹ Baseando-me, principalmente, nas reflexões apresentadas por Piaget no artigo “Psicologia da Criança e o Ensino de História”, entrevistei, individualmente, trinta e sete crianças (distribuídas da seguinte forma quanto à idade: 8 crianças entre 7 anos e 06 meses e 7 anos e 11 meses; 7 crianças na faixa de 8 anos; 12 crianças na faixa de 9 anos e 10 crianças na faixa de 10 anos alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental, de uma escola particular da cidade de Londrina, estado do Paraná. Durante seis meses, no ano de 1998, acompanhei diariamente as crianças em suas respectivas salas de aula, então turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries, para conhecer seu vocabulário e também para que as crianças se adaptassem com a minha presença. Em abril de 1999, as crianças frequentavam as seguintes séries: 2ª, 3ª e 4ª.

¹² “Espontâneo” foi entendido naquela pesquisa como um saber não escolarizado. Na pesquisa realizada no doutorado passei a utilizar o termo “saber prévio” ou “conhecimento prévio” visto que toda aprendizagem só é possível de acontecer no processo de interação com o outro. Nas páginas 35 e 36 apresento uma discussão sobre o conceito de “conhecimento prévio”.

¹³ A escolha do tema deu-se, principalmente, pelo motivo de que, às vésperas das comemorações dos 500 anos de Descobrimento do Brasil, o assunto estava diariamente na mídia e as crianças em contato dentro e fora da escola com essa temática.

se o episódio com Tiradentes teria acontecido antes ou depois do Descobrimento do Brasil. A seguir, questionava sobre a origem da família¹⁵ da criança, se ela já existia na época do Descobrimento do Brasil, de Tiradentes, na época dos homens das cavernas e no começo do mundo. A última questão era a respeito do passado da cidade de Londrina¹⁶: se a cidade já existia na época de Tiradentes. Essa última questão, diferentemente da relacionada somente com a origem da família da criança, colocava em análise a existência de um lugar e outro grupo de significados organizados, que envolve noções estáticas de espaço, pois “se víssemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver nenhum sentido de lugar” (TUAN, 1983, p.198).

Quanto à noção do passado, ou seja, identificar se a criança interpreta que seu pai, avô ou bisavô estava vivo na época desses acontecimentos, os resultados apresentados confirmam o postulado por Piaget quanto à crença das crianças entre 7, 8, 9 e até 10 anos sobre a vida de seus antepassados em um tempo bastante remoto. Percebe-se que, quanto mais nova a criança, maior a crença de que seu pai, avô ou bisavô estaria vivo na época do Descobrimento do Brasil. Uma das crianças afirmou que seu pai estava vivo naquela época. Aos 8 anos, verifica-se muita afirmação sobre a crença da vivência do avô ou bisavô. Aos 9 anos, no entanto, nenhuma criança afirma a vivência do avô, mas uma grande parte sustenta a vivência do bisavô. Aos 10 anos, ainda se encontra alguma afirmação a respeito do bisavô, mas estas são em número bem reduzido.

¹⁴ A escolha deste segundo tema relaciona-se ao fato de que, no Brasil, no dia 21 de abril, é feriado comemorativo à morte de Tiradentes. No mês em que a pesquisa foi realizada, toda a escola estava trabalhando com a história de Tiradentes e desenvolvendo um projeto com a vida e a morte dele. Como precisava de um outro fato histórico para contrapor com o descobrimento do Brasil, optei por Tiradentes.

¹⁵ A pergunta era formulada com o nome da família da criança.

¹⁶ Londrina é uma cidade situada na região norte do estado do Paraná, com 447 mil habitantes, sendo 96,93% moradores da zona urbana. É considerada pólo regional devido à concentração de serviços, principalmente, nas áreas de educação e saúde. A Rede Pública Municipal de Ensino é composta de 81 escolas atendendo às séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Além da UEL – Universidade Estadual de Londrina, há outras nove instituições que atendem ao ensino superior. A instalação do município foi em 10 de dezembro de 1934, portanto, completou, em 2005, setenta e um anos. Por este motivo, é denominada de “uma jovem senhora”. Há outras expressões carregadas de significado que fazem parte da história da cidade, carregadas de significado como: “pequena Londres”, “cidade-menina”, “capital mundial do café”. As justificativas para estas denominações e a contradição entre a história construída oficialmente e a contra-história, estão expostas no capítulo segundo, juntamente com os saberes prévios dos alunos sobre o passado da cidade.

Quanto à questão que solicitava à criança responder se o episódio envolvendo Tiradentes tinha acontecido antes ou depois do Descobrimento do Brasil, somente uma criança da faixa de 7 anos respondeu que tinha sido antes e explicou, com muita coerência:

ah, porque dia, no dia 22 nós comemoramos o descobrimento do Brasil , e minha professora falou que dia 21 de abril era dia de Tiradentes e que ia ser feriado porque é uma história nacional. Aí no próximo dia seria o dia do descobrimento então eu acho que foi antes. Diante da explicação não foi colocado em questão o ano da morte de Tiradentes. Car, 7; 08¹⁷. (OLIVEIRA, 2003, p.156)

Um aspecto interessante chamou-me a atenção para como os alunos raciocinam para responder à questão proposta. Nenhuma criança justifica o fato da história de Tiradentes ter acontecido depois do descobrimento do Brasil com o seguinte pensamento: "1792 vem depois de 1500". Todas elas, com exceção da criança que apresentou o raciocínio exposto anteriormente, justificam pela causalidade histórica entre os fatos.

A criança justifica a ordem cronológica através da relação causal entre os dois fatos, e não o faz simplesmente pela seqüência numérica dos anos (todas as crianças eram informadas sobre o ano do descobrimento do Brasil e o da morte de Tiradentes). Supõe-se que a relação causal é mais lógica para ela do que a seqüência cronológica. Esta é uma questão bastante interessante e nos coloca a pensar sobre como a criança vai compreendendo a questão do tempo histórico. O tempo não é somente uma seqüência numérica, é uma relação causal no processo de construção do pensamento da criança.

Sobre a origem de sua família, e se a mesma já existia no começo do mundo, na época dos homens das cavernas, na época do descobrimento do Brasil e quando da morte de Tiradentes, entre as crianças de 7 anos, 50% afirmam que sua família existia

¹⁷ Estas três letras correspondem às iniciais de cada criança entrevistada, seguida de sua idade, ano e meses. Na pesquisa de doutorado optou-se por trabalhar com nomes fictícios para os alunos e para as duas professoras das terceiras séries.

na época de Tiradentes, o que encontra relação com os resultados anteriores, em que esta mesma porcentagem de crianças afirmou que seu avô, ou bisavô estava vivo no mesmo período. Em suas pesquisas, Piaget constatou que a antigüidade da família é bastante freqüente entre as crianças pequenas. Com relação aos maiores, a idéia de antigüidade persiste, mas não ligada ao nome, que é concebido como recente.

Os resultados alcançados demonstraram que cada criança entrevistada faz um relato bastante particular do Descobrimento do Brasil e da história de Tiradentes. A história contada pela criança resulta em um discurso pessoal, em que os acontecimentos históricos são recontados a partir da sua lógica. O que chamou a atenção e incentivou o prosseguimento da pesquisa foi verificar que a criança reinterpreta os fatos, atribuindo-lhes explicações bastante peculiares. **É a compreensão dessas “explicações peculiares” que me interessa enquanto pesquisadora.**

Quanto à noção de tempo, Piaget afirma que esta se alicerça sobre um duplo aspecto: avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos. Foi indagado à criança se seu pai, avô ou bisavô estavam vivos na época do Descobrimento do Brasil. Para responder à questão proposta, avalia-se que a criança tenha que buscar uma sucessão, a vivência do pai, do avô e do bisavô e, ao mesmo tempo, avaliar a questão de duração de vida de cada um para poder concluir a respeito da possibilidade de estarem vivos ou não em 1500.

A questão parece simples. Ninguém vive por tanto tempo e as crianças têm noção deste fato. Entretanto, por que algumas crianças, as mais novas, mesmo efetuando cálculos matemáticos, falham ao analisar tal questão? As respostas para essas indagações foram encontradas analisando como as crianças resolvem o problema. Uma criança de 7 anos e 11 meses analisou que seu pai não estava vivo porque o fato ocorreu há muito tempo (até elabora um cálculo a respeito). No entanto, afirmava que seu avô e bisavô estariam vivos em 1500, mesmo sabendo ser há 400 anos. A resposta *“faz muito tempo que ele nasceu e que ele viveu”*, coloca esse avô em um passado que não importa de quantos anos seja. É passado. Tanto que, se para o avô ele utiliza a dúvida, *“acho que sim”*, para o bisavô, que é mais velho, não há dúvida alguma.

Esta criança só está levando em consideração a sucessão dos acontecimentos (pai + novo que avô, que é + novo que bisavô) e desconsidera, totalmente, a duração de vida de cada um. A criança, nesta faixa etária, só trabalha com uma variável de cada vez, não há pensamento operatório¹⁸ temporal, se houvesse a criança levaria em consideração os cálculos que efetuou (1900-1500 = 400) e chegaria a uma conclusão diferente. Encontrei o mesmo tipo de pensamento em várias crianças da mesma faixa etária. As crianças na faixa dos oito anos já começavam a fazer a relação entre o tempo de duração de uma vida humana e o período em que o fato aconteceu e concluíam que seu avô ou bisavô não viveram naquele período “porque o ser humano só vive 120 anos”. As crianças de 10 anos apresentaram respostas que expressavam o estabelecimento de uma relação entre a sucessão e a duração, e seguia, pelos seus cálculos, explicando por que não é possível afirmar que seu pai, avô ou bisavô estariam vivos na época do Descobrimento do Brasil. Seu pensamento opera no tempo e permite analisar cada aspecto em separado (sucessão e duração) e se utiliza de ambos na construção de seu raciocínio.

Quanto à existência das famílias na época do surgimento do mundo, homens das cavernas, descobrimento do Brasil e época de Tiradentes, as respostas confirmaram esta hipótese: algumas crianças trabalhavam com a possibilidade de seus antepassados formarem uma cadeia contínua de gerações, que culmina com ela. Essa análise já aparece bem explicada nas crianças de 10 anos quando justificaram que pode não ter existido alguém com o sobrenome da família, mas houve um antepassado comum. Novamente, as relações causais são procuradas pelas crianças em suas explicações, muito mais do que a simples análise cronológica. Elas buscam estabelecer uma cadeia de relações para chegarem às conclusões.

A respeito da existência ou não da cidade de Londrina, deparei-me com resultados surpreendentes. Um número significativo de crianças concebia a existência de Londrina desde a época de Tiradentes, independentemente de tudo o que tenha sido estudado ou discutido a respeito. Os alunos já tinham estudado sobre a história de Londrina. Sabiam dizer que a cidade tinha 66 anos (em 2000). Eles entrevistaram

¹⁸ Para Piaget, a característica do pensamento operatório é a capacidade de relacionar, coordenar, duas ou mais situações, conservando cada uma a sua individualidade, podendo reverter a situação de partes a qualquer momento.

peças que contaram sobre a história da cidade. Conheceram e conviveram com indígenas durante mais de dois meses, escutando suas histórias e comparando as características do espaço que hoje habitam com as narradas, antes da colonização.

Mesmo assim, 67% das crianças com nove anos e 71% das com 8 anos afirmaram que Londrina existia na época de Tiradentes. O que levou essas crianças a pensarem dessa forma? Pode-se raciocinar que elas não situavam temporalmente "a época de Tiradentes" e a concebiam como um passado atemporal, o que também fazem com a história da cidade de Londrina. Ambas estão no passado, portanto, no mesmo tempo.

O percurso para a busca de respostas para o segundo problema, se existe ou não na criança qualquer representação espontânea relativa à história da civilização, levou-me à interpretação das idéias de passado que a criança elabora de um tempo que não viveu. Essas idéias estão diretamente relacionadas com o mundo em que ela vive e é a partir da análise deste mundo que a criança interpreta o passado.

Questionei as crianças a respeito do passado: na época do descobrimento do Brasil existiam óculos, relógios, livros, trens? Se existiam, como eram? As crianças iam à escola? Se iam, como era a escola? Novamente, as conclusões de Piaget são confirmadas a respeito da forma como a criança vê o passado,

em princípio, a criança afirma de antemão que no passado tudo era diferente de hoje. Mas essa oposição desaparece rapidamente diante da análise: na verdade, o passado é para a criança apenas um decalque do presente, mas com uma espécie de aparência antiquada, artificialmente a tudo. Em outras palavras, as locomotivas não eram como as nossas, eram pequenas e lentas, os triciclos substituíam as bicicletas, "os carros não eram como agora" por não serem fechados etc... Mas todas as descobertas modernas já tinham um equivalente, sem que tenha havido entre elas qualquer seriação temporal. (PIAGET, 1998, p. 93)

A análise da criança parte do presente. Tudo o que elas conhecem sempre existiu no passado, só que de forma diferente. A "diferença" caracteriza a divisão temporal. O passado é um vasto reservatório onde estão todos os embriões das invenções humanas.

O terceiro e último problema da pesquisa buscou analisar se os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos

ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e, por conseguinte, inquestionáveis. Para descobrir o que as crianças pensam a respeito, questionei se a história de Tiradentes é estudada apenas pelas crianças brasileiras, ou é estudada por crianças de todo o mundo? A quantidade de crianças que afirmam que a história de Tiradentes é estudada por todas as crianças do mundo, na faixa dos 7 anos é de 88%. Esta porcentagem vai-se reduzindo na medida em que as crianças vão crescendo, caindo para 20% entre as crianças de 10 anos.

A criança parte de uma análise egocêntrica, julgando que, como é importante para ela, é importante para todos. O que este resultado nos mostra é que, com o crescimento, a criança vai se distanciando em relação as suas análises e pode emitir um julgamento quanto à importância ou não do fato.

As conclusões apresentadas levaram-me a uma indagação: **se a criança estabelece uma lógica muito própria para articular seus conhecimentos prévios com os conhecimentos escolarizados, resultando, muitas vezes, em um discurso “incoerente” com a lógica do adulto, como a escola atua na transformação desta lógica de forma a torná-la mais coerente à ciência de referência ou, pode-se dizer, a um pensamento científico.** Cabe ressaltar que o sentido de científico aqui coincide com o defendido por Rösen, para quem o pensamento científico é fundamentado com regras e princípios definidos, mas sem a pretensão de entender o ensino de História nas escolas como uma “miniatura da especialidade científica” (2001, p. 50).

Desta forma, nesta pesquisa, amplia-se à busca de compreender **como a escola atua na modificação dos saberes prévios dos alunos, tendo como tema o processo de aprendizagem da História.** Portanto, trata-se de um estudo cujo foco é a **aprendizagem escolar**, formulado a partir das seguintes proposições:

- ⇒ considerando que as crianças elaboram um conhecimento bastante peculiar sobre o passado, o tempo e a História,
- ⇒ considerando que, na escola, as crianças entram em contato com a História ensinada que deve, hipoteticamente, abordar de forma sistematizada estas categorias;
- ⇒ Indaga-se: **como a escola atua na modificação dos saberes dos alunos sobre a História?**

A hipótese a ser comprovada era de que

⇒ **a escola, por meio do saber escolar, interfere e modifica os saberes que os alunos trazem de suas vivências não escolares, aproximando-os, cada vez mais, de uma compreensão histórica da sociedade.**

Antes de prosseguir, convém definir o que se entende por “conhecimentos prévios”. Para Carretero, “uma das principais contribuições para a adoção de uma postura construtivista no conceito de aprendizado foi a de destacar a importância que o conhecimento prévio possui na aquisição de novos conhecimentos” (1997, p. 33). A construção desse conceito, que também pode ser denominado com terminologias como “idéias prévias” e “concepções espontâneas”, teve origem nas ciências experimentais quando se perquiria compreender quais os conhecimentos que as crianças “possuem sobre os conceitos científico-naturais” (p. 33) como a luz, a velocidade, a reprodução, a natureza da matéria. A possibilidade de investigação sobre os conhecimentos prévios recebe críticas, dentre as quais se destacam:

em primeiro lugar, as tarefas apresentadas aos alunos costumam ser específicas e determinadas, o que gera dificuldades para generalizar os resultados. Por outro lado, os resultados obtidos não foram integrados dentro de um modelo teórico mais abrangente que permita dar sentido a estudos tão específicos. Finalmente, a metodologia usada não parece garantir a identificação das “idéias dos alunos”. Em muitos casos, as respostas dadas pelos estudantes parecem estar influenciadas pela tarefa proposta (CARRETERO, 1997, p. 51).

Não há como negar esses limites, mas as pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1980, já sistematizam algumas características do conhecimento prévio na área das Ciências Experimentais. Segundo Carretero:

- a) São construções pessoais. Apesar de muitas delas serem comuns a um grande número de alunos, essas idéias fazem parte da rede de conhecimento que cada indivíduo possui e, por isso, possuem um significado pessoal.
- b) Essa significação parece ter uma clara influência na grande resistência mostrada pelos alunos no momento de modificar essas concepções.

- c) Geralmente, são concepções bastante afastadas do conceito ou da interpretação disciplinar correta.
- d) Costumam ser implícitas. Muitas delas são adquiridas a partir do conhecimento cotidiano e o indivíduo não utiliza explicitamente sua formulação (1997, p. 33).

No que concerne à possibilidade de estender estas conclusões para a área das Ciências Sociais e da História, Carretero assevera que as investigações têm assinalado que os alunos “também possuem idéias prévias sobre muitos conceitos sociais e históricos que são ensinados na escola” (1997, p. 34), mas adverte sobre a necessidade de maiores investigações a respeito.

Melo empreendeu uma pesquisa neste sentido, porém, utilizou-se da expressão “conhecimento tácito” no lugar de “conhecimento prévio”, porque, para ela, a expressão “prévio” impõe uma diferenciação entre antes e depois da escolarização, com a qual não concorda. Os conhecimentos do aluno podem continuar com as mesmas características, mesmo após o contato com o saber escolarizado. Seus estudos caminham na busca de desvendar quais as idéias tácitas que os alunos têm sobre acontecimentos e instituições históricas e como estes as utilizam para “compreender o passado, as instituições, as pessoas, as crenças e os comportamentos” (2001, p. 45). Esta autora sintetiza as características das “idéias tácitas” ou “conhecimentos tácitos”, como sendo

baseados nas experiências e vivências pessoais dos alunos; são geradas por processos primários de abstração e problematização, muitas das idéias pertencem ao domínio da crença, enraizada no universo cultural dos indivíduos e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecem resistência a mudanças abruptas. A sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto-críticas; são fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc). Os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenômeno científico em estudo e, finalmente, estas idéias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação/reprodução pacíficas (2001, p. 45).

Ciente de que o termo “prévio” realmente incita a um antes/depois, nem sempre possível no processo de escolarização, nesta pesquisa, optei por utilizar este termo por

entender que as considerações de Carretero e Melo, não são contraditórias, mas sim complementares.

Voltando ao objeto da pesquisa, decidi por um estudo de caso do tipo etnográfico, aqui compreendido, conforme André¹⁹, como “um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio” (2003, p. 49), na busca de elaborar uma visão geral e profunda do objeto em seu lugar específico, mas ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação interpretativa com contextos sociais mais amplos. Nesta vertente, o pesquisador exerce um papel fundamental na coleta de dados e os focos de análise recaem sobre o processo, na preocupação com os significados, na descrição e na busca de formular hipóteses, conceitos, abstrações e teorias.

A partir dessa definição metodológica, adotei os procedimentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Trabalhei com observação participante na sala de aula, entrevista com professores e alunos, aplicação de um instrumento de avaliação e análise de documentos: o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná - CBPR, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o Projeto Pedagógico da escola e os cadernos dos alunos. Por meio desses procedimentos e instrumentos metodológicos procurei compreender de que forma o conhecimento é construído em sala de aula. Dentre os procedimentos adotados, nenhum pode ser apontado como o mais importante, ou principal, em detrimento de outro. Isoladamente, nenhum deles sustenta a explicação do cotidiano escolar e somente a análise intercalada de todos eles, indica possibilidades de compreensão do objeto aqui selecionado para estudo. Seguindo os passos de Lahire (1997, p. 38), “cruzamos as informações” sobre o conhecimento histórico, expresso no discurso dos professores, nos documentos oficiais, nos livros didáticos, sobre o conhecimento das crianças e sobre a sala de aula.

Determinei assim, a realização de um estudo de caso do tipo etnográfico, num campo de indagação denominado, segundo Barca (2001) de cognição histórica. Entende-se por cognição histórica um campo de pesquisa que busca conhecer “as idéias, estratégias cognitivas e progressão do pensamento dos sujeitos que aprendem e

¹⁹ André (2003), no estudo citado, aborda as raízes teóricas da pesquisa etnográfica e discute sua aplicação em estudos no cotidiano escolar.

ensinam história” (BARCA, 2001, p. 7) e que tem como questão norteadora “como é que os sujeitos constroem as suas idéias” (BARCA, 2001, p. 7).

Em Piaget encontrei o referencial teórico para explicar o processo de construção do conhecimento, lembrando que as reflexões deste autor não são aplicáveis diretamente às questões didáticas. Sendo o objeto de estudo de Piaget a construção do conhecimento, este não se preocupa com questões didáticas. Suas pesquisas não são desenvolvidas no contexto escolar. Para que possamos analisar as idéias de Piaget no contexto pedagógico, temos que desenvolver um diálogo entre a psicologia e a pedagogia, o qual pode ser realizado pelo estabelecimento de um elo entre essas áreas. Para Lerner,

a pesquisa fundamental sobre a prática de ensino, a análise rigorosa do desenvolvimento dos projetos de ensino e a articulação dos conhecimentos provenientes de ambas as fontes possibilitarão a configuração de um corpo de conhecimentos didáticos específicos para cada ramo do saber. Assim será construída a teoria didática, este elo perdido que deve ser incluído na relação entre a teoria psicológica e a prática de ensino (LERNER, 1996, 98).

Busquei, sempre que possível, dialogar com autores que se propõem a discutir as idéias de Piaget, voltadas para a didática. No entanto, tal assunto, por si só, seria objeto de estudo devido as mais diferentes formas de interpretação dos resultados das pesquisas piagetianas e a sua incorporação na prática pedagógica. Mas, convém considerar, conforme Lerner, a significativa diferença entre perguntar: “como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?”, pergunta central da problemática proposta por Piaget, e, “como fazer com que os alunos passem de um estado de maior conhecimento com relação a cada um dos conteúdos ensinados na escola?” (1996, p. 90). A primeira, situa-se no campo da psicologia genética e a segunda é a “pergunta-chave, situada no centro das preocupações da didática construtivista” (1996, p. 90). As reflexões apresentadas neste estudo, partilham da indagação posta na segunda questão.

O cotidiano escolar foi compreendido neste estudo a partir das contribuições de Rockwell (1999), a qual postula que toda experiência escolar estrutura-se no diálogo entre as normas oficiais e a realidade cotidiana e que, as escolas se transformam,

contradizendo, segundo a autora, a história oficial. No entanto, essas mudanças ocorrem muito mais no interior da escola do que resultantes de políticas educacionais. Ainda, segundo a autora, o estudo de qualquer aspecto do cotidiano escolar é testemunho dos diversos movimentos sociais que influenciam a vida escolar. Conforme exposto no quarto capítulo, busquei analisar o ensino de História não somente a partir do caráter normativo, ou seja, do que se prescreve sobre este ensino pelas pesquisas e pela academia, mas considerando as configurações da História que se ensina na escola a partir das expressões concretas e cotidianas manifestadas em sala de aula, fruto das representações dos professores e alunos.

Na mesma linha, Forquin (1993) contribui com suas reflexões sobre a cultura da escola e a cultura escolar, presentes e determinantes no/do cotidiano escolar. Este autor denomina cultura da escola como sendo o conjunto das "características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (1993, p. 167). A cultura escolar é definida como "o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (1993, p. 167). Cultura da escola e cultura escolar são inseparáveis na sua constituição, pois cada uma delas é determinada e determinante da outra, porém, possuem características distintas. Ao assumir a sala de aula como lugar de pesquisa e considerando essas distinções de Forquin, este estudo define-se na área da cultura escolar e

pressupõe uma imersão nos processos de construção e reelaboração do conhecimento difundido e modificado no espaço escolar, de modo a compreender as práticas, as relações cotidianas, as tradições curriculares, a organização do espaço escolar e a cultura material (MIRANDA, 2003, p. 21).

O direcionamento de meu olhar em sala de aula recebeu influência dos estudos de Edwards (1997) que busca romper com a categoria "aluno" e focar suas análises no "sujeito" que se constitui no universo escolar e estabelece diferentes relações com o conhecimento. No mesmo sentido, foram as consideradas as análises de Sacristán

quanto ao conceito de aluno como uma “construção social inventada pelo adulto ao longo de uma experiência histórica” (2005, p. 11).

O suporte teórico para as reflexões na área de ensino de História, aportou-se em autores que trabalham com a Educação Histórica e com o Ensino de História. Teci, a partir de Lee (2000, 2001, 2004), Barca (2000, 2001), Cooper (2002, 2004), Barton (2001, 2004), Zamboni (1984, 1999, 2001, 2002), Bittencourt (1998, a/b), Siman (1999, 2003), Schmidt (2003, 2005) e Abud (1999), dentre outros, os referenciais para delimitar o que se entende por conhecimento histórico e o que se espera do trabalho com a História na sala de aula, considerando o nível de escolaridade com o qual se trabalha nesta pesquisa: séries iniciais do ensino fundamental.

Não adentrarei em uma discussão que precede, temporal e epistemologicamente, o entendimento sobre Educação Histórica, relacionada à constituição do saber histórico escolar. Pesquisas realizadas recentemente, dentre as quais se destacam, no Brasil, as realizadas por Monteiro (2002) e Miranda (2004), discutem sobre as características do saber histórico escolar e a relação com o saber histórico. Monteiro em sua tese “Ensino de História: entre saberes e práticas”, trabalha com as categorias “saber escolar” e “saber docente” na busca de entender “as formas como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam” (2002, p. 7). Miranda investigou a relação entre diferentes desempenhos de alunos de duas cidades em um programa estadual de avaliação e o trabalho pedagógico²⁰ desenvolvido com os mesmos. Os resultados estão divulgados na tese “Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais”, da qual, dentre outras contribuições destaco o capítulo intitulado “Do saber histórico ao saber histórico escolar” pela reflexão apresentada sobre as especificidades e aproximações entre o saber histórico escolar e a História.

Neste estudo, aliando as concepções apresentadas por estas pesquisadoras, o saber escolar é entendido como um “conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das

²⁰ O trabalho de Miranda tem a escola como lugar de pesquisa, mas a partir da perspectiva de inserção desta instituição em uma determinada cultura. Portanto, o trabalho pedagógico aqui deve ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo as relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula e os aspectos da cultura local que o permeiam.

necessidades e injunções do processo educativo” (MONTEIRO, 2002, p. 6). Miranda destaca a especificidade do saber escolar apontando que entre o “saber histórico e o saber escolar, há lógicas distintas quanto aos procedimentos de comunicação e à mediação com o sujeito cognoscente que não podem ser desconsideradas” (2004, p. 22), mas reafirma que, mesmo nas especificidades, há relação direta com o saber de referência – a História.

Assume-se, desta forma, nesta pesquisa, que o ensino de história nas séries iniciais não é a transposição didática dos saberes científicos (re)adaptados para um novo nível de escolarização. No entanto, mesmo considerando que as matrizes disciplinares da ciência da história e do ensino de história são diferentes, afirmar a existência de total autonomia de um saber em relação ao outro também não é possível. Bittencourt aponta para essa relação quando afirma que

o conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais dos professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. (1998 (a), p. 24).

A partir destes referenciais sobre o saber histórico escolar, dedico-me então a entender as especificidades da Educação Histórica. Explicarei o conceito “Educação Histórica” fazendo referência à concepção do termo “educação”. No dicionário²¹, uns dos significados para a palavra “educação” é: “o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. De forma bastante simplificada, se cooptarmos essa definição de “educação”, o termo “Educação Histórica”, fica revestido de uma conotação de processo, de movimento, de construção, ou seja, no sentido de algo que pode vir a ser. A Educação Histórica trabalha na perspectiva de desenvolver capacidades para uma constante aprendizagem da História. Portanto, em linhas gerais, pode-se compreender que a Educação Histórica dedica-se “a entender as idéias,

²¹ Novo Dicionário Aurélio. Básico da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. 1988. p. 234.

estratégias cognitivas e progressão de pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história” (BARCA, 2001, p. 7).

Tal definição confere esclarecimentos quanto a concepção de História ser uma disciplina que deve constar nos currículos escolares somente nas fases mais avançadas de ensino, quando a criança já está no nível de pensamento abstrato. Essa consideração, tão discutida e propagada na década de 1970, foi resultado de aplicações dos estudos de Piaget sobre a construção do conhecimento, transferindo para o ensino algumas conclusões deste pesquisador, postuladas na área da Psicologia, sem reflexões sobre as especificidades do conhecimento didático, que só pode ser compreendido na relação ternária estabelecida entre o professor, o aluno e o saber (LERNER, 1996).

Os resultados de pesquisa como a empreendida por Barton, destaca o fato de que as crianças (em torno de seis anos de idade) consideram-se “historicamente informadas e indivíduos conscientes” (2004, p. 11). Este pesquisador registra que as crianças²² se interessam pela história e procuram aprender cada vez mais, assistindo a programas de televisão, questionando os pais e avós e lendo livros. Porém, Barton constatou que o interesse pela história aprendida na escola é menor do que o interesse demonstrado com a aprendizagem por aquelas outras fontes. Frente a tais resultados, Barton se dedica a compreender o pensamento das crianças a partir de duas questões: “por que é que pensam que as pessoas se interessam pela História? e também por que é que pensam que a História é uma disciplina escolar?” (2004, p. 12)

Após indagar os alunos “sobre a História lecionada na escola e como esta pode ser diferente da História ensinada fora da escola” (2004, p. 12), concluiu que crianças com doze, treze anos, consideram, em sua maioria, que “a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceita na sua comunidade e a completar suas próprias idéias sobre o passado²³” (2004, p. 12). Percebe-se que há uma expectativa de que os conhecimentos históricos aprendidos na escola, possibilita uma

²² A pesquisa de Barton é realizada na Irlanda no Norte e nos Estados Unidos. Não tenho dados que me levem a interpretar estes resultados como válidos também para o contexto brasileiro. O que importa destacar neste contexto é que as crianças, desde pequenas, têm saberes sobre a História.

²³ Novamente, convém esclarecer que estes resultados correspondem à pesquisa realizada nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. Se esta situação aplica-se ou não ao contexto brasileiro deve ser frutos de outras investigações.

(re)leitura dos conhecimentos adquiridos fora da escola, a partir de outras referências. Em outras palavras e, aproximando as reflexões de Barton com as de Lee (2000, 2001), pode-se inferir que os alunos expressam a necessidade de se equipar, na escola, com “ferramentas adequadas” para compreender o passado ao mesmo tempo em que atestam a legitimidade do saber escolar.

Na mesma linha de pensamento, Cooper defende que o trabalho com a Educação Histórica, não só deve contemplar os alunos das séries iniciais do ensino fundamental como também os da Educação Infantil. Esta autora define que atividades na Educação Infantil com fontes locais, orais, músicas, arte, poemas e histórias, desenvolvem a curiosidade pelo passado e, ao incitar as crianças a construir suas próprias histórias através de relatos e de jogos de imaginação, está se desenvolvendo, de forma embrionária, as linhas do pensamento histórico. Entende-se por estas linhas: “primeiro: o seguimento de causas e efeitos de troca no tempo; segundo: a elaboração de perguntas sobre fontes históricas, entendendo-as como vestígios incompletos do passado que permanece, e, terceiro: por que há mais de uma interpretação para os fatos” (COOPER, 2002, p. 11).

No trabalho com crianças, Cooper confere destaque ao papel da imaginação histórica, entendida como a capacidade de fazer suposições (2002, p. 117) aceitáveis sobre as fontes. Essas suposições, denominadas por Cooper de “suposições válidas”, devem estar respaldadas em uma argumentação que estabeleça relações com outras informações que se conheça sobre o assunto em questão. O caráter embrionário da história está presente na imaginação histórica quando, ao formular uma suposição, a criança constrói narrativas baseadas na causalidade. O que podemos compreender como suposições válidas em se tratando-se de crianças das séries iniciais do ensino fundamental?

A resposta a esta questão oferece dados para melhor conhecer as características, as potencialidades e os limites do ensino de História neste segmento escolar. Partindo da premissa de que crianças, na faixa etária dos 7 aos 10 anos, ainda não dominam o conhecimento sobre História, é possível considerar que ao formular suposições válidas, o conhecimento prévio predomine e sejam construídas narrativas

com características peculiares sobre o passado, o tempo e a História. Exemplos destas narrativas podem ser encontrados em todo o segundo capítulo.

Aceitando as assertivas de Barton e Cooper, infere-se que as suposições válidas podem sofrer transformações conforme a criança adquira novos conhecimentos sobre a História, tanto na escola como por meio de vivências em outras instituições que possibilite novas e diferentes aprendizagens. Portanto, considerando a progressão do conhecimento, conforme as crianças cresçam e ascendam às séries posteriores, é esperado que as suposições válidas aproximem-se cada vez mais de uma explicação pautada nos critérios da História enquanto campo do conhecimento.

Para que a criança, no processo de Educação Histórica, possa vir a elaborar suposições válidas sobre o passado, é necessário, conforme Lee, lidar de forma racional com este passado (2000,p.11). Essa afirmação traz contribuições fundamentais para redimensionar os objetivos da Educação Histórica. O que significa lidar com o passado de forma racional? Como podemos trabalhar Educação Histórica com os alunos de forma que estes possam vir a se relacionar de forma racional com o passado?

Lee define que o trabalho de forma racional com o passado relaciona-se com a “aprendizagem do passado produzido pela História” e isso não se limita ao estudo das histórias particulares, nem à apresentação de várias interpretações sobre um determinado fato para serem criticadas. Para ele é necessária

também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico. Para além de aprenderem fatos e histórias, os alunos devem estar equipados com uma "caixa de ferramentas" intelectual para lidarem com o passado de uma maneira histórica. A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini-historiadores profissionais, e não deve tentar, mas pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião (2000, p. 10)

Ao definir que o principal objetivo da Educação Histórica na escola é “equipar” o aluno com uma “caixa de ferramenta intelectual”, Lee indica como trabalhar com o passado de forma racional: é necessário conhecer e levar os alunos a conhecerem as

“ferramentas” adequadas para trabalhar com o passado. Nesse sentido, não se trata de conhecer somente diferentes versões sobre o passado, mas também de compreender porque “algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (LEE, 2000, p. 10). A Educação Histórica, segundo Lee, deve implementar nos alunos a noção de que a construção da História segue certos parâmetros (2001, p. 20). Um desses parâmetros, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma compreensão ficcional, é a “consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (BARCA, 2001, p. 30).

Na escola trabalha-se tanto com o passado como com a História. Ao aceitar esta prerrogativa, pode-se questionar quais as diferenças entre um e outro. Para diferenciá-los é necessário que professores e alunos compreendam “alguma coisa sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico” (LEE, 2000, p. 10). Portanto, o maior desafio para a Educação Histórica seria levar o aluno a compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico, e isso significa levar os alunos a

compreender que a História não é dada quer, misteriosamente, por manuais ou testemunhas neutras, mas que é provisória. Mas a tarefa não pode parar aí: os estudantes precisam de uma ferramenta intelectual que lhes permita distinguir entre diferentes tipos de interpretações históricas. Os estudantes podem então reconhecer que explicações e narrativas requerem justificações mais complexas do que afirmações factuais isoladas. Eles podem então começar a ver que muitas das bases factuais da História são, na realidade, muito seguras, e que, se as explicações e as narrativas são provisórias e contestáveis, isto não as reduz automaticamente ao estatuto de serem apenas questões de opinião pessoal (LEE, 2000, p. 11).

Para Lee, se as reflexões sobre a História ensinada focarem a importância de levar o aluno a compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico, discussões correlatas, como o que se deve ensinar, assumem outras proporções porque os alunos não vão apreender apenas uma versão sobre o passado. Portanto, esvazia-se a discussão sobre, por exemplo, que versão deve ser apresentada aos alunos sobre o período escravista no Brasil. “Eles irão aprender porque é que algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (LEE, 2000, p. 11).

Mas, o fato de conhecerem diferentes versões não significa que os alunos possam compreender por que algumas versões são mais seguras do que outras. Não se trata de um trabalho livre sobre documentos. “Se apenas damos diferentes versões, elas [as crianças] poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar” (LEE, 2001, p. 14). Este tipo de trabalho situa-se no que Lee denomina de exercício de entrega de informação. Mas como fazer de forma diferente? Peter Lee advoga a necessidade da criança trabalhar com a consciência

de que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de ‘evidência’, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos pois eles fazem inferências. A História não pára nos testemunhos (LEE, 2001, p. 15).

O panorama apresentado a partir das contribuições de Lee, Barton, Cooper e Barca contribuem na construção de um referencial para o trabalho com a História nas SIEF que utilizei como base na construção do instrumento de avaliação e na condução da minha análise sobre a História ensinada na escola onde desenvolvi a pesquisa.

4 - Lugar, sujeitos e procedimentos

A opção por uma investigação etnográfica no cotidiano escolar com a intenção de compreender o processo de construção do conhecimento histórico dialogando com os saberes prévios dos alunos e de sua possível modificação no contexto da sala de aula, levou-me a trabalhar com um objeto dinâmico, que apresenta movimentos próprios e coloca ao investigador situações imprevistas, que apontam caminhos para novas reflexões. Ao apresentar o lugar e os sujeitos da pesquisa, farei uma análise sobre as situações imprevistas e as alterações efetuadas.

Os procedimentos da pesquisa foram divididos em cinco etapas a serem desenvolvidas seqüencialmente e acompanhadas, paralelamente por observação em sala de aula. Passo a explicitar cada uma delas.

Primeira Etapa: conhecendo os saberes dos professores

O objetivo traçado foi conhecer a situação do ensino de História, na cidade de Londrina, o mais próximo possível de sua prática, por meio das falas das professoras. A análise dos documentos norteadores das políticas educacionais selecionados a princípio – Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBPR) e Parâmetros Curriculares Nacionais/História – tangenciou as reflexões sobre os saberes das professoras, mas o interesse principal foi analisar os saberes das professoras construídos a partir de suas experiências em sala de aula.

Trabalhei com o seguinte critério para selecionar as escolas que teriam seus professores participando desta fase da pesquisa: escolas públicas municipais situadas na região urbana. Devido ao leque de opções²⁴, delimiti uma região²⁵ e selecionei cinco escolas situadas nas Zonas Leste e Sul da cidade.

²⁴ A Rede Pública Municipal de Ensino de Londrina é composta por 81 escolas (LONDRINA, 2003).

²⁵ A delimitação de um quadrante geográfico deu-se pela necessidade da pesquisa. Apesar do não aprofundamento da análise, assume-se a perspectiva de que escolas situadas em uma mesma localidade possam apresentar perfis semelhantes quanto aos alunos que atendem. Entretanto, não ousamos colocar a opção do quadrante geográfico como determinante no perfil das escolas. São necessárias pesquisas com essa intencionalidade.

Após seleção das escolas, elaborei dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro, um questionário composto de dez questões de identificação e duas questões abertas: “qual a função do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental” e, “como você trabalha com seus alunos a questão do tempo? Relate algumas atividades interessantes sobre o assunto” (Anexo 1). O segundo instrumento, entrevista semi-estruturada com professores selecionados dentre os que responderam ao questionário (Anexo 2). A partir dos resultados coletados, sistematizei as reflexões sobre os saberes dos professores a respeito da História ensinada nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em agosto de 2003, o questionário foi entregue nas escolas selecionadas, com a solicitação de que fossem respondidos pelos professores de terceira série. Como nenhuma escola tinha cinco terceiras séries, decidi que os questionários restantes seriam respondidos por outros professores que já tivessem atuado como docentes na terceira série. Dos vinte questionários entregues, dezessete foram devolvidos, totalizando assim, dezessete professores entrevistados por meio desse instrumento.

Com o intuito de aprofundar as informações expressas nos questionários, dentre os dezessete professores, selecionei cinco, um de cada escola, os quais estavam trabalhando com a 3ª série. Nesta segunda etapa, realizada em setembro de 2003, utilizei a entrevista como procedimento metodológico. Apesar de um roteiro básico, a professora teve liberdade para relatar suas memórias, suas preferências e suas dificuldades sobre o ensino de História.

Segunda etapa: Conhecendo os saberes prévios dos alunos: a segunda-série

Esta etapa da pesquisa desenvolveu-se nos meses de novembro e dezembro de 2003. A escolha da escola onde trabalharia com os alunos, ocorreu entre as cinco nas quais já se desenvolvia a pesquisa com os professores. Os critérios utilizados para a escolha foram elaborados no contexto da pesquisa com os professores quando se percebeu algumas diferenças significativas nas realidades escolares, sendo a primeira delas o espaço físico. O primeiro critério elaborado foi que a escola teria que ter sede

própria e não dividir espaço com outra escola estadual. Duas, das cinco escolas, dividem seu espaço físico com escola estadual²⁶. Essa situação tem algumas implicações: a escola municipal (1ª a 4ª série) só funciona em um turno (no caso destas escolas, no vespertino) e alguns espaços (parede para exposição de trabalhos, biblioteca, cantina, banheiro...) não são considerados como pertencentes também a estes alunos e professores.

Essas questões influenciam no cotidiano escolar, impedindo a caracterização específica do lugar porque impossibilita a exposição dos trabalhos produzidos em sala de aula e a elaboração de regras para o uso coletivo dos espaços comuns. Uma análise mais completa sobre a importância dos espaços no cotidiano escolar está apresentada no quarto capítulo.

Três escolas restavam e eram muito semelhantes quanto aos aspectos arquitetônicos, de infra-estrutura e perfil dos professores. O critério pautou-se então por um elemento diferenciador entre estas realidades e que poderia ser significativo em nossas análises: em uma das escolas, na turma de 2ª série, 30% dos alunos moravam na zona rural²⁷. Esse dado poderia ser um elemento diferenciador na pesquisa. Assim sendo, optei por trabalhar com a segunda série, do período matutino, desta escola, que passo a denominar de Escola Verde²⁸. Compunha assim o grupo de 26 alunos com os quais iria trabalhar a partir daquele momento, acompanhá-los desde o final da segunda série até o final da terceira série no ano seguinte. Assim acreditava.

A Escola Verde é uma escola municipal de Londrina, fundada em 1970. Em 2003, atendia a 171 alunos com um quadro de 19 professores, distribuídos nas modalidades de educação infantil, educação especial e ensino de 1ª a 4ª séries. A

²⁶ O espaço físico é do Estado e a escola construída para atender ao ensino de 5ª a 8ª e ensino médio. O Estado cede o espaço e o município entra com a equipe docente para realizar o trabalho de 1ª a 4ª série.

²⁷ Os alunos vêm para a escola com ônibus da Prefeitura. Não se trata de uma longa distância, cerca de 15 Km. Estes alunos são filhos de trabalhadores rurais ou pequenos proprietários de sítios e chácaras na região.

²⁸ A escolha de um nome fictício é para preservar a identificação da escola e dos professores que me confiaram seus saberes e experiências. Não houve solicitação por parte dos mesmos, nem por parte da Secretaria Municipal de Educação de Londrina para que assim fosse feito. Trata-se de uma decisão minha por entender que as análises aqui apresentadas são representativas de uma categoria e não de professores específicos e que, estes não podem ser os únicos responsabilizados pelos problemas a serem aqui discutidos. Esses professores são trabalhadores, em um mercado de trabalho competitivo e, muitas vezes, sem o devido apoio dos órgãos competentes. O nome escolhido é ESCOLA VERDE porque durante décadas foi esta a sua cor.

escola conta com uma supervisora escolar e uma diretora. O quadro de funcionários se completa com 4 merendeiras e 2 zeladoras (serviço terceirizado).

Cada turma de 1ª a 4ª série tem sua professora, responsável pelas disciplinas de Matemática, Português, Ciências, História, Geografia e Artes. As disciplinas de Educação Física e a atividade da Hora do Conto são com outras professoras. No contra-turno, os alunos de 3ª e 4ª séries participam de atividades como vôlei e futebol, por meio de projeto desenvolvido pelo curso de Educação Física da UEL – Universidade Estadual de Londrina.

O prédio da escola é uma construção de madeira, composta por um barracão subdividido em 5 salas de aula; a sua frente situa-se outro barracão com sala de aula destinada ao contra-turno, biblioteca, almoxarifado e cozinha. Os barracões são separados por um pátio. Ao fundo do pátio localiza-se o banheiro e a antiga casa do zelador, transformada em sala dos professores, sala da diretora, supervisora e secretaria. Ao lado da biblioteca e da cozinha fica o parquinho, com roda-roda, balanços, gangorras e pneus espalhados pelo chão. Todas as salas de aula têm TV, vídeo, ventiladores, cortinas, mesas e cadeiras em bom estado de conservação. Na sala destinada à educação infantil, há muitos jogos e livros infantis. A escola está sempre limpa, com o jardim e o parque bem cuidados. No terreno anexo (também da Prefeitura) foi construída uma quadra de esportes sem cobertura.

Passo a apresentar alguns dados sobre os alunos, coletados junto à secretaria da escola²⁹ e à supervisora pedagógica:

- ⇒ Faixa etária: 7 anos e onze meses e 9 anos e 2 meses.
- ⇒ 20 alunos são moradores do bairro ou de bairros próximos e não dependiam de transporte para chegar até a escola. Seis alunos moravam na zona rural e chegavam até a escola em ônibus da Prefeitura.
- ⇒ Somente um aluno estava cursando a segunda série pela segunda vez, os demais nunca repetiram.
- ⇒ Quatro alunos estão incluídos em programas sociais, dois vinculados ao Governo Federal e dois a programas da Prefeitura de Londrina.

²⁹ No início do ano letivo os pais ou responsáveis preenchem uma ficha que fica arquivada na secretaria da escola de onde coletei estes dados. Informações sobre a família, repetência, inclusão em programas sociais foram levantados por meio de entrevista com a supervisora pedagógica da escola.

- ⇒ A renda familiar média da sala é de dois salários mínimos.
- ⇒ 18 alunos moram com os pais, 4 só com a mãe, 3 com avós e 1 só com o pai.
- ⇒ Quanto à escolaridade dos pais:

Pai

- 2 analfabetos
- 14 (ensino fundamental, completo ou não)
- 8 (ensino médio, completo ou não)
- 2 (ensino superior, completo ou não)

Mãe

- 1 analfabeta
- 10 (ensino fundamental, completo ou não)
- 12 (ensino médio, completo ou não)
- 3 (ensino superior, completo ou não)

A meta posta para esta etapa era investigar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da história de Londrina antes de estudá-la na escola, para, a partir deste contexto, analisar suas concepções sobre a História e o tempo histórico. Para tanto, realizei as entrevistas com as crianças. A metodologia utilizada foi a de entrevista aberta: havia um roteiro (Anexo 3), no entanto, na medida em que o aluno apresentava novos rumos para o diálogo, este era seguido, buscando identificar ao máximo os conceitos expostos sobre o assunto.

Também procedi nesta etapa ao recurso de estudar os cadernos e as folhas utilizadas pelos alunos durante todo o ano letivo de 2003, entendendo-os como documentos, para encontrar pistas que apontassem os caminhos da história ensinada no decorrer daquele ano.

Ao finalizar o ano letivo de 2003, tinha todo o perfil do trabalho realizado com os alunos na 2ª série, assim como os saberes que estes alunos construíam para a História de Londrina. Para 2004, quando essas crianças estariam na terceira série seria realizada a observação em sala de aula, a aplicação de quatro instrumentos de

avaliação e entrevistas com os alunos para acompanhar como os mesmos modificavam os seus saberes frente aos ensinamentos recebidos na escola³⁰. Convém destacar que a opção pela passagem da segunda para terceira série deu-se pelo fato de que é na terceira série que se inicia o estudo da História da cidade. Nas séries anteriores, primeira e segunda, o trabalho com a história pauta-se em conteúdos voltados para a história do aluno e história da família, conforme explicitado no primeiro capítulo.

Terceira etapa: aplicação da avaliação

Nesta fase, deparei-me com as considerações de Rockwell (1999) sobre a dinâmica do cotidiano escolar: além da saída de alguns alunos e da entrada de outros, a segunda série que eu havia acompanhado durante o ano de 2003, agora 3ª série, foi dividida em duas salas, com 14 alunos cada³¹. Esse acontecimento trouxe uma nova situação para a pesquisa: continuar a investigação com uma só terceira série, ou trabalhar com as duas. Optei pela segunda possibilidade para não reduzir a pesquisa a um número muito pequeno de alunos, apesar do constante perigo de cair em uma análise comparativa, e isso aconteceu algumas vezes. Tal situação, não prevista na estruturação da pesquisa, foi de grande importância porque possibilitou constatar como, numa mesma escola, há formas tão distintas de trabalho. Os sujeitos da pesquisa agora se organizavam em duas turmas de 3ª série, com 14 alunos cada. No decorrer do semestre alguns alunos saíram da escola e concluí esta fase investigativa com 24 alunos, 11 em uma sala e 13 em outra.

Para compor o instrumento de avaliação, optei por selecionar questões que focassem competências básicas necessárias para aprender a História. O termo competência foi emprestado de Perrenoud (2000), que a define como uma somatória de recursos cognitivos, que podem ser denominados como saberes, capacidades, informações, para resolver com eficiência uma situação.

³⁰ A aplicação de quatro instrumentos de avaliação no decorrer do ano letivo de 2004 não se concretizou. Optei, conforme explicado na terceira etapa, por trabalhar somente com um instrumento de avaliação.

³¹ A divisão ocorreu devido a algumas particularidades envolvendo um aluno e se acordou entre escola e Secretária Municipal de Educação que, para melhor atendê-lo, a turma teria no máximo 15 alunos.

No primeiro instrumento de avaliação, busquei selecionar questões que contemplassem as temáticas: temporalidade – assunto a que me dispus pesquisar desde a elaboração do projeto; história de vida, localidade e dedução e inferência sobre as fontes. O segundo e terceiro temas se justificam porque estiveram muito presentes nas falas dos professores e nos cadernos da segunda série. A justificativa para a temática dedução e inferência sobre às fontes é devido à influência de Cooper (2002), ao destacar a importância do trabalho com as fontes na Educação Histórica e ao chamar a atenção para a falta de estudos que versem sobre a capacidade da criança fazer inferências em relações às fontes. Apesar de trabalhar com essas quatro temáticas, o enfoque nas análises centrar-se-ia na temporalidade.

Definidas as quatro temáticas a serem trabalhadas no primeiro instrumento de avaliação, passei a selecionar as questões para compor a ATECH³². Foi em meio a este processo de seleção que me chegou às mãos o Boletim Pedagógico – Proeb 2001, de Ciências Humanas, do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública³³ com algumas questões comentadas. Explicitava-se, naquele documento, que o objetivo era trabalhar com questões que possibilitassem

avaliar a capacidade do aluno de se situar a partir da observação, identificação de informações de um texto; operar com fontes de natureza diversa sobre o ponto de vista da linguagem; processar operações conceituais elementares que envolvessem a compreensão de temporalidade e da espacialidade (MIRANDA, 2003, p. 10).

As diretrizes que nortearam a elaboração das questões daquele instrumento avaliativo pautaram-se sobre algumas habilidades consideradas importantes para o trabalho com a História e a Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Para a equipe, na quarta série deve-se

³² Deste ponto em diante, utilizarei a sigla ATECH para a Avaliação de Temporalidade e Conhecimento Histórico.

³³ Convém ressaltar que não houve nenhuma intencionalidade de comparar os resultados e que o objeto das avaliações eram diferentes. Também se esclarece que o SIMAVE foi aplicado em alunos de 4ª série e o ATECH na 3ª série; que a metodologia no tratamento das respostas, a não ser na situação de erro e acerto, é totalmente diferenciada. Entretanto, dialogar com as análises efetuadas pela equipe do SIMAVE, coordenada nesta área por Sonia Miranda, foi-me de extrema importância para a elaboração das questões. Meu objetivo, centrava-se em como entender o erro do aluno explicado por ele mesmo, e, a partir disso, compreender a atuação da escola na mudança de suas concepções sobre o tempo histórico e a História.

priorizar o processo de formação de conceitos fundamentais a partir de dimensões próximas e vivenciadas e, gradativamente, apresentar variações em uma escala espaço-temporal que permita a eles [aos alunos] compreender o sentido generalizante dos conceitos. Portanto, a prioridade metodológica do trabalho de educação histórica e geográfica deve envolver, primeiramente, a percepção e exploração do micro, do cotidiano imediato, do espaço vivido, concebido e representado através do plano de informações a que os alunos têm acesso, da memória local e das histórias de vida e famílias (...) Em segundo lugar, deve-se priorizar o estabelecimento de relações a partir desse espaço mais imediato, ampliando o horizonte de observação e análise, de modo a permitir aos alunos o desenvolvimento de conceitos ligados a tempo, espaço, trabalho, cultura, natureza, grupo social, garantindo-lhes, sobretudo, condições para refletir a respeito de processos de mudanças bem como de permanências (MIRANDA, 2003, p. 9).

Devido à identificação teórico-metodológica entre as concepções que alicerçavam minha pesquisa empírica e as explicitadas no citado documento, optei por trabalhar com algumas questões formuladas para o SIMAVE. Assim sendo, das dez questões que compõem a ATECH, quatro foram copiadas textualmente e duas elaboradas a partir das discussões teóricas apresentadas no documento. As demais foram formuladas por mim a partir de pesquisas nos livros e nos cadernos dos alunos (Anexo 4).

No processo de elaboração da ATECH tive o cuidado de ater-me aos conhecimentos que os alunos já dominavam ou que, pelo menos pudesse se inferir que já dominassem pelo fato de terem trabalhado em sala de aula, estar contido no Projeto Pedagógico da Escola ou então ter sido mencionado nas entrevistas com os professores. Em março de 2004 foi aplicada a avaliação para todos os alunos da terceira série e tabulados os resultados.

O resultado deste primeiro instrumento de avaliação conduziu a novas alterações nos procedimentos da pesquisa. No projeto inicial, propunha-se aplicar, paralelamente à observação da sala de aula, quatro instrumentos de avaliação. Nos dois primeiros, as competências que os alunos dominam para estabelecer relações entre diferentes informações (ordenar dados com e sem o auxílio de uma linha do tempo, trabalhar com informações simultâneas, compreensão sobre a organização em forma de calendário) seriam enfocadas, para, nas demais avaliações, adentrar no estudo do conhecimento histórico centrado a História de Londrina. Pretendia, dessa forma, distanciar-se de

conceitos mais amplos e comuns a várias áreas do conhecimento, e aproximar-se cada vez mais dos conteúdos propostos na área de História, principalmente nos aspectos relacionados à História de Londrina, afunilando as reflexões para a compreensão da concepção do tempo histórico. A análise sobre o processo de aprendizagem do aluno, se daria pelos resultados obtidos em cada um deles.

Entretanto, como os resultados obtidos na primeira avaliação forneciam indícios para reflexões importantes sobre o processo de aprendizagem, aliados à provocação da equipe do SIMAVE que apresenta como uma das limitações dos testes de múltipla escolha a impossibilidade de investigar a capacidade de argumentação dos alunos e a situação de ensino encontrada nas salas de aula, decidi por duas alterações:

- ⇒ primeira, ficar somente com um instrumento de avaliação e reaplicá-lo por mais duas vezes: utilizando-me do recurso do diálogo entre pesquisador e aluno, no qual este último, poderia argumentar sobre suas respostas, e novamente aplicar em sala de aula individualmente para verificar se houve ou não avanços no processo de aprendizagem.
- ⇒ segunda, voltar o olhar para o conhecimento histórico de forma mais ampla, considerando a concepção de tempo, mas preocupando-me também com as outras temáticas constantes na ATECH: história de vida, localidade e deduções e inferência sobre as fontes.

Essas alterações, ditadas pela dinâmica do cotidiano escolar, foram significativas para entender o processo de construção do conhecimento histórico e tornaram-se representativas nos resultados coletados para o problema posto na pesquisa porque possibilitou tecer uma análise comparativa entre os saberes que os alunos apresentam nas entrevistas, de forma oral, e os saberes apresentados por meio da leitura e da escolha de uma ou mais alternativa num teste escrito individual. Dessa forma, abria-se espaço, conforme Rocha (2002), para discutir questões importantes no contexto escolar como a capacidade de ler e interpretar, fundamental para que nas séries posteriores o aluno pudesse tomar contato com documentos históricos, escritos e iconográficos.

Paralelamente ao desenvolvimento da terceira, quarta e quinta etapa da pesquisa, realizei a observação em sala de aula. Todo o primeiro semestre de aula foi

acompanhado³⁴ no intuito de compreender como acontece o processo de ensino e aprendizagem da História e estabelecer um diálogo entre os resultados apresentados por meio da avaliação e das entrevistas. O que foi vivenciado sobre o cotidiano escolar foi registrado, gerando outro documento, o caderno de anotações, do qual informações foram retiradas para compor um dossiê de cada criança.

Quarta etapa: explicando as respostas

Na quarta etapa, realizei as entrevistas com os alunos a respeito de como resolveram as questões propostas, buscando analisar as estratégias de raciocínio utilizadas e refazendo a questão, se o mesmo assim desejasse. Analisei os resultados da ATECH para entender como o aluno pensava para responder às questões: quais as estratégias utilizadas, por que chegava a uma determinada resposta e não a outra. Como relacionava o que já sabia com o que estava sendo solicitado na questão? Qual o espaço que o saber ensinado na escola ocupa na resolução das mesmas? Haveria um diálogo entre um e outro?

De posse de sua avaliação, o aluno me explicava as estratégias utilizadas para resolver a questão. Em suas respostas procurava indícios para minhas indagações. O aluno poderia mudar de opinião e alterar as respostas, desde que justificasse o motivo. O resultado possibilitou avaliar o potencial do aluno quanto às questões formuladas. A transcrição das entrevistas sobre a ATECH culminou em um dossiê de 109 páginas com narrativas construídas para explicar os raciocínios, as estratégias e a forma como a criança interpreta este tipo de avaliação. Trata-se de um material muito significativo porque apresenta um universo repleto de surpresas ao olhar adulto. Às vezes, no decorrer da conversa pensava que se o aluno tivesse oportunidade para expor as estratégias utilizadas para resolver a questão, o professor teria mais elementos para avaliar a sua compreensão sobre o solicitado. Também ficou claro como os alunos esbarram em questões estruturais, a mais séria delas, sem dúvida alguma, quanto à leitura e interpretação dos textos enunciados. Resta registrar, que tenho ciência de que

³⁴ Durante o mês de março as aulas foram acompanhadas duas vezes por semana. Com o afastamento integral para a pesquisa, a partir de abril de 2004 acompanhei todas as atividades no mês de abril. Em maio e junho dediquei-me a acompanhar as atividades de História e Geografia.

a escolha por determinados fragmentos do dossiê para compor este texto é sempre intencional e resulta na exclusão de muitas, muitas explicações significativas.

Quinta etapa: (re) aplicação da avaliação e novas entrevistas sobre a História de Londrina.

No mês de julho de 2004, a ATECH foi aplicada novamente em sala de aula, individualmente, para verificar se os alunos modificavam ou não seus conhecimentos e os resultados foram mais uma vez tabulados. Completava-se assim o ciclo pretendido com este instrumento. Também, no mês de julho, os alunos foram novamente entrevistados sobre os seus conhecimentos sobre a História de Londrina, com a finalidade de estabelecer uma análise comparativa com as respostas coletadas no ano anterior.

Completando a análise do cotidiano escolar, no final do semestre foi feita a análise de todos os cadernos dos alunos, para verificar como se efetuava o registro da história ensinada na escola. Também se realizou novamente a entrevista com as professoras das salas sobre as concretizações de seu planejamento e sobre os resultados dos alunos no decorrer do período da pesquisa.

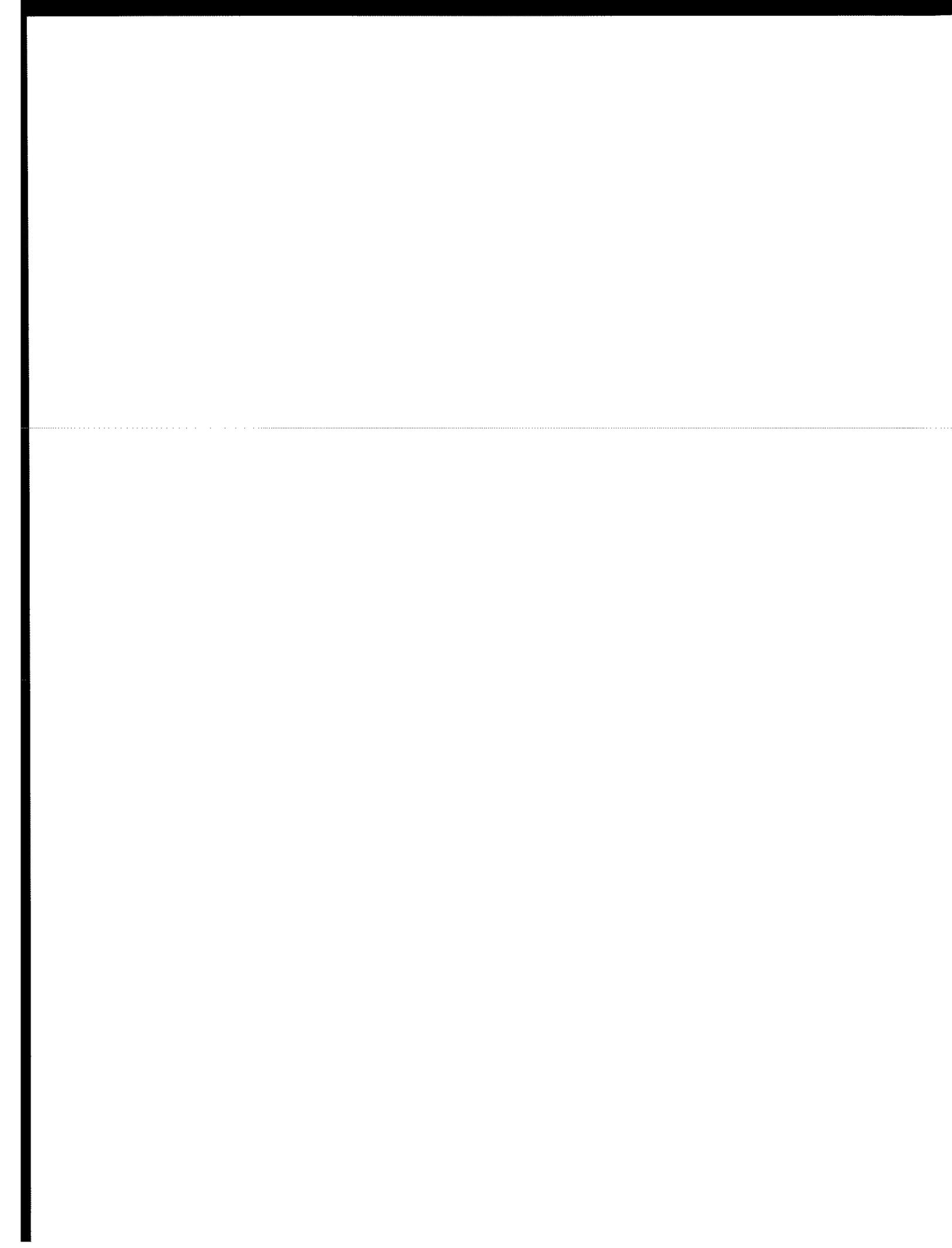
Os resultados de todas as etapas estão apresentados neste texto, organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, **“A História Ensinada: saberes de professores e tradições de currículos”**, é apresentado um panorama a respeito dos documentos que norteiam a História prescrita, considerando o contexto de formulação das mesmas e também os saberes dos professores sobre o ensino de História e sobre o trabalho com o tempo histórico na sala de aula.

O capítulo dois tem como objeto a História trabalhada na segunda série. Intitula-se **“Os saberes dos alunos sobre a História”** e apresenta os conteúdos dos cadernos dos alunos e os conhecimentos prévios que as crianças formulam sobre a História de Londrina.

O terceiro capítulo, **“Múltiplos saberes que se expressam em testes de múltipla escolha”**, é dedicado à discussão sobre os resultados dos alunos nas três

fases de aplicação da ATECH. As respostas são analisadas acompanhadas de reflexões teóricas sobre as temáticas: temporalidade, fontes, história de vida e localidade.

No quarto capítulo, **“A sala de aula como cenário de aprendizagem”**, todos os resultados apresentados nos capítulos anteriores se entrelaçam para compreender a dinâmica que se estabelece entre professores, alunos e saber na sala de aula. Prioriza também uma reflexão sobre a ocupação do espaço e do tempo no cotidiano escolar e como se constitui o cenário no qual se aprende e se ensina a História.



CAPÍTULO I

A HISTÓRIA ENSINADA: SABERES DE PROFESSORES E TRADIÇÕES DE CURRÍCULOS

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDETT, 1988, 239)

A história do aluno, da família, é mais gostosa, porque é real. É a vida deles. A criança tem mais coisas para me passar do que eu passar para eles. Qual é a diferença? Ela vai trazer todo o suporte para a sala de aula quando vai falar da sua família. Já de terceira série em diante, história da cidade eu que devo transmitir esse conteúdo para eles. Esta é a diferença. Então, eu penso que o certo da História é que a criança tinha que ir lá vivenciar. Como é que você vai contar uma história que já ocorreu? (Professora 02)

Ao contrapor a idéia de Arendt (1988) à fala de uma das professoras entrevistadas, explicita-se uma dualidade. Para Arendt, educar é, necessariamente, assumir responsabilidade pelo mundo. Em outras palavras, entende-se que o professor, ao assumir este papel, torna-se o representante do mundo público, dos outros, os quais a criança não conhece e, talvez, nunca venha a conhecer. A professora apresenta um raciocínio distinto e sua indagação final é provocativa para iniciarmos as reflexões sobre os saberes dos professores quanto à História ensinada nas séries iniciais: como contar uma história que já ocorreu?

Tal pergunta me incomoda, pois o ofício do historiador situa-se exatamente em construir conhecimentos acerca deste passado, formulando indagações e saindo em busca de respostas. O historiador “é responsável, em grande parte pela criação, manutenção e divulgação das interpretações sobre o passado” (ARRUDA, 1995, p. 65). Como entender a dúvida posta pela professora? Em que medida essa dúvida explicita um conceito de História a ser ensinada nas séries iniciais e interfere na construção do conhecimento histórico dos alunos?

Considerando que as professoras são personagens atuantes no processo de construção do conhecimento dos alunos, faz-se necessário conhecer a compreensão que estas têm da História enquanto disciplina a ser ensinada nas séries iniciais, identificando quais as finalidades que apontam para esta área do conhecimento e como trabalham com a questão do tempo na sala de aula.

Conforme Tardif (2002), os saberes dos professores é plural porque se origina de várias fontes, e temporal porque adquirido no decorrer de uma história de vida. Sendo plural, abrange diferentes categorias, como: os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os primeiros correspondem aos diversos campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas (Matemática, História, Literatura etc.) e emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares são compostos pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e apresentados como modelos de cultura erudita. Estão presentes nos programas escolares que o professor deve aprender a aplicar. E, por fim, os saberes experienciais - definidos como os baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, brotando da experiência individual e coletiva.

Tardif (2002) preconiza que os professores conferem aos saberes oriundos da experiência, um *status* mais elevado, entendendo-os como fundamentais na prática

e na competência profissional. Não obstante, acredito que o saber da experiência deve ser entendido na relação com os saberes disciplinares e os saberes curriculares, ambos expostos nos documentos que normatizam os conteúdos a serem ensinados, representativos das políticas públicas para a educação. O objetivo deste capítulo será apresentar, na primeira parte, um perfil das propostas curriculares elaboradas nas décadas de 1980 e 1990, priorizando a análise em dois documentos: o CBPR e os PCN (s). Na segunda, apresentar os saberes das professoras, coletados por meio dos questionários e entrevistas e, na terceira parte, dialogar com os saberes ensinados aos alunos da 2ª série.

1.1 - O ensino de História prescrito: o que trazem os documentos

Em 1971, por meio da Lei n. 5.692, no contexto da ditadura militar brasileira, de controle e repressão ao processo de formação de professores e de patrulha ostensiva sobre disciplinas que fomentassem nos estudantes idéias contestatórias ao programa governamental, autoritariamente, História e Geografia são reunidas em uma mesma disciplina, os Estudos Sociais. Esta “somatória de campos de estudos diferentes, que têm conteúdos e métodos diferentes, numa única disciplina” (LEME, 1986, p. 3) foi seriamente criticada pelos professores e pesquisadores das áreas afetadas.

Em todo o país os programas de Estudos Sociais para as séries iniciais, na década de 1970, apresentavam semelhanças. Um dos objetivos de tal disciplina seria ajustar o aluno ao meio, incentivando “os valores da ordem e da conservação na perspectiva do desenvolvimento” (FONSECA, 1993, p. 42), sem fomentar reflexões a respeito da ação humana como construtora da história. Para alcançar tal objetivo, estudava-se na primeira série a comunidade mais próxima, a escola, a família; na segunda série, o bairro; na terceira série, o município; e na quarta série, o estado. Essa distribuição dos conteúdos, sob a influência da teoria dos círculos concêntricos, baseada em Piaget, a qual considera que a aprendizagem devia acontecer a partir do espaço mais próximo da criança, recebia duras críticas dos pesquisadores da área. A argumentação era que esses espaços eram estudados de forma desarticulada, segmentados, perdendo o foco sobre a realidade e não contribuindo para a construção da noção de totalidade.

No final da década de 1970, início dos anos 1980, com a crescente organização de entidades como a ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História, e AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil, proliferaram-se as críticas quanto aos Estudos Sociais, culminando com o retorno das áreas específicas para o ensino de primeiro grau. Na década de 1980, também se intensificam as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História, mas o enfoque se dá para a faixa de 5ª a 8ª séries e segundo grau. Nas escolas de 1ª a 4ª séries do primeiro grau, a área de Estudos Sociais permanece e as aulas, "em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas" (FONSECA, 1993, p. 48).

Bittencourt (1998, a;b) reforça essa constatação ao verificar que nas propostas de reformulação curriculares de História, compreendidas entre 1985 e 1995, a disciplina "Estudos Sociais" é mantida em grande parte dos estados brasileiros para as séries iniciais, ainda que com diferentes compreensões. Algumas propostas consideram tal área como composta por conteúdos de História e Geografia do Brasil que são trabalhados conjuntamente ou de forma alternada; outras formulam a área como uma "síntese das Ciências Sociais, um amálgama de Sociologia, Antropologia, História, Geografia e Política" (1998a, p. 15). Dentre as propostas que optam por trabalhar com a disciplina de História desde as séries iniciais, encontram-se as dos estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Mas, quais seriam as diferenças entre as propostas que trabalham com o ensino de História desde as séries iniciais e aquelas que não apresentam esta opção? A introdução do aluno nos estudos que levem à compreensão do espaço e do tempo na sociedade em que vivem é comum em ambas. No entanto,

as propostas que introduziram os estudos históricos a partir das séries iniciais apresentam objetivos mais concatenados no decorrer das séries e articulados de forma progressiva, da mesma forma, as noções temporais de mudanças e permanências são introduzidas com maior precisão e rigor. Para os Estudos Sociais, os objetivos gerais, válidos para qualquer área das ciências humanas, diluem os aspectos e contribuições específicas das diversas áreas que neles estão contidas (BITTENCOURT, 1998b, 146).

Quanto ao estudo do tempo, mesmo que algumas propostas busquem trabalhar com as mudanças e permanências, tentando romper com a idéia de

progresso contínuo, ainda se prioriza o tempo cronológico, com etapas sucessivas, sem grandes avanços quanto às múltiplas temporalidades.

O estudo do 'tempo vivido' da criança surge para estabelecer a relação com a identidade do aluno, mas não a sua identidade social e histórica, limitando-se ao seu grupo de convívio do tempo presente e, eventualmente, a um passado da família. (...) Desta forma, o tempo vivido é apenas trabalhado na 1ª série ou no Ciclo Básico e desaparece nas séries subseqüentes (BITTENCOURT, 1998b, 150).

Pode-se apontar como inovação nas propostas, o estudo de novos conteúdos como a ecologia, o meio ambiente e a educação para o trânsito. Como consenso: (I) a postura metodológica de partir da realidade do aluno, em algumas propostas por meio da "História local"³⁵, para levá-lo a espaços e tempos mais distantes desenvolvendo uma postura de observador; (II) o uso de fontes para o estudo da História entendida como objetos de estudos e portadoras de informações históricas e (III) a influência da teoria construtivista.

Como lacuna, Bittencourt destaca a falta de

reflexões e informações sobre o uso de tais materiais (as fontes), de maneira a desenvolver leituras críticas da realidade observada e a indicar como a diversidade dos registros pode ser aproveitada no sentido de aproximar e relacionar o conhecimento produzido pelas ciências de referências – História, Geografia, Antropologia, Economia, etc.. – com a produção oriunda do conhecimento do cotidiano do aluno. Parece, dessa forma, ser suficiente nas séries iniciais, trazer para a sala de aula elementos da vida do aluno, para que a relação e articulação entre as duas formas de conhecimento se estabeleçam (BITTENCOURT, 1998b, 153).

A maioria das propostas estudadas almeja que o ensino de História contribua para a formação de um cidadão crítico e político, por isso,

nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos dos municípios e estados da Federação, e a divisão de poderes do Estado. Informam ainda sobre os deveres cívicos dos cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação do serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim, as idéias do cidadão-motorista e do cidadão-

³⁵ Entende-se por "história local" a "a história do bairro ou da cidade/município/estado, sem estar necessariamente ligada à história regional. A tendência é destacar o estado no conjunto nacional, relacionando-o aos grandes acontecimentos nacionais". (BITTENCOURT, 1998b, 150)

pedestre e ainda da preservação do meio ambiente, especialmente nas séries iniciais (BITTENCOURT, 1998a, p. 22).

É nesse contexto que se inserem os documentos oficiais que foram utilizados nesta pesquisa como representativos do saber prescrito, o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná

O CBPR foi elaborado no final da década de oitenta. Em novembro de 1989 saiu em edição preliminar e, em outubro de 1990, já estava em circulação³⁶, conforme data da carta de apresentação do documento, assinada pela então Secretária de Educação, Gilda Poli Rocha Loures. Esta proposta curricular está inserida em um contexto de mudanças no ensino fundamental, cujo maior diferencial centrava-se na implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Com o Ciclo Básico, no qual não há reprovação ao final da 1ª série, o aluno teria mais tempo para desenvolver seu processo de aprendizagem sem uma interrupção ao final da 1ª série, caso não tivesse ainda dominado conhecimentos fundamentais no processo de alfabetização. A alfabetização, no CB é entendida como

um processo de aquisição da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico (...) ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (CBPR, 1990, p. 13).

A equipe da Secretaria de Educação entendia que se propunha um novo encaminhamento teórico-metodológico para o ensino da linguagem escrita e, portanto, tornava-se necessário reorganizar os conteúdos das demais séries. A linha teórica apontada como referência é a da pedagogia histórico-crítica, a qual defende

³⁶ Segundo o documento, estiveram envolvidos na elaboração do currículo “educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1ª Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná” (Secretaria de Estado da Educação/Paraná, 1990, p.13). Não é objetivo desta pesquisa analisar o processo de elaboração e implantação deste currículo nas escolas paranaenses. Cabe, neste espaço, utilizar as informações do documento que forneçam pistas para que se entenda o conceito de ensino fundamental, no tocante às séries iniciais, e as características que revestiram a proposta para a área de História.

que a função da escola seria levar o aluno a adquirir o saber elaborado (ciência), numa perspectiva defendida por Saviani, que, interpretado pelos autores da proposta curricular em questão, em sua compreensão pedagógica anunciam que

cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. (CBPR, 1990, p. 16).

No documento, o saber científico, entendido como elemento básico de referência para a organização do ensino, é interpretado como um saber articulado, com capacidade explicativa que possibilita ao aluno “elaborar e expressar uma visão de mundo mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo” (CBPR, 1990, p.16) e o “saber escolar” é entendido como um “saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado” (CBPR, 1990, p.16). A aquisição do saber sistematizado, fruto do diálogo do saber difuso - saber não escolarizado, com o saber científico, leva o aluno a compreender as relações sociais na qual se insere e o prepara para atuar na sociedade.

A partir dessas concepções gerais sobre educação, a proposta de História no CBPR, busca romper com a História tradicional, entendida como a “sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas” (CBPR, 1990, p. 81) e com a posição passiva do aluno frente ao conhecimento. A História é entendida como um processo e produto da prática concreta do homem. Assim sendo, está em constante movimento. Assume-se, nesta perspectiva, que qualquer seleção de conteúdos é uma escolha datada e historicamente construída e que os conteúdos escolhidos devem ser significativos para o aluno, conduzindo-o a uma reflexão crítica da sua posição na sociedade.

Os acontecimentos da história de vida do aluno são compreendidos no CBPR como um bom ponto de partida para o ensino de História porque pode levar o aluno a refletir sobre sua realidade. Mas, destaca que é necessário expandir essa reflexão para outras realidades do presente, do passado, para comparar, identificar

semelhanças e diferenças, pois, segundo as autoras, não se desenvolve uma postura crítica somente refletindo sobre a sua realidade (CBPR, 1990, p. 85).

O tempo é compreendido como construído historicamente pelos homens no processo de relações sociais e o desenvolvimento da temporalidade “dar-se-á nos seus vários aspectos: de ordem, de sucessão, de duração e de simultaneidade” (CBPR, 1990, p. 84). Quanto à cronologia, representada por meio do calendário, o CBPR reconhece e aponta para a necessidade de se trabalhar com as múltiplas temporalidades e enfatiza que a forma como determinada sociedade conta o tempo é resultado de seu processo histórico (CBPR, 1990, p. 83).

A busca de uma inserção posicionada no presente, não confundida com o presentismo, é condição para que o aluno possa relacionar-se criticamente com o conhecimento histórico, para que, na 5ª série “já tenha o domínio de determinados conteúdos, bem como o domínio de sucessão, ordenação, seqüência e descontinuidade temporal – viabilizadores à compreensão do processo histórico que será priorizado de 5ª a 8ª séries” (CBPR, 1990, p. 84).

No CBPR, quando se discute a importância da noção de temporalidade na educação histórica (p. 83), com destaque às diferentes concepções temporais que cada sociedade irá desenvolver a partir de suas relações sociais, faz-se referência aos diferentes aspectos que envolvem a compreensão da dinâmica temporal: de ordem, de sucessão, de duração e de simultaneidade (p. 84). A compreensão desses aspectos, historicizados em cada cultura, possibilita

o questionamento do arranjo de conteúdos tradicionalmente postos para o 1º grau, uma vez que o mesmo parte da existência de uma cronologia única, que organiza os fatos de forma linear, numa sucessão de causas e conseqüências em linha ascendente, da pré-História aos nossos dias (CBPR, 1990, p. 84).

Durante a década de 1990, o CBPR, foi o único documento norteador das propostas curriculares no estado do Paraná. As professoras entrevistadas conhecem o documento e afirmam basear seu trabalho em sala de aula a partir do que propõe o CBPR, aliado às propostas dos PCN (s), que apresento a seguir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - História

Na segunda metade da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, o ensino de primeiro grau passa a ser denominado de ensino fundamental, compreendendo as mesmas oito séries. Um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, o Governo Federal coloca em circulação os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN(s)³⁷ - para o primeiro (1ª e 2ª séries) e segundo (3ª e 4ª séries) ciclo da escola fundamental. Este documento é direcionado a toda a nação com o objetivo de servir, como explícito no nome, de parâmetro, um referencial mínimo para escolhas de conteúdos e práticas metodológicas, resguardando a liberdade e autonomia de cada localidade no fazer pedagógico. O documento é composto por dez volumes: um destinado à introdução, seis para as áreas de conhecimento - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física -, e outros três volumes destinados aos Temas Transversais sendo: Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os conceitos de homem, educação, sociedade e trabalho, que alicerçam a proposta dos PCN(s), ancoram-se nas prerrogativas anunciadas para a educação no mundo contemporâneo³⁸. A escola, nesse contexto, assume

a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 1998, p. 16).

Entende-se que uma formação escolar que priorize a aprendizagem de conteúdos não propicia o desenvolvimento dos talentos e potencialidades dos indivíduos, o que só pode ser alcançado com uma proposta que leve o aluno a se conhecer melhor e a descobrir o outro. Neste sentido, destaca-se a importância de aprender não somente os conteúdos, mas também *aprender a ser, a fazer, a aprender e a conhecer*, apontado como os quatro pilares para a educação do futuro.

³⁷ No documento em questão, os responsáveis pela elaboração da proposta são apresentados de forma conjunta em uma ficha técnica ao final de cada volume. Registra-se também uma equipe de assessores, dentre estes, 700 pareceristas “professores de universidades e especialistas de todo o país, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN”. (PCN, 1997, 165)

³⁸ Sobre o assunto ver o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998).

Cabe à escola levar o aluno a aprender a dominar instrumentos que o possibilitem construir seus próprios caminhos de aprendizagem. A qualificação profissional para o mercado de trabalho, expoente da vertente tecnicista dos anos 70, é entendida como limitada num mundo em constante evolução tecnológica. “Qualificar” passa a ser compreendido como desenvolver competência pessoal porque não é possível “adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (DELORS, 1998, p. 93).

Condizente com estas propostas para a educação no novo século, nos PCN os objetivos para o ensino fundamental são voltados para o desenvolvimento de um cidadão crítico, responsável, capaz de utilizar o diálogo para mediar conflitos, conhecedor das características fundamentais do Brasil, confiante em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, cidadania, da participação social e política (PCN, 1997). Novos tipos de conteúdos são propostos para alcançar estes objetivos: os conteúdos “procedimentais” e “atitudinais”. Os primeiros seriam as ações organizadas que um indivíduo é capaz de realizar para o exercício de determinada tarefa, e os segundos seriam as normas, os valores que permeiam todo o conhecimento.

Na proposta para a área de História nos PCN(s) um dos objetivos mais relevantes é a constituição da “identidade social do estudante, fundada no passado comum de seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira” (BRASIL, 1997a, p. 32). Três aspectos são fundamentais para que os estudos históricos levem o aluno a atingir este objetivo: a relação entre o particular e o geral, a “construção das noções de diferenças e semelhanças” e a “construção de noções de continuidade e de permanência” (BRASIL, 1997, p. 32-33). Os conteúdos foram organizados em dois eixos temáticos, História Local e do Cotidiano e História das Organizações Populacionais, para o primeiro e segundo ciclo, respectivamente.

O saber histórico escolar é entendido como um conhecimento produzido no espaço escolar. Neste sentido, o conhecimento oriundo da ciência de referência é reelaborado e “neste processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de ‘representações sociais’ do mundo e da história, produzidos por professores e alunos” (BRASIL, 1997, p. 35). Três conceitos são apontados como fundamentais no saber histórico escolar em relação ao saber histórico: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Considerando esses conceitos, nos PCN(s) o ensino de História objetiva desenvolver o senso de observação do aluno por meio de

estudos das fontes, mas alerta que não se pretende transformar o aluno num pequeno historiador, mas “num observador atento das realidades de seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e no espaço” (BRASIL, 1997, p. 39).

O tempo é apontado como uma construção cultural que só pode ser compreendido ao longo da escolaridade do aluno e,

neste sentido não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, nos dois primeiros ciclos, uma conceituação ou outra, mas trabalhar atividades didáticas que envolvam essas diferentes perspectivas de tempo, tratando-o como um elemento que possibilita organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado: estudar medições de tempo e calendários de diferentes culturas; distinguir periodicidades, mudanças e permanências nos hábitos e costumes das sociedades estudadas; relacionar um acontecimento com outros acontecimentos de tempos distintos; identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades das pessoas e dos grupos, a partir de predominâncias de ritmos de tempo, que mantém relações com os padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigentes (BRASIL, 1997, 84).

O ensino de História nas séries iniciais, na proposta em questão, tem por objetivos:

- ✓ Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços
- ✓ Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado.
- ✓ Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.
- ✓ Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.
- ✓ Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil.
- ✓ Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.
- ✓ Valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p.41).

Quanto ao que se deve ensinar, assume-se que se buscou partir da realidade da criança (o seu tempo e espaço), porém numa perspectiva de integrar esta realidade a um contexto mais amplo, “que inclui os contextos históricos” (BRASIL, 1997, p. 43). A escolha recaiu sobre conteúdos do tempo presente que contenham

materialidades e mentalidades que denunciem a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuem, de alguma forma presentes na vida das pessoas e da coletividade (BRASIL, 1997, p. 43).

No PCN de História para o 1º e 2º ciclo do ensino fundamental há destaque para a importância de se trabalhar a complexidade do tempo histórico compreendido como resultante do tempo biológico, do tempo psicológico e do tempo como objeto social, construído pelos povos. O tempo institucionalizado (tempo cronológico) determina e é determinado pelo tempo histórico. Neste sentido, o calendário “possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo” (PCN, 1997, p. 37).

No PCN, a História Local é priorizada no primeiro ciclo (1ª e 2ª séries) do Ensino Fundamental, sendo um dos eixos temáticos proposto para esta fase do ensino. Neste documento, a proposta do estudo da localidade enfoca o estabelecimento de relações com outras localidades num constante diálogo temporal e espacial, destacando, a partir da comparação com outros contextos, a importância para 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 e mundiais (BRASIL, 1997a, p. 63).

O documento adverte que não se trata de um estudo da localidade de forma linear, partindo da origem dos eventos. Portanto, quando este documento refere-se ao estudo do local, não se refere ao estudo do município desde sua fundação, nem sobre o processo de desenvolvimento do mesmo. “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” (BRASIL, 1997, p. 65).

Com a proposta de descentralização, desencadeada pelos PCN(s), outro documento foi compreendido como fundamental para a organização das práticas pedagógicas no interior das escolas: o Projeto Político Pedagógico³⁹. Ainda não se têm estudos a respeito destes projetos que indiquem como a disciplina de História foi organizada nestes documentos, se houve homogeneidade entre as propostas ou se outros conteúdos foram abordados. Esta e outras análises indicariam como cada escola organizou e construiu a sua proposta e, sem dúvidas, estes dados seriam significativos para compreendermos melhor a relação entre os documentos normativos, o saber histórico, o saber histórico escolar e os saberes que são construídos em sala de aula.

O Projeto Pedagógico, documento norteador das práticas pedagógicas da Escola Verde, foi construído a partir dos dois documentos, o CBPR e o PCN, não obstante a significativa diferença conceitual entre ambos. Identifica-se também a forte influência dos conteúdos propostos nos livros didáticos. O texto que embasa os princípios filosóficos e pedagógicos da proposta foi construído a partir do Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), e aponta para os quatro pilares da educação do futuro como metas da escolarização. Na proposta, assume-se a linha construtivista como norteadora das práticas educacionais, baseada, conforme o documento, em Piaget e Vygotsky. Após as reflexões sobre a aprendizagem, seguem-se as propostas para cada disciplina: Português, Matemática, Ciências, História, Educação Física, Educação Religiosa, Educação Artística e Geografia, nesta ordem. A organização das séries é por ciclo, como nos PCN(s). Um fato interessante é que, na proposta pedagógica analisada há um quadro contendo duas colunas: à esquerda, os conteúdos, na qual se verifica a forte influência dos conteúdos propostos no CBPR; à direita, as competências e habilidades, com vinculação direta às propostas do PCN.

No Projeto Pedagógico da Escola Verde, a História de Vida do aluno é destacada como conteúdo a ser trabalhado na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (correspondente a 1ª e 2ª séries). Apresentam-se desdobramentos deste conteúdo como a História do nome, aspectos do nascimento e documentos dos alunos. Com estes conteúdos, pretende-se que os alunos desenvolvam competências e habilidades como: comparação da sua vida com a do

³⁹ Sobre Projeto Pedagógico ou Projeto Político Pedagógico ver VEIGA (2004).

colega para estabelecer semelhanças e diferenças; análise de mudanças e permanências pessoais no decorrer da vida e conhecer tipos de documentos.

Em síntese, são estes os três documentos que normatizam a prática do ensino de História na realidade pesquisada. Ao final desta retrospectiva, pode-se inferir que as mudanças curriculares da década de 1980 e 1990 apresentam “um ensino de História fundamentado em temas que problematizam o conhecimento e buscam romper com uma História cronológica linear” (ZAMBONI, 2001 p. 8). Passamos agora para os saberes do professores sobre a História a ser ensinada nas séries iniciais. Qual será a influência destes documentos em suas concepções?

1.2 - Os saberes dos professores sobre a História a ser ensinada

Foram consideradas, ao analisar os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas com as professoras, as contribuições de Becker (1998), que em pesquisa realizada, envolvendo professores de matemática, apontou que há uma diferença significativa entre o discurso do professor e a sua prática. Nos discursos, os professores demonstram que dominam a teoria que acreditam seguir em sala de aula, mas analisando o seu procedimento em sala, percebe-se uma inevitável contradição entre o que se fala e o que se faz.

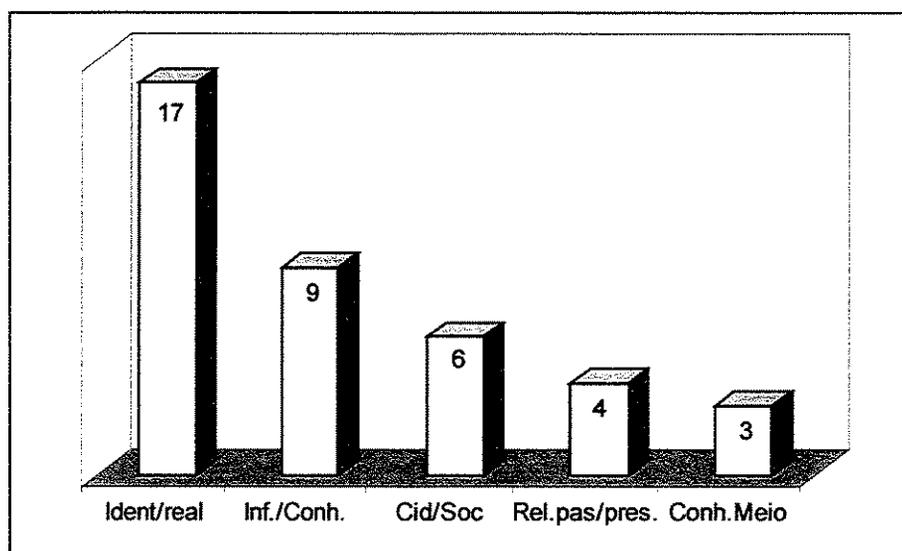
Dezessete professoras responderam ao questionário entregue nas escolas. Quanto à idade e gênero, os resultados apontam que 100% das entrevistadas são do sexo feminino, em sua maioria com faixa etária entre 31 e 40 anos (53%), seguido da faixa entre 41 e 50 anos (29%) e, por último, entre 51 e 60 anos (18%).

Quanto à formação profissional, as professoras estão assim distribuídas: 41% com pós-graduação, nível especialização; 35% com curso superior completo e 24% estão cursando o ensino superior. Quanto à área de formação dessas professoras, verifica-se que 29% são formadas em Pedagogia; 18% formadas em História; 18% estão distribuídas nos cursos de Educação Física, Letras e Geografia; 18% estão cursando Magistério Superior e 17% não responderam. A maioria (53%) já concluiu o ensino superior há mais de sete anos; 12% terminaram a graduação entre três e cinco anos, sendo a mesma porcentagem para as que terminaram entre um e três anos. A questão não foi respondida por 23% das professoras.

Quanto à atuação profissional, 94% das professoras entrevistadas atuam na rede municipal de ensino de Londrina há mais de sete anos e 6% entre cinco e sete anos. Atualmente, 35% estão desempenhando a função de professora de terceira série; 29% são professoras de quarta série; 6% são professoras de segunda série; 6% são professoras de primeira série e 24% desempenham outras funções (regentes de Oficina de Biblioteca, auxiliar de primeira série e pré-escola e trabalho na secretaria). A maioria das professoras⁴⁰ trabalha em salas de aula compostas de 21 a 25 alunos (37%); 31 a 35 alunos (31%); 15 a 20 alunos (16%); 26 a 30 alunos (8%) e mais de 35 alunos (8%). Todas as professoras responderam que trabalham com História em sala de aula, mesmo aquelas que atualmente não estão desempenhando a função, obviamente, referindo-se a quando atuavam como professoras em sala de aula.

Num primeiro momento, chamou-me a atenção a diversidade de respostas para a indagação: **qual a finalidade do ensino de História para as séries iniciais?**. Poder-se-ia supor que há falta de definição sobre o assunto. Ou seja, o professor não sabe para que/por que o aluno aprende História nas séries iniciais, por isso aponta 39 funções diferentes para este ensino. Essas 39 respostas foram agrupadas em cinco categorias, representadas na Figura 2 e comentadas a seguir:

Figura 02 – A função do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental



⁴⁰ Das dezessete professoras que responderam ao questionário, treze estavam trabalhando com sala de aula em 2003.

a) Identidade/realidade. Nesta categoria incluíram-se respostas que remetem para a vida da criança, da família, do grupo no qual a criança se insere. Também estão aqui relacionadas as respostas voltadas a levar a criança a entender a realidade em que vive a partir da sua história. Nesta perspectiva, a função do ensino de História é levar o aluno a se identificar enquanto sujeito social e a entender a realidade na qual vive.

b) Informação/conhecimento. A linha que une as respostas classificadas neste item é a transmissão de informação sobre o passado. Essa transmissão pode ser de fatos passados ou atuais, de transformações no tempo e no espaço, relatos de modo de vida de homens de diferentes sociedades. A palavra que mais aparece nessas respostas é “mostrar”. Nesta perspectiva, a função do ensino de História é informar ao aluno conhecimentos sobre o passado e o presente.

c) Cidadania/socialização. Aqui foram agrupadas as respostas que apontam para a formação do aluno enquanto cidadão e também no tocante à moralização, à transmissão de normas sociais entendidas como necessárias para a compreensão da sociedade na qual se vive e, principalmente, importantes de serem cumpridas. A função do ensino de História é entendida como formadora das bases morais e sociais do relacionamento social.

d) Relação passado/presente. Neste item as respostas apontaram para um diálogo entre o passado e o presente, no sentido de relação. As palavras que aparecem denotam movimento, temporalidade, continuidade: processo, mudança, permanências, rupturas. Levar o aluno a identificar e a dialogar com as transformações através do tempo seria a função do ensino de História nesta perspectiva.

e) Conhecer o meio/natureza. Classifiquei nesta categoria as respostas que indicam para uma função quase geográfica da História. Inserem-se aqui respostas que apontam para conhecer os elementos da natureza, localizar-se no espaço.

Outra interpretação possível para a diversidade de respostas seria a discussão e a mudança pela qual passou o ensino de História nas últimas décadas⁴¹. Novos argumentos foram incorporados ao discurso dos professores e, conseqüentemente, os horizontes foram ampliados. Arrisco-me a dizer que se vive, no ensino de História nas séries iniciais, o que Saviani, emprestando o termo e

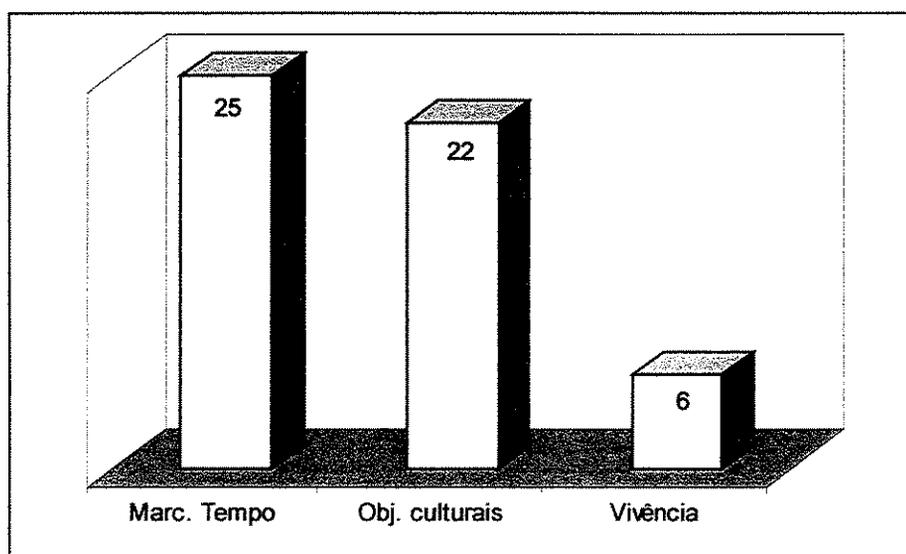
⁴¹ Sobre estas mudanças ler BITTENCOURT (1998), FONSECA (1993), ZAMBONI (1984).

citando Lênin, aponta: “quando a vara esta torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvâ-la para o lado oposto” (1991, p.48/49). O lado para o qual a vara está curva, neste momento, aponta para uma diversidade de funções e se, de certa forma, pode-se apontar que se perdeu a objetividade para esta área do ensino, no próprio processo de busca de uma nova identidade constituíram-se novas características, novas abordagens, novos caminhos que vêm redirecionando ou, pelo menos, tentando redirecionar o trabalho com o ensino/aprendizagem de História nas séries iniciais.

Para levantar um perfil sobre o trabalho com o tempo histórico em sala de aula, solicitei às professoras que relatassem alguma atividade que julgassem interessante sobre o assunto. Não se limitou quantidade. A maioria das entrevistadas relatou mais de uma e, nenhuma professora, deixou de discorer sobre alguma atividade. Compilaram-se 53 atividades, numa média de três atividades por professora. As respostas coletadas foram classificadas por semelhança em três grupos:

- a) **Os marcadores de tempo.**
- b) **Objetos culturais.**
- c) **Vivência em sala de aula.**

Figura 03 – As atividades sobre o tempo histórico



O primeiro grupo foi denominado de **marcadores de tempo** porque reúne as atividades que indicam a utilização de referenciais que organizam o tempo, representando-o em esquemas gráficos, dentre os quais a linha do tempo desponta como a principal forma de representação. São priorizados os aspectos relacionados à sucessão, ordenação e seqüência temporal, abordados a partir da matemática e com pouca referência para a compreensão do tempo como criação e interpretação do homem. Não aparecem nas respostas indícios que nos levem a interpretar que a dimensão histórica e cultural do tempo é considerada.

Neste sentido, destaca-se que, apesar de importante para construir noções de temporalidade, focar os aspectos quantitativos da noção temporal é insuficiente para desenvolver nos alunos a noção de tempo histórico. Além de que, a quantificação do tempo em dia, mês e ano é uma síntese generalizadora que o homem demorou séculos para construir, conforme Elias (1998). O estudo do tempo na escola, conforme resultados apresentados no gráfico, prioriza a aprendizagem desta síntese, que é importante para a criança, mas, conforme adverte Cooper (2002, p. 55), quanto mais se utiliza estes marcadores, por exemplo a linha do tempo, como simples organizadores de eventos importantes, menos a criança a utiliza e não se recorda do que foi organizado. Para que se torne significativa na aprendizagem do tempo, os marcadores devem ser construídos a partir de temáticas e conceitos significativos, e em diálogos constantes com o tempo presente.

O segundo grupo, **objetos culturais**, congrega as atividades nas quais as professoras relataram que se utilizam de objetos culturais para desenvolver atividades sobre o tempo histórico. Tal recurso aponta para a ampliação do que se entende por documento a ser utilizado na área de História. Ao levarem estes objetos para a sala de aula busca-se evidenciar, de forma mais concreta, as relações sociais e os “elementos do cotidiano e do vivido dos grupos sociais, podendo vir a possibilitar um trânsito mais fácil entre a dimensão individual e a coletiva da História” (DUTRA, 2003, p. 20).

Concordo com Dutra (2003), quando esta afirma que a utilização de objetos da cultura material auxilia em muito na aprendizagem do tempo histórico. Entretanto, o material analisado nesta pesquisa indica que, se por um lado novos objetos estão sendo levados para a sala de aula para serem utilizados como fonte para o estudo da História, por outro, verifica-se que “o ensino se transforma na observação dos objetos e das transformações pelas quais passaram no decorrer do tempo. O tempo

é o sujeito, pois a ele cabe transformar as coisas, não aos homens” (ABUD, 1999, p.35).

Os objetos culturais que deveriam exercer o papel didático de concretização das relações sociais que os originam e os modificam no tempo, estabelecendo um elo de permanência entre o passado e o presente, acabam, segundo Bergamaschi (2000), sendo estudados como se sempre tivessem existido, sem uma abordagem que os localizem enquanto inventos humanos datados historicamente. Isso reforça o conhecimento prévio da criança, que interpreta que tudo sempre existiu no passado (OLIVEIRA, 2000).

A terceira e última categoria, **vivência em sala de aula**, aponta para atividades que utilizam o tempo vivido como linha condutora das respostas. Reúnem-se, nesta categoria, atividades que levam o aluno a marcar o tempo de determinadas tarefas executadas por ele ou por outras pessoas. Todas essas atividades são também representadas em linhas do tempo, história em quadrinhos, ou outras formas de seqüenciar os acontecimentos, o que se assemelha à categoria de marcadores de tempo. No entanto, nesta interpretação, o tempo vivido é o referencial necessário para que se possa partir para a representação e a partir dele se articula a compreensão das relações sociais.

Conforme adverte Abud, apesar de importante para que o aluno desenvolva noções de

seqüência e duração, o trabalho com a linha do tempo pessoal importa riscos quando se pretende fazer a transposição do conceito de história, pois os fatos históricos são fatos sociais e, portanto, ocorrem no nível coletivo. Na faixa etária dos alunos, eles podem ser induzidos a entender que a aquisição da primeira bicicleta é um fato de alcance social, tanto quanto a chegada dos portugueses às terras que formavam o Brasil (1999, p. 32-33).

As atividades classificadas na categoria “vivência” explicitam uma contradição bastante presente nas séries iniciais quanto à aprendizagem do conceito de tempo e do que seria a compreensão do tempo histórico. O conceito de tempo é assimilado pela criança no processo de seu crescimento e não é objeto de uma aprendizagem, poder-se-ia dizer, reflexiva. “Ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o tempo como símbolo de uma instituição social cujo caráter

coercitivo ela experimenta desde cedo” (ELIAS, 1998, p.14). Entretanto, a transformação desta coerção externa em uma consciência do tempo faz-se por meio de um processo reflexivo.

As entrevistas realizadas com as cinco professoras selecionadas reforçaram as interpretações relatadas acima e acrescentaram outras importantes análises. As professoras entrevistadas, apesar de já terem sido professoras de primeira e segunda séries, são unânimes em afirmar que sentem muita dificuldade para trabalhar com História na terceira série por falta de pré-requisitos que não foram desenvolvidos nas séries anteriores. Mas, contraditoriamente, quando assumem salas de 1ª e 2ª séries, justificam que não se preocupam muito com a área de História. Conforme uma das entrevistadas:

normalmente a gente costuma, na primeira série só passar uma atividade e outra sem estar cobrando, esquematizando, sem estar aprofundando essas noções. (Professora 1)

As noções aqui referidas são, principalmente, as de tempo. Quanto à importância do ensino de História, uma fala é especialmente significativa:

(...) a ansiedade com a alfabetização é tão grande que a gente diz assim ... Ah! Isso depois aprende (...) qualquer livro ensina. (Professora 2).

Assumem que a História, assim como outras disciplinas, são relegadas a segundo plano, e a preocupação volta-se, nos dois primeiros anos, para a alfabetização e a matemática. Algumas falas explicitam como os professores se sentem ansiosos frente ao processo de alfabetização dos alunos:

como já trabalhei com primeira e segunda série, ficamos tão ansiosos com a alfabetização, com a Matemática, que a gente acha que Estudos Sociais, Geografia, Educação Artística são matérias que não vão fazer diferença (Professora 01).

na primeira série, o professor está tão empenhado em alfabetizar - eu tenho visto isto assim em todos esses anos - e a gente também quando está na sala de aula, a preocupação é tanta em alfabetizar, a preocupação que ele,

aluno, vai estar escrevendo, estar lendo, estar produzindo alguma coisa é tanta que a parte de História fica assim uma coisa que eu vou trabalhar quando der (Professora 03).

A noção que as professoras passam sobre a aprendizagem em História é marcada pela idéia de passividade do aluno frente a um conteúdo a ser aprendido, qualquer livro ensina. Este aprender pelos/nos livros caminha lado a lado com uma idéia de aprendizagem natural do tempo e da história.

Ao perguntar para uma das professoras como ela percebia que os alunos faziam a ligação entre o passado e o presente ela responde que vão fazendo naturalmente. Esta professora afirma que nunca parou para pensar sobre como o aluno insere (ou se insere) a sua história de vida na história da cidade, ou se faz uma ligação entre ambas. Novamente, reafirma o caráter "natural" da aprendizagem. Sua justificativa caminha para o lado do progresso, do crescimento, da linearidade, como aspectos naturais da sociedade, tal qual o crescimento biológico dos seres vivos. Explicita:

a partir do momento que você começa a trabalhar com eles desde pequeninhos, que eles têm uma história, que a família deles tem uma história, eles vão entender também que Londrina tem uma história. Londrina também era pequenininha e cresceu (Professora 04).

A fala retratada acima revela uma concepção de História como um desenvolvimento contínuo, progressivo e na qual o tempo é explicado pelo progresso. Bergamaschi, neste sentido, contribui ao discutir que a escola, muitas vezes, trabalha como se a noção de tempo, tal qual a conhecemos hoje, tivesse sempre existido e

é só cumprir aquele ritual de ensino já referido para as séries iniciais e depois, naturalmente, ao aprender os conteúdos de histórias, os/as alunos/as incorporam todo esse complexo sistema de representação e organização do tempo, demonstrativo de um estágio de desenvolvimento" (2000, p. 42).

Entretanto, cada sociedade elabora seu conceito de passado, presente e futuro a partir das relações sociais, portanto, o conceito de tempo é plural e compreender esta pluralidade é compreender o conceito de tempo histórico. Seguindo esta linha de raciocínio, aprender sobre o tempo histórico só pode ser por meio de outras pessoas,

em qualquer ambiente no qual a criança esteja em contato com outros seres humanos.

Prosseguindo com a análise das entrevistas, buscou-se identificar com quais materiais as professoras trabalham em sala de aula. As professoras anunciam que o principal material é o livro didático, apesar de reforçarem, insistentemente, que este é "apenas um material de apoio" (esta frase foi elaborada pelas cinco professoras entrevistadas). As fotos, as músicas e outros recursos apontados são retirados do próprio livro.

Ao relatarem como utilizam o livro didático em sala de aula, as professoras expõem uma situação paradoxal: o que antes era considerado material de apoio, quando em uso, torna-se o apoio. Os textos são lidos pela professora, ou por um aluno em voz alta (também foi mencionada a leitura silenciosa); logo após a professora comenta as informações, no sentido de reforçá-las e não de indagar sobre as mesmas. O aluno é convidado a fazer os exercícios propostos e a seguir são corrigidos. No procedimento metodológico relatado pelas professoras, não há movimento de indagação, de reflexão, de diálogo com o livro didático, o que permitiria utilizá-lo como fonte para o ensino de História. Neste sentido, infere-se que o livro não é tido como uma fonte de pesquisa ou de indagações para o aluno, e sim como síntese de um conhecimento pronto para ser aprendido.

Somente uma professora afirma que utiliza, além do livro didático, fotos antigas que vai recortando do jornal⁴². Assina o jornal para poder coletar as fotos e montou um arquivo com estas. É interessante explicitar que esta professora, apesar de trabalhar com 1ª e 2ª séries, tem preferência por trabalhar com 3ª e 4ª séries, não justificando os motivos, apesar da insistência. Limita-se a dizer que prefere alunos maiores, já alfabetizados. No trabalho em sala de aula com este material coletado, as fotos são priorizadas e os textos quase nunca são trabalhados porque os alunos têm muita preguiça de ler (Professora 5).

Os relatos das professoras sobre a importância dada à alfabetização na 1ª e 2ª séries explicita uma profunda contradição: os professores atestam que priorizam a aprendizagem da leitura e da escrita nestas séries, relegando a um segundo plano a História a ser ensinada e também as outras disciplinas, com exceção da Matemática, que ocupa, ao lado do Português, lugar de destaque. Contraditoriamente, pesquisas

⁴² Trata-se do Jornal de Londrina que, aos domingos, veicula a seção de História de Londrina sempre com uma imagem e um texto.

apontam que na 5ª série os alunos apresentam muitos problemas na disciplina de História, por carências no domínio da leitura e escrita, consideradas competências fundamentais para a aprendizagem em História (ROCHA, 2002). Mesmo se considerando que a pesquisa de Rocha situa-se na cidade do Rio de Janeiro e as falas das professoras foram coletadas em Londrina, podemos ousar traçar este paralelo e indicar um problema: se a prioridade nas séries iniciais é para a leitura e escrita, por que na 5ª série este aluno não domina estes procedimentos? Aprende-se a ler e escrever sobre o que nas séries iniciais? O que se entende por “saber ler” é a mesma coisa nos dois segmentos de ensino? Responder a estas questões exacerba as finalidades desta pesquisa, mas, faz-se necessário registrá-las.

A importância que as professoras conferem ao trabalho com imagens na sala de aula e o desprezo pelos textos, explicita-se quando estas são convidadas a falarem sobre os materiais que gostariam de ter à disposição para melhorar o seu trabalho com a área. Todas afirmam ter necessidade de uma maior quantidade de recursos imagéticos para trabalhar com os alunos. Outra solicitação diz respeito à visita aos lugares históricos da cidade⁴³. Em suas narrativas, assumem que o que é visto, vivido, pode ser aprendido de uma forma mais rápida, prazerosa. Entretanto, este “viver”, “visitar”, relaciona-se a momentos específicos na prática cotidiana, quando se planeja uma atividade “especial”. Cotidianamente, não traduzem esta prerrogativa de vivenciar a aprendizagem em fazer pedagógico.

O discurso de uma aprendizagem partindo da vivência, do cotidiano, tem suas raízes na idéia de que a aprendizagem deve partir do concreto, entendido equivocadamente como o que está próximo fisicamente do aluno. Klein (1995, p. 21), a respeito da interpretação que se faz sobre o ensino a partir do cotidiano do aluno, indaga: “se o cotidiano é tão bom mestre – e ele de fato o é – por que precisamos de escola?”. Sua sugestão de resposta ancora-se na finalidade da escola: “ou porque aquilo que queremos aprender não está presente no cotidiano, ou porque está presente de uma forma não imediatamente compreensível”. A autora confessa sua dificuldade em entender a idéia de que o ensino deve partir do concreto e argumenta: “se concreto significa ‘real’, é relevante que só podemos concordar com a afirmação. Porém, quer nos parecer que essa frase tem sido empregada com o sentido de

⁴³ Existe um programa da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, o “Conhecendo Londrina” que leva os alunos das terceiras séries das escolas municipais a conhecerem os principais pontos turísticos/históricos da cidade.

'palpável', sensorialmente perceptível. Neste último sentido, nos suscita uma considerável preocupação". O que encontrei nas falas das professoras assinala para a interpretação do conceito de "concreto" na aprendizagem vinculada ao que é visto, tocado, vivenciado. Uma das professoras questiona: como contar a História do que já ocorreu, do que eles não viveram? É muito difícil (Professora 2). Considerando que é exatamente porque é impossível vivenciar o passado que o historiador cria estratégias para poder interpretar o passado, por meio das fontes, como entender um estudo de História que leve o aluno a refletir somente sobre sua realidade, sobre o que pode ser visto ou vivido? Se ele não pode ir além da reflexão do passado no espaço restrito de sua família, como inseri-lo no estudo do espaço público?

Os próprios alunos demonstram a amplitude de seu espaço e a necessidade de conhecer muito além da proximidade geográfica, visto que a TV e outros meios de comunicação reorganizam os conceitos de espaço e tempo na contemporaneidade, redimensionando este conceito a respeito da aprendizagem a partir do concreto:

Eu fui trabalhar um mapa que mostrava Londrina dentro do estado do Paraná, dentro do Brasil, dentro do mapa-mundi. Quando eu fui mostrar o mapa-mundi aqui no chão, eles foram procurar Bagdá. Você está entendendo. Então eu penso que eles não querem saber do Brasil, eles querem saber onde é a guerra. O que está acontecendo lá fora, lá nos EUA. Conclusão: eu tive que fugir um pouco da aula de Londrina, da localização, para mostrar onde estava os EUA e Bagdá. (Professora 3)

Essa interpretação do ensino, partindo de uma realidade concreta, entendida como palpável, encontra-se também no discurso dos professores quando estes são convidados a falarem sobre suas preferências a respeito do ensino de História. Quatro, dentre as cinco professoras entrevistadas, ao refletirem sobre o seu trabalho, assumem que ensinar História para a 1ª e 2ª série é mais interessante, satisfatório e gostoso. O aluno estuda coisas que ele conhece, que pode ser contada pelos seus pais e avós. Uma professora expõe:

A história do aluno, da família (...) esta é mais gostosa, porque é real. É a vida deles. A criança tem mais coisas para me passar do que eu passar para eles. Qual é a diferença? Ela vai trazer todo o suporte para a sala de

aula quando ela vai falar da sua família. Já de terceira série em diante, história da cidade, sou eu que devo transmitir esse conteúdo para eles. Esta é a diferença. Então, eu penso que o certo da História é que a criança tinha que ir lá vivenciar. Como é que você vai contar uma história que já ocorreu? (Professora 02)

O ensino de História pressupõe, segundo Lee (2000), um estudo racional do passado que não deve ser interpretado como histórias particulares, mas sim como o passado produzido pela História. Isso significa desenvolver no aluno a capacidade de lidar com o passado de maneira histórica, que para ele se concretiza num ensino que não é somente o estudo das histórias particulares.

Todas as professoras entrevistadas assumem o papel de transmitir suas memórias e usar referências da história pessoal constantemente em sala de aula para exemplificar temáticas trabalhadas. Essa característica não é somente local, visto que os estudos de Vass, realizados na Inglaterra, citado por Cooper (2002, p. 62) também demonstraram que seus pesquisados utilizam-se do mesmo procedimento para ensinar História nas escolas primárias. Este autor defende que estes relatos são importantes porque torna o passado compreensível para as crianças, e aponta que 80% dos professores do primeiro ciclo, pesquisados por ele, contam, com regularidade, relatos retirados de sua própria vida. As professoras, ao contarem a história a partir do seu tempo, tornam-se o referencial do aluno quanto ao tempo e à memória coletiva. Pode-se, neste sentido, dialogar com a afirmação de Lowenthal (1998), que o ensino de História nas séries iniciais situa-se entre a recordação e a memória afetiva, uma sendo caminho para a outra.

Sabe-se da importância desta vinculação, memória/afetividade/passado/história, tanto na educação infantil, modalidade privilegiada das pesquisas realizadas por Cooper (2002), como nas séries iniciais do ensino fundamental. O passado da professora e dos colegas pode ser o primeiro contato da criança, além do âmbito familiar, com a história do outro. Tratando-se de uma pessoa com a qual a criança estabelece laços afetivos, este passado a ser conhecido reveste-se de significância e torna-se referência e ponte para que, a partir dele, o aluno dialogue com outros passados e outras histórias. O professor estaria no limiar entre o mundo privado e o mundo público, conforme análise de Arendt (1988).

Entretanto, é necessário avançar para além dos passados e das memórias para se falar em ensino de História. Jenkins (2001), explicita a diferença entre o

passado e a história e afirma que ambos tem existências independentes e que “estão muito distantes no tempo e no espaço”. Assim sendo, construir uma noção de passado, ainda que importante e necessária para se entender a história, não significa construir noções sobre a história ou tempo histórico, pois, conforme Le Goff (2003, p. 49), passado e memória não são a história, mas seus objetos.

Ainda que essas discussões sobre memória e passado devam ser aprofundadas, e isso será objeto de reflexão do terceiro capítulo, adianta que as memórias individuais e familiares podem e devem ser utilizadas como ponto de partida para a memória nacional e a memória coletiva. As professoras utilizam-se das memórias familiares e de suas próprias memórias. Entretanto, é perceptível uma lacuna. As professoras não identificam como fazer, se há como ser feito, esta ponte entre as memórias do grupo e a história da cidade. Falta uma vinculação entre uma coisa e outra porque se está estudando a história do outro ... sabe ... parece que não é com eles que está acontecendo aquilo (Professora 5).

As conclusões desta primeira etapa da pesquisa remetem aos estudos de Araújo (1998), quando aponta que as crianças⁴⁴ possuem uma noção de tempo qualitativo com referências espaciais ou temporais, naturais ou culturais, mas não apresentam, em sua grande maioria, uma noção de tempo com referências sócio-históricas. Neste sentido, o tempo não é analisado como uma construção do processo histórico e o espaço não é lido como socialmente construído através do tempo.

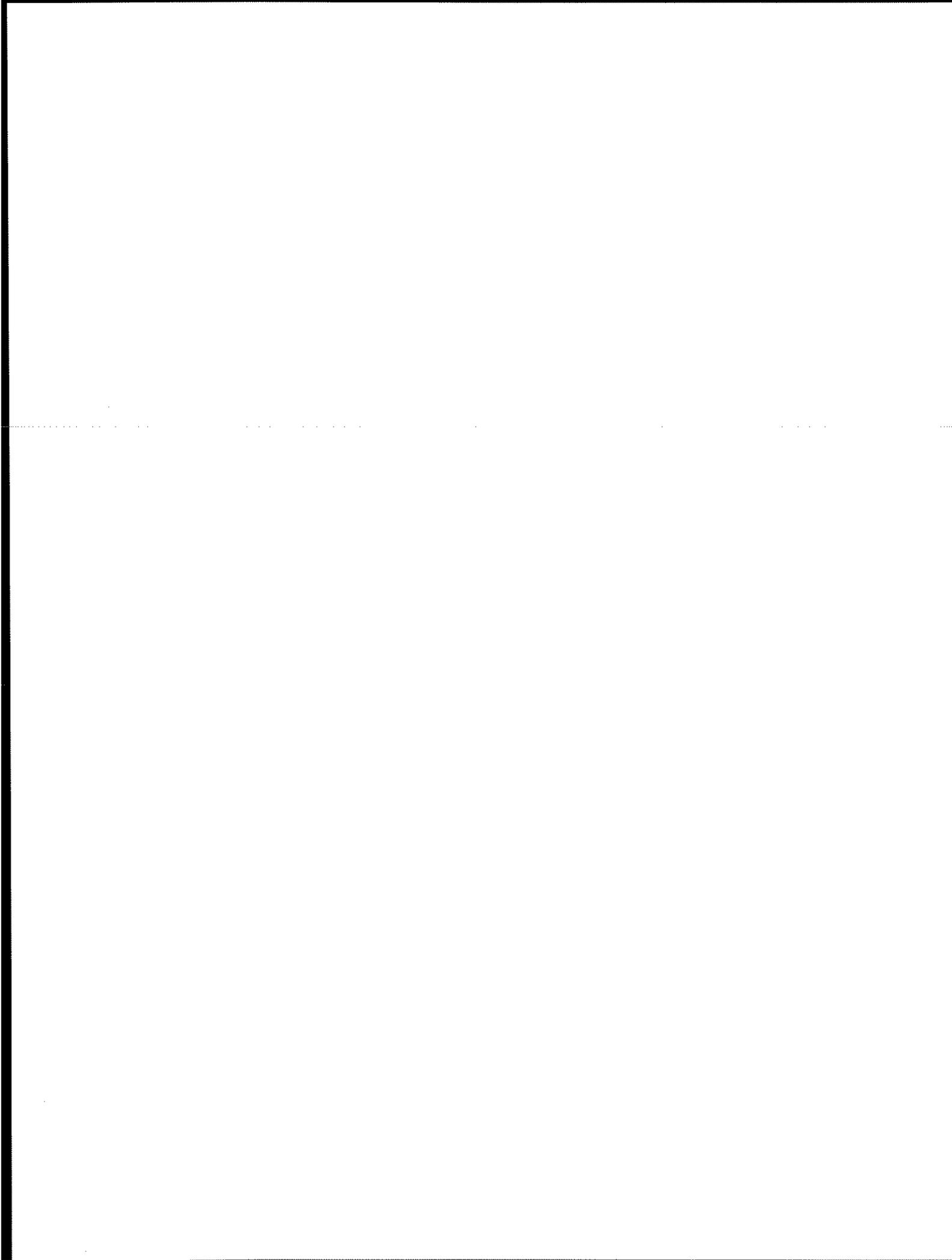
A História e o tempo trabalhados em sala de aula e conhecidos por meio destas professoras, indica que ainda não se rompeu com o estudo do tempo homogêneo baseado na linearidade. A transferência do tempo físico, representado no homem e nos demais seres vivos, por meio de seu processo de crescimento é transposto para a história da cidade.

A lógica do tempo histórico não se submete à lógica do tempo vivido, nem à do tempo cronológico. Sua lógica só pode ser entendida na relação entre os homens que o concebem a cada novo tempo e lugar. Assim sendo, o tempo histórico é produto das ações humanas que podem ser diferentes ao longo do tempo cronológico. É um tempo múltiplo, no qual passado, presente e futuro interagem e são compreendidos

⁴⁴ A pesquisa de ARAUJO deu-se com alunos de 10 a 14 anos.

em relação recíproca (SIMAN, 2003). Para compreendê-lo, faz-se necessária a utilização dos recursos cronológicos, das análises filosóficas e psicológicas, mas nenhuma dessas dimensões temporais são suficientes para a compreensão do que seja o tempo da História.

A concepção de tempo histórico que pode ser interpretada nas falas das professoras é atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao acontecimento e está diretamente relacionada com a concepção de que a criança, nas séries iniciais do ensino fundamental, só aprende a partir do concreto. Glezer (1999) afirma que nas pesquisas desenvolvidas em História, a “concepção de tempo linear, contínuo e homogêneo, com calendários, cronologias e causalidades primárias” (p. 39) já foi abandonada. Nesta pesquisa, os dados demonstram que o mesmo não se pode afirmar quanto a História ensinada nas escolas nas séries iniciais. Desta forma, coloca-se a seguinte indagação: como esse tipo de ensino interfere nos saberes dos alunos? Começam a se delinear as respostas para a pesquisa.



CAPÍTULO II

OS SABERES DOS ALUNOS SOBRE A HISTÓRIA

A história não se transmite de cima para baixo,
Ela é transmitida de baixo para cima ...
A história está no quicar de uma bola,
No estalido de uma corda de pular⁴⁵.

⁴⁵ W.R. Rodgers, citado em LOWENTHAL (2001, p. 105)

Este capítulo apresenta os resultados dos estudos realizados junto às crianças quando estas freqüentavam a segunda série no intuito de identificar o conteúdo trabalhado na área de História e conhecer os saberes prévios acerca da História da cidade de Londrina, antes que esta fosse ensinada na escola, na terceira série.

2.1 – O ensino de História na sala de aula: o saber registrado nos cadernos dos alunos da 2ª série

A questão que busquei responder aqui foi: qual a História ensinada aos alunos da 2ª série? Objetiva-se encontrar as respostas por meio da análise de dois tipos de documentos. Primeiro, os representativos da História prescrita, dentre os quais selecionei o livro didático utilizado pela turma. Segundo, os documentos que apresentavam registros indicativos da História ensinada, como as folhas de atividades e cadernos dos alunos.

Apesar da Escola Verde apresentar em seu Projeto Pedagógico as disciplinas de História e Geografia desde o ano de 2001, os professores escolheram, dentre as opções constantes no Programa Nacional do Livro Didático/2002 – PNLD, um livro de Estudos Sociais para ser utilizado na disciplina de História.

Antes de abordar especificamente o que o livro selecionado propõe como conteúdo a ser trabalhado, convém analisar mais detidamente a contradição explicitada acima. O fato dos professores colocarem no Projeto Pedagógico as disciplinas de História e Geografia separadas e, escolherem um material didático de Estudos Sociais é um dado relevante para entender as especificidades do conhecimento histórico escolar e a relação deste com o saber acadêmico. Este assunto necessita, conforme aponta Gabriel (2000), de maiores estudos, não na perspectiva de entender o primeiro numa constante relação de dependência do segundo, conforme já explicitado na introdução, mas num enfoque que considere as complexidades das práticas educativas.

Fato consolidado é que a divisão instituiu-se definitivamente, e chegou aos livros didáticos no PNLD/2004⁴⁶. Conforme este documento

a mudança havia sido iniciada já no PNLD 2002, quando a disciplina figurava como opcional, mas já com a indicação de que seria substituída por Geografia e História. Com esta medida, consagra-se o desejo que vinha sendo expresso há vários anos pelos especialistas das duas áreas, para que se resguardassem as especificidades de seus respectivos corpos conceituais também no ensino e na elaboração dos livros didáticos (BRASIL, 2003, p.33).

Portanto, em 2004, os professores tiveram que optar por um livro de História, mas muitas indagações ainda não foram respondidas em relação ao processo de transição da disciplina de Estudos Sociais para História e Geografia nas SIEF. Nesse segmento de ensino, há questões postas sobre as alterações oficialmente determinadas, quais sejam: se mudanças ocorreram na História ensinada em sala de aula: como foi (se foi) incorporada pelo professor generalista (que trabalha com todas as áreas do conhecimento) a substituição de Estudos Sociais por História e Geografia? Essa mudança ocorreu efetivamente na prática pedagógica? O que modificou (se modificou) para os alunos? Como os cursos de formação de professores estão trabalhando após essa mudança?

Voltando ao foco da discussão proposta, o livro adotado no ano de 2003 era de Estudos Sociais, *Viva Vida*, de Marta Ramos de Azevedo, da Editora FTD. A autora segue na linha teórica dos círculos concêntricos com o estudo da criança, da família, do bairro e algumas referências ao município. Nos exemplares destinados às duas primeiras séries, apresenta várias temáticas repetitivas, com enfoque na história de vida de cada um, na família e na casa. Quanto ao estudo do tempo, há duas referências diretas, uma em cada volume: na 1ª série relacionada ao clima e na 2ª série voltada para o tempo vivido e o tempo cronológico (calendário). Várias atividades apresentadas no livro da 2ª série convida o aluno a fazer uma análise entre o passado e o presente,

⁴⁶No PNLD/98, os livros das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais avaliados pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto, foram apresentados aos professores em um único volume subdividido em áreas. No PNLD/2004 as áreas foram agrupadas em Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática e Ciências, História e Geografia e, Dicionários. Os quatro volumes do Guia de Livros Didáticos/2004, estão disponíveis na página: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm>>

como por exemplo, quanto a sua história, quanto ao trabalho no tempo de seus avós e a mudança dos meios de transporte no tempo (AZEVEDO, 1997 p. 8, 28, 68).

Em direção contrária ao que se apresenta nas discussões sobre a importância dos livros didáticos no ensino de 5^a a 8^a séries, quando estes são apontados como “peça-chave da prática educativa dos professores de história, desempenhando um papel fundamental tanto na preparação como na execução das suas aulas” (GABRIEL, 2002), na Escola Verde, pode-se concluir que o livro de Estudos Sociais da 2^a série quase não foi utilizado pelos alunos no decorrer do ano letivo e portanto podendo se inferir nas primeiras séries do ensino fundamental essa importância é questionável, pois, nos doze livros analisados, nenhum sinal de lápis, orelha nas páginas, “pontas de dedinhos”, sujeiras⁴⁷. Apenas o nome do aluno no quadro da contra capa. Mesmo considerando que os alunos possam ter um senso de conservação extremamente apurado, não me pareceu que os mesmos tivessem uso sistemático. Isso foi confirmado pela professora da turma que afirmou ter-se dedicado muito mais ao trabalho com a leitura e a escrita e que, por várias vezes, deixou de usar o livro devido à dificuldade dos alunos em copiarem as atividades propostas para o caderno⁴⁸. Na terceira série, entretanto está situação muda consideravelmente e o livro didático é utilizado como base para todas as propostas desenvolvidas em sala de aula, conforme apresentado no capítulo quarto.

Quando solicitei à professora da sala os cadernos de Estudos Sociais, esta me informou que não trabalhava com caderno e sim com folhas, que são arquivadas em pastas, mas que não tinha todas estas folhas pois as mesmas eram entregues aos alunos bimestralmente. Explicou-me que poderia conseguir este material junto aos alunos e dirigiu-se aos mesmos indagando quem tinha guardado as folhas. Somente três alunos responderam afirmativamente. Foram enviados bilhetes aos pais e, no dia seguinte o material já estava disponível para pesquisa. Essa situação me levou a questionar o destino do material escolar enviado para casa, pois o tratamento dado a esses materiais podem auxiliar na compreensão das relações que as famílias

⁴⁷ Este livro foi escolhido no PNLD 2002, portanto, tratava-se do segundo ano que o mesmo estaria sendo utilizado pelos alunos.

⁴⁸ Os livros fornecidos pelo PNLD, a partir da segunda série, devem ser utilizados por três anos. Portanto, todas as atividades propostas devem ser copiadas pelos alunos no caderno.

estabelecem com a escola, na linha da pesquisa realizada por Lahire (1997). Mas, trata-se de outra pesquisa. Por curiosidade, conversei com as mães que enviaram o material e percebi que estas conferem muita importância a eles. Entre as mães, uma era professora, e duas donas de casa, das quais uma tinha o ensino fundamental completo e a outra, conforme ela mesma disse, mal sabia escrever o nome havia estudado até a segunda série. Destaco que, os três alunos mencionados, na sala de aula, são alunos organizados e com seus pertences (lápiz, borracha, cadernos) sempre a mão.

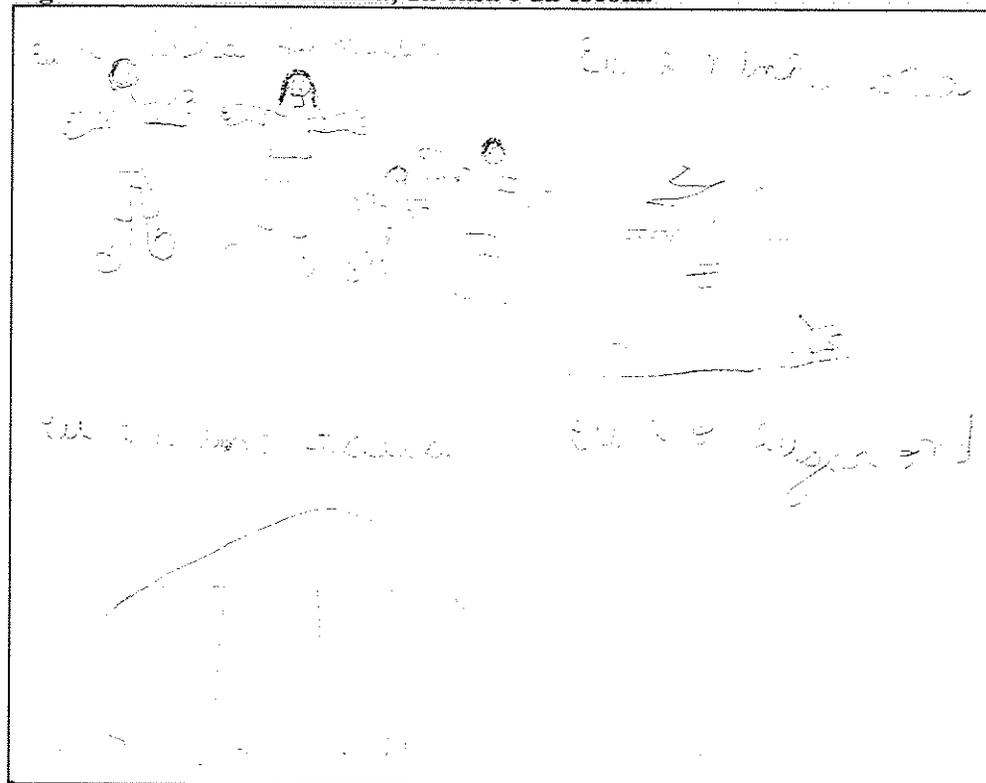
Antes de iniciar a pesquisa no material dos alunos, faço-me um questionamento: o que estou procurando como atividades de Estudos Sociais? Primeiro, remeto-me ao que está prescrito nos documentos; procuro qualquer indício que indique o trabalho com os conteúdos, habilidades e competências sugeridas no PP ou no livro didático. Segundo, procuro também registros que possam apontar para a reelaboração do professor do que seja trabalhar com Estudos Sociais, ainda que não esteja previsto no PP ou no livro didático. Conscientizo-me da dificuldade e dos limites desta segunda busca, mas, torna-se necessário estar atenta para outras leituras do que possam vir a ser os Estudos Sociais ensinado na escola.

O material dos três alunos apresenta muita similaridade quanto aos registros efetuados, o que demonstra uma condução e centralização no processo de registro das atividades. Por meio desses registros, vou inferindo a respeito do passado, buscando reconstruir como foi o trabalho desenvolvido no decorrer do ano de 2003. A primeira folha, na qual identifico relações com a área de Estudos Sociais, não traz data registrada em nenhuma das pastas. É um desenho sobre a família, a casa e a escola do aluno. As folhas foram dobradas em quatro partes demarcando quatro espaços; em cada espaço apresenta-se um desenho e acima deles frases: eu e minha família, eu e minha casa, eu e minha escola, eu e o lugar onde moro. Os desenhos são a lápis grafite e não apresentam detalhes, indicando que os mesmos foram feitos bem rapidamente ou então, que não se exigiu complementações por meio de questionamentos⁴⁹, ou ainda, na ocorrência dos questionamentos, o aluno não quis ou não teve tempo de aprimorá-lo. Os desenhos, dentre os quais selecionei um (Figura 4),

⁴⁹ Entende-se que o questionamento é a forma como a professora pode incitar os alunos a trabalharem com as especificidades de cada realidade, fazer refletir sobre o que está sendo realizado e melhorar os resultados.

apresentam poucas definições e nenhuma característica que demonstre, especificamente, a subjetividade do autor. O desenho da escola também não demonstra ter sido foco de questionamento, e se depreende a inexistência de algum tipo de trabalho de observação sobre o lugar a ser representado. O trabalho selecionado não apresenta o último desenho, provavelmente, o aluno não tenha tido tempo de concluir a atividade.

Figura 4 – Desenho da família, da casa e da escola.



Fonte: Pesquisa da autora.

Não se pode inferir, pelas fontes analisadas, que o livro didático foi trabalhado em parceria com o desenho analisado, apesar dos cinco primeiros capítulos do livro enfocarem assuntos como: "Eu, A família, Nossa casa, A escola e Onde vivemos?". Entretanto, nenhuma das atividades propostas no livro foi encontrada e, se foram realizadas, não se efetuou registro que constem nas pastas e tampouco nos cadernos

dos alunos. É importante destacar que o livro traz propostas interessantes relacionadas às temáticas acima, como: pesquisas sobre a História da escola, pesquisas sobre como era a escola dos pais e a dos avós, funções desenvolvidas pelas pessoas na escola, sugestão de atividades com representações de espaço (planta da sala de aula, planta da casa, do quarto), desenhos de observação, história de vida da criança (AZEVEDO, 1996b, p. 30, 31, 44, 46, 47).

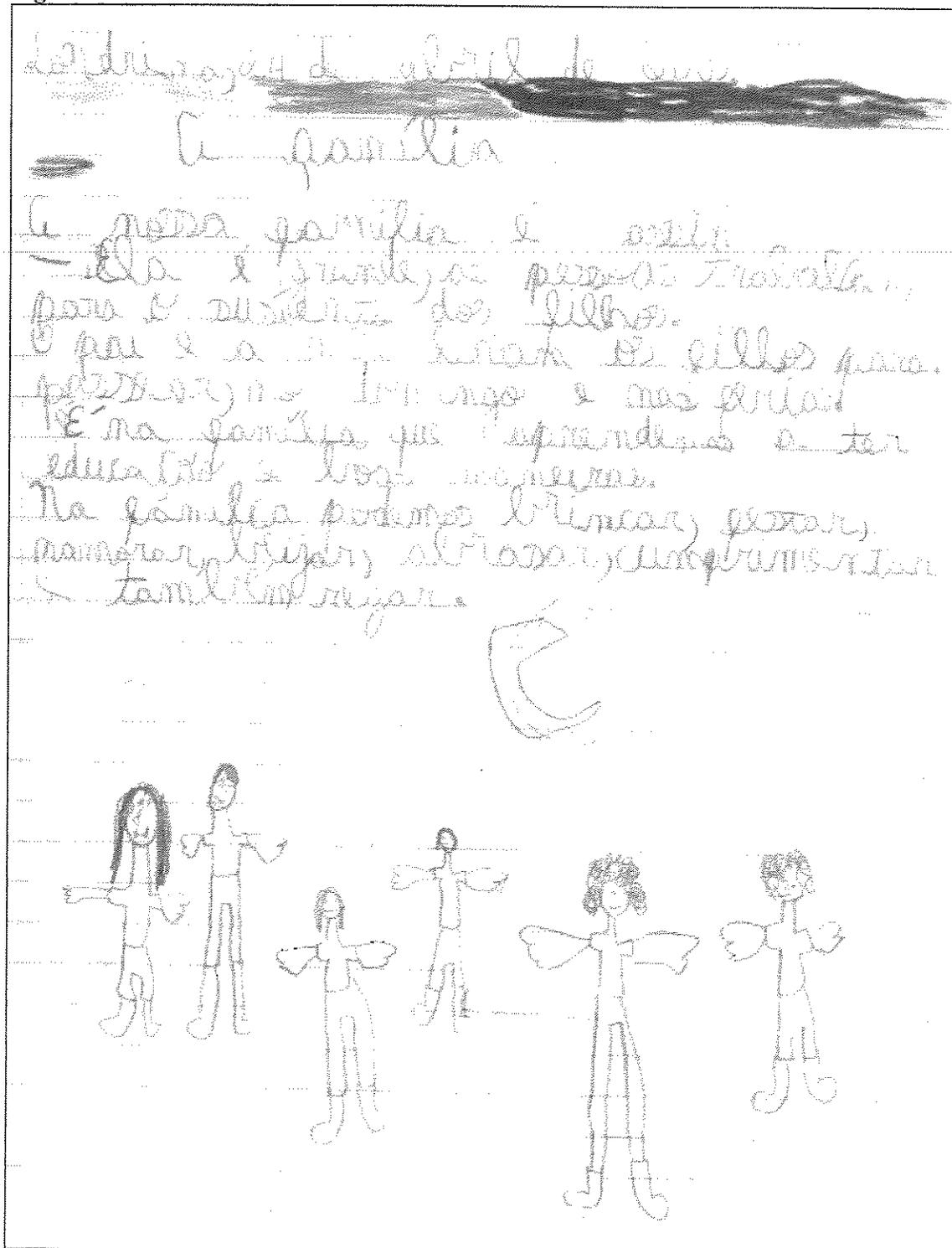
Encontro outro registro de trabalho com a temática “família” datado de 24 de abril. Trata-se provavelmente de um texto ou ditado para os alunos, ou de alguma cópia (Figura 5), inferência possível devido ao fato dos três textos serem exatamente iguais, perceptíveis em todas as atividades individuais. A abordagem do assunto em questão difere da proposta tanto do livro didático como do Projeto Pedagógico. Ainda que a abordagem sobre a temática “família” no livro didático seja superficial e deixe a desejar quanto às possibilidades de relações temporais, possibilita o diálogo com as diferenças entre as famílias (AZEVEDO, 1996 (b), p. 14). No PP, apresenta-se como proposta para o 1º Ciclo (1ª e 2ª séries) o estudo da família com enfoque também nas diferenças entre as mesmas. Ainda que se possam ter semelhanças significativas no grupo de alunos, os dados sobre os alunos, apresentados na introdução apontam que, nesta turma em questão, nem todos aos alunos moram com pai e mãe, só para exemplificar um dos aspectos identificáveis quanto às diferenças.

Por que se manteve, na sala de aula, um estudo sobre uma família padrão mesmo com outras possibilidades de abordagem disponível e ao alcance do professor? O modelo de família imposto na situação analisada é muito mais cruel para a criança, que nele não se encaixa, do que qualquer outro, como os apresentados nos livros didáticos, porque é referendado pela sua professora e, frente a esta, a criança se torna impotente e não se identifica como integrante do grupo, conforme discute Arendt (1972).

Registrado nas folhas estão também atividades a respeito de visitas realizadas no decorrer do ano letivo. Duas dessas visitas foram a supermercados. Uma delas foi realizada em 23/10, e a outra não foi possível identificar a data, mas trata-se de um retorno ao lugar, portanto após 23/10. Nos textos elaborados pelos alunos a respeito, predomina a descrição da visita realizada e não se percebe outras intencionalidades

quanto ao passeio e também nenhuma vinculação com as atividades propostas no livro didático no capítulo "As pessoas trabalham". O que, necessariamente, não significa que a visita não tenha sido realizada a partir da leitura do livro.

Figura 05: Texto sobre a família



Fonte: Pesquisa da autora.

Encontrei nas folhas algumas atividades que envolvem noções de seriação e ordenação como história em quadrinhos. O aluno deveria contar uma história a partir de uma seqüência de desenhos ou, em outras propostas, solicitou-se aos mesmos que desenhassem histórias ocupando um número determinado de quadrinhos.

No dia 17/08, há uma cópia de poesia sobre o saci-pererê acompanhada da definição de folclore, copiada do livro didático, página 147. No dia 21 de agosto encontro, nos cadernos, a solicitação de uma pesquisa assim redigida: *“pesquise sobre um personagem do folclore e escreva alguma coisa sobre ele”*. É importante destacar que não se aponta o que é importante na pesquisa. O que significa “uma coisa” para um aluno de 7, 8 anos? Os alunos fazem a pesquisa. Transcrevo o texto de um deles: *“diz a lenda que a mulel que tem 7 filho home nasce lobisomem e toda lua cheia seu pelo crece e se transforma num lobisomem para poder mata-lo tem que matar com balas de pratas.”* Ao lado do texto temos a avaliação da professora em caneta azul: *“Lindo!”*. Não há nenhuma indicação de que a professora tenha convidado o aluno a melhorar sua escrita, a completar suas idéias, pois ainda que este possa não ter sido o objetivo da professora com a atividade, havia oportunidade para tanto.

Próxima a uma outra atividade datada de 01/09, encontro uma folha colada no caderno, com a letra do Hino da Independência impressa. Constata-se que o trabalho com datas comemorativas é ainda uma prática corrente no dia-a-dia da Escola Verde. Convém ressaltar que o livro didático utilizado pela turma tem um anexo, com 30 páginas, intitulado “Datas comemorativas”, no qual se apresentam as datas, em seqüência cronológica, acompanhados de pequenos textos e algumas ilustrações a respeito.

Outro assunto identificado nos documentos é sobre os meios de transporte. Há um desenho no qual aparecem representados navio, trem, foguete, ônibus, carro, helicóptero e avião. Solicita-se ao aluno que assinale o mais rápido. Esse conteúdo também é apresentado no livro didático, mas, novamente não se identifica relação entre a abordagem registrada no caderno e a proposta do livro didático. No dia 31/09, encontro outra atividade sobre o trânsito. Trata-se de um pequeno texto produzido a partir de uma fita de vídeo assistida na sala de aula. Como o texto é igual nos três cadernos, infiro que se trata, novamente, ou de um ditado, ou de uma cópia. No texto,

outra vez, predomina o caráter descritivo do que se viu ou ouviu em detrimento a possíveis análises reflexivas que tal temática possa desencadear:

Eu e o trânsito.

Ontem assistimos uma fita de vídeo sobre o trânsito.

Nós aprendemos que devemos prestar atenção antes de atravessar as ruas.

Devemos utilizar a faixa de pedestre.

É na escola que aprendemos como respeitar as regras do trânsito.

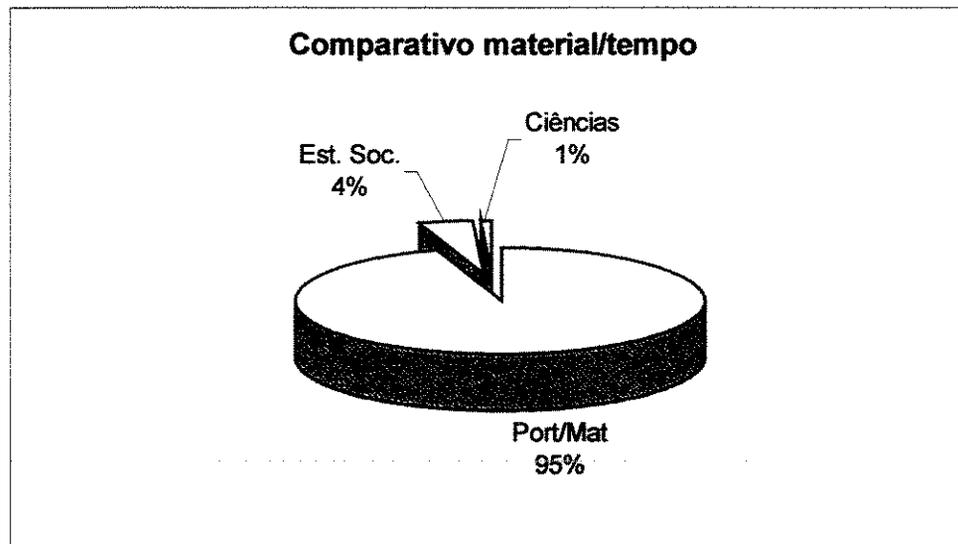
Aprendemos que o sinal vermelho significa para parar, o amarelo atenção, e o verde quer dizer pode seguir.

Os motoristas devem andar em baixa velocidade e nunca dirigir embriagado (Fragmento retirado do caderno dos alunos da 2ª série).

Além das atividades relatadas, não encontrei outras relacionadas aos conteúdos propostos para serem trabalhados junto à segunda série. O restante das folhas (avulsas e dos cadernos) está preenchido quase que totalmente com atividades de Português e Matemática. Em Português identificam-se atividades como produção de textos a partir de figuras ou de um título, carimbos para o aluno pintar e escrever o nome da figura, cópia de palavras escritas pela professora, complete com a letra que falta na palavra, cópia das vogais, cópias das sílabas (va, vê, vi, vo, vu), ordene as palavras e forme orações (maroto garoto Ari um é [Ari é um garoto maroto]). Em Matemática, a maioria das atividades é de cálculo, na qual dois números são apresentados já numa conta armada para a criança somar ou subtrair e a solicitação para que os alunos façam os números de tanto a tanto e alguns problemas.

Comparando numericamente, é possível visualizar a posição ocupada pela área de Estudos Sociais na realidade desta pesquisa, verificou-se que da totalidade das atividades analisadas, 95% estão relacionadas às áreas de Português e Matemática e, somente 4% aos Estudos Sociais, conforme Figura 06.

Figura 06 – Gráfico sobre os conteúdos das atividades das folhas e cadernos



Fonte: Pesquisa da autora.

Comparando as atividades realizadas com o tempo no qual os alunos estão na escola, tem-se o seguinte quadro quanto ao tempo destinado a cada área do conhecimento no cotidiano escolar:

- ⇒ os alunos têm 1200 minutos de aulas por semana;
- ⇒ 250 minutos são destinados à Educação Física, lanche e hora do conto;
- ⇒ dos 950 minutos restantes, 95% são preenchidos com as áreas de Português e de Matemática, ou seja, 902 minutos, o que totaliza, mais ou menos 180 minutos, uma hora e meia para cada disciplina por dia de aula.
- ⇒ sobram 38 minutos por semana dedicados ao ensino de Estudos Sociais, o que contabiliza em torno de 7 minutos e meio por dia,
- ⇒ para a área de Ciências, sobram 10 minutos por semana, dois minutos por dia de aula.

Neste caso específico, os dados colhidos por meio da análise dos documentos reforçam o que já havia sido anunciado pelos professores, apresentado no primeiro capítulo: que o trabalho com a História, Estudos Sociais ou com qualquer outra área do conhecimento que não seja o Português e a Matemática não é desenvolvido, sistematicamente, com os alunos das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Discutir sobre o saber histórico escolar nas séries iniciais do ensino fundamental a partir dos resultados apresentados acima, originários do movimento existente no cotidiano da

escola, é uma forma de buscar compreender como/por que o mesmo se efetiva ou não se efetiva na forma proposta no Projeto Pedagógico ou no livro didático, exatamente para continuar mantendo suas especificidades, tão marcantes que, raramente, sofrem alterações. Portanto, não se pode negar que existe um saber histórico ensinado para os alunos, ainda que este não seja identificado nos cadernos e folhas; ainda que o livro de Estudos Sociais não seja utilizado; ainda que os professores afirmem não priorizarem este tipo de conhecimento em seu dia-a-dia. Ainda assim ele existe e influencia a formação dos alunos enquanto sujeitos conscientes ou não de sua atuação social.

2.2 – Saberes prévios dos alunos sobre a História de Londrina: conceitos sobre o tempo

A maior parte das pesquisas realizadas sobre conhecimento histórico foram desenvolvidas na Europa⁵⁰. As investigações são dedicadas ao estudo com jovens e são poucas as que trabalham com crianças, dentre as quais pode-se citar os estudos realizados por Cooper (2002) e Barton (2001). No Brasil, é possível apontar algumas pesquisas específicas na área de temporalidade, como os trabalhos de Oliveira (2000), Dutra (2003), Siman (2003) e Varela (2003).

Como não há uma tradição em estudos nessa linha, vive-se um paradoxo: se por um lado o campo de indagações é fértil e possível de ser trilhado a partir de várias abordagens, por outro, a incerteza frente às decisões a serem tomadas é muito maior, visto que se trata de desbravar caminhos. A busca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a História de Londrina e, explicitar, a partir destes, a sua compreensão temporal, deu-se sobre esse terreno.

Considerando os resultados da pesquisa de mestrado, apresentados na introdução, foi possível elencar algumas características quanto aos saberes dos alunos

⁵⁰ Sobre estes estudos na Europa ver BARCA (2000, 2001), LEE (2001), MELO (2001) e PAIS (1999). No Brasil, com análise mais específica na construção do conceito de tempo, ARAÚJO (1998).

sobre temporalidade e a noção de passado não vivido. Retomando-as de forma sintetizada, pode-se dizer que as crianças:

- ⇒ elaboram um conceito de passado a partir do que conhecem do presente;
- ⇒ elaboram um raciocínio lógico para explicar a História e o tempo, pautado na causalidade e desprezam a cronologia na construção de seus raciocínios;
- ⇒ elaboram noções espontâneas para a História da civilização e articulam os novos conhecimentos apreendidos na escola a esses saberes (quando tais conhecimentos não são considerados “inferiores” aos aprendidos na escola);
- ⇒ trabalham com noções de sucessão e duração para organizar os acontecimentos no tempo, mas apresentam dificuldades para trabalhar simultaneamente com essas noções, e,
- ⇒ concebem o passado como um tempo único (descobrimento do Brasil, morte de Tiradentes e fundação de Londrina são colocados na mesma época).

Com a meta de aprofundar o conhecimento sobre os saberes prévios dos alunos em relação à da história da cidade de Londrina e encontrar elementos indicadores das construções temporais por eles elaboradas, foram realizadas entrevistas com os alunos da 2ª série sobre um conteúdo que só seria trabalhado no ano seguinte.

Como o conteúdo sobre a História de Londrina não havia sido estudado, nas entrevistas, o passado que os alunos poderiam conhecer a respeito da cidade é oriundo de uma memória coletiva, relatado a partir de sua própria vivência. Essas vivências, reconstruídas através das narrativas, são rodeadas por reconstruções do passado que não são feitas por historiadores, mas por diferentes meios, como dramas históricos, novelas históricas, memórias familiares (COOPER, 2002).

Faz-se mister explicitar que os alunos não respondem à questão: o que você conhece a respeito da História de Londrina, ou, o que você sabe sobre o passado de Londrina? A questão teve que ser reformulada, vinculada a um contexto com tempo e espaço determinados. Indagou-se então: como era o lugar que você mora há muito tempo atrás; como era o centro da cidade no tempo de seu avô; qual o lugar mais

antigo da cidade que você conhece. Palavras como História, passado e Londrina não indicavam significados que possibilitassem à criança elaborar uma narrativa a respeito, verificando-se também que tais termos não eram utilizados em suas falas. Para fazer referência ao passado, a criança utiliza expressões como “no tempo do meu avô”, “há muito tempo atrás” ou “quando não existia ainda a escola”.

Que significado pode ter para o ensino de História nas séries iniciais o fato da criança não trabalhar com aquelas palavras específicas? Partindo do princípio de que se considera vencido o postulado de que, somente no período do pensamento formal seriam os alunos capazes de compreender os conceitos históricos (BARCA, 2000, p. 23); considerando as afirmações de Cooper (2002), de que os alunos devem ser levados a trabalharem com conceitos, mesmo que estes sejam abstratos, porque só assim podem aprendê-los de maneira consciente⁵¹ e que o uso do novo vocabulário promove o crescimento intelectual, e, considerando ainda que se está propondo uma discussão das possibilidades de aprendizagem da História na escola, a partir da compreensão que estas crianças possam ter do tempo e do passado, o que, certamente, não pressupõe o mesmo rigor para as categorias da compreensão da História enquanto ciência, pode-se inferir que:

- ⇒ primeiro, conceitos como História e passado são difíceis para a criança nesta faixa etária e que as mesmas não conseguem formular um raciocínio somente a partir deles;
- ⇒ segundo, que a criança necessita, nesta faixa etária, de cenários, enredos, personagens, para poder pensar a História. Entretanto, isso não significa referir-se à idéia de concreto, como real, palpável, ou de proximidade, tal como propagava a teoria dos círculos concêntricos;
- ⇒ terceiro, que aspectos como, significância e afetividade devem ser consideradas em pesquisas sobre educação histórica, conforme estudos de Donaldson, citada por Barca (2002), que, em 1978, já apontava para a importância de conteúdos terem uma significação para a criança como prerrogativa fundamental para a construção do conhecimento. Entretanto,

⁵¹ Esta autora defende que as crianças aprendem os conceitos mais abstratos reinterpretando-os conforme sua capacidade cognitiva. Não importa que a interpretação de uma criança de 5, 6, 7 anos seja equivocada para comércio, poder, governo. A criança modificará a noção destes conceitos conforme for trabalhando com os mesmos.

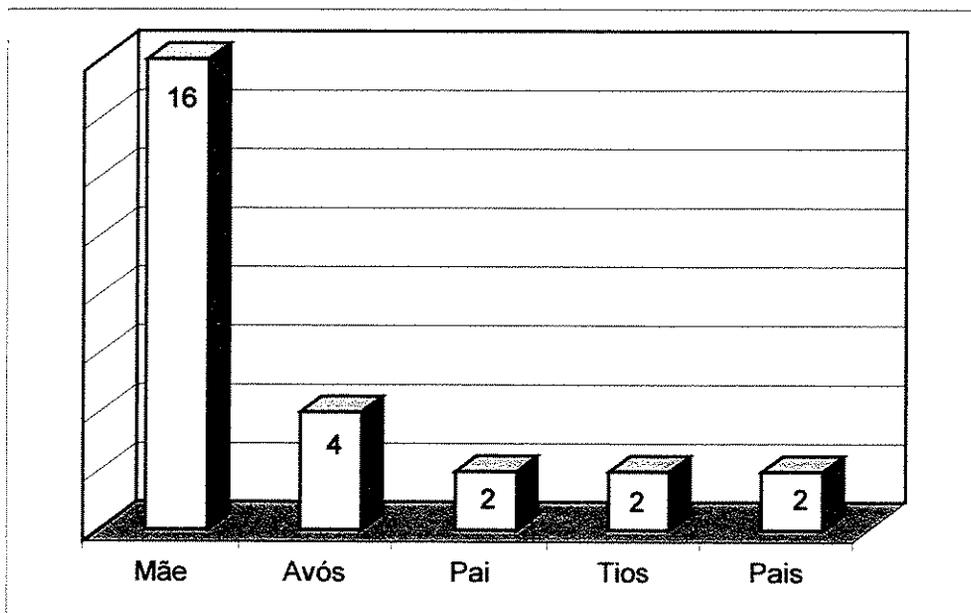
esta significância não deve ser entendida como relacionada ao cotidiano do aluno, tendência pedagógica tão em alta nos últimos tempos, mas como indicadora de “sentido humano para a criança, envolvendo motivos e intenções” (BARCA, 2002, p. 27), e, por fim;

⇒ quarto, utilizando Le Goff, pode-se entender a questão como a simples “necessidade que há em história, de expor o *como* antes de procurar o *porquê*” (2003, p. 36).

Para explicitar as compreensões que as crianças elaboram desse lugar denominado Londrina, organizei a análise em três etapas: as fontes sobre o passado, o que é mais antigo e como era Londrina no passado.

Perguntei, para identificar as “fontes” do passado, “como você sabe isso que está me contando?” Os resultados são apresentados no gráfico:

Figura 07 – Como você sabe sobre isto que está me contando?



Fonte: Pesquisa da autora

Surpreendeu-me o fato de que todas as crianças respondem ao “como”, referindo-se a “quem”. Trata-se sempre de uma referência a uma fonte oral e familiar. O que sabem sobre o passado é contado por pessoas da família. Não há referência à outra fonte de conhecimento como, por exemplo, a televisão. É possível argumentar

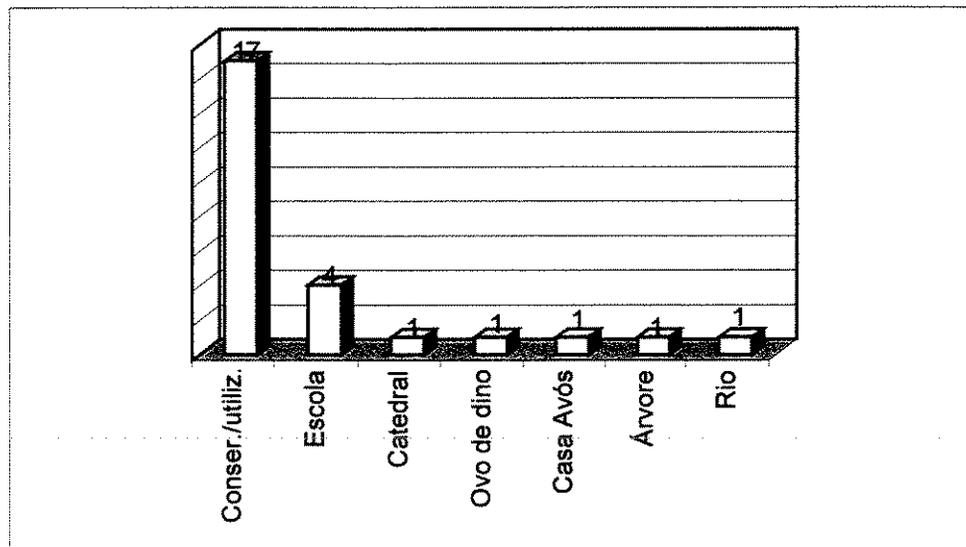
que as condições sócio-econômicas destas crianças não propiciam acesso a outras fontes, mas, ainda assim, não dá para deixar de constatar a influência da família na construção das idéias sobre o passado⁵².

Destaco que dos seis alunos que moram na zona rural, três responderam que sabem sobre o passado por meio de seus avós. Ainda que os dados coletados sejam insuficientes para tecermos maiores reflexões a respeito, constatei semelhanças com a hipótese de Cooper, de que “a consciência dos tempos passados depende também da unidade familiar e do tempo que passam com as famílias” e que “poucas crianças vivem com adultos de várias gerações” (2002, p. 23). Há necessidade de se aprofundar os estudos sobre tais questões, na tentativa de responder se as relações familiares entre diferentes gerações interferem na construção do conhecimento histórico e como se estabelece um diálogo entre esses conhecimentos e aqueles a serem construídos na escola. No âmbito das indagações propostas neste estudo, destaca-se o papel predominante das mães em contar sobre o passado, provavelmente, relacionado ao fato de que as crianças passam mais tempo com estas do que com o pai.

Um outro bloco de questões procurava identificar qual era o lugar mais antigo que a criança conhecia na cidade. Das vinte e seis crianças entrevistadas, doze devolveram a pergunta com a seguinte indagação: “lugar mais velho”? Ao que respondia com a formulação de outra pergunta: velho é a mesma coisa que antigo? Todas responderam afirmativamente. Os resultados foram os seguintes:

⁵² A pesquisa de Cainelli sobre a História do Brasil contada pelas mulheres que nunca foram à escola, indica que há uma significativa diferença entre o que estas mulheres interpretam como História do Brasil e o que se denomina de História do Brasil, numa visão tradicional. Os conhecimentos destas mulheres advêm, principalmente, das memórias de um “passado partilhado entre a casa e o trabalho” (2003, p. 216). Indagar como e qual é a influência deste passado contado no contexto familiar na construção do conhecimento histórico é campo para novas indagações e pesquisas.

Figura 08 – O que é mais antigo?



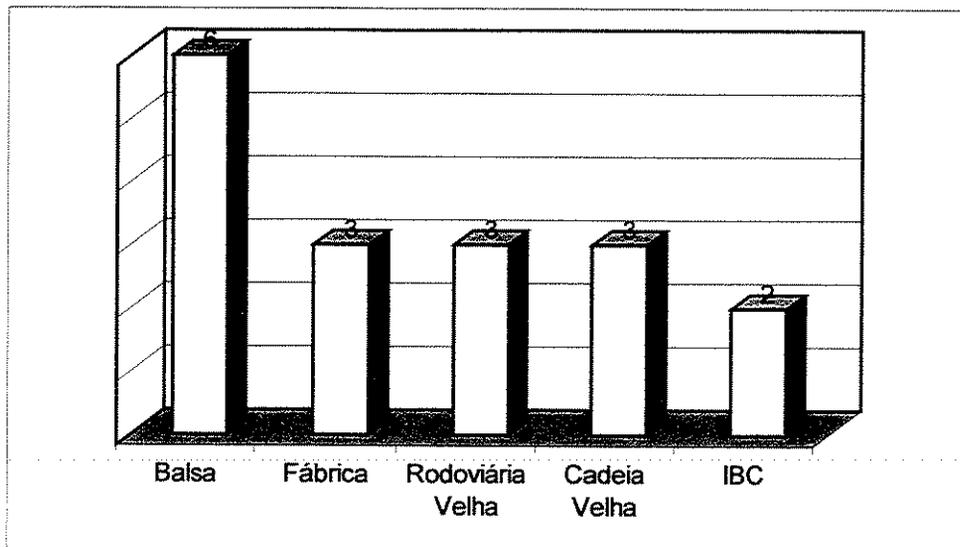
Fonte: Pesquisa da autora

Algumas respostas foram reunidas no grupo conservação/utilização porque são relacionadas a construções que, por um ou outro motivo, trazem marcas do tempo seja pelo desgaste físico, depredação ou situação de abandono. O referencial concreto pode ser aqui identificado como ícones em torno dos quais a criança pensa o passado. Faz-se necessário salientar que um dos prédios mais importantes e cultuados pela historiografia tradicional, e também dos mais antigos da cidade, o Museu Histórico de Londrina, não foi citado nas entrevistas. Esse prédio, antiga estação ferroviária da cidade, localiza-se bem ao lado do Terminal Rodoviário Urbano, fato significativo porque todos os que utilizam o transporte coletivo na cidade passam obrigatoriamente em frente a esse museu. Perguntei a todas elas se conheciam o prédio. Muitas falaram-me que se tratava do museu. Outras afirmavam que era o lugar onde ficavam os trens⁵³ e algumas conheciam o prédio, mas não sabiam o que tinha lá dentro. É justificável que as crianças não considerem este prédio antigo devido ao estado de conservação do mesmo que, cuidado pela UEL – Universidade Estadual de Londrina, está sempre recebendo reparos.

Das dezessete respostas classificadas na categoria conservação/utilização, encontramos as seguintes respostas:

⁵³ Existem dois vagões que ficam expostos ao público e são vistos do lado de fora do museu por quem anda na rua ou está no Terminal Rodoviário Urbano.

Figura 09 – O que é mais antigo (desdobramento do item Conservação/utilização).



Fonte: Pesquisa da autora

A fim de melhor compreender a resposta das seis crianças que afirmaram que o lugar mais antigo da cidade que conhecem é “a balsa” é preciso detalhar que todas são moradoras da zona rural⁵⁴ de Londrina. Quando indagadas sobre o lugar mais antigo da cidade ficavam confusas; duas delas responderam que não moravam na cidade; outra que não conhecia muito bem a cidade e três ficaram em silêncio e depois afirmaram que não sabiam. Como já detinha a informação de que estas crianças moravam na zona rural, refiz a pergunta relacionando-a ao lugar onde moram: o que é mais antigo lá onde você mora? A resposta foi unânime: a balsa⁵⁵.

A fábrica⁵⁶, citada por três alunos, localiza-se no mesmo bairro em que está localizada a Escola Verde, e, na década de 80, auge da sua produção, empregava muitos trabalhadores. O tempo do bairro era marcado pelo apito da fábrica e levas de

⁵⁴ Trata-se de uma localidade classificada como área de expansão urbana, denominada de LIMOEIRO.

⁵⁵ Esta balsa à qual as crianças fazem referência atravessava o rio Tibagi transportando carros e caminhões. Foi desativada na década de 1970 após a construção de uma ponte em outra localidade. Com isto houve uma queda de movimento da região e, conseqüentemente, a diminuição do comércio. Há vários estabelecimentos fechados ao lado da estrada. O que hoje resta da balsa são pedaços de madeira ancorados na beira do rio e o cabo de aço pelo qual a mesma era puxada.

⁵⁶ Mantendo-me na posição de não identificar a escola na qual foi realizada a pesquisa, não mencionarei o nome da fábrica.

trabalhadores tomavam as ruas a cada troca de turno. Com a decadência da fábrica, vários barracões foram fechados e o número de funcionários reduziu-se em torno de 80%. A relação que as crianças fazem para apontar essa fábrica como o lugar mais antigo é justificado pela diminuição no movimento, pelos empregos que deixaram de existir e pelo abandono do lugar⁵⁷.

Quanto à Rodoviária Velha, atual Museu de Artes de Londrina, e a Cadeia Velha, ainda utilizada por alguns departamentos da Polícia Civil, são prédios construídos na década de 50. O raciocínio que as crianças fazem para relacionar esses lugares como mais antigos, vincula-se à forma como, popularmente, esses prédios são chamados, adjetivados com a expressão “velho”. Uma das crianças que apontou ser a Rodoviária Velha o lugar mais antigo de Londrina, justificou sua resposta dizendo que foi nela que seu avô chegou.

Chamou-me a atenção o fato de duas crianças apontarem o prédio no qual funcionava o IBC – Instituto Brasileiro do Café - como lugar mais antigo da cidade de Londrina. Os prédios do antigo IBC ocupam vários quarteirões e estão desativados há vários anos. Diferentemente, da fábrica que se localiza no bairro, e dos prédios da antiga rodoviária e da cadeia que se localizam na área central, próximos à zona de comércio popular, o IBC não fica próximo à escola nem próximo a locais que as crianças transitam freqüentemente. Como estabeleceram, então, relações para indicar este lugar? Ambas têm seus avós residentes em bairros próximos ao IBC e o avô de uma delas trabalhou nos armazéns de café.

Quatro crianças responderam que o lugar mais antigo da cidade é a escola porque o pai (ou a mãe) estudou nela também. O que é mais antigo para essas crianças relaciona-se a lugares nos quais pessoas mais velhas que elas tenham vivido. Nesta categoria também podemos incluir o aluno que indica a casa dos avós como o lugar mais antigo da cidade e justifica dizendo que o avô é muito velho.

As demais respostas foram apresentadas por uma só criança, mas, nem por isso são menos significativas. A referência à Catedral, apontada por uma aluna, relaciona-se à importância que a religião tem para ela e justifica que faz muitos anos que aquela

⁵⁷ Apesar de ainda estar em funcionamento, há vários barracões fechados e o mato toma conta de boa parte do terreno.

igreja existe. Essa característica de explicar o passado por meio de uma análise religiosa está constantemente presente nas ações desta criança. Na outra resposta solitária, a criança não fala sobre um lugar, mas sim a respeito de um objeto, o ovo de dinossauro, que diz que a avó tem em casa⁵⁸ e que é *“muito, muito antigo”*. Outras duas crianças fazem referência à natureza (árvore e rio) e uma delas assim justifica seu raciocínio: *“a natureza é muito mais antiga que os homens, não é tia?”*

No último bloco de questões, busquei elementos para entender como era o passado. Nos aspectos relacionados à descrição, a idéia do progresso e da evolução aparece em todas as descrições feitas pelas crianças: as casas eram pequenas, de madeira, as ruas eram de barro, não tinha supermercado, só a padaria. Hoje tudo é mais moderno. A idéia de progresso e linearidade que as crianças elaboram para explicar sobre o passado de Londrina pode ser entendida na história construída para a cidade. Londrina é uma cidade nova, com 71 anos. Seu passado ainda é, cronologicamente, o passado de muita gente que transita pelas suas ruas. O tempo do lugar não transcende o tempo vivido. A presença dos “arrojados homens” que saíram dos estados de Minas Gerais e de São Paulo para colonizar estas terras, no “maior empreendimento agrário realizado no Brasil”, ainda é sentida de forma viva, seja em museus ou nos seus descendentes que se esforçam para manter suas memórias.

Se para uns a história de Londrina representa o melhor e mais bem sucedido empreendimento de colonização e de reforma agrária, realizada sobre o comando dos ingleses, por isso o nome Londrina, pequena Londres, para outros, mesmo que não desconsiderem os resultados satisfatórios de tal empreitada quanto à ocupação das terras e ao desenvolvimento da região, representa o melhor exemplo de interferência de capital estrangeiro no país, com conseqüências desastrosas para a natureza e para os seres humanos que habitavam esta região.

Fato é que o progresso e desenvolvimento da região, até o final da década de 1940 foi incontestável. Alimentada, principalmente, pelo mercado cafeeiro, Londrina foi considerada a maior produtora de café do mundo, daí o título de “Capital mundial do café”, e recebia migrantes de todo país. Com a decadência do café, segundo Arias, “a

⁵⁸ A professora confirmou a existência do ovo que, inclusive, ela já trouxe para a escola. Mas, deduz a professora, que, pelo tamanho, trata-se de um ovo de avestruz. Não fui verificar do que era o ovo, o que importa aqui é a interpretação feita pela aluna.

imagem de crescimento harmônico se desfaz sob o impacto do desordenamento causado pela explosão do progresso de fins dos anos quarenta e início dos anos cinquenta” (1993, p. 320).

Paralelamente à noção de progresso e linearidade que a criança demonstra apresentar sobre o passado, há uma vinculação direta deste com as condições de vida atual e, neste sentido, formula-se um outro conceito para este passado: para todas as crianças entrevistadas o passado foi melhor do que o presente porque “tinha mais trabalho para as pessoas”, “tinha menos pobres”, “tinha menos violência”, “era muito mais fácil viver”. Pode-se inferir que estas noções são transmitidas pelos familiares e estão diretamente relacionadas aos problemas atuais. As crianças trabalham com as duas visões sobre o passado e conseguem conferir um avanço, um progresso, mas também articulam seus conhecimentos para explicar que o passado era melhor do que o presente. Destaco que não houve na entrevista uma pergunta que solicitasse à criança que julgasse se o passado era melhor ou pior do que o presente, mas, conforme iam contando como era o passado, notava, nas suas falas as comparações.

Das vinte e seis crianças entrevistadas, quinze fizeram referência aos índios, no diálogo sobre como era o passado. Selecionei um deles:

Patrícia (8; 7)⁵⁹

E: O que mais você sabe sobre esta cidade há muito tempo atrás?

Patrícia: Sei sobre os índios, os índios que ainda vivem.

E: O que você sabe?

Patrícia: Eu vejo os índios.

E: Tem um lugar aqui pertinho onde vivem os índios. Quem fez este lugar?

Patrícia: O homem branco.

E: Por que fizeram um lugarzinho ali?

Patrícia: Porque é o único lugar que eles podem viver por causa do homem branco.

E: O que tem os homens brancos?

Patrícia: Dizia na lenda que matava.

E: Que lenda?

⁵⁹ Os diálogos com os alunos são apresentados em destaque no texto, com o nome fictício, seguido da idade. O entrevistador é identificado pela letra “E”, e os comentários estão colocados entre parênteses.

Patrícia: Minha mãe disse assim que os brancos não gostavam dos índios e daí matavam eles. Então, os homens brancos bons criaram um lugarzinho e fizeram para morar.

Destaca-se que a Escola Verde localiza-se nas proximidades do Centro Cultural Kaingang⁶⁰ e que é comum na região a presença de índios. Essas crianças já possuem uma noção de que eles estão aqui há muito tempo, mas também de que eles não trabalham, são bêbados e que devem ficar lá, no lugar construído pelos “homens brancos bons”.

Finalizando as reflexões apresentadas neste capítulo sobre os alunos da então 2ª série e seus conhecimentos sobre o passado, a partir do qual conhecemos suas noções de temporalidade e conhecimentos sobre a História de Londrina, passo, no próximo capítulo, a abordar os resultados dos alunos na proposta de avaliação escrita, a ATECH, para, no quarto capítulo, analisar como todos estes saberes se mesclam no contexto da sala de aula.

⁶⁰ O Centro Cultural Kaingang faz parte de um projeto coordenado pela Secretaria de Assistência Social, com o mesmo título. Foi implantado em 1999 e visa oferecer melhores condições de permanência aos Kaingáng por ocasião de suas vindas à cidade de Londrina, para a comercialização de seus produtos artesanais. Trata-se de um espaço com um portal e algumas casas (feitas de madeira e cobertas de sapé).

CAPÍTULO III

MÚLTIPLOS SABERES QUE SE EXPRESSAM EM TESTES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

“Papai, então me explica para que serve a história”. Assim, um garoto de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de dizer que é a minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservarei de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua. Parece-me, ao contrário, mais que pertinente. O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade desta idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história. (BLOCH, 2001, p. 41).

Quando se trabalha com criança, muitas vezes é possível deparar-se com questões de uma simplicidade absurda, mas, ao tentar respondê-las, damos-nos conta da complexidade que escondem. As questões escolhidas para comporem a ATECH (Avaliação de Temporalidade e Conhecimento Histórico) são, aparentemente, simples como responder qual a data de nascimento, a cidade em que mora e organizar, relacionar e interpretar dados em uma linha do tempo. Entretanto, a suposta simplicidade desaparece ao analisar os raciocínios que os alunos elaboram na construção das respostas. Esta é a essência do processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais: **compreender a complexidade do pensamento infantil que se esconde atrás da 'incisiva objetividade desta idade implacável'**.

Neste capítulo apresento os resultados dos alunos e avanço na perspectiva de compreender o raciocínio que as crianças elaboram no processo de resolução das questões: O que entendem a partir dos enunciados das questões? O que e por que erram? Quais as relações que podem ser estabelecidas entre as respostas formuladas para essas questões e a aprendizagem da História?

A avaliação foi aplicada três vezes durante o ano de 2004: no mês de março, em sala de aula, individualmente; no mês de maio, com a minha intervenção e, novamente no mês de julho, individualmente. Nos diálogos com as crianças, busquei entender a lógica utilizada na construção das respostas em sua relação com o trabalho que é desenvolvido em sala de aula⁶¹. Devido aos recortes selecionados para esta pesquisa, limitar-me-ei a compreender a influência da escola. Outros estudos aportam, ainda que a partir de um objeto diferente, para a análise das influências do contexto familiar, como o de Lahire (1997), que se dedicou ao inverso, buscar nas relações familiares as razões do sucesso escolar nos meios populares, ou a respeito da influência da cultura local, como o desenvolvido por Miranda (2004).

Não há intenção de classificar os alunos conforme as respostas formuladas. A busca foi entender:

- ⇒ como eles entendem a questão,
- ⇒ como organizam as idéias para respondê-las,

⁶¹ A relação com a sala de aula é abordada no capítulo IV.

- ⇒ quais as razões dos erros,
- ⇒ se no diálogo eles compreendem a questão sendo capazes de explicá-las e resolvê-las com ajuda e, por fim,
- ⇒ se esta aprendizagem se mantém para o próximo trabalho individual.

Conforme já apresentado na introdução, procurei utilizar palavras próximas ao vocabulário dos alunos assim como imagens do livro didático da 2ª série, na tentativa de estabelecer uma maior relação com o conhecimento da criança e o que se pedia na ATECH. O conteúdo para as questões foi baseado em competências básicas necessárias à aprendizagem da História, como:

- ⇒ saber identificar dados em sua história de vida,
- ⇒ localizar-se espacialmente,
- ⇒ reconhecer seqüências de acontecimentos em um espaço de tempo,
- ⇒ reconhecer a organização temporal da sociedade na qual está inserido,
- ⇒ ordenar dados em uma linha do tempo simples,
- ⇒ relacionar informações entre textos, e,
- ⇒ fazer inferências sobre situações simples, para elaborar uma conclusão.

As questões foram organizadas em quatro blocos e essa organização foi mantida na estruturação do capítulo. Assim sendo, o capítulo divide-se em quatro partes:

Temática 1 - Temporalidade

Questão 3 – Seqüência de acontecimentos em um espaço de tempo

Questão 4 – Ordenação cronológica com linha do tempo.

Questão 5 – Ordenação cronológica sem linha do tempo.

Questão 7 - Simultaneidade – comparação de informações apresentada em texto e em linha do tempo.

Questão 8 – Sucessão – com linha do tempo.

Questão 10 – Tempo cronológico, interpretação de imagens e legendas

Temática 2 - Dedução e inferência sobre as fontes

Questão 6 e 9 – noções de fonte

Temática 3 – História de Vida

Questão 1 – Data, nascimento.

Temática 4 – Localidade

Questão 2 – Cidade que mora

3.1 – Sobre temporalidade

As atividades aqui propostas centraram-se nos conceitos básicos que compõem a noção de tempo - seqüência, ordenação, sucessão e simultaneidade, entendidas como categorias embrionárias para a concepção de tempo histórico.

Questão 3 – Seqüência de acontecimentos em um espaço de tempo

A questão três foi retirada do Boletim do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2002), adaptando o desenho, retirado do livro didático utilizado na 2ª série (AZEVEDO, 1996, p. 6), na intenção de criar uma situação de maior proximidade do aluno, visto que o mesmo poderia lembrar-se da imagem.

3 - Observe os desenhos abaixo*:

O tempo passa



Eu acordo. Eu vou à escola. Eu almoço.

Eu estudo e brinco. Eu janto. Eu durmo.

Eles mostram a seqüência de um acontecimento durante um:

- A) Dia
- B) Mês
- C) Ano
- D) Século.

* Questão retirada do PROEB/MG, p. 20, adaptando somente o desenho, retirado do livro didático dos alunos utilizado na 2ª série (AZEVEDO, 1996, p. 6).

Esta questão, para que seja entendida e respondida, envolve conceitos de ordenação, seqüência, conceito de dia. Conforme Costa e Miranda,

antes de ser capaz de operar com grandes cronologias ou com a medição de escalas maiores de tempo, o aluno tem que ser capaz de proceder a uma identificação primária dos ritmos biológicos, perceptivos e sociais para, em função desta, compreender intervalos de tempo. A criança vivencia a sucessão de dias, percebe, ainda que indiretamente, unidades que envolvem padrões de medida de tempo como mês, ano e século. No entanto, nem sempre tais unidades são claras para o aluno, que depende de um trabalho pedagógico sistemático para tomar consciência do tempo pessoal e se orientar no tempo compreendendo suas unidades de medida. Este item envolve a simples identificação de algo que se encontra na percepção primária de ritmos perceptivos – o dia (2002, p. 20).

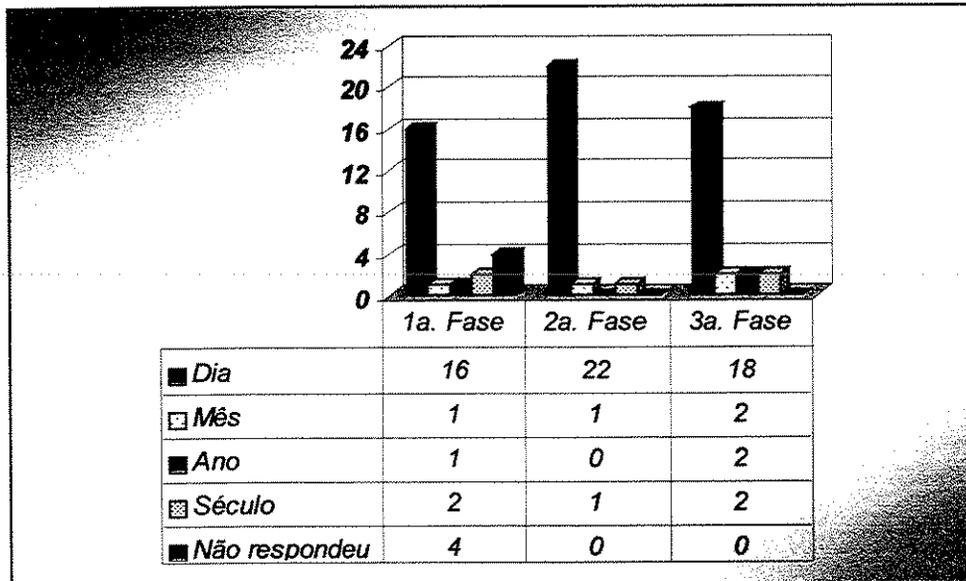
A imagem apresentada na questão é reforçada pelas mensagens escritas, colocadas abaixo dos quadrinhos, portanto é possível entender a informação a partir de duas linguagens: escrita e imagética. Na primeira fase, dos vinte e quatro alunos que fazem parte desta pesquisa, dezesseis resolvem a questão. Quatro não respondem e os demais se dividem nas alternativas 'século' (dois), ano (um) e mês (um). (Figura 10).

Figura 10 – Questão 3: Os desenhos mostram a seqüência de um dia, um mês, um ano ou um século? - Desempenhos comparados.

1ª Fase – março 2004

2ª Fase – maio 2004

3ª Fase – julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

Durante os diálogos, verifico que alguns alunos não sabem ler ou não conseguem entender a mensagem escrita devido a uma leitura baseada na junção de sílabas que não possibilita a compreensão do que é solicitado. Dentre os oito alunos que erraram a questão, seis conseguem fazê-la e dois mantêm suas respostas: mês (um) e século (um).

Ana (9;4)

No mês de março, Ana não responde à questão. Faz vários desenhos em torno das letras, mas não assinala nenhuma alternativa. Nas aulas, logo no início do ano, verifiquei que a aluna lê com muita dificuldade, soletrando o tempo todo e unindo sons. Em maio, quando conversarmos sobre a avaliação, a situação não era diferente. Devido a sua leitura, todo o resultado de atividades individuais é comprometido. Passei a buscar entender o que ela não compreendia devido à leitura ou o que não compreendia por falta dos conceitos necessários para fazê-lo.

E: Explica para mim esta questão?

Ana: É a história da menina.

(A explicação de Ana é o relato do que entende do desenho).

E: Conta para mim.

Ana: Ela levanta, vai para a escola, come, lê um livro, come de novo e dorme.

(Ao falar percorre com o dedo a imagem estabelecendo uma relação entre a fala e a imagem).

E: Lê para mim o que está escrito no desenho.

(Bem devagar e soletrando ela faz a leitura).

E: Em que tempo isso acontece?

(Fica em silêncio. Depois responde):

Ana: No dia ... não ... todos os dias.

E: Vamos ler o que está aqui?

(Aponto para a frase: "eles mostram a seqüência de um acontecimento durante um...". Ana lê com muita dificuldade, principalmente as palavras seqüência e acontecimento).

E: Qual destas respostas você acha melhor para responder a questão?

Ana: O dia.

E: Você sabe o que é mês?

Ana: Sei. Março, Abril.

E: E século?

Ana: Século não.

Em julho, Ana responde 'século'.

Carla (9; 3)

Em março, a aluna assinalou a alternativa 'século'.

E: O que acontece nesta história (mostro os quadrinhos).

Carla: É uma menina que acorda, depois vai para a escola, depois almoça, depois vai estudar e brincar, depois janta e vai dormir.

E: Isso acontece durante que tempo?

Carla: O dia.

E: Por que você marcou século?

Carla: Eu pensei que era a seqüência (aponta o palavra com o dedo).

E: O que você entende por seqüência?

Carla: Não sei.

(Explico, utilizando o desenho como referência e ancorando a explicação em palavras com antes e depois. Carla demonstra compreender).

Em julho, Carla assinala 'dia'.

Nos diálogos estabelecidos com os alunos, conclui que compreendem o conceito de seqüência, ainda que com dificuldade de domínio de vocabulário. Para alguns alunos foi necessário estabelecer explicações sobre o termo a partir de outras palavras mais usuais, como 'antes e depois'. Solucionados os problemas com a dificuldade de leitura de alguns e a incompreensão do significado de seqüência por outros, todos os alunos demonstraram entender muito bem a distribuição dos acontecimentos num espaço temporal denominado dia.

Os dois alunos que mantiveram o erro no diálogo, fazem-no devido a uma situação peculiar: mesmo entendendo a questão e compreendendo que erraram, não aceitam a proposta de refazer. São alunos um pouco mais velhos que a média da turma. Essa situação foi vivenciada diversas vezes durante a observação em sala de aula e será analisada no próximo capítulo. Na terceira fase do trabalho, ambos acertam a questão. Os dois alunos que erram novamente a questão na terceira fase, são alunos com dificuldades na leitura, como Ana.

De forma geral, pode-se concluir que os resultados negativos apresentados nessa questão são explicados pela dificuldade de leitura e dificuldade no domínio do vocabulário. Os alunos demonstram trabalhar perfeitamente com o conceito de ordenação, seqüência e dia numa atividade simples como esta.

Fica uma provocação para pesquisas posteriores decorrentes da relação que estabeleci entre o diálogo que tive com os alunos sobre a questão e os diálogos percebidos no cotidiano da sala, entre os alunos, sobre os filmes, novelas e desenhos que assistem em casa: como crianças de oito, nove anos compreendem os filmes que trabalham com seqüências temporais que relacionam passado, presente e futuro? Como eles trabalham com filmes que voltam ou avançam no tempo? Prestei atenção a estes aspectos porque suponho que as crianças possam dominar de forma muito mais elaborada conceitos que envolvem a noção de tempo, resultado de suas vivências

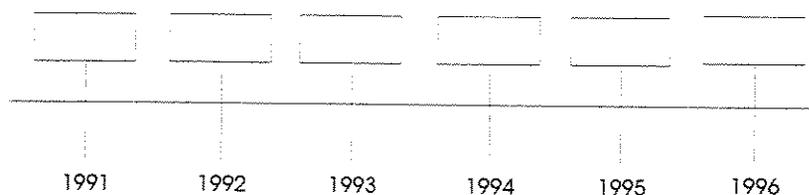
extra-escolares. Na escola não se articula esta lógica temporal oriunda dos filmes, desenhos, no trabalho com o ensino de História.

Questão 4 – Ordenação cronológica com linha do tempo

Na questão quatro busquei analisar a capacidade do aluno em fazer ordenações a partir de critérios temporais cronológicos, determinados pelo nosso calendário, envolvendo a compreensão de ano. Utilizei também uma linha do tempo para perceber como os alunos distribuem informações simples neste tipo de gráfico. Todos os nomes selecionados para a questão são de alunos da sala e as datas de aniversário são reais.

- 4 – O Leandro nasceu em 1995.
O Luis nasceu em 1993.
O Tales nasceu em 1991.

Coloque o nome de cada um deles na linha do tempo abaixo:



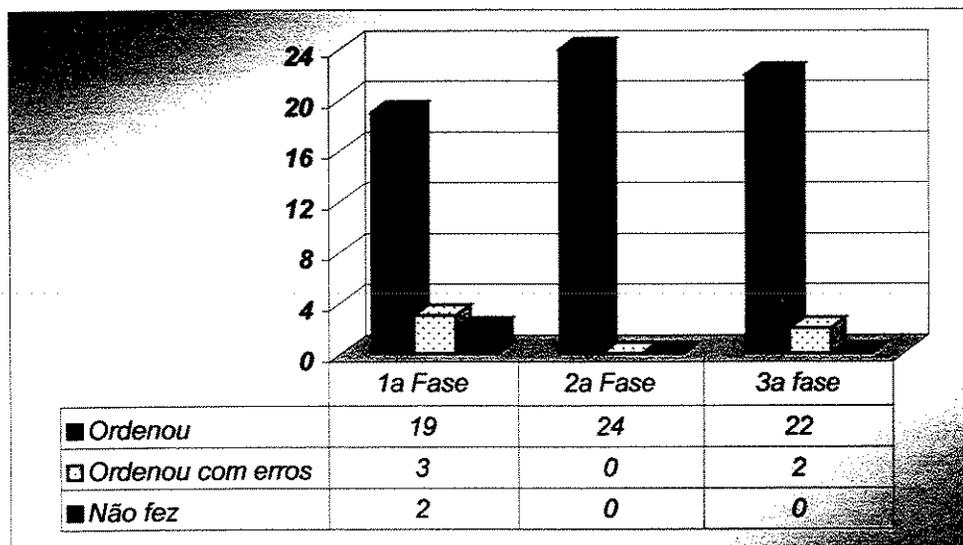
Para responder corretamente à questão, o aluno precisa trabalhar com a linguagem gráfica, representada pela linha do tempo, e também com a seqüência cronológica (mesmo considerando que a seqüência é dada na linha do tempo pela ordenação dos anos em ordem crescente). Na primeira fase, somente dois alunos não ordenaram os nomes dos colegas na linha do tempo. Três fazem a ordenação, mas erram na distribuição dos nomes dos colegas na frisa. Dois copiam a mesma seqüência de nomes da questão: Leandro, Luis e Tales nos três primeiros quadrinhos da frisa. A terceira distribui os nomes sem se preocupar com a relação nome/ano de nascimento (Figura 11).

Figura 11 – Questão 4 – Coloque o nome de cada um deles na linha do tempo abaixo (no gráfico as respostas foram classificadas em ordenou/ordenou com erros/não fez e não sabe).

1ª Fase – março 2004

2ª Fase – maio 2004

3ª Fase – julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

No diálogo, todos os alunos compreendem a questão e refazem a atividade. Na terceira fase, todos os alunos ordenam, não se apresenta mais a situação de copiar os nomes na mesma seqüência do exercício colocando-os nos três primeiros quadrinhos da frisa. Os dois alunos que erram, distribuem corretamente os nomes nos anos 1991, 1993 e 1995, mas trocam dois nomes, numa perceptível situação de falta de atenção.

Marcelo (8; 8)

Em Março, o aluno não ordena os nomes na linha do tempo. Deixa a questão em branco.

E: Explica o que é para fazer nesta questão?

(O aluno lê todo o enunciado).

Marcelo: É para colocar o nome.

E: Colocar o nome onde?

(Silêncio).

Marcelo: Na linha do tempo?

E: O que é 'linha do tempo'?

Marcelo: É isso aqui, que tem os anos (responde apontando).

E: Você já fez alguma linha do tempo?

Marcelo: Já.

E: Sobre o que?

Marcelo: Da minha vida, de quando eu nasci, entrei na escola.

E: E era parecida com esta (aponto para a questão).

Marcelo: Mais ou menos. Era maior e tinha muitas coisas escritas.

E: Onde você fez esta linha do tempo.

Marcelo: Aqui na escola, na segunda série.

E: Por que você não fez a questão?

Marcelo: É para escrever aqui? (mostra com o dedo os quadrinhos)?

E: É.

Marcelo: Não vai caber.

E: Como você pode resolver esse problema?

Marcelo: Pode por em cima (faz referência a colocar acima dos quadrinhos)

E: Pode.

(Marcelo completa a questão corretamente. A única dificuldade que apresentava e que impossibilitou a resolução da questão relacionava-se com a espacialidade. Como no enunciado da questão não explica, claramente, que é para colocar o nome nos quadrinhos e como o aluno avaliou que os quadrinhos eram pequenos, portanto, não seriam para os nomes. Entretanto, não procura outra solução).

Em Julho, faz a questão mas não coloca o nome dos alunos nos quadradinhos. Faz uma flecha ligando os quadrinhos aos nomes, que são distribuídos ao lado da questão.

Cléo (10; 5)

Em Março, Cléo erra na ordenação. Coloca os nomes na linha do tempo na mesma ordem em que aparecem no enunciado da questão, ocupando os três primeiros quadrinhos.

(Cléo tem boa leitura para a faixa etária e para o perfil de leitura do grupo escolar na qual está inserida. Lê sem soletrar, trabalha corretamente com a pontuação).

E: O que é para fazer?

Cléo: É para colocar os nomes.

E: Onde?

Cléo: Aqui no desenho.

E: Este desenho representa o quê?

(Silêncio, talvez por não entender minha pergunta. Poderia ter questionado do que era o desenho).

E: Você conhece uma linha do tempo?

Cléo: Não.

E: Nunca viu nada parecido?

Cléo: Não. (Cléo estava na mesma sala de Marcelo em 2003). (Explico que o desenho abaixo é uma linha do tempo, que usamos este tipo de desenho para organizar um período de tempo qualquer).

E: Nesta linha do tempo você deve colocar o nome do Leandro, do Luis e do Tales. Em que ano o Leandro nasceu?

Cléo: 1995.

E: Em que "lugar" na linha do tempo você colocaria o nome do Leandro?

Cléo: Aqui (aponta corretamente para o ano de 1995 na linha do tempo).

(Peço para que escreva e complete com os demais. Ela continua resolvendo o exercício sem problemas. Cléo falha ao resolver esta questão porque não entendeu a interpretação temporal representada através de um gráfico no caso, a linha do tempo. É interessante observar que no instrumento de avaliação foram apresentadas três questões com linha do tempo. Cléo erra todas).

Em Julho, Cléo acerta a ordenação.

Duas crianças não resolvem a questão, uma por dificuldade de leitura e outra por não entender onde colocar a informação solicitada e ficar presa a sua opinião, ou seja, concluiu que não caberia e não fez. Dos três que ordenaram de forma errada, somente Cléo demonstra não conseguir distribuir as informações na linha do tempo. Portanto, pode-se inferir que há bom domínio sobre a categoria de ordenação de informações simples em uma linha do tempo. Nesses diálogos há uma outra questão que merece destaque. Marcelo e Cléo foram alunos da mesma turma de 2ª série no ano de 2003: dois alunos sobre a mesma situação de aprendizagem apresentam informações contraditórias quando inquiridos se conheciam uma linha do tempo. Tal fato comprova que cada aluno constrói sua aprendizagem de forma diferente da do outro. O trabalho com linha do tempo pode ter sido, por diversos fatores, muito mais significativo para Marcelo do que o foi para Cléo. Seria interessante empreender pesquisas sobre as memórias e aprendizagens de um grupo de aluno para compreendermos melhor o

processo de construção do conhecimento escolar e aprofundar as reflexões teóricas sobre o que se configura significativo para os alunos.

Questão 5 – Ordenação cronológica sem linha do tempo

Apesar de trabalhar com o mesmo problema apontado na questão quatro – ordenação temporal, aqui foca-se outras unidades temporais como dia e mês. O aluno deve organizar a seqüência dos meses no ano e localizar-se temporalmente em que dia e mês ele se encontra no dia de responder a questão. Portanto, diferentemente da questão anterior (número quatro) somente com os dados explicitados não é possível pensar em uma resposta. Faz-se necessário construir fazer inferências relacionando as diferentes informações apresentadas com os conhecimentos que o aluno já domina (ou deduz-se que domina) sobre o calendário.

5 – Temos vários colegas que nasceram no ano de 1995*:

O Leandro nasceu no dia 27 de fevereiro.

A Joana nasceu no dia 09 de agosto.

O Marcelo nasceu no dia 19 de setembro.

Quem já fez aniversário este ano:

A) Leandro

B) Joana

C) Marcelo

D) Nenhum deles

* A ATECH foi aplicada três vezes: em março, maio e julho, portanto não haveria mudança na resposta.

Nesta questão, que exigia a ordenação dos meses, dentro de um mesmo espaço de tempo, o ano de 1995, os alunos demonstram maior dificuldade. Realmente, ela exige vários tipos de relações:

⇒ entre os meses distribuídos no decorrer do ano,

⇒ entre o mês do aniversário e o mês no qual está se respondendo à questão

e como não há referencial gráfico (a linha do tempo) para auxiliar na distribuição das informações em um espaço, torna-se de difícil resolução esta questão para essas crianças.

Na primeira fase seis alunos escolhem o nome que não corresponde à resposta correta: Joana (cinco, todas meninas) e Marcelo (um). Três assinalam 'nenhum deles'. E dois, não respondem. (Figura 12).

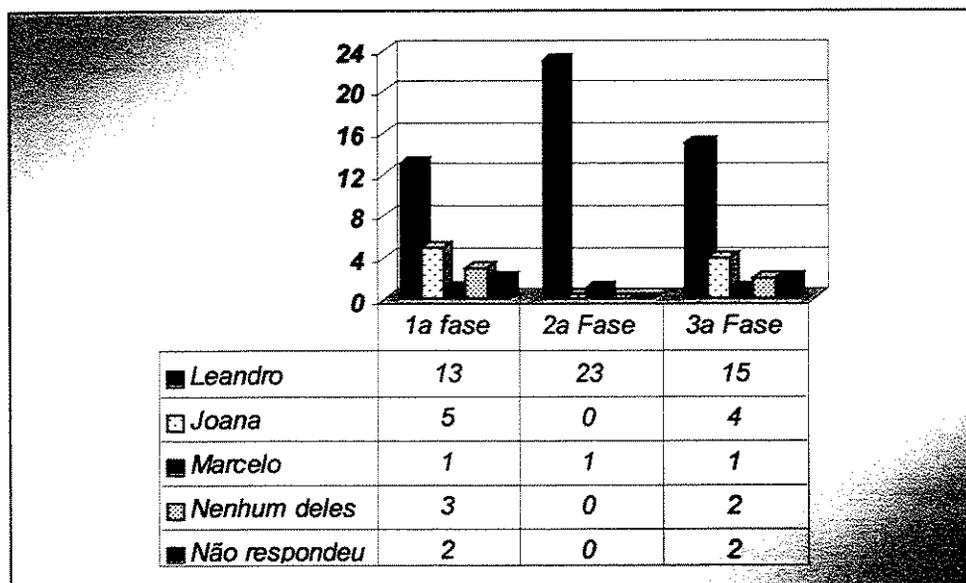
No diálogo, somente um aluno não responde corretamente à questão e mantém sua resposta. Destaca que se trata do Marcelo, que assinala nas três fases o seu próprio nome nas respostas. Apesar do resultado satisfatório alcançado no diálogo, não se pode afirmar que esta aprendizagem se manteve pois, em julho, na terceira fase, nove dos alunos não conseguem resolver a questão. Novamente dois alunos, os mesmos, não a fazem: Marcelo continua assinalando o seu nome e os seis alunos restantes se dividem em duas respostas: Joana (quatro, todas meninas) e nenhum deles (dois).

Figura 12 – Questão 5: Quem já fez aniversário este ano?

1ª Fase – Março 2004

2ª Fase – Maio 2004

3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

José (9; 7)

Na primeira fase, responde "nenhum deles".

Peço para que me explique o que está pedindo a questão. Ele faz a leitura. Sua leitura é soletrada e sem seqüência mas demonstra entender o que está lendo.

E: Explica o que é para fazer?

José: É para saber quem fez aniversário.

E: E como você pensou para responder?

José: Não sei.

E: Você sabe em que mês nós estamos?

José: Sei, Março (estamos em Maio).

E: Como você sabe? (Ele começa a falar os meses do ano, marcando nos dedos: Janeiro, Fevereiro, Março, Abril, Maio e corrige).

José: Ah, estamos em Maio.

(Na sala de aula onde estamos conversando, a data está escrita desta forma: Londrina, 04/05/2004. Ele demonstra entender o que significa aquela organização de números, mas não sabe a seqüência dos meses. Precisa verbalizar todos, marcando nos dedos até cinco para chegar no mês de Maio).

E: Se estamos em Maio, qual dos colegas já fez aniversário neste ano?

José: Nenhum.

E: Como você sabe?

José: Porque nenhum fez em Maio.

(A expressão "neste ano" não está sendo considerada. O aluno está compreendendo quem está fazendo aniversário neste mês). Tal hipótese é comprovada quando ele continua. José: Ah, foi o aluno da sala especial. Teve festa e comi três pedaços de bolo.

E: Você sabe todos os meses do ano?

José: Sei: Janeiro, Fevereiro ... (fala todos).

E: Se estamos em Maio, quais os meses que já passaram neste ano? José: Janeiro, Fevereiro...

(Um pequeno silêncio, provavelmente provocado pela confusão com os nomes Março e Maio)

José: Março, Abril, Maio. Não Maio ainda não foi.

E: Está bem. Vamos escrever aqui os meses que já passaram. (Ele escreve na folha).

E: Agora, vamos pensar: quando Leandro faz aniversário? Silêncio.

José: Ah, dia 27 de fevereiro.

E: Quando Joana faz?

José: Dia 09 de Agosto.

E: E o Marcelo?

Jose: Dia 19 de Setembro.

E: Quem já fez aniversário neste ano?

José: O Leandro (responde olhando para a lista dos meses que fizemos).

E: Como você sabe?

José: Por que Fevereiro já foi.

(Percebi que tem bastante dificuldade para lidar com a seqüência dos meses no calendário, trabalha com um mês de cada vez. Só localiza o mês que estamos, dizendo todos os meses que já se passaram. Também percebi que a relação entre data de nascimento e data de aniversário é difícil de ser estabelecida, conforme será analisado nos comentários sobre a questão 1)

Em Julho, responde novamente "nenhum deles".

Carla (9; 3)

Em Março, a aluna escolhe a opção "Joana".

E: Explica a questão 5 para mim?

Faz a leitura da questão 05.

E: Por que você respondeu "Joana".

Carla: Ela fez aniversário.

E: Quando?

Carla: Faz tempo.

E: Mas vai fazer de novo. Quando?

Carla: Não sei, mas é logo.

E: Como você sabe?

Carla: Ela vai me convidar de novo.

E: Você já foi no aniversário dela.

Carla: Eu já.

E: Vamos pensar sobre esta questão. Você sabe em que mês estamos.

Carla: Em Maio.

E: Em que mês o ano começa.

Carla: Em Janeiro.

E: E quando acaba?

Carla: Em Dezembro.

E: Se estamos em Maio, quais os meses já se passaram este ano?

Carla: Janeiro, Fevereiro, Março, Abril e estamos em Maio.

E: Quando o Leandro nasceu?

Carla: Dia 27 de fevereiro.

E: Se ele nasceu dia 27 de fevereiro, quando ele faz aniversário?
Carla: Dia 27 de fevereiro.
E: E a Joana?
Carla: Dia 09 de agosto.
E: E o Marcelo?
Carla: Dia 19 de setembro.
E: Se estamos em Maio, quem já fez aniversário neste ano?
Carla: O Leandro.
E: Por que você marcou Joana?
Carla: Não sei.

Em Julho, marca novamente "Joana".

Nos diálogos encontramos três explicações para contextualizar os erros dos alunos: o não domínio do calendário, a dificuldade de relacionar nascimento com aniversário e a não formulação de inferências. Deter-me-ei a discutir a respeito da compreensão do calendário, visto que a relação entre nascimento e aniversário será abordada na questão 1.

Quanto à questão cognitiva que possibilita ou não a compreensão do conceito de datas pelas crianças, os estudos de Schäffer e Bonetti, a partir das perspectivas piagetianas para a aprendizagem do tempo, apontam que somente por volta de 7 anos as crianças indicam os meses do ano; aos 8 indicam o ano e, entre 8 e 9 anos, indicam o dia do mês (2002, p. 45). Proença destaca que é somente por volta dos onze anos que a criança é capaz de ter uma noção correta do sistema de contagem do tempo, em dias, meses e anos (s/d, p. 99).

Essa dificuldade foi observada na resolução da presente questão. Considerando que o trabalho com o calendário recebe bastante destaque, tanto nas falas dos professores como nos livros didáticos, emerge a seguinte interrogação: por que, apesar do trabalho em sala de aula, os alunos não dominam a contagem do tempo no calendário, ou se dominam, por que se confundem tanto ao expressar esse conhecimento? Todos os alunos entrevistados falam, quando perguntados, quais os meses do ano, todos sabem a seqüência dos mesmos, mas os alunos que erram, só utilizam esse saber quando orientados para fazê-lo. Como a resposta da questão não é possível de ser construída sem essa relação, ocorre o erro. Isso, indica indícios para

concluir, a partir das respostas coletadas que o domínio de informações sobre os meses do ano e sua seqüência, apresentado pelos alunos, não é suficiente para que respondam à questão por não estabelecerem uma relação entre o que está sendo pedido e o que sabem sobre o assunto.

Esta falta de relação situa-se no campo de fazer ou não inferências sobre um assunto. Ou seja, é necessário que o aluno descentre-se um pouco da questão e busque traçar uma estratégia de como a mesma pode ser solucionada. Não há nenhuma indicação de que ele deve pensar na seqüência dos meses no calendário, depois pensar em que mês ele está e comparar com as datas de nascimento dos colegas para concluir quem já fez aniversário. Todo esse percurso terá que ser percorrido solitariamente, num diálogo interno. Isso os alunos que erram só alcançam com ajuda externa.

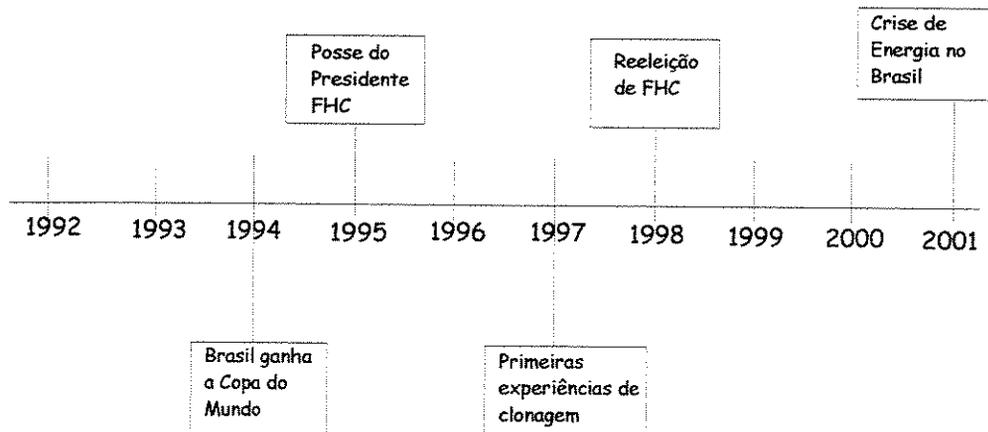
Questão 7 - Simultaneidade – comparação de informações apresentada em texto e em linha do tempo.

A questão de número sete, retirada da proposta do PROEB/MG, apresenta “um grau de complexidade maior, dada à necessidade de cruzamento de dois suportes informativos para, a partir de então, estabelecer relações entre as informações apresentadas” (COSTA e MIRANDA, 2002, p. 21). Para responder à questão, o aluno deveria ser capaz de identificar duas informações:

- ⇒ o ano que o irmão nasceu, e
- ⇒ o que acontece ao mesmo tempo em que nasce o irmão de Maria.

Estas informações estão em dois textos diferentes: em uma listagem com dados sobre a vida de Maria e em uma linha do tempo com diferentes acontecimentos, portanto, o foco desta questão é a simultaneidade.

7 – Observe a linha do tempo abaixo***:



Observe também alguns fatos relacionados à vida de Maria, uma menina de 10 anos e responda às questões seguintes:

- 1992 – nascimento de Maria
- 1994 – nascimento do irmão de Maria
- 1996 – morte da avó de Maria, aos 60 anos
- 2000 – o pai de Maria fica desempregado

O que acontece ao mesmo tempo em que o nascimento do irmão de Maria?

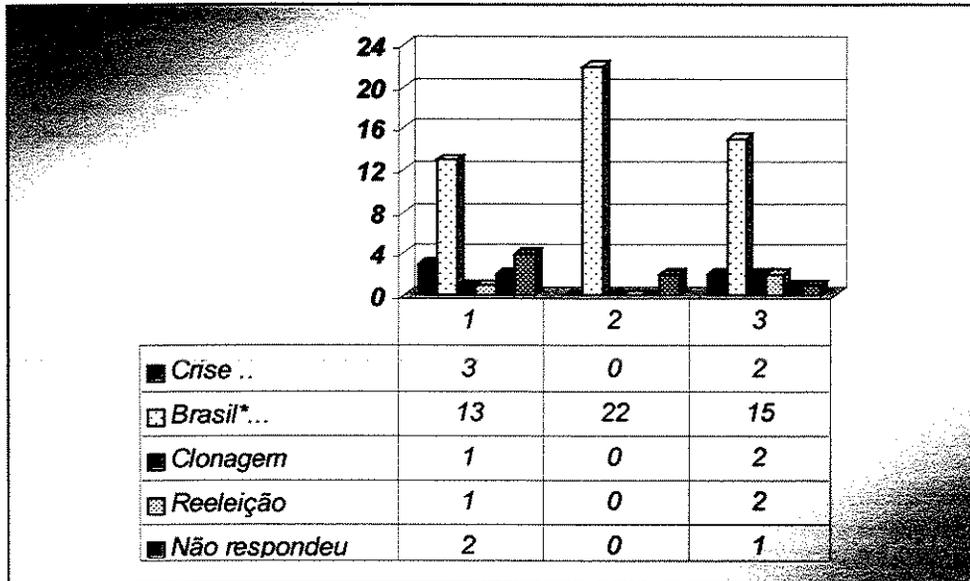
- A) A crise de energia no Brasil
- B) O Brasil ganha a Copa do Mundo
- C) As primeiras experiências de Clonagem
- D) A reeleição de FHC

*** Questão retirada do PROEB/MG, com adaptações⁶². (COSTA e MIRANDA, 2002, p.21)

Na primeira fase, dentre os vinte e quatro alunos, somente treze acertam a questão. Dos onze alunos restantes, dois deixam sem fazer. Quatro também não fazem mais escrevem ao lado “não entendi” ou “não sei”. Os cinco alunos restantes se dividem nas outras categorias, três escolhem a opção ‘A’; e as opções ‘C’ e ‘D’ são assinaladas uma cada vez. (Figura 13).

⁶² Visando que o objetivo da questão foi trabalhar com o domínio da simultaneidade. Diminui a quantidade de informações na frisa de 9 para 5. Foram retiradas informações como: Desintegração da União Soviética; Impeachment do Presidente Collor; Massacre do Eldorado dos Carajás no Pará e Grande Crise do Plano Real, devido ao vocabulário muito distante da realidade da criança. No SIMAVE, o uso deste vocabulário era intencional para verificar o conhecimento do aluno a partir de uma linguagem mais próxima dos estudos históricos.

Figura 13 – Questão 7: O que acontece ao mesmo tempo em que o nascimento do irmão de Maria?
1ª Fase – Março 2004
2ª Fase – Maio 2004
3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora.

No diálogo, vinte e dois alunos conseguem resolver a questão e somente dois continuam afirmando que não sabem fazê-la. Mas, essa situação não se mantém na terceira fase, o que demonstra que há uma grande dificuldade em resolver o problema sem ajuda. Apesar da diminuição do número de alunos que responderam que não sabem (de quatro na primeira fase, para um na terceira) somente quinze alunos respondem corretamente à questão na terceira fase. Os outros se dividem, igualmente, nas demais respostas, dois para cada opção.

Tales (9; 6)

Em Março, respondeu que não entendeu

Peço para que ele leia a questão. Lê.

E: Você escreveu aqui que não entendeu. O que você não entendeu?

Tales: O que é para fazer.

E: É para você assinalar o que acontece ao mesmo tempo que o nascimento do irmão de Maria. Você sabe o que é mesmo tempo?

Tales: Sei. É junto.

E: Então vamos ver o que acontece junto com o nascimento do irmão de Maria. Na linha do tempo tem vários acontecimentos. O que acontece em 1994?

Tales: (Acompanha com o dedo na linha do tempo e responde) O Brasil ganha a copa do mundo.

E: E em 1995?

Tales: É a posse do Presidente (não lê FHC).

E: E em 1997?

Tales: As primeiras experiências... (também não completa a leitura).

E: Bom, vamos ler agora as informações sobre a vida de Maria.

Ele lê todas.

E: Quando o irmão de Maria nasceu?

Tales: Em 1994.

E: O que acontece no mesmo tempo que o nascimento dele?

Tales: O Brasil é campeão (a informação na linha do tempo é "Brasil ganha a Copa do Mundo").

E: E agora você consegue responder?

Demora um pouco, e assinala a opção correta.

Em Julho, assinala a opção correta.

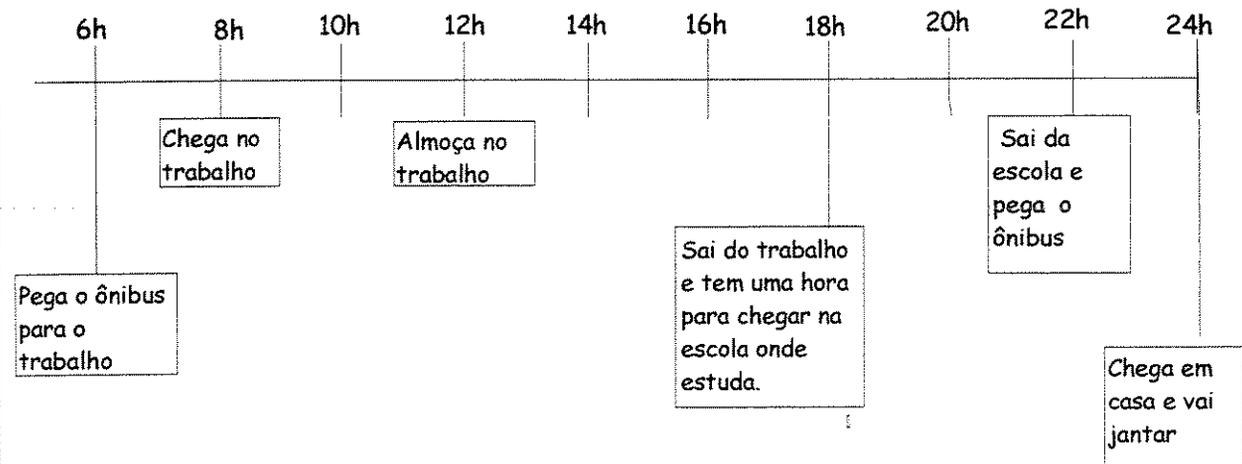
Este foi o procedimento utilizado com todos os alunos nos diálogos. A questão está estruturada em três blocos: primeiro apresenta a linha do tempo, depois as informações sobre a vida de Maria e, por fim, a pergunta com as opções de resposta. Os alunos, após auxiliados no processo de estabelecer estas relações, respondem à questão. Assim como discutido nas questões anteriores, os erros podem ser justificados na dificuldade que os alunos apresentam em relacionar todas as informações. Somente dois alunos ainda afirmam que não entenderam o que era para ser feito após a explicação. Uma delas, Ana, tem muita dificuldade para ler e, a outra Cléo, demonstra não compreender muito bem o que é uma linha do tempo.

Questão 8 – Sucessão – com linha do tempo.

A questão de número 8 também foi retirada do Boletim do PROEB e trabalha com linha do tempo, cujo enfoque é a sucessão. O aluno deve identificar uma informação na linha e depois, a partir desta, identificar o que vem antes e depois, para responder a

questão. “A noção do “antes” e do “depois” pode ser considerada uma habilidade básica no processo cognitivo de descentração temporal, em que o aluno percebe a sucessão dos acontecimentos independentes de sua ação” (COSTA e MIRANDA, 2002, p. 22).

8 – Observe a linha do tempo abaixo com a rotina de Luiz****.



O que o Luiz faz antes do almoço?

- A) Vai para a escola
- B) Pega um ônibus de volta para casa.
- C) Vai dormir
- D) Chega no trabalho

**** Questão retirada do PROEB/MG (COSTA e MIRANDA, 2002, p. 22)

Se comparada com as questões de número seis e sete, pode-se inferir que se trata de uma questão mais fácil. No entanto, o desempenho dos alunos contradiz a hipótese. Os alunos apresentam um considerável grau de dificuldade para resolver a questão. Nos resultados apresentados (Figura 14) na primeira fase, somente nove alunos conseguem resolver a questão. Dentre os restantes, seis respondem que Luiz vai à escola, dois respondem que ele volta para casa, também dois respondem que Luiz vai dormir. Três alunos não respondem, o mesmo número de alunos que escrevem que não sabem fazer a questão.

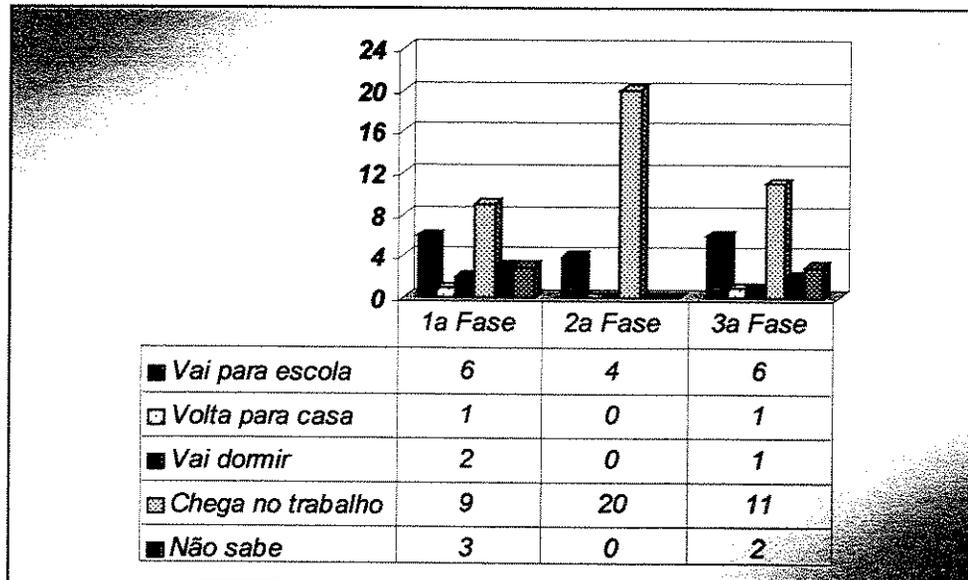
Na fase do diálogo, são apresentados somente dois tipos de resposta: chega no trabalho (vinte) e vai para a escola (quatro). No entanto, esses resultados não se mantêm na terceira fase e o quadro de respostas volta a ser muito semelhante ao obtido na primeira etapa. Onze alunos escolhem a opção correta, seis optam pela resposta "A"; três não respondem; dois afirmam não saber e as opções vai dormir e volta para casa são escolhidas uma vez cada.

Figura 14 – Questão 8: O que o Luiz faz antes do almoço?

1ª Fase – Março 2004

2ª Fase – Maio 2004

3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora.

Mateus (9; 7)

Na primeira fase escreveu que não sabia.

E: Explica esta questão para mim.

Lê toda a questão em voz alta.

E: O que é para fazer?

Mateus: É para saber o que Luiz faz antes do almoço.

E: Como você pode saber?

Silêncio.

E: Na linha do tempo está tudo o que Luiz faz. Que horas ele almoça?

Mateus: Doze.

E: O que está antes do almoço na linha do tempo.

Demora um pouco e depois responde.

Mateus: Pega o ônibus e chega no trabalho. Completa ... é esta questão ... (aponta para a letra "d").

Em Julho, acerta novamente.

Cléo (10; 5)

Em Março, não faz a questão.

Falo para ela que na questão tem outra linha do tempo. Peço para que ela explique o que é uma linha do tempo (quando conversamos sobre a questão quatro, a aluna não sabia o que era uma linha do tempo).

Cléo: É uma linha.

E: Olhe, esta linha do tempo é sobre a vida de uma pessoa chamada Luiz. O que Luiz faz às 6:00 da manhã?

Cléo: Chega no trabalho (trata-se do que esta às 8 horas na linha).

Faço toda a leitura da linha do tempo, vou apontando com o dedo e usando as palavras antes e depois.

E: O que Luis faz antes do almoço?

Silêncio.

Cléo: Acho que ele vai para a escola.

Por que? Silêncio.

Passamos para a próxima questão.

Em Julho, responde vai para a escola.

Tiago (8; 7)

Em Março, respondeu "vai para a escola".

Peço que me explique a questão.

Tiago: É para ver o que o Luiz faz antes do almoço.

E: E o que ele faz?

Tiago: Vai para a escola.

E: Como você sabe?

Tiago: Eu acho. Leio a linha do tempo para ele. Uso as palavras antes e depois. Quando termino, faço a pergunta novamente.

Tiago: Vai para a escola.

E: Como você pensou para responder?

Tiago: Eu acho que é.

Passo para a questão seguinte.

Em Julho, responde novamente "vai para a escola".

No diálogo sobre esta questão, aparentemente, os alunos demonstram entender o que está sendo pedido, mas as respostas continuam erradas. Por quê? A primeira hipótese é a que a criança compara com sua vida. Como ela, antes do almoço, vai para a escola, pode responder a partir de sua realidade, sem descentrar-se de sua vivência para analisar a questão. Outra hipótese é a dificuldade que a criança pode ter em marcar um ponto na linha do tempo (no caso, o almoço) e entender o que vem antes e o que vem depois, novamente ligada à falta de relação entre um bloco e outro da questão. As conclusões caminham no mesmo sentido das questões anteriores: a criança precisa inferir sobre a necessidade de localizar um ponto na linha do tempo. Essa informação não é dada no enunciado da questão e sua necessidade está implícita no processo de construção da resposta. Os alunos que erram, centram-se somente nas informações pontuais e não constroem essa rede de relações.

Questão 10 – Tempo cronológico , interpretações de imagens e legendas

A questão dez trabalha com a interpretação da imagem e informações escritas. Cada foto vem acompanhada de uma legenda que indica o ano e o lugar (Londrina em 1934 e Londrina em 2003). Para resolver a questão, o aluno deveria ir além da leitura das imagens e relacioná-las com as informações escritas. Nesta questão, a leitura da legenda seria fundamental na resolução do exercício.

10 – Observe as fotos abaixo:



FOTO 1 - Londrina, em 1934

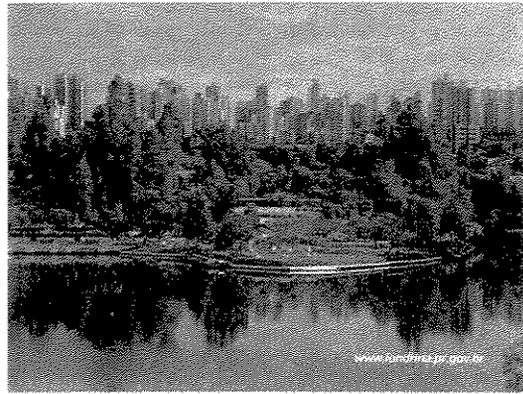


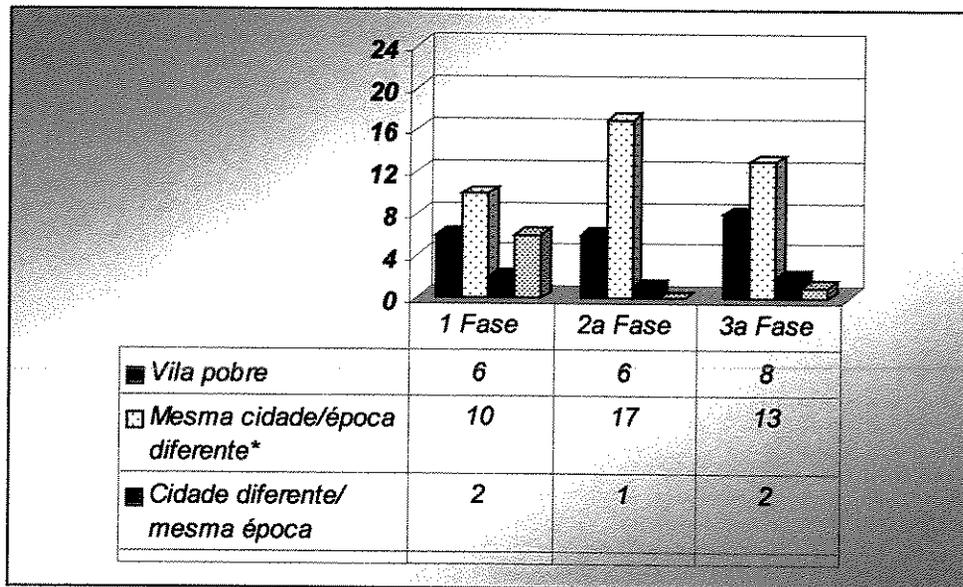
FOTO 2 - Londrina, em 2003.

Através das imagens podemos dizer que:

- A) A foto 1 é uma vila pobre da cidade de Londrina.
- B) As fotos são da mesma cidade, em épocas diferentes.
- C) As fotos são de cidades diferentes, na mesma época.

Esta questão também não é de fácil resolução para os alunos. Na primeira fase, somente dez alunos acertam. O restante, distribui-se entre as seguintes respostas: seis afirmam que se trata de uma vila pobre; outros seis, deixam a questão sem fazer e dois respondem que se trata de cidades diferentes na mesma época (Figura 15).

Figura 15 – Questão 10: Através das imagens podemos dizer que:
1ª Fase – Março 2004
2ª Fase – Maio 2004
3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

Na segunda fase, durante o diálogo, a diversidade de respostas continua. Mesmo chamando a atenção dos alunos para a legenda, na qual está o local e o ano, somente dezessete respondem que se trata de duas fotos de Londrina em diferentes épocas. Seis continuam afirmando que se trata de uma vila pobre e um afirma que se trata de cidades diferentes numa mesma época. Na terceira fase, as respostas mantêm o mesmo perfil da primeira fase. A diferença mais significativa está nos alunos que não responderam; de seis reduziu-se para um.

Leandro (9; 4)

Em Março, marcou que era uma vila pobre da cidade de Londrina.

E: O que você entende desta foto (número um)?

Leandro: É um monte de árvores derrubadas para a construção de casas.

E: Como você sabe?

Leandro: Aqui (aponta no papel) parece que está pegando fogo.

(Faço o mesmo com a foto 02).

Leandro: É de Londrina, do Lago Igapó.

(É o único aluno que identifica o cartão postal de Londrina).

E: De que quando são as fotos?

Leandro: Está é de 1934 e esta de 2003.

E: Como você sabe?

Leandro: Está aqui (mostra a legenda).

E: Entre essas três informações (aponto para as informações no texto) qual delas você acha que é verdadeira?

Leandro: A letra 'B'.

E: Por que você escolheu a 'A'?

Leandro: Eu não li aqui (aponta para a legenda).

Em Julho, marca novamente a letra 'B'

Roberto (9; 3)

Em Março, não escolhe nenhuma alternativa.

No diálogo, peço para que ele me descreva o que vê na foto um.

Roberto: Tem um monte de casa, no meio do mato e aqui na frente parece um rio.

E: E esta? (aponto para a segunda foto).

Roberto: Tem prédios, árvores e tem o rio.

E: Você sabe de onde são estas fotos?

Roberto: Não.

E: Leia aqui (mostro a legenda).

Roberto: Ah! É de Londrina.

E: De quando são?

Roberto: De 1934 e 2003.

E: Leia estas questões. Qual delas você escolheria como resposta?

Roberto: A vila pobre.

E: Por que?

Roberto: Porque as casas são bem pobres.

Em Julho, continua marcando a opção "A".

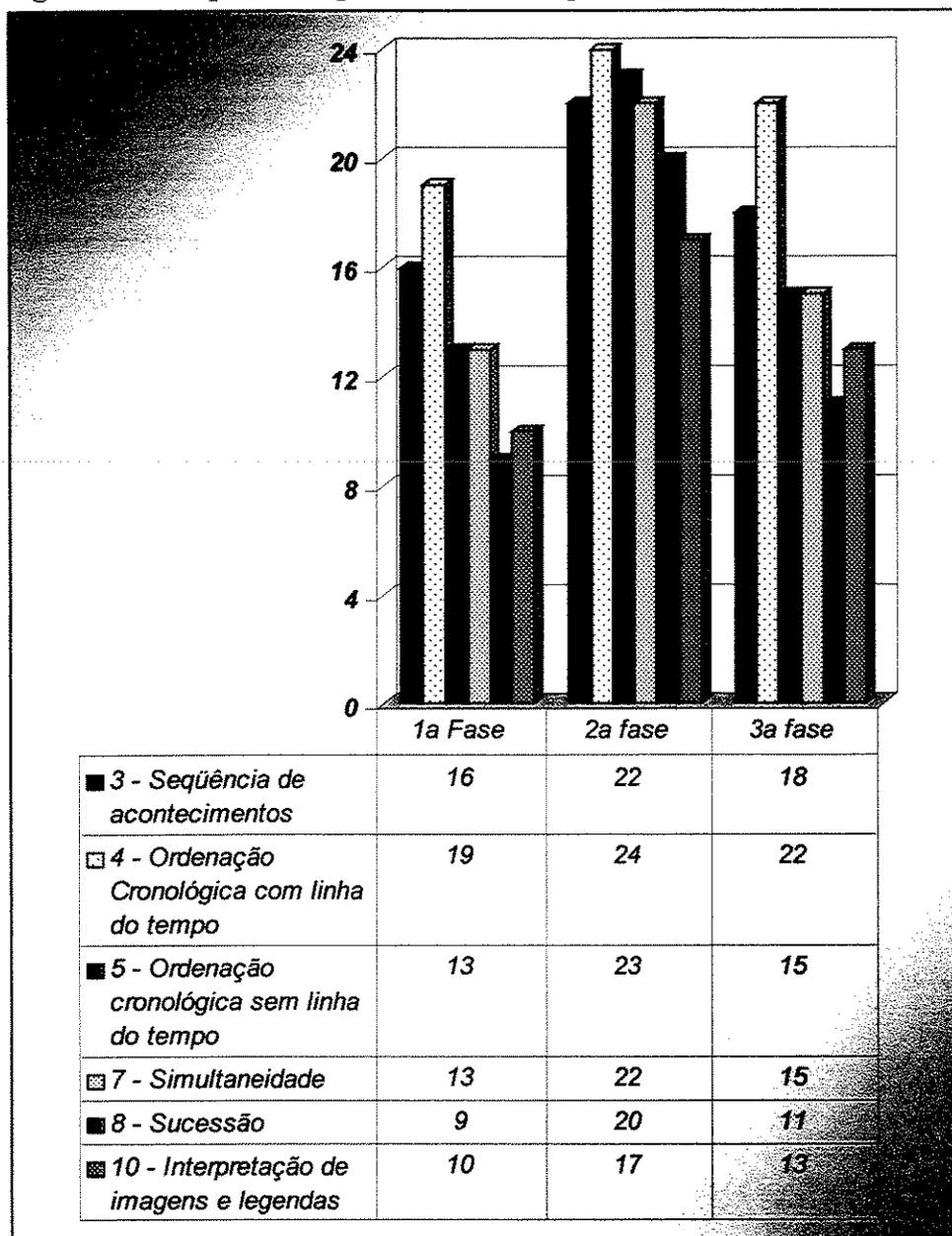
Os alunos que erram não usam a legenda e utilizam somente o que pensam sobre as fotos para formularem suas respostas. Todos os alunos tiveram a mesma interpretação que as apresentadas por Leandro e Roberto quanto à foto número um.

Alguns identificaram a mata queimada e outros interpretaram a mesma imagem como sendo um rio.

Quanto aos conceitos básicos que estruturam a compreensão do tempo, pode-se constatar que os alunos já possuem um bom domínio sobre seqüência e ordenação com fatos de uma só variável, apresentados de forma simples e quando todos os dados necessários para a solução do problema estão explícitos, como nas questões três e quatro. Entretanto, todas as questões que exigiam a organização de diferentes informações para serem respondidas, tiveram baixo índice de acerto, como as questões cinco, sete e oito e apesar de alcançarem bons resultados nos diálogos, quando sozinhos, na terceira fase, voltam a errar.

A partir desses dados, formula-se a seguinte hipótese para explicar as causas dos erros: além do problema com a leitura, a principal causa dos erros é a forma fragmentada com a qual os alunos trabalham com as informações e a não formulação de inferências para resolverem as questões. Qualquer questão que exija um certo grau de reflexão, ainda que de forma elementar, como as questões cinco, sete e oito, os alunos apresentam maior dificuldade para resolvê-la mas, no diálogo, quando são auxiliados a organizarem as etapas necessárias para a resolução do problema, atingem patamares satisfatórios de aprendizagem. Esta aprendizagem, no entanto, não se mantém quando são colocados novamente sem uma situação de diálogo com um interlocutor. (Figura 16).

Figura 16: Comparativo: questões sobre temporalidade



Fonte: Pesquisa da autora.

Piaget (1946, 1996), desenvolveu pesquisas sobre a construção da noção de tempo, em diferentes fases⁶³ de vida da criança e indicou que o conhecimento de noções fundamentais que estruturam a ordem temporal, como a simultaneidade, a igualdade e a superposição de durações (1946, p. 8) é construído progressivamente e

⁶³ Estudos de Piaget sobre a construção do tempo podem ser encontrados nos livros “A noção de tempo na criança” (1946) e no livro “A construção do real” (1996).

podem auxiliar os educadores nos contextos pedagógicos, o que de fato concretizou-se na área de História⁶⁴.

Ao analisar as idéias das crianças acerca da duração de intervalos, sucessão e duração dos acontecimentos, simultaneidade, igualação das durações, aditividade e associatividade das durações, medida de tempo, noção de idade e tempo da ação individual e duração interior, através de uma série de experimentos, Piaget fornece indícios para pensarmos a construção do tempo. O desenvolvimento destas são básicos para que qualquer noção de temporalidade, histórica ou não, possa se construir.

Nesta pesquisa não foram utilizados experimentos. O aluno foi colocado frente a uma situação que exigia a formulação de certas respostas a partir das informações contidas nas questões e seus conhecimentos. Os resultados obtidos comprovam, em certa medida, uma construção progressiva dos conceitos básicos de temporalidade, mas apontam para um problema: a dificuldade que os alunos demonstram em estabelecer relações entre as informações e a partir destas relações formular inferências, deduções. Se um dos objetivos da Educação Histórica é levar os alunos a compreenderem o conceito de tempo histórico, essa dificuldade apresentada é representativa porque somente estabelecendo relações entre as diversas temporalidades é que podemos falar em tempo histórico, pois, este é

produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro (SIMAN, 2003, p. 111).

Como entender que estas crianças que não estabelecem relações entre simples informações podem construir referenciais para aprenderem sobre o tempo histórico e sobre a História? A resposta está em repensar como o trabalho com as noções

⁶⁴ A abordagem que cada estudo traz das análises piagetianas e a relação destas como o ensino da História, diferem-se consideravelmente. Entretanto, fato posto, é que todos os estudos na área de História que buscam dialogar com a construção da temporalidade, fazem referência a Piaget. Citam-se como exemplos, no Brasil: ZAMBONI (1984); NADAI e BITTENCOURT (1988); OLIVEIRA (2000); DUTRA (2003); SIMAN (2003).

temporais, quer seja no âmbito do tempo vivido, cronológico ou histórico, tem sido desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental.

O trabalho com as noções temporais, quer se refiram às categorias de duração, seqüência, simultaneidade, e sucessão, ou às de quantificação e cronologia, situam-se num campo de conhecimento que, muitas vezes, acredita-se como óbvio e já de domínio da criança, esquecendo-se que a forma como contamos o tempo hoje é resultado do processo histórico de nossa sociedade. Ao saber dialogar com esta contagem, a criança sintetiza toda uma bagagem cultural, já que um indivíduo não concebe sozinho o conceito de tempo. Estes conceitos são familiarizados através do convívio social (ELIAS, 1998, p.13 -14).

Entretanto, familiarizar-se com o conceito de tempo não significa entender a sua construção histórica e nem, tão pouco, entender o porquê de sua organização em agrupamentos como meses e anos. Assim sendo, estes agrupamentos, devem ser entendidos como objetos de aprendizagem porque

a experiência do tempo como fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais, como os relógios de movimento contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos (vivemos hoje o vigésimo século *[sic]* depois do nascimento de Cristo). Quando faltam esses instrumentos, essa experiência do tempo também fica ausente (ELIAS, 1998, p.36).

O trabalho com estes reguladores temporais com enfoque na sua historicidade, possibilita aos alunos além da familiarização com o conceito de tempo socialmente utilizado, a compreensão de que representam o produto da construção humana. Se compreenderem esta característica em sua sociedade, possivelmente, poderão generalizá-la em outras.

Aprofundando um pouco mais as reflexões sobre o assunto, não se discute a importância do trabalho com o calendário nas séries iniciais. Sabe-se que a contagem e a organização do tempo em forma de calendário é uma forma de padronizar, de criar um quadro de referência a partir do qual pode se comparar e determinar “o número de anos que se viveu” (ELIAS, 1990, p. 10) e o “conhecimento do calendário, tal como o do

tempo dos relógios, é uma evidência tal que já não suscita interrogações”(1990, p. 10), porque regula as relações entre os homens. Le Goff, destaca que o calendário, sistema de controle do tempo e, conseqüentemente, do poder, é um “objeto social”, construído historicamente e que há especificidades entre os diferentes calendários construídos por diferentes sociedades, mas há uma ilusão, e está presente constantemente na História ensinada na escola, que existe “uma relativa unidade de calendário” (2003, p. 478). Portanto, aprender sobre calendário é muito mais do que saber sobre dias, meses e anos. Trata-se de compreender, conforme já explicitado, como, historicamente, o homem foi elaborando este conhecimento.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando os objetivos da Educação Histórica, mais do que saber agrupar o tempo em unidades como dia, meses e anos, ou mesmo o trabalho com as horas, com o tempo determinado pelo relógio, torna-se importante trabalhar com o processo histórico desta forma de contar o tempo. Conforme orienta Trepát (2002), mesmo que o objetivo do professor seja que os alunos aprendam somente que uma data é composta de dia, mês e ano, deve-se abordar o contexto histórico no qual este saber foi construído. Para ele, deve-se separar o que se propõe como conteúdo a ser trabalho em sala de aula e o que se espera como resultados de aprendizagem. Assim, os alunos podem iniciar um estudo sobre a história do (s) calendário (s), de forma relativamente complexa, ainda que a meta de aprendizagem seja somente a identificação dos dias, meses e anos. Ou seja, quero destacar que o trabalho com datas, ou com qualquer outra temática, pode estar inserido num contexto que destaque a natureza e o estatuto da História.

3.2 – Dedução e inferência sobre as fontes

As questões que compõem esta parte da ATECH visam analisar como os alunos compreendem o processo de construção da História. Almeja-se entender as suposições e as explicações das crianças sobre as fontes, aqui entendidas como elementos que possibilitam, que oferecem indícios de recuperação do passado.

Questão 6 – Noção de fonte

Pedro é um menino de 10 anos e se lembra de poucas coisas de quando ele tinha 2 anos. O que ele pode usar para saber fatos de sua história pessoal daquele período*?

- A) A memória de seus pais e amigos.
- B) Os livros infantis que compramos nas livrarias.
- C) Seus cadernos e anotações pessoais.
- D) Os móveis de sua casa.

* Questão retirada do PROEB/MG. (COSTA e MIRANDA, 2002, p. 27).

Segundo o Boletim do PROEB/MG, esta questão “pretende verificar a compreensão da noção de fonte histórica e sua utilização para a elaboração da história pessoal de um menino” (COSTA e MIRANDA, 2002, p. 26). Considerando a situação posta no enunciado, o aluno precisa compreender que aos dois anos de idade uma criança ainda não domina códigos de leitura e escrita, portanto, não haveria possibilidade de resgatar sua história pessoal por meio dos seus cadernos e anotações pessoais. As demais alternativas também deveriam ser analisadas na perspectiva de identificar outras fontes possíveis de fornecerem informações para a construção de uma memória a respeito da vida de Pedro.

Os resultados apresentados (Figura 17) demonstram que certas inferências necessárias para responder à questão não são realizadas pelos alunos na primeira fase de aplicação do instrumento. Dentre os vinte e quatro alunos, somente dez respondem que Pedro pode saber sobre a história de sua vida quando tinha dois anos de idade por meio da memória de seus pais e amigos. Dentre os quatorze alunos que não optaram

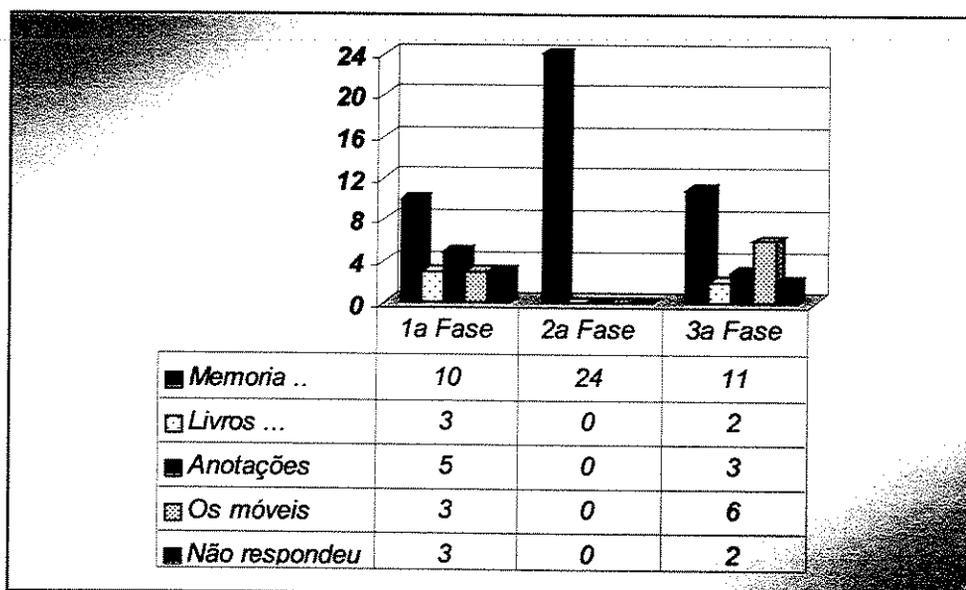
por esta resposta, cinco não consideraram a situação de não-alfabetização de Pedro e responderam “seus cadernos e anotações pessoais”. Três optaram por “os livros infantis que compramos na livrarias”, o mesmo número de alunos que ficaram com a opção “os móveis de sua casa”. Três alunos não responderam a questão.

Figura 17 - Questão 6: Pedro é um menino de 10 anos e se lembra de poucas coisas de quando ele tinha 2 anos. O que ele pode usar para saber fatos de sua história pessoal daquele período ? - Desempenhos comparados.

1ª Fase – Março 2004

2ª Fase – Maio 2004

3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

Após a verificação dos resultados, organizei o roteiro de entrevista buscando encontrar justificativas para as respostas formuladas e focando dois aspectos em específico: o que é capaz de fazer uma criança de dois anos de idade e o que o aluno poderia fazer se quisesse saber sobre a sua vida quando tinha dois anos.

Na última fase da aplicação da ATECH, o número de alunos que respondem “a memória de seus pais e amigos” mantém o mesmo índice da primeira fase, mas decai consideravelmente quanto ao resultado obtido no diálogo. Isso indica que no diálogo, muitas vezes, os alunos acabam por chegar a uma determinada resposta, mas esta não se mantém como conhecimento construído.

André (9)

Em Março o aluno assinalou como alternativa correta a que Pedro poderia conhecer sobre a história de sua vida quando tinha dois anos através da memória de seus pais e amigos.

E: Leia a questão 6.

(Lê sem apresentar problemas).

E: Qual a pergunta da questão?

André: Como o menino pode saber de sua vida.

E: De toda sua vida?

André: Não... de quando ele era pequeno, dois anos.

E: Por que você escolheu esta alternativa [releio a sua resposta]?

André: Porque é a melhor.

E: Por que você não escolheu a opção "b" [sobre os livros infantis]?

André: Porque os livros contam sobre outras coisas. Só se tivesse um livro do Pedro.

E: Não daria para saber sobre a vida de Pedro de quando ele tinha dois anos vendo seus cadernos?

André: Não, criança de 2 anos não vai para a escola. Vai na creche.

E: E na creche não tem caderno?

André: Não.

E: Se na creche tivesse caderno daria para saber sobre a vida de Pedro vendo suas anotações pessoais. (fica em silêncio um tempo e depois responde).

André: Só nos desenhos porque acho que ele não sabe escrever.

E: E os móveis da casa de Pedro não podem ajudar?

André: Acho que não.

E: Por que?

André: Porque... [silêncio] só dá para saber se a mãe dele contar que ele caiu da mesa ou outra coisa.

Em Julho mantém a resposta na opção "memória de seus pais e amigos".

João (8; 9)

Em março o aluno marcou como alternativa correta, a que Pedro poderia conhecer sobre a história de sua vida quando tinha dois anos através dos móveis de sua casa.

(Peço para que leia a questão número 06. Lê a questão sem problemas. Apresenta boa dicção e demonstra entender o que está lendo).

E: Por que você escolheu esta resposta?

João: Porque sim.

E: Se fosse com você, como poderia saber de sua vida quando tinha dois anos?

João: Posso perguntar para minha mãe, meu pai, olhar as fotos.

E: E não dá para usar os móveis?

João: Minha mãe conta que tinha um berço, mas não tem mais. Meu irmão usou e minha mãe deu.

E: Se você tivesse o berço, poderia saber mais sobre sua vida quando tinha dois anos?

João: Eu tenho foto do berço.

E: E o menino da questão, o Pedro. Qual seria a melhor forma dele saber sobre sua vida quando tinha dois anos?

João: Perguntando para sua mãe e olhando as fotos.

E: E se ele não tiver fotos?

João: Ai não dá para ver, né. Só dá para pensar.

(Peço para que leia novamente a questão. Ele lê e muda sua resposta para memória de seus pais e amigos).

Em julho mantém a resposta formulada na entrevista.

Henrique (8; 8)

Em março não respondeu a questão.

(Lê a questão 6 com dificuldade. Percebo que não consegue entender muito bem o que está sendo solicitado. Leio a questão para ele).

E: Quantos anos tem Pedro, o menino da questão?

Henrique: Seis.

E: O que ele quer saber?

Henrique: De lembrar de quando tinha dois.

E: Como ele pode lembrar?

Henrique: Pensando ... "os móveis de sua casa".

E: Como os móveis da casa podem fazer Pedro lembrar de quando tinha dois anos?

(Ele não responde, mas fica o tempo todo tentando ler o que está escrito na folha. Peço licença para guardar a folha e comparo a situação de Pedro na questão com a dele).

E: Como você faria se quisesse saber de sua vida quando tinha dois anos?

Henrique: Posso ir para casa e perguntar para minha mãe.
(Percebo que o aluno responde como se a situação estivesse mesmo acontecendo. Devolvo a folha para ele e vamos lendo, juntos, as possibilidades de respostas. Ele lê e escolhe a alternativa memória de seus pais e amigos. Levanta e quando está na porta fala)

Henrique: A minha mãe não está em casa agora.
(Respondo que não tem problema porque não vamos precisar da resposta agora. No outro dia, o aluno traz uma foto de quando tinha dois anos e me mostra).

Em Julho, novamente não responde a questão.

Talita (8; 9)

Na primeira aplicação da avaliação não responde a questão.

E: O que você entendeu?

Talita: Que o menino quer lembrar da vida dele.

E: Como ele pode fazer isso?

Talita: Perguntando para a sua mãe.

E: Qual destas respostas você escolheria para a vida de Pedro?

(Fica em silêncio. Leio a primeira resposta, a memória de seus pais e amigos).

Talita: Pode ser só se tirar os amigos (fico surpresa).

E: Por quê?

Talita: Porque os amigos do Pedro também não vão lembrar.

E: Por quê?

Talita: Porque eles também são pequenos.

E: Concordo em retirar "e amigos" da resposta.

(Leio a próxima, os livros que compramos nas livrarias).

Talita: Não.

E: Por quê?

Talita: Porque os livros não têm a história das crianças.

(Leio a seguinte, seus cadernos e anotações pessoais).

(Fica em silêncio um tempo. Depois pergunta)

Talita: Será que ele já tinha caderno? De quantos anos ele quer lembrar?

E: De quando ele tinha dois anos.

Talita: Ah, então ele não tinha caderno.

E: E se ele tivesse?

Talita: Aí dava.

(Leio a última, móveis de sua casa).

Talita: Acho que não.

E: Por quê?

Talita: Porque como os móveis [silêncio demorado] não contam as coisas.

Em Julho, deixa novamente a questão sem responder.

Na entrevista, as crianças demonstraram entender claramente o enunciado da questão, ou seja: um menino de dez anos que quer saber de sua vida quando tinha dois anos. Os fragmentos selecionados para ilustrar essa compreensão demonstram que a partir do entendimento do problema em si, decorrem várias possibilidades interpretativas que influenciam nas respostas dos mesmos. Essas variáveis interpretativas podem indicar caminhos para compreender o pensamento da criança e analisar como ela dialoga com a (re)construção do conceito do passado por meio das fontes.

A condição de não-alfabetização de Pedro é considerada por vários alunos, mas André reage a essa situação porque interpreta que no caderno não estão somente as coisas escritas. Estão também os desenhos e estes podem trazer alguma informação sobre a vida de Pedro. André também já tem a compreensão de que há coisas que apesar de presentes em nossas vidas, não podem “contar” nossas histórias. Somente os homens podem reconstruí-las e contá-las.

A fala de João nos leva a compreender a importância da imagem: quando não há fotos, não dá para ver, só dá para pensar. Conforme Cooper, a fotografia é uma representação gráfica do outro (2002, p. 128) ou das coisas que estão ausentes. Este registro de algo que existiu ou aconteceu desponta como de fundamental importância no aprendizado da História.

O fragmento do diálogo com Henrique foi destacado para suscitar uma reflexão a respeito de como, algumas crianças, ao estabelecerem relação entre o saber trabalhado na escola e a sua vida, vivenciam realmente a situação e não se satisfazem em apenas pensar como seria, mas necessitam concretizar este pensamento em ação. No dia seguinte à entrevista, este aluno trouxe sua foto quando tinha dois anos. Uma questão fica para reflexão sobre o ensino-aprendizagem da História em virtude da situação exposta por Henrique: a necessidade do professor continuar a atividade, a

partir da devolução que o aluno traz no dia seguinte, para que este não suponha que a comparação é falsa, artificial, apenas para prender a atenção e iniciar um assunto.

A diferença entre o que se pensa, ao elaborar uma questão, e o que o aluno pode entender ficou explícita na fala de Talita. Na primeira aplicação da ATECH, não escolhe nenhuma alternativa. No diálogo que estabelecemos fica claro que, realmente, não concorda com as opções apresentadas porque entende que a expressão "memória de seus pais e amigos" refere-se aos pais de Pedro e aos amigos de Pedro, portanto com a mesma idade que ele. A relação feita por Talita demonstra uma percepção temporal um tanto quanto aguçada.

Questão 9 – Noção de fonte

A questão sobre a vida de Pedro foi tomada como ponto de partida para a elaboração da questão de número nove. Nesta, o foco voltou-se para a História de Londrina:

Londrina vai fazer 70 anos no dia 10 de dezembro⁶⁵. Como podemos saber sobre a História de Londrina?

- A) Entrevistando o prefeito.
- B) Conversando com nossos pais e professores.
- C) Pesquisando em livros, fotos e documentos antigos.
- D) Visitando os lugares mais importantes da cidade.

As opções indicam três categorias de fontes: oral (entrevista com prefeito, conversa com pais e professores), documental - escrita e imagética (livros, fotos, documentos) e material (monumentos, construções arquitetônicas). Quais seriam as diferenças entre uma análise relacionada à recuperação de dados sobre a história de vida de uma criança e outra referente à História de uma cidade quanto às informações sobre o passado? Como o aluno identifica o uso de fontes para a construção da

⁶⁵ Correspondente ao ano de 2004.

História? Quais as fontes consideradas por eles como as mais adequadas para estudar o passado de uma cidade?

Para a questão em foco não há uma resposta correta. Na primeira aplicação da ATECH, a opção “entrevistando o prefeito” foi escolhida por dez alunos, seguida por um empate entre “visitando os lugares mais importantes da cidade” e os alunos que não responderam. Este índice de não resposta que vai se manter em toda a pesquisa entre três e seis alunos, com exceção das questões um e dois, relaciona-se aos alunos que não dominam a leitura a ponto de compreender o proposto. Dois alunos fazem a opção pela resposta “pesquisando em livros”, fotos e documentos antigos’ e nenhum aluno, na primeira fase, escolheu a opção “conversando com nossos pais e professores” (Figura 18).

Havia a hipótese de que o índice de escolha da opção “conversando com nossos pais e professores” fosse muito maior. Esta hipótese foi formulada tendo em vista os dados obtidos no ano de 2003, quando na 2ª série os alunos foram entrevistados sobre a História de Londrina, conforme exposto no capítulo dois. Naquela ocasião, ao responderem sobre “como sabiam todas aquelas coisas que estavam contanto” os alunos referiam-se a “quem”. Desta forma, as mães, avós, pais e tios foram apresentados como principais “fontes” do passado. Aproximadamente, quatro meses depois, estas fontes não são citadas na primeira fase da aplicação da ATECH e, a entrevista com o prefeito e a visita aos lugares mais importantes assumem o lugar das fontes sobre passado.

Este dado pode indicar que outras fontes vão sendo consideradas como importantes, conforme a criança entra em contato com o ensino na escola. Como nas atividades propostas em sala de aula não se estabelece uma relação entre as memórias familiares e os novos conteúdos propostos sobre a História de Londrina, a criança tende a valorizar no diálogo, as situações vivenciadas na escola como as mais importantes.

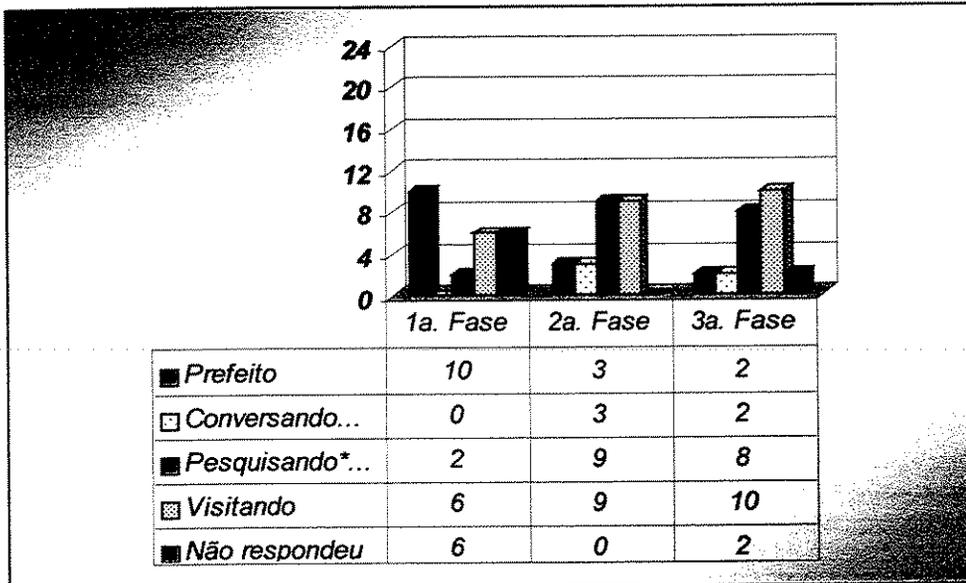
A partir dos resultados obtidos na primeira fase da ATECH, organizei o roteiro de entrevistas sobre a questão: como podemos conhecer o passado da nossa cidade? O que faz o prefeito e por que ele é tão importante para contar a história? Por que é importante visitar os lugares para saber sobre a História de Londrina?

Figura 18 - Questão 9: Londrina vai fazer 70 anos no dia 10 de dezembro. Como podemos saber sobre a História de Londrina? - Desempenhos comparados.

1ª Fase – Março 2004

2ª Fase – Maio 2004

3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

A metodologia utilizada pelas professoras no cotidiano escolar, levou os alunos a modificarem consideravelmente a interpretação feita sobre as fontes, ou seja, a concepção de como a história é construída. Exemplo disso é o fato de que, na primeira fase da ATECH, dez crianças escolheram “o prefeito” como a fonte mais indicada para informar sobre a História de Londrina. Entretanto, deixou de sê-la na medida em que os alunos, ao entrarem em contato com a História ensinada trabalharam com outras fontes como visitas e leituras de livro didático.

As visitas são importantes para os alunos. No entanto, ao analisar o cotidiano da sala de aula e os diálogos dos alunos, constatei que as visitas realizadas têm por finalidade “ver” e não se avança na questão do refletir sobre o que se vê no sentido de desenvolver a aprendizagem da História. Conforme o Boletim do PROEB, “a fonte não fala por si, mas depende da problematização do historiador” (COSTA e MIRANDA, 2002, p. 27). O mesmo ocorre com a utilização das fontes em sala de aula. O aluno, para que consiga identificar aquele objeto, documento, como fonte, precisa do trabalho do professor para a formulação das indagações e para as possibilidades de respostas. De forma geral, não encontramos esse movimento em sala de aula, as visitas são “para

ver” e os alunos vão interligando os conhecimentos adquiridos no limite de suas capacidades para estabelecer as relações e não, necessariamente, por meio de uma interferência direta do professor no trabalho com as fontes.

Seguem os diálogos selecionados.

Ana (9; 4)

Na primeira fase da avaliação, não respondeu à questão.

Nas aulas, logo no início do ano letivo, verifiquei que a aluna lê com muita dificuldade, soletrando o tempo todo e unindo sons. Em maio, quando conversamos sobre a avaliação, a situação não era diferente. Devido a sua leitura, todo o resultado de atividades individuais fica comprometido. Passei a buscar entender o que ela não compreendia devido à leitura ou o que não compreendia por falta dos conceitos necessários para fazê-lo.

Leio a questão para ela e pergunto o que entendeu.

Ana: É para saber sobre a História de Londrina.

E: Qual você acha a melhor forma de saber sobre a História de Londrina?

Ana: Visitando.

Peço-lhe para que fale sobre a visita que fez junto com a professora e os colegas⁶⁶. Eis seu relato:

Ana: A gente visitou aquele negócio lá assim ... aquela casa assim ... (simula um triângulo com as mãos e deduzo que é o museu histórico). A gente é visitou é eu não lembro mais nada a gente visitou o museu ... sabe aquele negócio que tem no jornal assim (simula um quadrado com a mão, pergunto se não é o Marco Zero⁶⁷ - não pela mímica feita, mas por já saber que os alunos tinham visto uma fotografia no jornal deste monumento) ... é ... a gente ficou bastante tempo lá. A gente veio embora. A gente visitou lá perto desta cidade a gente visitou um ... Jesus assim ... bem no meio da rua (provavelmente trata-se da escultura intitulada “O Viajante” que está colocada em um

⁶⁶ Os alunos realizaram uma visita aos principais pontos turísticos e históricos da cidade de Londrina. Essa visita é organizada pela Secretaria Municipal de Educação e faz parte do Projeto Conhecer Londrina. Há um trabalho preparatório com os professores das 3ª séries, os quais são levados para fazer o passeio, assistem à palestra e filmes sobre os lugares a serem visitados. As professoras das terceiras séries da Escola Verde participaram deste projeto.

⁶⁷ O Marco Zero é um monumento que marca o local onde os funcionários da Companhia de Terras Norte do Paraná acamparam quando iniciaram o processo de comercialização de terras.

canteiro próximo ao lugar onde está o Marco Zero, na rotatória de acesso a Rodoviária).

Na terceira fase da ATECH, a aluna não respondeu novamente a questão.

Cléo (10; 5)

Em Março, escolhe a opção "a" - entrevistando o prefeito.

Solicito que leia. Ela o faz sem problemas.

E: O que está sendo pedido na questão?

Cléo: Como saber sobre a história de Londrina.

E: Por que você assinalou entrevistando o prefeito?

Cléo: Porque ele é a pessoa que mais sabe sobre Londrina, por isso ele é prefeito, senão ele não faz nada.

(Percebo que ela fala sobre o presente - o prefeito, como autoridade da cidade, é quem deve conhecê-la melhor).

E: Como ele chegou a ser prefeito?

Cléo: A gente votou.

E: Quem é o prefeito de Londrina?

Cléo: É o Nedson.

E: Se quisermos saber de um passado bem distante, de uma época em que o Nedson não era prefeito e nem estava vivo, como podemos fazer?

(Silêncio)

Cléo: Aí a gente tem que perguntar para as pessoas mais velhas e ver livros e fotos daquela época, se tiver.

Em Julho, escolhe novamente a opção "a" - entrevistando o prefeito.

Marcelo (8; 8)

Na primeira fase de aplicação da ATECH, o aluno escolheu a opção "c" - visitando os lugares mais importantes da cidade.

Em Maio, estabelecemos o seguinte diálogo a partir da leitura da questão que realizou sem maiores dificuldades.

E: O que você sabe sobre a História de Londrina?

Marcelo: Londrina vai fazer 70 anos, a gente está estudando sobre isso.

E: Como vocês estão estudando?

Marcelo: No livro e no jornal ... a gente fez um passeio...
E: Onde vocês foram.
Marcelo: Em bastante lugar.
E: Qual o lugar que você mais gostou?
Marcelo: O Marco Zero, que é um 'homem' (fico espantada porque se trata de um monumento).
E: Como ele é?
Marcelo: O Marco Zero?
E: É.
Marcelo: É igual o que tem no jornal, tem um quadrado grande assim (demonstra com a mão) e outro quadradinho e tem um negócio assim (com as mãos) tipo uma tampa de tijolo e aí tem um negócio branco, parece saindo de dentro".
(O relato limita-se à descrição, bastante fragmentada, do que se vê).
E: E o homem?
Marcelo: Um homem que cuida de lá.
E: O que você leu no jornal?
Marcelo: Fala que o Marco Zero é importante.
E: Você leu?
Marcelo: Não, a tia mostrou e tá lá na sala.
(Solicito que leia novamente a questão 09 e pergunto por que escolheu a opção "d").
Marcelo: Porque dá para ver como é.
E: Quais são os "lugares mais importantes da cidade" para saber sobre a História de Londrina?
Marcelo: O Museu, o Marco Zero, a Rodoviária.
E: Por que esses lugares são importantes para saber a História de Londrina?
Marcelo: Porque a gente visitou e no museu tem coisas velhas.
E: E no Marco Zero, tem coisas velhas?
Marcelo: Lá não.
E: Se você não tivesse o livro e o jornal que fala sobre o Marco Zero e se tivesse ido sozinho fazer a visita, o que você saberia sobre a importância do lugar?
Marcelo: Não ... só lendo o que está escrito lá.
E: E o que está escrito lá?
Marcelo: Não me lembro.
E: Você quer deixar esta resposta mesmo?
Marcelo: Não (assinala a opção "c" - pesquisando em livros, fotos e documentos antigos).
O aluno identificou em nosso diálogo a minha tendência em defender a opção "c" (pesquisando em livros, fotos e documentos antigos) e acabou escolhendo, sem concordar muito.

Tanto não concordou que, em julho, na terceira fase da avaliação, optou novamente pela letra "d" (visitando os lugares mais importantes da cidade).

Embora sob o risco de tornar o apontamento deste dado repetitivo, ressalto mais uma vez, a dificuldade de leitura dos alunos e como esta dificuldade influencia nas respostas às questões, não porque não compreendem o que se pede, mas porque a linguagem escrita ainda é uma barreira a ser vencida, o que pode ser verificado no caso de Ana. Essa constatação representa um desafio para pesquisadores e professores na área de Educação Histórica e precisa ser discutida juntamente com pesquisadores de outras áreas para desenvolver projetos que levem o aluno a aprender a ler e a escrever juntamente com a História, a Geografia, as Ciências.

A resposta de Ana oferece indícios para pensar sobre a dificuldade que algumas crianças têm para elaborar uma narrativa a partir do que foi visitado. Todas as crianças entrevistadas, dentre as quais alguns fragmentos foram selecionados para esta análise, não constroem narrativas que possibilite um diálogo temporal para além do tempo vivido e do espaço percorrido. Os alunos relatam sobre o passeio que fizeram, mantendo o trajeto percorrido, por isso limitado à categoria do tempo vivido. A descrição que fazem é muito limitada ao que estão vendo ou então fruto das inter-relações que estabelecem com conhecimentos que já possuíam, como é o caso da identificação que Ana faz do monumento "Ao viajante" à figura de Jesus, que deve ter visto em alguma igreja⁶⁸.

A frequência com que o Marco Zero foi citada nos diálogos chamou-me a atenção. O que teria este lugar de tão especial que despertou o interesse dos alunos a ponto de oitenta por cento da turma, ao relatar o passeio realizado, deter-se nele como o mais representativo da História de Londrina? A importância dada a esse monumento pelas crianças explica-se pelo fato do mesmo ser assunto simultâneo em três documentos: o monumento, uma notícia de jornal (Figura 18) e um texto no livro didático (Figura 19). As crianças estabeleceram uma relação entre o que viram, o que o jornal e o livro apresentavam sobre o monumento, e em decorrência, alçaram este a outro patamar de importância dentre todos os visitados. Estes dados apontam para a

⁶⁸ Há, em Londrina, uma Igreja com uma imagem de Cristo que chega a lembrar o monumento aos viajantes.

Figura 20 – Conteúdo do livro didático sobre o Marco Zero

SERÁ QUE SMITH E SEUS COMPANHEIROS CHEGARAM NO MESMO DIA?

George Craigh Smith continua a nos contar

"...chegamos à tarde nas terras da Companhia. Isso foi na tarde de 21 de agosto de 1929."

Esse lugar, aonde os homens da Companhia de Terras chegaram e no qual descansaram em 1929, fica na atual avenida Theodoro Victorelli, onde há uma pequena reserva florestal com um monumento na frente que indica o local como o Marco Zero do município.



Marco zero do município

Atividade

Continue respondendo em seu caderno.

- f) Eles chegaram no mesmo dia?
- g) Pelo que nós conta George Craigh Smith, qual é a data da fundação de nosso município?
- h) O que é Marco Zero?
- i) George Craigh Smith e seus companheiros chegaram ao Patrimônio Três Bocas em 1929. Há quantos anos isso aconteceu? Transforme em décadas e anos.

Fonte: Livro Viver é Descobrir – História (TUMA, 2001, p. 56).

A importância do prefeito como fonte histórica foi significativa na primeira fase de aplicação da ATECH, no sentido de responsabilidade, como expressa a fala de Cléo. É o prefeito quem mais sabe sobre a História de Londrina porque ele é responsável pela cidade⁶⁹. Portanto, quando a criança escolhe, dentre as alternativas possíveis, que a melhor forma de conhecer sobre a História de Londrina é entrevistando o prefeito, é

⁶⁹ Esta relação entre autoridade e responsabilidade pode ser encontrada em Arendt (1988).

possível afirmar que esta é decorrente da relação que faz entre o cuidado com a cidade e a necessidade de conhecê-la.

Verificou-se que foi no grupo de questões sobre as fontes que houve um percentual maior de mudança nas respostas dos alunos. Em outras palavras, pode-se afirmar que é na forma como a História é construída que as crianças mais sofreram a influência da escola. O trabalho com as visitas, ainda que pouco reflexivo, sem objetivar exercitar o “olhar histórico”, provocou mudanças significativas.

Um aspecto do passado resgatado pela memória só pode vir a ser entendido como fonte por meio de um trabalho de diálogo com as mesmas. Por exemplo: fazer uma visita ao Marco Zero não significa a mesma coisa que trabalhar com o Marco Zero como fonte. Cooper (2002) destaca que o trabalho com as fontes no ensino de História deve levar o aluno a fazer inferências sobre as mesmas. Por inferência compreende-se a construção de suposições aceitáveis sobre as fontes. No exemplo citado sobre o Marco Zero, havia o jornal e o livro para completar o que foi visto. O aluno só pode desenvolver competências no trabalho com as fontes se o professor encaminhar as reflexões em sala de aula nesta perspectiva.

Para levar o aluno a elaborar inferências é necessário fazer perguntas que considerem:

- ⇒ o processo de criação e utilização do que está sendo estudado,
- ⇒ a influência que tal objeto, texto, ou o que quer que seja, tenha exercido sobre a vida das pessoas que o utilizaram, e
- ⇒ o sentimento e o pensamento das pessoas que criaram ou usaram tal objeto.

Esta reconstrução do contexto histórico no qual a fonte se insere, possibilita o desenvolvimento da imaginação histórica, entendida como a capacidade de fazer suposições, de reconstruir os contextos históricos, considerando as possibilidades que são dadas pelas provas. O trabalho em sala de aula deve ensinar os alunos a construir inferências e deduções sobre as fontes, criando situações nas quais as construções que não se sustentem em critérios explicáveis sejam questionadas pelos próprios alunos ao debaterem e justificarem, em grupo, suas idéias (COOPER, 2002, p. 117).

Funari (2005) escreve sobre o uso das fontes arqueológicas, mas sua análise é possível de ser (re)interpretada a partir do enfoque do uso da cultura material no ensino de História⁷⁰. Funari destaca, primeiro, a importância das ferramentas interpretativas. É por meio da interpretação que “a coisa” interliga-se há um contexto já conhecido, o que possibilita formular perguntas para além do que está evidente. Segundo, a busca de informações já registradas possibilitam o entrecruzamento de dados e informações construídas a partir das ferramentas interpretativas com o conhecimento já produzido sobre o assunto. Terceiro, traçar um paralelo etnográfico. Ou seja, que outros povos, em outros tempos e lugares, construíram coisas semelhantes? Estas características são básicas para o ensino fundamental pois possibilitam avançar para além da descrição do que a criança sobre, levando-a a refletir historicamente, utilizando-se de ferramentas da ciência histórica.

Analisando todos os aspectos apresentados nesta análise conclui-se que os alunos participantes desta pesquisa tiveram uma modificação significativa quanto a seus saberes sobre fonte histórica. Por um lado, as memórias familiares perderam a “autoridade” sobre o passado, por outro, as visitas e as pesquisas assumem lugar de destaque no conhecimento sobre a História da cidade. Essas mudanças estão diretamente relacionadas com os procedimentos desenvolvidos em sala de aula que desvalorizam as memórias familiares e valorizam o conteúdo que o livro didático apresenta, conforme será apresentado no capítulo quarto.

⁷⁰ Destaca-se que o enfoque aos elementos da cultura material dado nesta análise decorre do fato desta categoria de resposta, juntamente com as pesquisas em fotos, livros e documentos antigos, terem sido as mais citadas pelos alunos na última fase da ATECH, quanto à questão 9.

3.3 – Sobre História de Vida

Questão 1 – Data, nascimento

1 - Qual a data de seu nascimento?

As reflexões aqui apresentadas focam um conteúdo presente na História ensinada nas séries iniciais do ensino fundamental: o trabalho com acontecimentos relacionados à vida do aluno como ponto de partida para se estudar História. Para responder à questão, qual a data de seu nascimento? vários caminhos precisam ser percorridos: ler e entender o que se pede, compreender o significado da palavra “nascimento”, localizar esta informação na memória e responder, agrupando três medidas de tempo (dia, mês e ano). Essas competências são adquiridas no processo de vivência social.

Considerando a vivência que a criança estabelece desde cedo com a organização temporal em dias, meses e anos é compreensível que estes conceitos passem a ser interpretados pelos professores como resultantes de um processo “natural”. Assim também como é entendida como “natural” a relação a ser estabelecida entre o passado e presente e a relação entre os acontecimentos da história de vida do aluno com um contexto histórico mais amplo, conforme apresentado no primeiro capítulo.

No diálogo sobre esta questão buscou-se, além de identificar se o aluno sabe ou não dar informação, quais as relações que podem ser estabelecida para fomentar a aprendizagem da História. Nas respostas obtidas na primeira fase (Figura 20), somente oito alunos respondem à questão com a data composta por dia, mês e ano. Destes, cinco apontam uma data provável para o seu nascimento, composta de dia/mês/ano, este último exato ou aproximado. Os outros três respondem com uma data completa, mas com um ano não aproximado à data de seu nascimento (1918, 2000, 2004). Dentre os dezesseis alunos restantes, seis demonstram compreenderem a questão e respondem parcialmente (dois com o dia e o mês e quatro com o ano de seu nascimento).

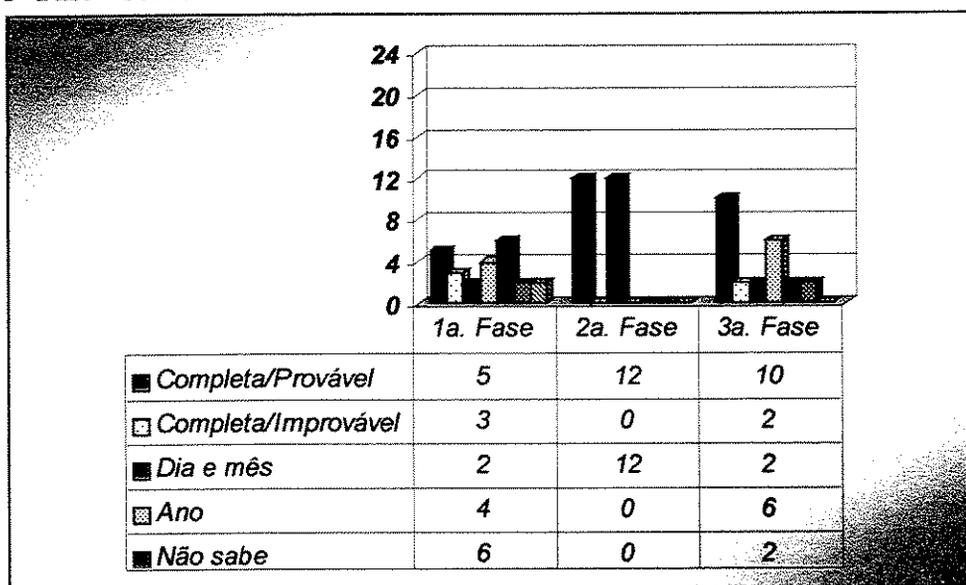
Os outros dez alunos elaboram respostas que podem ser divididas em três categorias: não sabe (seis), não lembra e não entendeu (dois para cada categoria). As diferenças são significativas em termos de interpretação das respostas e construção do conhecimento, ou seja, não saber a data de seu nascimento não é a mesma coisa que não lembrá-la e ambas as categorias são muito distintas de não ter entendido a questão (Figura 20). Por que os alunos não sabem? Por que não lembram? Por que esquecem? Essas indagações foram respondidas por meio do diálogo.

Figura 21 – Questão 1: Qual a data de seu nascimento? – Desempenhos comparados.

1ª Fase – Março 2004

2ª Fase – Maio 2004

3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

Durante o diálogo (2ª fase) com as crianças a situação apresentada na 1ª fase muda completamente. As respostas, conforme apresentadas no gráfico 01, dividem-se em duas categorias: ou a data completa ou o dia e o mês. Todos os alunos conseguem responder qual a data de seu nascimento, ainda que doze o façam somente com duas categorias de tempo – o dia e o mês. O que justifica esta significativa diferença em relação à primeira fase?

No diálogo estabelecido com os alunos, verifiquei que muitos deles não sabiam realmente a data de seu nascimento, principalmente quanto ao ano. Mas todos sabiam

a data de seu aniversário, e, a partir desta, concluíram sobre a sua data de nascimento, ainda que 50% dos alunos não conseguissem responder o ano em que nasceram. Pode-se concluir que saber sobre a data de seu nascimento é bastante diferente do que saber a data de seu aniversário. A primeira é uma data única, marcada por um acontecimento único que não se repetirá. Quanto à data de aniversário, ainda que não se faça a mesma idade duas vezes, está aparente um caráter cíclico, ou seja, em todos os anos se faz aniversário. Portanto, o ano, unidade de tempo fundamental para definir o nascimento, não o é para a data de aniversário.

Saber ou não esta informação, principalmente relacionada à data de aniversário, está diretamente relacionado ao contexto social no qual a criança está inserida. Pois, se este é um acontecimento comemorado ano após ano, se recebe um tratamento de evento importante, será maior a possibilidade da criança, talvez muito antes dos oito anos, em responder corretamente a questão sobre a data de seu aniversário ou de seu nascimento. Se há um movimento familiar, ou no grupo no qual a criança está incluída, de voltar o olhar para o passado e resgatar tal acontecimento, este se torna significativo. Há o desejo de recordar o nascimento como base para a comemoração do aniversário.

Os diálogos estabelecidos com os alunos explicitam como a relação entre data de nascimento e data de aniversário foi estabelecida e como, para alguns, esta relação é logo percebida e para outros não.

Ana (9; 4)

Em Março de 2004, quando da aplicação em sala da ATECH, a aluna não respondeu a questão.

Quanto a esta questão, estabelecemos o seguinte diálogo:
(após fazer a leitura para ela)

E: O que está pedindo nesta questão?

Ana: A data do meu nascimento.

Ana: E o que você entende por data de nascimento?

(Ela fica em dúvida, demora um pouco ...)

Ana: Não sei.

E: Tudo bem. E o dia do seu aniversário, você sabe?

Ana: (Abre um sorriso) Sei, é 07 de Março.

E: Por que você faz aniversário dia 07 de março?

Ana: Porque a gente vai crescendo e muda de idade, 07, 08 e 09, assim ...

E: Você sabe o ano em que você nasceu?

Ana: 1908.

(Explico para ela a relação entre a data do aniversário e a data do nascimento. Ela escuta com atenção. Ao terminar a explicação, peço para ela escrever a data de seu nascimento no espaço solicitado). Ela pergunta:

Ana: É igual a do meu aniversário, não é?

Respondo que sim.

Ela escreve: 07 de março.

Demonstra que não compreendeu a relação entre data de nascimento e data de aniversário. Não faz referência ao ano.

Em Julho, a aluna novamente não respondeu à questão.

Leandro (9; 4)

Em Março de 2004 o aluno respondeu "não sei".

E: Você pode ler a questão 1?

(Lê sem problemas, com boa dicção e ritmo. Quando termina reafirma a sua resposta)

Leandro: Não me lembro...

E: Tudo bem! E a data de seu aniversário, você lembra?

Leandro: É Fevereiro não sei mais o quê.

(Sabe que há mais elementos para compor a informação. De repente dá um grito).

Leandro: Ah! Lembrei ... é 27 de Fevereiro.

E: Por que você faz aniversário dia 27 de Fevereiro?

Leandro: Porque é o dia que nasci.

E: Quantos anos você fez no seu aniversário?

Leandro: Nove.

E: Você sabe o ano em que nasceu?

Leandro: Sei, em 1995.

E: Leia novamente a questão 1.

(Ele faz a leitura e escreve no espaço que ainda resta depois do "não me lembro": "Fevereiro dia 27 de 1995").

Em Julho sua resposta foi: "1995".

Renan (8; 8)

Em Março de 2004 respondeu "05 de novembro de 1995".

No diálogo estabelecido em Maio do mesmo ano, peço para que faça a leitura da questão. Demonstra ler com desenvoltura.

E: O que você entende por data de nascimento?

Renan: É o dia, mês e ano que a gente nasceu.

E: Você sabe o dia de seu aniversário?

Renan: Sei, 05 de novembro.

E: É no mesmo dia que você nasceu?

(Dá risada)

Renan: É (faz uma expressão de dúvida) não é assim no mesmo, mesmo dia... é sempre no mesmo dia e mês.

E: Por quê?

Renan: Porque a gente faz aniversário no dia e no mês em que nasceu, mas de 95, 96, 97

Em Julho sua resposta foi 05 de novembro de 1995.

Na entrevista com Ana, esta se sai bem em alguns aspectos e não tão bem em outros. Entende que a data de aniversário está relacionada com o crescimento físico, mas não a relaciona com um início determinado pela data de seu nascimento. Este passado não tem significância para ela.

O segundo fragmento demonstra claramente que a relação nascimento/aniversário também é difícil para outras crianças, como Leandro. Entretanto, a diferença que se estabelece em relação a Ana, é que com a nossa conversa, Leandro percebe, relaciona rapidamente uma coisa a outra. E isso é uma característica fundamental na construção de qualquer tipo de conhecimento: a capacidade de estabelecer relações. Em História, essa capacidade reveste-se do caráter de buscar a significância no passado para os problemas postos no cotidiano. No diálogo estabelecido com Renan, esta relação é explicada com desconfiança, porque para o aluno, a informação encontra-se no campo da obviedade. É tão clara e evidente a relação para o aluno que ele "desconfia" de minha pergunta.

Mediar os tipos de respostas e as relações com o passado aqui apresentadas é um trabalho difícil em sala de aula. Neste exemplo, temos em uma mesma sala alunos para os quais a obviedade está explícita, alunos que necessitam do professor para

fazer a relação e alunos que, nem com a ajuda do professor, conseguem estabelecer esta relação⁷¹.

Na (re)aplicação do instrumento em sala de aula (3ª fase), já no mês de Julho de 2004 e, numa análise comparativa com as respostas da 1ª fase, retornam as categorias “não sabe” e “não respondeu”. Nenhum aluno afirma que não entendeu a questão, embora o fato de não responder pode ser indicativo da não compreensão. Considerando os dois grupos classificados a partir das diferentes respostas, verifica-se um considerável avanço dos alunos com relação à resposta esperada a esta questão, mas pode-se concluir que se trata de um conhecimento difícil para estes alunos. Dentre as dez questões propostas, esta é uma das que menos acerto recebe nas três fases.

Quanto aos três exemplos citados nas entrevistas, Ana não responde novamente à questão, talvez pela dificuldade de leitura ou pela não compreensão do conceito de “data de nascimento” ou, ainda, por não estabelecer uma relação entre o presente e o passado. Ana responde somente com o ano, desconsiderando o dia e o mês, invertendo aquilo que foi apresentado no mês de Maio, quando apresentou o dia e o mês. Pode-se avaliar que priorizou o que não havia destacado na primeira fase. Renan, manteve a resposta completa.

As causas dos erros das crianças neste tipo de pergunta podem ser assim explicadas: há erros que são causados pela dificuldade de leitura dos alunos, outros se justificam pela não compreensão da palavra. Realmente, os alunos não sabem a data de seu nascimento, mas sabem a data de seu aniversário. E, finalmente, pelo não agrupamento de três categorias temporais (data/mês/ano) na construção da data.

Como o trabalho com um acontecimento importante na vida da criança, neste caso, o nascimento, pode ser fundamental, ou não, na aprendizagem da História? No aspecto social, o trabalho com a data do nascimento da criança é significativo na medida em que determina esta data e não outra como importante para ser o ponto de partida para a construção de uma linha do tempo sobre a sua vida. Mas, este acontecimento – o nascimento – está relacionado ao antes e depois numa seqüência causal que antecede o aluno e que se sucederá a ele. Somente com esta relação entre

⁷¹ Esta discussão será retomada no quarto capítulo sobre o cotidiano na sala de aula. Aprofundarei a análise no processo de construção coletiva do conhecimento.

o tempo experimentado, vivido, e o tempo em intenção, seja anterior ou posterior ao vivido, é que este estudo deixa de ser sobre o aluno e passa a ser sobre a consciência de si mesmo no tempo e no espaço. Desta forma, pode-se falar em pensamento histórico.

Esta perspectiva assemelha-se com o que Rüsen denomina de “ganho de tempo”, entendido como a superação do tempo da experiência pelo tempo da intenção (2001, p. 58–59). Rüsen identifica dois tipos de consciência do tempo, o tempo da experiência e o tempo da intenção. O primeiro é o tempo determinado pela vivência e o segundo seria o tempo projetado para além da experiência, “a consciência histórica é, assim, o modo pela qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (2001, p. 58).

Este autor entende “vida”, além do processo biológico, em seu sentido de processo social. Também é neste sentido que o trabalho com a história de vida do aluno deve ser compreendido nas SIEF. O trabalho com as linhas do tempo, e com o tempo da experiência, entendido aqui como o do aluno e também o possível de ser compreendido a partir das pessoas de sua convivência⁷², são fundamentais para se constituir a consciência histórica⁷³.

Todo ser vivo nasce, cresce, morre. Este é o ciclo da vida entendido como o tempo natural. O tempo humano, em oposição ao tempo natural, pode ser compreendido como

aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática. Esse tempo, como intenção de um fluxo temporal determinante das condições vitais, tem influência no agir humano que projeta, na medida em que os agentes querem afirmar a si mesmo mediante o agir e lograr reconhecimento. (...) Pode-se mencionar como exemplos desse tempo os inúmeros símbolos que, na organização cultural da vida humana, representam a intenção de ultrapassar ou superar os limites de sua própria vida (RÜSEN, 2001, p. 60).

⁷² Em OLIVEIRA (2000), discute-se que há uma relação entre as pessoas que a criança conhece e sua capacidade de interpretar o passado. Quando pessoas que lhes são próximas, como os avós, ainda estão vivos o passado vivido por estas pessoas tende a ser interpretado como um passado próximo. No entanto, quando estas já são falecidas, e ainda mais, quando só conhecidas pelas crianças por meio das memórias familiares, estas tendem a interpretar o passado vivido por estas pessoas como muito distante.

⁷³ Consciência histórica e pensamento histórico, neste estudo, são entendidos como sinônimos.

Para que o aluno consiga discernir entre o tempo natural e o tempo humano é necessária a ação educativa, segundo Hannoun (1977). Esta ação educativa centra-se na tentativa de contrapor ao tempo natural, *tempo como experiência*, e ao tempo humano, *tempo como intenção*. Pode-se defender que partir de fatos relacionados à história de vida do aluno é um caminho importante para iniciar a compreensão quanto às diferenças entre o tempo natural e o tempo humano, porque o

homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. Nessas intenções, há igualmente um fator temporal (RÜSEN, 2001, p. 58).

Cooper (2002), assim como Elias (1998), defende que a compreensão do tempo é um processo subjetivo e cultural. Ao nascer, a criança já está em relação com uma cultura com conceitos temporais determinados. Essa compreensão vai depender das experiências que as crianças têm em “escutar e contar contos e poemas relativos ao próprio e a outros tempos e de relacionar os aspectos de sua própria vida com outros tempos (COOPER, 2002, p. 22). A história de vida da criança torna-se um conteúdo capaz de contribuir para a constituição do pensamento histórico porque une o aluno aos outros, em diferentes tempos e espaços. Por meio das narrativas estabelecem uma relação entre o tempo natural e o tempo humano na medida em que o aluno pode projetar-se para além do vivido, tanto em relação ao passado quanto ao futuro. Ao encadear sua história de vida as outras, o aluno pode ir compreendendo o tempo social. O tempo social se constitui quando as vidas humanas se encadeiam umas as outras para formar o processo social e que assim se integram para formar a cronologia de uma era histórica (ELIAS, 1998, p. 58).

Mas como levar o aluno a compreender essas diversas temporalidades que se entrecruzam em sua própria história de vida? Um dos caminhos seria a comparação entre o tempo físico (natural, da experiência) e o tempo da intenção (social). O tempo físico é vivenciado na história de vida do aluno a partir do próprio crescimento da criança. O tempo da intenção, tomado como além de si mesmo, pode ser compreendido

como o tempo social que existe antes e depois do aluno e é construído pelas narrativas. A relação entre tempo físico e tempo social é indissolúvel, e um só pode ser interpretado a partir e em referência ao outro (ELIAS, 1998, p. 38 -39).

Ao eleger como conteúdo a ser estudado na escola a história de vida do aluno, com reflexões propostas acerca de seu nascimento, seu aniversário, dos acontecimentos que marcam a sua vida, tem-se a oportunidade de abordar a transformação deste tempo natural em tempo humano porque quando se seleciona a própria vida para

desempenhar um quadro de referência para a determinação temporal de outras mudanças, estamos implicitamente erigindo, como padrão de medida do *continuum* que nós mesmos constituímos, um certo continuum evolutivo socialmente desenvolvido e padronizado, qual seja, a numeração dos anos de calendário no interior de uma era (ELIAS, 1998, p. 41).

Assim sendo, história de vida e concepção temporal se entrelaçam e podem ser um ponto para se apoiar discussões na aprendizagem da História. Porém, é um ponto de apoio que não deve ser entendido nem como de partida, nem de chegada, porque, conforme Zamboni:

um ensino centrado na própria vida dos alunos, na identificação das relações sociais que ocorrem na escola, no bairro, corre o risco de tornar-se desinteressante, circunscrito ao senso comum, e não contribuir para a formação de um sujeito situado historicamente (2002, p. 73).

Como não cair na armadilha de ficar somente no senso comum? Um dos caminhos seria conceber que ao responder a uma questão tão simples como a proposta nesta etapa, toda uma bagagem cultural se expõe e só pode ser conhecida por meio da linguagem, das narrativas que os alunos constroem a partir da provocação de recordar, de lembrar um acontecimento de sua história de vida mas, é necessário propor-lhe situações que o façam articular suas interpretações para além e aquém de seu tempo, focando a sua posição na história dos homens.

3.4 – Sobre o estudo da localidade

Questão 2 - Cidade que mora.

Em que cidade você mora?

Outro conteúdo privilegiado nas falas das professoras⁷⁴ para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental é o estudo do município. Ao analisar os resultados desta questão, reforçou-se a tese de Cooper (2002) e Barton (2004) de que as crianças pesam e fazem reflexões históricas, mesmo sem a compreensão do significado de algumas palavras.

Os resultados (Figura 21) demonstram que no início da terceira série, esta informação já é de domínio da maioria dos alunos. Em trabalho individual, escrito, quatorze dos vinte e quatro alunos respondem que moram na cidade de Londrina. As demais respostas foram no Paraná (quatro alunos); no Brasil (três alunos), e outros três escreveram “não sei” no espaço destinado a resposta. Destaca-se que todos os alunos residentes na Zona Rural (Limoeiro) estão no grupo que não responderam corretamente a questão.

No diálogo, no mês de Maio, são formulados somente dois tipos de respostas: Londrina e Paraná. Não houve dificuldades em construir noções sobre esses conceitos, ainda que quatro alunos continuassem afirmando que moram na cidade “Paraná”. Os alunos residentes no Limoeiro explicitaram a dúvida que possuem em relação a morar ou não na cidade de Londrina. Talvez a forma como a questão foi elaborada com a palavra “cidade” e não “município”, agravou a dificuldade de compreensão, pois houve indícios de que cidade é o lugar de concentração das casas e prédios⁷⁵. Em sala de aula quando se trabalha com a História de Londrina, as professoras utilizam sempre a

⁷⁴ Ver capítulo primeiro.

⁷⁵ Nos bairros que se constituíram em torno do “centro da cidade” é bastante comum, ainda hoje, a expressão “vou à cidade” o que pode reforçar o conceito que a criança elabora de cidade como o lugar no qual estão a maioria dos prédios, bancos, lojas. Ainda que, atualmente, estes estabelecimentos estejam espalhados por vários bairros da cidade.

terminologia “município”. A apresentação dos resultados de alguns alunos pode auxiliar na compreensão de como a criança vai elaborando esta resposta.

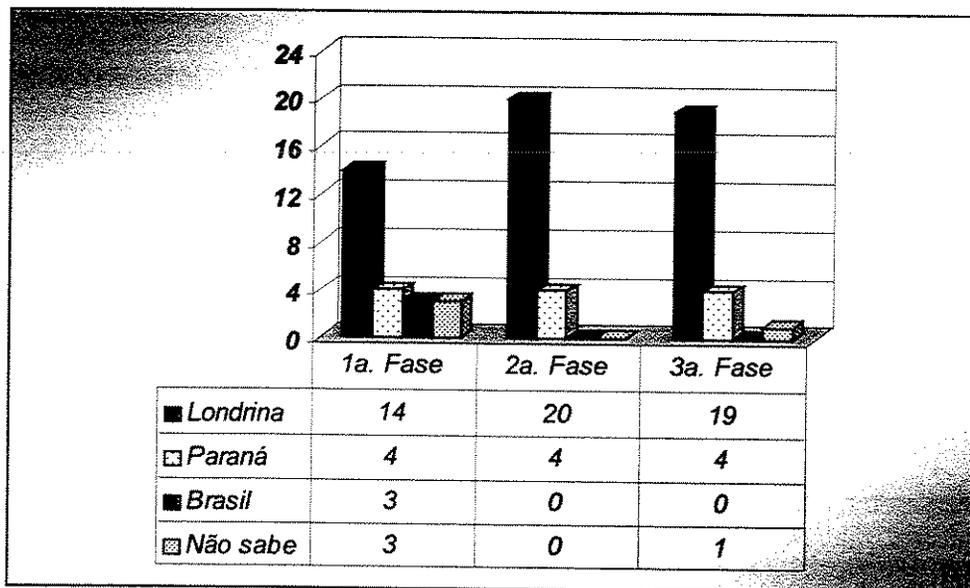
Figura 22 – Questão 2: Em que cidade você mora?

Desempenhos comparados.

1ª Fase – Março 2004

2ª Fase – Maio 2004

3ª Fase – Julho 2004



Fonte: Pesquisa da autora

Cléo (10; 5)

Em Março de 2004 a aluna respondeu “não sei”.

Em Maio, estabelecemos o seguinte diálogo sobre a questão.

E: Onde você mora?

Cléo: No Limoeiro.

E: Leia a questão 2.

Ela faz a leitura.

E: O que está pedindo?

Cléo: A cidade que eu moro.

E: Você sabe?

Cléo: É que o Limoeiro não é uma cidade.

E: O que é?

Cléo: Não sei, acho que um patrimônio, ou um bairro, mas não é uma cidade.

E: Por quê?

Cléo: Porque lá não tem prédios e não é grande como Londrina.

E: Esta escola fica em que cidade?

Cleó: Em Londrina.

Em Julho sua resposta foi: "Paraná".

Luis (9; 6)

Em Março de 2004, o aluno respondeu "Brasil".

No diálogo estabelecido em Maio do mesmo ano, pude verificar que o aluno lê com bastante desenvoltura, mas é um dos alunos que no diálogo tem o menor índice de reformulação das questões que errou. Apresenta uma postura bastante resistente em mudar de opinião, e é notório que, em algumas ocasiões não muda sua resposta simplesmente porque não quer, mesmo tendo entendido perfeitamente o que foi discutido. Estabelecemos o seguinte diálogo:

E: Leia a questão dois.

Faz a leitura.

E: O que está pedindo nesta questão?

Luis: A cidade que eu moro.

E: E você sabe? Sei.

Luis: É Londrina.

E: Por que você respondeu Brasil?

Luis: Porque já tem Londrina aqui (mostra para o cabeçalho da folha no qual esta escrito "Londrina, 31 de março de 2004"). Eu pensei que era para dizer outra coisa.

E: Você gostaria de mudar a resposta?

Luis: Não (deixa escrito Brasil).

Em Julho, o aluno responde "Londrina".

Fábio (9a)

Em Março de 2004 o aluno respondeu "Londrina".

Em Maio, estabelecemos o seguinte diálogo sobre a questão.

E: Onde você mora?

Fábio: Aqui na rua de baixo (aponta com o dedo).

E: Você pode ler a questão 2.

Lê com muita dificuldade, mas demonstra entender perfeitamente o que está sendo pedido nesta e em outras questões.

E: Por que você respondeu Londrina?

Olha para mim com espanto.

Fábio: Porque está pedindo o nome da cidade e é Londrina. E: Mas você não disse que mora na rua de baixo?

Fábio: Moro.

E: Você mora em dois lugares?

Faz cara de não acreditar que eu não entendi.

Fábio: A rua fica no Bairro Califórnia, na cidade de Londrina.

Em Julho sua resposta foi: "Londrina".

Estes fragmentos de diálogos indicam várias possibilidades interpretativas. No que concerne a esta análise, destaquei alguns. Primeiro, quanto ao domínio dos conceitos de cidade, estado, país, verificou-se que, apesar de ser de domínio de muitos, alguns ainda estabelecem uma confusão entre um conceito e outro, mas isso não é empecilho para que o aluno construa conhecimento a respeito do passado do lugar, como visto no item 2.2. Isso remete a uma reflexão: como falar em pré-requisitos para aprender História? Defende-se neste estudo que as capacidades e os conceitos vão sendo construídos paralelamente às discussões em torno das questões sobre os homens em diferentes diálogos espaço-temporais. Assim, na perspectiva de Cooper (2002), não se deve esperar que os alunos tenham domínio sobre determinados conceitos para começar a ensinar História, esses conceitos serão construídos, progressivamente, durante o processo de aprendizagem.

Segundo, como a criança, nesta faixa etária, relaciona o que é pedido a partir de suas experiências e vivências. Para as crianças residentes no Limoeiro torna-se difícil conceber que moram na cidade de Londrina porque há toda uma representação de localidade, com outras referências culturais que as "tornam" de um determinado local. No dia-a-dia da escola, este não pertencer a Londrina é alimentado por pequenas atitudes: como estes alunos são transportados por um ônibus da prefeitura, quando chove, na maioria das vezes, chegam atrasados e há uma certa espera pela chegada do ônibus para iniciar as atividades; há dois sinais de saída – o primeiro - cinco minutos

antes, para que estes alunos possam dirigir-se sem tumulto ao ônibus que os levará de volta para casa; quando há qualquer atividade no contra-turno escolar, estes alunos são atendidos com almoço na escola; quando há festividades, como por exemplo a Festa Junina, há um esquema para que o ônibus possa trazer à escola crianças e familiares. Complementando a diferenciação, quando o restante da turma sai, no segundo sinal, é freqüente o coro: “Lá vai o limão aí, gente ...” em ritmo de grito de guerra da Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis (RJ), anunciando a partida do ônibus. A cena é completada por alunos na calçada e alunos nas janelas do ônibus acenando com as mãos, em despedida. Realmente, ainda que geograficamente pertencentes a mesma cidade, há todo um ritual que aponta para a não pertença deste grupo. No diálogo estabelecido com Cléo, fica claro que compreendeu que o Limoeiro faz parte de Londrina. Em julho não responde mais “não sei”, mas também não responde Londrina. Afirma que mora na cidade “Paraná”.

Terceiro, como alguns alunos utilizam o “não saber” como forma de rebeldia frente a uma situação que lhes incomoda. Luis é um aluno que mantém uma relação conflituosa com a professora. Filho de pais separados, Luis reside com o pai e sua nova mulher, situação que incomoda a professora. Por diversas vezes ela teceu comentários comigo a respeito, expressando sua indignação pelo fato da mãe ter “abandonado” um filho “tão bonito”. Entretanto, isso parece bem resolvido para Luis que comenta em conversas com os amigos sobre sua convivência com a mãe, nos períodos de férias em São Paulo, cidade onde ela mora. Mas, a professora se incomoda com a situação e tem atitudes diferentes para com este aluno: ora super-protégendo suas atitudes, ora irritando-se demasiadamente com o aluno.

Os aspectos que levam a professora a agir dessa forma não cabem no recorte proposto para este estudo. O que nos interessa é a forma como a criança reage, utilizando o “não saber” como forma de agradar ou agredir a professora. Luis é um aluno com bom domínio de leitura, boa fluência verbal, demonstra facilidade para interpretar e resolver problemas e interpreta com facilidade o que lê, nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, frente a qualquer problema com a professora ou quando esta não atende prontamente as suas solicitações, faz tudo errado. Muitas vezes, nas observações realizadas em sala de aula, sentei ao seu lado e verifiquei o

quanto é proposital o seu erro. Tanto no dia da primeira aplicação da ATECH, como no dia do diálogo, Luis estava em conflito com a professora. Teve um péssimo rendimento na ATECH e no dia do diálogo havia sido mandado para fora da sala, estava muito irritado com a situação e, apesar de verbalizar as respostas corretamente para mim (que não sou a professora), recusou-se a modificá-las no papel. O seu péssimo resultado, apesar de aparecer nos resultados quantificados, não pode ser compreendido como fruto de não aprendizagem e nos remete a refletir sobre a relação entre a afetividade e a aprendizagem em sala de aula.

No segundo capítulo desta tese discutiu-se sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da História da cidade de Londrina, sem a preocupação de verificar se estes dominavam ou não o conceito de cidade. Naquela discussão, concluiu-se que palavras como História, passado e cidade careciam de significado para a criança e impossibilitavam-lhe formular narrativas a respeito. Com a mudança das terminologias (“passado” para “no tempo de”; “Londrina” para o “lugar em que você mora”) foi possível para todas as crianças elaborarem narrativas e expressarem o conhecimento que possuíam sobre a temática.

Nas respostas obtidas na questão, verifiquei que algumas crianças não dominam realmente o conceito de cidade. Parece contraditório elaborar um conhecimento sobre um determinado lugar, sem necessariamente entender o que é este lugar. Tais contradições permeiam toda a construção do conhecimento histórico e estão presentes na dia a dia da sala de aula. Entretanto, devido ao trabalho escolar focar a aprendizagem de forma metódica, cumulativa e linear, essas contradições não são interpretadas como importantes e fundamentais no processo de construção do conhecimento.

Todos os dias na escola os alunos escrevem no caderno a data que, pode-se presumir, tem por finalidade situar o indivíduo no espaço e no tempo, considerando as convenções sociais. No entanto, assim como se verificou para o conceito de data de nascimento, percebe-se que outras variáveis interferem na aprendizagem do aluno e na sua forma de responder ao que está sendo pedido. O fato de escrever o nome do local onde se desenvolve o trabalho escolar não indica que alguns alunos tenham a compreensão dessa informação.

A partir da questão formulada, ancorou-se a discussão sobre a História Local e sobre a teoria dos círculos concêntricos. Ainda que o termo “círculos concêntricos” tenha caído em desuso, é perceptível a sua influência no material didático produzido para esta faixa de ensino e nas concepções dos professores para o ensino de História, conforme apresentado no primeiro capítulo.

Algumas diferenciações tornam-se necessárias antes de prosseguir com a análise da questão: qual a relação, ou diferenças, entre História Local e a teoria dos círculos concêntricos? O estudo do município nas séries iniciais vincula-se a que perspectiva? História local e História do local podem ser entendidas como a mesma coisa?

Para responder às questões subdividido a argumentação em duas vertentes: historiográfica e pedagógica. Tomando a vertente historiográfica, a História Local é vista como uma temática, um novo objeto.

Para Barros (2004), ainda que se possam apresentar as características de cada temática, é difícil situar rigorosamente um trabalho historiográfico. Isso não seria possível

já que a ampla maioria dos bons trabalhos historiográficos situa-se na verdade em uma interconexão de modalidades. Se são bons, são complexos. E se são complexos, hão de comportar algum tipo de ligação de saberes, seja os interiores ou exteriores ao saber historiográfico (BARROS, 2004, p. 7–8).

Aliando-se à perspectiva de Barros, citada acima quanto à ciência de referência, a classificação de um ensino nesta ou naquela perspectiva historiográfica é um intento um tanto quanto difícil porque o cotidiano de uma sala de aula é complexo e toda proposta que pretenda levar os alunos a construir conhecimento deve manter interconexões seja com diferentes campos historiográficos, seja em relação a outras disciplinas. Mas, tanto no campo historiográfico como no campo pedagógico, essas interconexões não podem ser confundidas com misturas indevidas a partir de diferentes critérios de classificação que se modificam conforme um interesse imediato. Para estabelecer conexões entre as diferentes abordagens, faz-se necessário entender o

enfoque dado por cada uma delas: quais os objetos, quais as indagações, quais os pressupostos, quais os métodos?

Schmidt e Garcia (2003), ao analisarem a História Local na perspectiva do ensino de História e não somente com enfoque no campo historiográfico, discutem como a História Local tem se tornado cada vez mais importante para o ensino de História e como as propostas curriculares estão supervalorizando esta perspectiva e, conseqüentemente, construindo algumas ilusões a respeito. Uma delas seria a idéia de que “a realidade imediata é útil e importante para a motivação do conhecimento e atua eficazmente como motivadora de problematizações” (2003, p. 231). Outra ilusão, apontada pelas autoras como “perigos”, seria a possibilidade de cair em

anacronismo, do desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionismos localistas, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p. 231-232).

Estas autoras, baseando-se nos estudos de Romero e Ossama, advertem que nenhuma realidade local contém em si mesma “as chaves de sua própria explicação”, daí a necessidade de dialogar com diferentes contextos: “o local, o regional, o nacional, o latinoamericano, o mundial”. Utilizando-se dos apontamentos de Ossama, indicam quatro possibilidades, dentre as possíveis, para o trabalho com História Local como estratégia de aprendizagem:

- 1 – pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ela faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor (...);
- 2 – possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas (...);
- 3 – pode facilitar a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análises – econômica, social, política, cultural – já que no âmbito mais reduzido sua abordagem fica mais clara (...) e
- 4 – o trabalho a partir de recortes menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos e das permanências (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p. 232-233).

No cotidiano escolar as perspectivas não se concretizam, conforme abordarei no quarto capítulo, e a História local é (re)interpretada e justifica um outro estudo: o do município. O local como espaço/tempo onde as reflexões históricas podem ancorar-se, portanto entendido como método ou como estratégia de aprendizagem (SCHMIDT E GARCIA, 2003), transforma-se na História do local como conteúdo, priorizando-se aspectos de formação e desenvolvimento da cidade.

A História do Município proposta como conteúdo a ser trabalhado nas séries iniciais do ensino fundamental recebe forte influência da teoria dos círculos concêntricos e não deve, na perspectiva defendida neste estudo, ser interpretada como sinônimo ou próxima da definição do que foi apresentado como História Local.

No campo pedagógico, a teoria dos círculos concêntricos pode ser compreendida a partir de três tendências: vinculada aos aspectos psicológicos da construção do conhecimento, a questões de métodos e como forma de organização curricular.

Na perspectiva dos círculos concêntricos, buscava-se vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget. Como este classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensório-motora, operatória e abstrata, a transposição de sua classificação para a área de Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas.

Defende-se neste estudo que a aplicação da teoria dos círculos concêntricos nos currículos, centrou-se mais na questão espacial. “Próximo” foi entendido como “perto fisicamente” do aluno e na interlocução com outro conceito, o concreto, solidificou-se uma concepção baseada no pressuposto de que o estudo da sociedade deveria partir do concreto, entendido como palpável, portanto, existente no sentido material do termo. Com a divisão dos Estudos Sociais em História e Geografia e com as mudanças na proposta do ensino de História para as séries iniciais, a utilização dos círculos concêntricos continuam nas entrelinhas das propostas pedagógicas e merece uma reflexão à parte, principalmente quanto a sua referência de origem: os estudos de Piaget. Apesar de se preocupar com a educação e ter escrito alguns artigos a respeito, Piaget nunca pesquisou questões diretamente ligadas à prática pedagógica. Como

então sua teoria sobre a construção do conhecimento foi base para a idéia dos círculos concêntricos relacionados à aprendizagem escolar?

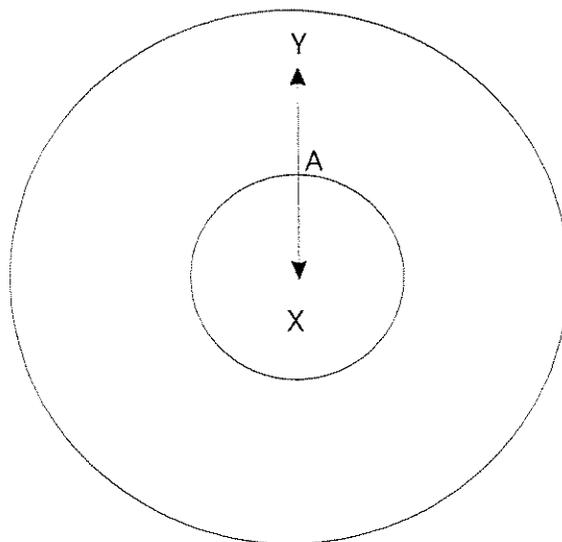
Para responder a questão afastei-me da massificação interpretativa sobre a teoria dos estágios e busquei referenciais na forma como o autor explica a construção do real, ou seja, como a criança vai construindo noções sobre si mesmo e sobre o mundo⁷⁶ e que podem indicar caminhos para ampliar as relações que se estabelecem entre a aprendizagem da História e os estudos de Piaget sobre a construção do conhecimento. Este autor afirma que

a inteligência não começa , pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando a si mesma (1996, p. 361).

O desenho a seguir representa o que foi explicitado no parágrafo anterior.

⁷⁶ O livro “A Construção do Real na criança”, juntamente com outros dois livros: “O nascimento da inteligência na criança (1936) e A formação do símbolo na criança (1945)”, buscam “descrever e compreender as primeiras bases psicológicas do desenvolvimento da racionalidade humana e de sua capacidade de produzir conhecimentos” (LA TAILLE, 1996, p. 6). No livro sobre a construção do real, Piaget se dedica a entender, especificamente, como a criança passa de uma relação de não-diferenciação entre ela e o meio, no qual as coisas só existem se estão no seu campo de visão, no qual tempo e espaço são sentidos subjetivamente e a causalidade está centrada somente em suas ações, para uma situação de diferenciação entre ela e o meio.

Figura 23 – A construção do real na criança.



Fonte: Retirado de Piaget (1996, p. 362).

O círculo pequeno representa o indivíduo, inserido no círculo maior que corresponde ao ambiente. Há um ponto de encontro entre este indivíduo e o meio, representado pelo ponto A. Pode-se partir desta imagem para compreender, em analogia à explicação que Piaget formula para a construção do real, a construção do conhecimento em História e arriscar a crítica à teoria dos círculos concêntricos. Para ele

Esse processo de relacionamento entre um universo cada vez mais exterior ao eu e uma atividade intelectual que progride em interioridade é que explica a evolução das categorias do real, isto é, das noções de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo (1996, p. 363).

Portanto, para que o conhecimento sobre si mesmo se amplie é necessário ampliar o conhecimento sobre o universo exterior. Neste sentido, pode-se presumir, em direção contrária à tese dos círculos concêntricos, que o estudo a partir do próximo (tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço) só pode ser compreendido se relacionado constantemente como o distante (tempo e espaço).

Vários estudos têm-se dedicado a entender Piaget e, a partir de seus pressupostos sobre a construção do conhecimento, tecer considerações sobre a

utilização destes pressupostos no processo de ensino—aprendizagem, tendo como lugar específico a escola. Na área de História, até meados das décadas de 60 e 70 essas considerações enfatizaram “o desenvolvimento cognitivo ao longo de três estágios principais, seqüenciais e invariantes” (BARCA, 2000, p. 24) e contribuíram significativamente para que a História fosse interpretada como “abstrata demais” e, portanto, não indicada para se trabalhar com crianças pequenas.

Parrat e Tryphon (1998) dedicaram-se à tarefa de coletar os escritos de Piaget sobre educação⁷⁷ priorizando algumas reflexões do autor a respeito das disciplinas escolares. Um único texto do próprio Piaget sobre a construção do conhecimento histórico na criança pode oferecer pistas de que a relação maniqueísta entre concreto e abstrato pode ser um tanto equivocada. O texto *Psicologia da criança e ensino de História* (PIAGET, 1998), foi escrito em 1933 e publicado no Boletim Trimestral da Conferência Internacional para o ensino de História, em Genebra. Neste artigo, Piaget afirma que “ainda ignoramos como a criança imagina o passado não vivido, ou seja, tudo o que, no passado, ultrapassa a memória individual” (1998, p. 89). Para construir respostas a esta afirmação, Piaget não parte de assuntos relacionados à localidade na qual a criança está inserida e muito menos de aspectos concretos. Ele seleciona alguns fatos históricos considerados de destaque na história do País⁷⁸ e a partir destes tece relações com o presente da criança. Na abordagem realizada por Piaget, a prioridade é dada à relação que a criança estabelece e as considerações que faz sobre o passado não vivido, ainda que as mesmas sejam ingênuas. Segundo Piaget,

a educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações ou das escalas, *nada parece mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da criança* [grifo do autor], por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista (1998, p. 95).

⁷⁷ Segundo estas autoras, dos aproximadamente sessenta livros que publicou, somente dois tratam de assuntos pedagógicos: *Para onde vai a Educação?* (1973) e *Psicologia e Pedagogia* (1980), este último com alguns artigos a respeito. Para as autoras, mesmo que a reflexão pedagógica não ocupasse o centro de obra de Piaget, esta sempre esteve presente em sua reflexão epistemológica. Esta coletânea resultou no livro *Piaget: Sobre a Pedagogia* (1998), constante na bibliografia.

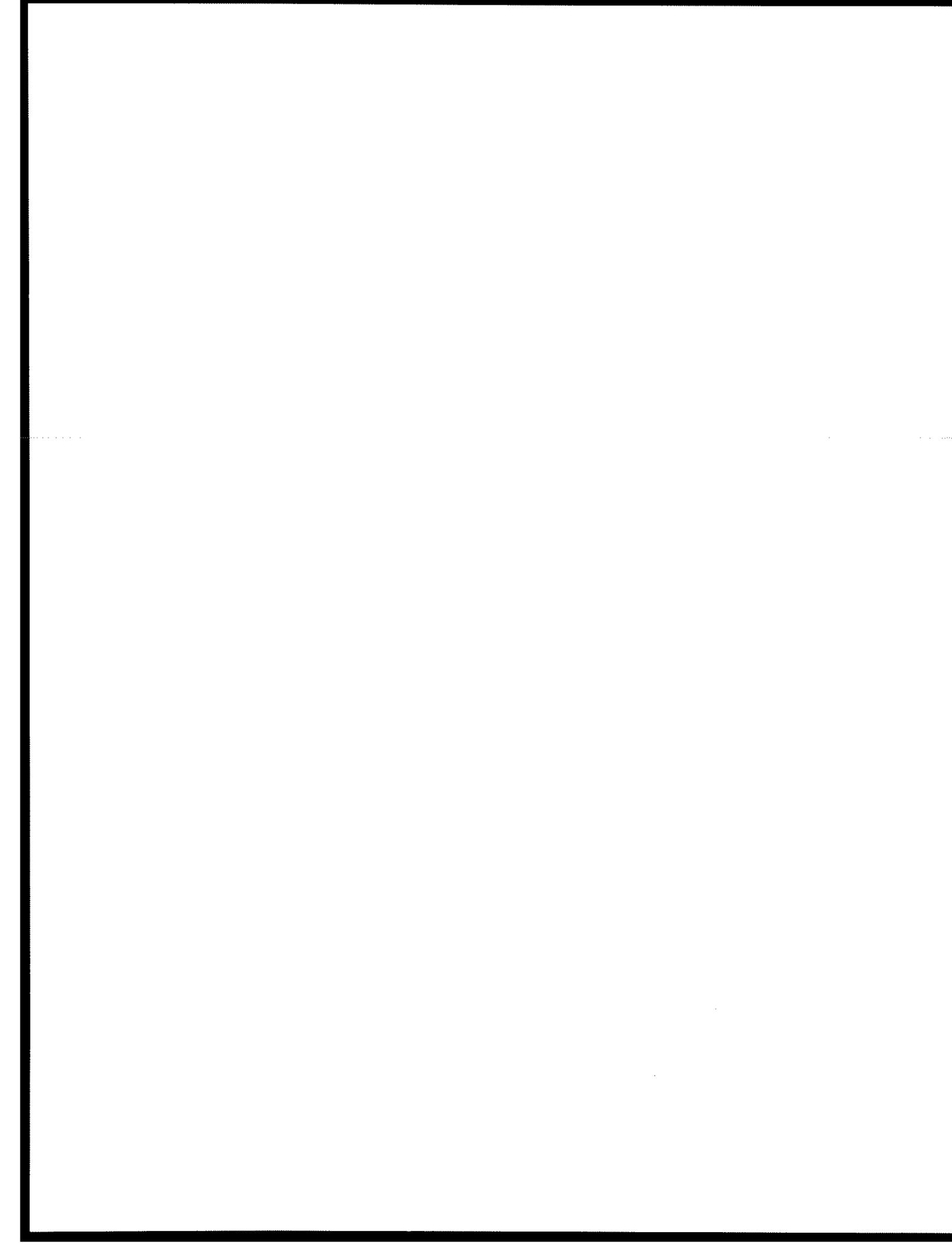
⁷⁸ No artigo, os fatos selecionados são a “Escalada” (ataque a Genebra em 1602 pelo duque de Sabóia); Guilherme Tell e, com caráter apenas de sondagem, a primeira Guerra Mundial.

Piaget anuncia a educação do senso histórico e a necessidade de analisar as idéias espontâneas que as crianças formulam sobre o passado não vivido. Não há referências a dificuldades, a impossibilidades, a limites espaciais ou temporais. Há um respeito pelo que é possível ser pensado e, principalmente, está presente a noção de que a História, assim como qualquer outro conhecimento a ser construído, depende das relações que se estabelecem com o presente e só pode ser entendida como processo.

O pressuposto de que o ensino de História é abstrato demais para crianças pequenas já foi superado e, atualmente, as discussões de Cooper (2002), Pais (1999), Siman (2003), Miranda (2004), Oliveira (2000), Dutra (2003) entre outros demonstram a importância de se trabalhar desde a Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental com a História visando à formação de conceitos e o desenvolvimento da consciência histórica.

De certa forma, os pressupostos de que a História deveria ser trabalhada a partir de uma certa idade devido ao seu caráter abstrato, ou a vinculação do ensino a partir do que é concreto e próximo ao aluno, deixou marcas profundas na forma de conceber a construção do conhecimento histórico. As pesquisas devem caminhar no sentido de (re)avaliar vários ícones da aprendizagem em História, como partir do próximo para o distante, do concreto para o abstrato e entender o papel de cada um desses pressupostos na sala de aula, local onde o conhecimento é construído a cada dia por diferentes sujeitos em diferentes contextos.

Pesquisadores sobre ensino de História, entre muitos, Zamboni (2002) e Schmidt e Garcia (2003), têm advertido que a História Local, não pode ser entendida com ponto de chegada para o ensino da História das séries iniciais, ou interpretada como História do local, enquanto conteúdo a ser ensinado. Estas autoras incitam-nos a refletir que não se trata de focar o estudo da cidade pela cidade, fazendo uma analogia com que Abud (1999) aponta em relação ao estudo do tempo como centro das atenções. O município não pode ser compreendido somente como local a ser estudado, mas sim como o local no qual diferentes assuntos históricos podem ser abordados a partir das relações cotidianas entre homens de diferentes tempos e lugares construindo diferentes histórias que se entrecruzam.



CAPÍTULO IV

A SALA DE AULA COMO CENÁRIO DE APRENDIZAGEM

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor [...] mas permanecem indeléveis as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1983, p.11).

A sala de aula foi entendida como um espaço de inter-cruzamento de todas as análises efetuadas até então nesta pesquisa. É neste espaço que os saberes de professores e alunos, mediatizados pelas propostas curriculares quanto ao saber a ser transmitido e pelas influências e interferências da sociedade na qual a escola se insere, se mesclam constituindo o cenário da aprendizagem.

Neste capítulo apresento a dinâmica da sala de aula para compreender o contexto no qual os resultados do capítulo anterior foram construídos. A discussão aqui estabelecida prioriza a análise de como as respostas para as questões envolvendo as temáticas: temporalidade, fontes, História de vida e localização são abordados em sala de aula e como os alunos, sujeitos constituintes e atuantes de um determinado cenário, elaboram determinadas aprendizagens e não outras. Portanto, não trabalharei no sentido de focar somente os conteúdos, mas também abordando toda a relação que se estabelece entre professor e saber, aluno e saber, professor e aluno e entre alunos e alunos. Assim o faço, na perspectiva de considerar, segundo Lerner, o tripé da relação didática: professor, aluno e saber, num espaço no qual novos papéis são assumidos publicamente: “a criança se transforma em aluno (...) e o adulto, transforma-se em professor (...) e a relação que professor e aluno mantêm com o saber estão institucionalmente marcadas” (LERNER, 1996, p. 95).

Dessa forma, a sala de aula pode ser entendida como um espaço público no qual o professor, enquanto representante do mundo adulto assume o papel de representante e responsável pelo mundo público. Para Arendt, esta relação entre a responsabilidade coletiva pelo mundo e a educação está implícita no papel social do adulto e do educador, porque o jovem está em contato com um mundo em contínua mudança, assim, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte da educação” (1972, p. 239).

Ao assumir-se enquanto representante do mundo adulto e entender a sala de aula como espaço público, o professor estabelece uma relação de autoridade e responsabilidade com os alunos e com o saber que transcende a escola, e pauta-se em um projeto coletivo de sociedade. Mesmo que esse projeto coletivo seja foco de

constantes questionamentos, ele é o norte que orienta as decisões tomadas em sala de aula. Em outras palavras: as ações desencadeadas no espaço e no tempo da escola, estão sempre relacionadas a um contexto mais amplo, a questões que se situam fora da escola, da cidade. Tal afirmação não desconsidera a subjetividade das pessoas envolvidas em uma sala de aula, mas pensa esta subjetividade inserida e parte constituinte da/na coletividade.

O professor representa essa coletividade, mas seu trabalho cotidiano é solitário e a decisão de desempenhar ou não o papel de representante do mundo público é uma decisão pessoal que o professor toma a “porta fechada”, quando se constitui em um novo universo, onde novas relações vão se desencadear: a sala de aula.

Por este fator, a sala de aula pode ser compreendida como um espaço dual, entre o mundo público e o mundo privado porque, ao mesmo tempo que o professor é o representante do mundo público, ele também pode optar por isolar-se deste, ainda que possamos analisar se isso é realmente possível, transformando a sala de aula em um espaço privado. Sua opção influencia diretamente, numa reação em cadeia, todas as demais ações desenvolvidas na prática educativa e na forma como os alunos vão se entender enquanto sujeitos: se isolados em diferentes contextos privados (família, sala de aula) ou se participantes do mundo público onde cada sujeito relaciona-se com os demais mediado por regras coletivas, as quais todos estão submetidos, mas que podem, pelo movimento dinâmico das relações sociais, serem alteradas sempre que as partes envolvidas assim decidirem.

Como meu objetivo é entender o contexto no qual os saberes apresentados nos capítulos dois e três são construídos e como esses saberes de alunos se interagem com os saberes dos professores, foi necessário tentar compreender como cada sala de aula se configurou. Lahire, ao analisar o perfil familiar dos alunos envolvidos em sua pesquisa, destaca que as

concepções globalizantes que vêem em cada família um pequeno mundo totalmente coerente, unitário, às vezes uniforme, subestimam, freqüentemente as diferenças de investimentos, de disposições, de orientações e de interesses que caracterizam os diversos componentes da configuração familiar (1997, p. 207).

Se uma análise globalizante em famílias já subestima as diferenças, não poderia furtar-me a apresentar o perfil de cada sala de aula ainda que a análise não tenha um enfoque comparativo. Dessa forma, trago à discussão as duas salas de aula enquanto cenários diferenciados, com especificidades que influenciam diretamente na forma como os alunos constroem seus conhecimentos.

Selecionei duas atividades de cada sala, reconstituídas a partir das anotações no caderno de campo e teji as análises a partir de enfoques: sobre os aspectos estruturantes e normatizadores da sala de aula e sobre a História que se ensina e se aprende. Nestas reflexões, os saberes de professores, os saberes prévios dos alunos e os resultados obtidos na ATECH, interagem e fornecem elementos para responder à questão central desta pesquisa: **como a escola atua na modificação dos saberes dos alunos, tendo como tema, o conhecimento histórico?**

Utilizei o recurso das notas de rodapé para tecer alguns comentários ou apresentar alguns alunos. Para facilitar a leitura, as mesmas, neste capítulo estão com a letra maior do que nos anteriores. Apesar de causar intervalos na leitura, não foi possível esquivar-se de tal procedimento, pois trata-se do diálogo entre o que eu presenciei e minhas reflexões a respeito. Nem todos os alunos são apresentados e isso também será objeto de análise. Alguns não se fazem presentes na cena, assim como, às vezes, não se fazem presentes nas aulas ou não são percebidos pelo professor.

Antes de iniciar os relatos das atividades, convém fazer alguns esclarecimentos. Primeiro, que as considerações de Costa sobre o direcionamento do olhar do pesquisador, que é “guiado por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da significação” (2002, p. 104) estiveram presentes cotidianamente quando fazia minhas anotações sobre o que vi, senti, conclui. Portanto, estas atividades foram selecionadas, dentre tantas, para serem relatadas, porque, de certa forma, captaram

meu olhar por serem representativas de situações carregadas de significados que me levaram a compreender a postura das professoras e dos alunos frente à aprendizagem.

Segundo: selecionei somente atividades do mês de Junho, portanto, após ter realizado o diálogo com os alunos, ocorrido em Maio e quando já tinha uma liberdade com as professoras para perguntar sobre as atividades desenvolvidas, visto que estávamos convivendo desde do mês de Março. Considero essas questões significativas, pois é certo que a presença de um pesquisador altera em algum grau as relações estabelecidas em uma sala de aula e, conforme André (2003), o fator tempo é fundamental nas pesquisas etnográficas. Quanto mais tempo fiquei em sala de aula, mais minha presença foi sendo assimilada pela professora e pelos alunos e foi se estabelecendo uma relação de confiança mútua, a partir da qual pude conhecer um pouco mais sobre aquelas pessoas que compunham a sala de aula.

Terceiro e último ponto a ser destacado: Paula e Marta, nomes fictícios dados às professoras das terceiras séries, são mulheres, trabalhadoras que carregam todos os seus desejos, anseios, vitórias e frustrações para a sala de aula. Às vezes, conseguem bons resultados com seus alunos, às vezes não. Portanto, todas as análises aqui apresentadas, buscam entender a prática pedagógica dessas professoras, não para classificá-las como certas ou erradas, mas para compreender como o trabalho desenvolvido pelas professoras interfere na aprendizagem dos alunos, foco principal de meu trabalho.

4.1 – Atividades em sala de aula

Sala 1

A Professora Paula está na faixa dos quarenta anos e fez o curso Normal Superior. É professora da rede municipal de ensino há dezoito anos e já trabalhou com turmas multisseriadas na zona rural e com terceiras e quartas séries na zona urbana. Trabalha com a disciplina de História a partir da vida do aluno, da história dele, mas não sabe como fazer para que, ao estudar a História de Londrina, o aluno se sinta parte dela. Justifica que isso pode ser uma falha na forma como ela trabalha porque não consegue relacionar as histórias dos alunos com a História da cidade e acaba mesmo trabalhando de forma separada uma da outra. Percebe claramente como os alunos vão aprendendo cada vez mais e melhor na escrita e na Matemática, mas não sabe explicar a ocorrência do mesmo processo na área de História. Acredita que para o aluno aprender História é necessário que saiba ler os textos e que visite os lugares estudados. Sua principal dificuldade no trabalho com a História é a falta de conhecimento sobre os assuntos, principalmente quanto a História de Londrina. Acaba ficando somente com o conteúdo que o livro didático oferece quase não tem tempo para procurar informações em outras fontes. Tenta levar o aluno a estabelecer uma relação entre o passado e o presente através da comparação entre as semelhanças e as diferenças e não prioriza a memorização na aprendizagem. No início do ano letivo de 2004, Paula assume que ainda não pensou como será desenvolvido o trabalho com a disciplina de História, na terceira série.

Na sala de Paula têm quatro meninas e nove meninos entre doze anos e onze meses e oito anos e seis meses. Somente um aluno está freqüentando a terceira série pela segunda vez e dois alunos vieram de outra escola. Os demais estudam juntos desde a primeira série.

Atividade desenvolvida em 03/06/2004 - Quinta-feira

8:00 horas - A aula é iniciada com um conflito entre Pedro⁷⁹ e a professora. Pedro reclama que a polícia está em frente à escola para pegá-lo. Todos os alunos param perto da porta assustados. Paula diz que toda quinta-feira a patrulha escolar fica em frente à escola. Pedro diz que ontem ele estava na esquina e a polícia tentou pegá-lo porque a professora auxiliar tinha mandado. Paula explica que uma professora não vai mandar a polícia pegar um aluno na rua.

⁷⁹ Pedro é um aluno com doze anos e onze meses. É o único aluno retido na terceira série. Sua presença na escola é determinada por ordem da Promotoria da Infância devido ao envolvimento em pequenos delitos. Como requer um atendimento especial, por solicitação da equipe pedagógica da escola, a Secretaria de Educação do Município autorizou dividir a turma de terceira série em dois grupos, cada grupo com, no máximo quinze alunos. Pedro também é acompanhado pela psicóloga que atende às escolas do município. O que pode perceber com relação a Pedro é que este tem um certo poder na escola, porque os alunos, e alguns professores, demonstram ter medo dele. Não há nenhuma estratégia coletiva na escola para lidar com este aluno e ele acaba tendo uma certa autonomia para fazer o que quiser, desde que não atrapalhe os demais colegas.

Paula não liga mais para Pedro e entra na sala com os demais alunos. Alguns minutos após, Pedro entra também, bem mais calmo⁸⁰.

Paula faz uma oração acompanhada por algumas crianças⁸¹. Os alunos estão animados para a aula e comentam que gostaram da atividade de vôlei na terça à tarde⁸². Cada um vai se dirigindo para o seu lugar.

Paula pendura no quadro um pano branco para projetar slides. Os alunos se animam: *vamos ter historinha!!!!* Eles já sabem da atividade que será realizada porque a professora comentou no dia anterior. André⁸³ atua como um secretário da professora, mesmo

⁸⁰ Verificou-se depois que Pedro não fora abordado pela polícia na quarta-feira. Tratava-se de uma encenação para chamar a atenção de todos. Paula não se envolve em discussões com os alunos. Raramente altera seu tom de voz e quando identifica que a conversa está caminhando para uma discussão, deixa o aluno “falando sozinho”, conforme suas palavras. Ao explicar como lida com a indisciplina de certos alunos, Paula deixa claro que não é bom envolver-se em brigas com os alunos “porque eles são crianças e se você entrar numa briga, você fica igual a eles”. Prefere deixar a situação se acalmar. Mas, “quando o assunto não é muito grave”, na maioria das vezes, esquece-se de voltar a falar com o aluno. A postura de Paula faz com que o ambiente da sala de aula, apesar da existência de conflitos, não se caracterize por discussões entre professor e aluno. Os alunos demonstram respeito por Paula e esta pelos seus alunos.

⁸¹ Todos os dias, no início da aula é feita uma oração católica, puxada pela professora, que é católica. Na conversa que tivemos sobre a relação entre escola e religião, Paula diz que reza porque gosta, porque quer que Deus abençoe o seu trabalho. Nunca parou para refletir que possa ter alunos na sala que não são cristãos. Acredita ser importante para as crianças acreditarem em Deus. Nunca teve “o problema” de ter alunos ateus ou com crenças em “candomblé ou umbanda”.

⁸² Trata-se de um programa desenvolvido em parceria com a Prefeitura Municipal de Londrina com o curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Ocorre no contra-turno escolar.

⁸³ André tem um comportamento que se diferencia dos demais alunos da sala pela preocupação que demonstra ter pela professora. Está sempre ajudando, apagando o quadro ou carregando suas

sem a sua solicitação, ajudando-a a colocar o aparelho de retro-projetor no lugar. Os demais alunos estão organizados em seus lugares, conversam baixinho entre si e, de certa forma, há uma situação bastante calma enquanto aguardam a projeção dos slides. Na verdade não se trata de slides, mas sim de desenhos em transparência. Como o chão é de assoalho, qualquer passo faz com que a imagem projetada trepide bastante, o que causa risos. Combina-se que ninguém pode ficar andando na sala durante a projeção. Antes de iniciar a projeção, Paula pega uma caixa e mostra para cada aluno dizendo que dentro dela tem um presente surpresa. Trata-se de uma caixa embrulhada com papel vermelho, com um buraco no qual os alunos devem olhar para ver o "melhor presente do mundo". Paula passa de mesa em mesa para que os alunos olhem. Quem ainda não viu fica curioso e quem já viu faz uma cara de alegria. Conforme os alunos vão olhando, Paula pergunta: *achou bonito o presente? Viu que presente importante?* Paula chega até a minha carteira e pergunta se quero olhar. Olho. Os alunos estão contentes, em seus lugares e esperam que todos olhem a caixa. Não houve tumultos e ninguém estragou a brincadeira antes da hora contando que dentro da caixa tinha um espelho.

8 horas e 45 minutos - Paula guarda a caixa e conversa com os alunos: *Antigamente não tinha espelho. Como as pessoas faziam?*
Patrícia e Leandro (juntos): *olhavam na água*⁸⁴.

coisas. Durante as aulas, acompanha as atividades, mas demora um pouco mais que a média da sala. Fica irritado quando não consegue fazer alguma coisa por causa da conversa dos colegas que já terminaram. Pede para que falem mais baixo.

⁸⁴ A professora recebe a resposta mas não busca identificar nos alunos como sabem a respeito para estabelecer uma relação entre o que eles já conhecem e o que estão prestes a conhecer. Deixa escapar uma temática muito interessante para ser aprofundada e que poderia ter vários desdobramentos: trabalho com reflexo, com o vidro, com a história do espelho.

Bruna: *na história da Branca de Neve tem espelho.*

Paula: *você conhece a história? Conta um pouquinho.* Bruna conta-a turma⁸⁵, falando sobre o espelho mágico da madrasta da Branca de Neve.

Paula: *Pois é, os bruxos utilizavam os espelhos para verem as coisas*⁸⁶.

Paula: *Então vamos para a nossa história*⁸⁷. *É a história de um chinês que encontra um espelho na rua.*

⁸⁵ Bruna que é bastante inibida para falar, solta-se. Conta a história em detalhes e os colegas prestam muita atenção. Quando termina, indica a leitura do livro falando para todos que tem um na caixa da sala e outros na biblioteca.

⁸⁶ A relação estabelecida pela professora não causa discussão entre os alunos, que estão mais interessados em ver as imagens. No entanto, chamou minha atenção a relação feita entre a realidade e a fantasia, pois quando a professora afirma que os bruxos utilizavam espelhos, ela já não o faz no contexto do faz de conta, no qual esta inserida a história da Branca de Neve e, com certeza, os alunos vão guardando estas informações.

⁸⁷ Aqui se rompe a ligação que, ainda timidamente, a professora estava estabelecendo com os saberes prévios dos alunos. No prosseguimento da atividade é fácil compreender o porquê. Esse diálogo, assim como a atividade com a caixa não são entendidos como atividades importantes no processo de aprendizagem. Eles são compreendidos como elementos motivadores que servem para iniciar uma temática, mas que depois saem de cena para que o conteúdo escolar tome o espaço da/na aprendizagem. É como se os alunos fossem convidados a falar sobre o que sabem e ouvissem um recado: *tudo bem, vocês sabem isso. Mas agora vamos para o saber de verdade, aquele que realmente tem importância.* No caso desta atividade, nem isso ocorre, porque a história que se segue, a do *Kiki, o chinês*, não apresenta novos conhecimentos para os alunos. Trata-se de uma situação montada para levar as crianças a discutirem sobre auto-estima. Essas informações são coletadas depois da atividade, quando pergunto à professora qual era o objetivo do trabalho com a história. Ela fala que é uma atividade de interpretação de textos e que aproveitou para falar da importância da pessoa gostar de si mesma. Quando afirmo que seria uma atividade interessante para um trabalho com a História, ela concorda dizendo que poderia aprofundar pesquisando como eram os espelhos de antigamente e como são hoje. Num movimento talvez de tomada de consciência ela me faz uma pergunta que se desencadeia no seguinte diálogo:

Paula: *será que foram os chineses que descobriram o espelho?*

Sandra: *por que você acha que o espelho foi descoberto?*

Paula: *não é descoberto. É mesmo. O espelho foi inventado. Mas será que foram os chineses que inventaram o espelho?*

A primeira imagem projetada no slide é a do chinês olhando para o espelho e dizendo "papai". Os alunos não entendem porque o chinês diz "papai". A professora explica que ele não conhecia o espelho e achava que era o retrato do pai dele.

Leandro: *é burrice alguém não conhecer um espelho.* Paula não comenta a informação⁸⁸.

A história continua com mais três desenhos de pessoas se olhando no espelho pela primeira vez. O último desenho retrata a importância e a beleza de cada pessoa. É uma história sem sentido e os alunos ficam frustrados. Paula prossegue a aula.

9 horas: a professora escreve no quadro:

Agora é com você.

1 - O que você achou da história de Kiki, o chinês? Justifique.

2 - Você acha que nos dias de hoje, espelho é importante? Por quê?

3 - Você costuma usar diariamente o espelho?

4 - Quando você se olha no espelho o que mais lhe chama a atenção em seu rosto?

5 - O que você sente quando vê sua imagem no espelho? Por quê?

Sandra: eu não sei, podemos pesquisar. Você acha importante seus alunos entenderem a diferença entre descoberta e invenção?

Paula: acho que é. Você vê. Da forma como eu trabalhei acabou ficando que o espelho é uma descoberta de antigamente. É o que eu falo. Eu acabo ficando no livro e se não tem no livro, fico perdida.

Bate o sinal do intervalo e nossa conversa fica por isso mesmo.

⁸⁸ O aluno faz uma afirmação muito interessante porque indica uma análise que não leva em consideração o fato do espelho não ter sempre existido. Ainda que a história não ajudasse muito na discussão, haveria possibilidade de engatar uma discussão sobre as diferenças entre os povos, entre as culturas. Além do mais, Leandro formula um pensamento anacrônico, porque julga o outro a partir dos pressupostos do seu tempo, o que também fornece ganchos para discussões ricas para a Educação Histórica.

6 - Quando você percebe que alguém de sua família está triste, o que você diz para confortá-la⁸⁹?

Enquanto Paula está escrevendo as questões no quadro, os alunos vão copiando e conversando sobre outras coisas. Wilian diz que a festa junina poderia ser à noite (a festa seria no próximo sábado). José levanta e vai até o calendário para saber que dia é hoje. Olha no mês de Setembro (estamos em Junho). Leandro, que está prestando atenção em José, fala que ele está olhando no mês errado, que é para olhar em junho⁹⁰. Leandro pergunta se Paula já desligou o retroprojektor da tomada porque está escrito na etiqueta que é para desligar. Paula não toma conhecimento. Roberto levanta e desliga o aparelho.

Alguém pergunta (não identifico quem) o que é justifique. Paula explica. Diego pergunta o que é diariamente. Paula explica⁹¹.

⁸⁹ Não se trata, efetivamente, de um trabalho de interpretação. As crianças devem responder o que pensam sobre o assunto.

⁹⁰ José é um aluno que apresenta dificuldades na leitura. É muito quieto. Raramente solicita ajuda da professora ou dos amigos. Isola-se um pouco dos colegas. Às vezes, quando os colegas da sala o procuram, brinca um pouco, mas logo se afasta novamente. Esse aluno teve dificuldades para resolver as questões da ATECH que envolviam noções de calendário e linha do tempo, conforme pode ser constatado no diálogo com o mesmo na página 118. Paula avalia que José tem problemas na leitura e é muito tímido. José não faz as tarefas direito, a professora diz que "*não há uma cobrança em casa*", porque os pais trabalham fora e o aluno fica com a avó, mas os pais freqüentam as reuniões, quando estas são à noite, o que de certa forma demonstra um certo compromisso com a educação do filho. Como José não incomoda nem a professora nem os outros alunos, sua presença muitas vezes nem é notada. Pergunto à professora o que poderia ser feito por José. Ela diz que já solicitou para a supervisão encaminhar o aluno para uma avaliação com a psicóloga.

⁹¹ Os alunos perguntam constantemente para a professora o significado de algumas palavras ou quando não entendem alguma coisa, como no caso da cena do espelho relatada anteriormente. Paula sempre responde. Nunca houve uma indicação, por parte da professora, para que os alunos buscassem o dicionário, ou que explicassem melhor o que não estavam compreendendo. Com o passar dos meses, se estabelece uma relação de dependência entre os alunos e a explicação da professora e, questões simples que poderiam ser resolvidas sem a interferência da mesma, são levadas pelos alunos até a professora para que esta explique o que é para ser feito. Essa postura

Todos os alunos copiam as questões e começam a responder. Como alguns alunos terminam rapidamente, Paula pede para que contem a história com suas próprias palavras.

Bruna, Dalila, André e Joana terminam de escrever a história e ficam em pé em frente à mesa da professora para que esta corrija as questões⁹². O relógio da sala não está funcionando, marca 5 horas e 5 minutos. São 9 horas e 50 minutos. Os alunos começam a andar pela sala, Paula continua corrigindo os cadernos dos alunos que vão até a sua mesa.

Às 10 horas, toca o sinal para o lanche. Os alunos saem correndo.

Atividade desenvolvida em 24/06/2004 - Quarta-feira

10 horas e 20 minutos: os alunos retornam do lanche e vão para os seus lugares. Na sala tem vinte e cinco carteiras distribuídas em cinco colunas. Como são somente treze alunos, várias carteiras ficam vazias⁹³. Paula divide os alunos em dois grupos: verde e vermelho. No grupo vermelho ficam: Roberto, Wilian, André, Bruna,

de perguntar constantemente o que não entendeu está presente até nas provas, quando a professora explica, além do enunciado da questão, o que é para ser feito. De certa forma, como na aplicação da ATECH não foram feitas explicações, os alunos tiveram maior dificuldade para interpretar as questões pois isso não se caracteriza como um prática constante na sala de aula.

⁹² A correção dos cadernos durante as aulas é uma prática constante da professora. Os alunos vão terminando e levando o caderno até sua mesa, ou então ela passa de mesa em mesa corrigindo. Como, geralmente, quem já acabou se envolve em conversas paralelas, ou mesmo em brigas, sempre é “inventada” uma atividade extra como, neste caso, escrever a história, ou como em outras situações presenciadas: desenhar, copiar uma parte do livro.

⁹³ Não há uma reorganização do espaço, como empilhar as carteiras ou formação de grupos. A distribuição das carteiras é sempre em fileiras e, como há muitas que ficam vagas, os alunos trocam de lugar com frequência.

José e Joana. No outro, o verde, ficam: João, Leandro, Renan, Patrícia, Diego, e Dalila. Pedro chega atrasado e sorteia o grupo vermelho, no qual está Joana, sua prima. A professora pede para que vá para o grupo verde, para não ficar junto com a prima⁹⁴. Pedro obedece. Será uma atividade de revisão para a prova de História e Geografia⁹⁵. No quadro é colocado um cartaz de cartolina com janelinhas numeradas de 1 a 30. Explica o jogo: ela fará uma pergunta para um aluno. Se ele acertar é ponto para a equipe. Se errar, sorteia um número e abre a janelinha do cartaz. Dentro das janelinhas tem tarefas para serem cumpridas ou bombas. Se sair tarefa, o aluno tem que cumprir. Se cair bomba, ele está fora da atividade. A atividade tem início.

Paula: Bruna⁹⁶, o que é relevo? Agitação geral.

Bruna: (fica vermelha) ... é alto e baixo ... é solo alto e baixo.

Leandro⁹⁷: (que é do outro grupo, interfere, aos gritos e com o dedo apontando para Bruna) Não é não! O relevo representa a irregularidade, os altos e baixos do solo.

⁹⁴ Pedro e Joana moram juntos com a avó. Pedro exerce uma influência sobre Joana que demonstra medo de errar quando está perto dele. Ao mesmo tempo, Joana procura Pedro para que este a proteja em algumas situações que envolvem outros colegas.

⁹⁵ Paula afirma não trabalhar de forma separada a História da Geografia. Utiliza um só caderno para as duas disciplinas e usa os dois livros, um completando o outro, conforme a necessidade do assunto.

⁹⁶ Bruna é uma menina que acompanha as atividades com bastante interesse, mas raramente fala com a professora e com os colegas. Quando termina as atividades, e geralmente as termina bem antes que a maioria dos colegas, fica em seu lugar, lendo os livros da caixa de leitura que esta disponível na sala. Gosta muito das histórias infantis. Joana a procura constantemente para que a ajude nas atividades. Bruna é sempre solícita.

⁹⁷ Leandro é um menino muito ativo. Entende as propostas com facilidade e faz as atividades em um tempo muito menor do que a maioria dos colegas. Quando termina, às vezes, ajuda os demais colegas, passando de mesa e mesa. Outras vezes, atrapalha a todos com brincadeiras. Exerce uma

Paula: Muito bem, ponto para o grupo do Leandro⁹⁸.

Bruna sorteia o número 18: imitar um pato. Sou convidada para ser juíza e avaliar se Bruna faz a imitação direito. Bruna faz a imitação e avalio que está bom. Instaure-se uma confusão. Leandro e Pedro dizem que estou roubando. Os alunos ficam agressivos entre si. Leandro quer tirar os pontos que o outro grupo ainda nem conseguiu ganhar⁹⁹. Dalila¹⁰⁰ chega no meu ouvido e diz: "tomara que o Leandro tire bomba. Ele ri quando a gente erra". O jogo continua. Leandro não consegue responder uma questão. Tira bomba e os alunos fazem uma festa na sala, até mesmo os integrantes do seu grupo. Leandro não quer sair de jeito nenhum e causa a maior confusão. Paula quase chega a mudar as regras para

certa liderança no grupo porque todos o acham "muito inteligente". No relacionamento com os colegas gosta de dar ordens e fica irritado quando contrariado. É o único aluno da sala que vem a escola com relógio e, como o relógio da sala nunca funciona e a professora nem sempre está com relógio, controla o tempo avisando a todos quanto tempo falta para o intervalo ou para a saída. Foi o único aluno que reconheceu o cartão postal da cidade de Londrina, apresentado na questão dez da ATECH.

⁹⁸ Não eram essas as regras estabelecidas para o jogo. Não havia sido combinado que o outro grupo poderia responder e nem que o ponto seria de quem respondesse no lugar do outro. Mas os alunos não percebem, ou não se incomodam com a situação e a atividade continua.

⁹⁹ Quando os dois alunos se unem, os demais ficam apagados e não esboçam reação. A professora também não e eles continuam gritando olhando para mim e dizendo que estou roubando. Como a professora não interfere, peço, com a voz bem firme, que parem. Quando param falo que não tenho razões para roubar, como me sinto ao ouvir uma acusação assim e explico como fiz a avaliação da imitação da Bruna. Pergunto se os alunos concordam com os critérios que utilizei e se alguém tem alguma sugestão. Pedro diz que é importante fazer o som do bicho. Concordo. Todos concordam e assumo o compromisso de usar os mesmos critérios para todas as imitações. Não houve mais problemas com os "meus julgamentos".

¹⁰⁰ Dalila é uma aluna muito quieta. Quando fala, sua voz é baixa e quase não dá para ouvir. É a menor aluna da sala em tamanho, mas tem autoridade sobre todos. Sempre é procurada pelos colegas para dar sugestão sobre as atividades. É a única aluna com a qual Leandro e Pedro não fazem brincadeiras. Dalila demonstra irritação devido ao tempo que a professora demora nas atividades e chega a perguntar para ela o que é para fazer. Quando a professora manda ler os livros da caixa, ela responde que já leu todos. No mês de Maio, Dalila começou a trazer livros de casa e enquanto esperava os colegas terminarem as atividades, fazia suas leituras.

que ele continue no grupo devido a tanta pressão que ele faz, mas os outros alunos ficam bravos e ela volta atrás. A atividade prossegue, (reiniciando o jogo por três vezes. As perguntas formuladas são, dentre outras, no mesmo estilo: quem compôs o hino de Londrina? Quais são os símbolos municipais? Como era chamado o nosso município antes de ser Londrina? Como é o nome de nosso município? O que é vegetação? O que significa CTNP? Moramos e vivemos no estado do

11 horas e 47 minutos. Paula termina a atividade. Os alunos vão para os seus lugares, Paula passa algumas contas no quadro para esperar o sinal de saída.

Sala 2

A professora Marta tem trinta anos e está na rede municipal de ensino a oito. Já trabalhou com pré-escola, segunda, terceira e quarta séries. É formada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e tem especialização em Psicopedagogia em Instituição Escolar, na mesma Universidade. Trabalha com a disciplina de História a partir da vivência do aluno e pensa que fazer passeios nos lugares a serem estudados sobre a História de Londrina é a melhor forma de levar os alunos a aprenderem. O mais importante para a criança é aprender sobre Londrina hoje, mas o passado deve ser estudado de forma sempre relacionada com o presente, comparando o ontem e o hoje. O livro deve ser um material de apoio e que o professor precisa buscar outras fontes, por isso reclama que na escola não tem internet para fazer pesquisas. Ao analisar o seu trabalho com a disciplina de História, acredita que não avança muito devido ao fato de ter aprendido uma História

de um jeito muito positivista, sempre mostrando o belo, o bonito, os heróis. Gostaria de ter a sua disposição mais recursos informatizados para trabalhar com os alunos. Marta, assim como Paula, também não fez um planejamento para o trabalho com a História no ano de 2004.

Na sala de Marta têm sete meninos e quatro meninas entre dez anos e oito meses e oito anos e sete meses. Todos os alunos estudaram juntos na segunda série.

Atividade desenvolvida em 08/06/2004 - Terça feira

8:00 horas: O relógio da sala está parado¹⁰¹, marca 6 horas e 45 minutos. Os alunos dirigem-se para os seus lugares. Na sala tem vinte e cinco carteiras e somente onze alunos, portanto, várias carteiras ficam vazias. Marta começa a aula rezando o Pai Nosso¹⁰², mas os alunos não a acompanham, estão conversando e

¹⁰¹ Relógio sem funcionar é uma constante na escola. Todas as salas têm relógio mas somente os da cozinha e da sala de professores funcionam. Quando a professora estabelece que a atividade terá tantos minutos, e esta é uma prática de Marta, apesar de nem sempre cumprir suas promessas, os alunos que não possuem relógio não tem como se orientar no tempo. Alguns alunos se preocupam com o tempo estabelecido e ficam perguntando para a professora, ou para um colega, sobre quanto tempo falta. A maioria, no entanto, despreza totalmente a questão do tempo e faz as atividades no seu próprio ritmo.

¹⁰² Quando conversamos sobre as rezas no início da aula, Marta afirma que reza porque na escola tem um tipo de “*ensino religioso*” no qual todas as religiões são trabalhadas com respeito. Foca-se o respeito à natureza, a Deus, ao próximo, “*independente do aluno ser da umbanda, da religião espírita. Na minha sala são todos cristãos e o Pai Nosso não é uma oração católica, é universal porque traz a palavra de Deus. Se o aluno não quiser rezar, fica a vontade. Pede “com licença, eu não vou fazer a oração”. Eu respeito.*” Para encerrar a conversa sobre o assunto afirma: “*Eu tive esta orientação para estar trabalhando com o ensino religioso desta forma. Se você quiser ver a apostila para saber como deve ser feito o trabalho ...*”. Falo que não é necessário.

andando pela sala. A atividade será uma revisão para a prova de História¹⁰³. Marta pede para que os alunos leiam a página 55 do livro (Figura 23), na qual tem um pequeno texto e cinco questões. Começa perguntando:

Marta: como foi a viagem de Smith?

Um aluno: (não identifico quem) foi cansada (talvez queira dizer cansativa).

Marta: não é só isso. Gente, vocês não leram o livro? Eh interpretação¹⁰⁴!!!!!!!

Henrique: foi em 1929¹⁰⁵.

Marta: isso mesmo. Muito bem! Foi em 1929. Que rio eles atravessaram?

Mateus¹⁰⁶: o Tibagi.

Marta: o que vocês entendem por "Majestoso"¹⁰⁷?

¹⁰³ Conforme a professora, o trabalho com a disciplina de História é realizado separadamente do trabalho com Geografia, por julgar mais fácil trabalhar "*uma coisa de cada vez*".

¹⁰⁴ Marta, na busca de conseguir melhores resultados de aprendizagem junto aos alunos, faz muitas cobranças: *se não sabe responder é porque não leu o texto; se não fez a tarefa é porque não tem responsabilidade, se tirou nota ruim na prova é porque não estudou*. Desta forma, a responsabilidade pela aprendizagem é sempre colocada numa ação do aluno.

¹⁰⁵ Henrique é um aluno que apresenta dificuldades para ler e para se expressar frente aos colegas. Apega-se aos mínimos detalhes durante as atividades ficando, às vezes, muito tempo melhorando um desenho. Quase nunca arrisca responder às perguntas da professora em voz alta, mas o faz em voz bem baixinha. Foi Henrique quem trouxe a foto de quando tinha dois anos para me mostrar quando conversamos sobre a questão 6 da ATECH.

¹⁰⁶ Mateus é um aluno que gosta de responder às questões da professora e participar da aula. Mora no Limoeiro e conta muitas histórias sobre o seu dia a dia, principalmente sobre suas pescarias. Está sempre atento nas aulas, relaciona-se bem com todos os colegas e dedica uma certa proteção para com Ana, ajudando-a sempre na leitura dos textos e na resolução das questões.

¹⁰⁷ Marta tenta levar os alunos a refletirem sobre as palavras que não conhecem, sem dar o significado num primeiro momento. Mas como não obtém resposta, desiste instantes depois,

Figura 24 – Página 55 do livro didático da 3ª série.

A Companhia de Terras Norte do Paraná enviou um grupo de homens chefiados por **George Craigh Smith** (funcionário da CTNP) para abrir estrada, construir hotel e um escritório nas terras que seriam vendidas e colonizadas. George Craigh Smith conta como foi a viagem:

“Bem cedo, no dia 21 de agosto de 1929, tratamos de atravessar o majestoso rio Tibagi. Como não havia ponte nem balsas, todos os animais atravessaram a nado, um por um. Enquanto um de nós ia remando numa cunoa feita de tronco de árvore, outro segurava o burro pelo cabresto e guiava-o até a outra margem, de onde iniciamos a dura caminhada até o local denominado Patrimônio Três Bocas. Era nesse local que se iniciavam as terras da Companhia de Terras Norte do Paraná. Foi uma viagem feita com muito sacrifício, em marcha lenta, caminhando por um picadão, barrento e cheio de tocos e buracos...”



Atividade

Para entender melhor o que Craigh Smith contou, responda em seu caderno:

- Qual era o nome do rio que eles atravessaram?
- Como o grupo atravessou o rio?
- Como era chamado o local onde se iniciavam as terras da Companhia de Terras?
- Escreva com suas palavras a viagem de George Craigh Smith.
- Qual era o nome do nosso município?

Fonte: Livro Viver é Descobrir – História (TUMA , 2001, p. 55)

Silêncio na sala. Marta explica que é grande, imenso.

formulando respostas para suas próprias perguntas. Isto é constante em suas aulas: faz perguntas para os alunos mas ela mesma as responde.

Mateus: mas o Tibagi não é grande. O Paranapanema é maior¹⁰⁸.

9:00 horas - A revisão termina. Marta dá um tempo para que os alunos estudem um pouco mais para a prova que será logo a seguir. Alguns alunos fazem a leitura do texto, outros ficam sentados folheando o livro ou mexendo em seus pertences.

9 horas e 20 minutos - Marta entrega a prova para os alunos (Figura 24). As questões são as mesmas da revisão¹⁰⁹.

10 horas - Conforme os alunos vão terminando a prova, e alguns terminam em menos de quinze minutos, Marta pede para que fiquem lendo o livro de História.

¹⁰⁸ A relação que o aluno estabelece é bastante interessante. Este aluno reside próximo ao Rio Tibagi e, hoje, este rio não representa mais um obstáculo natural para o homem, como representava em 1929. Além do mais, realmente o Rio Paranapanema é maior do que o Rio Tibagi. Marta não explora esta relação que seria um excelente ponto de partida para discutir dentre outras questões: como um mesmo rio pode representar diferentes coisas para homens de diferentes tempos.

¹⁰⁹ A prova é de História e Geografia e é a mesma para as duas terceiras séries. O resultado dos alunos não é animador em ambas as turmas. A média geral da sala de Marta é 50% e a de Paula 60%. As professoras ficam arrasadas e comentam: (Paula) *como os alunos podem errar questões tão fáceis?* (Marta) *E olha que fizemos uma revisão antes da prova.* Verificando as provas, uma a uma, percebo que no grupo da Professora Marta alguns alunos vão muito bem, acertam quase tudo, mas outros não acertam nada ou quase nada. Há uma disparidade entre os que conseguem e os que não conseguem e não há um grupo intermediário. Os alunos que têm dificuldade para ler não fazem quase nada, porque ela não lê a prova para eles. Acha que se trata de uma atividade individual e que não deve estar lendo porque "*senão eles nunca vão fazer nada sozinhos*". Na sala de Paula, o resultado é mais equilibrado. Não há nenhum aluno que acerta tudo, mas também nenhum que erra tudo e há uma boa faixa de alunos que se situam numa faixa intermediária. É importante destacar que Paula lê a prova para os seus alunos, o que interfere diretamente nos resultados.

Atividade desenvolvida em 17/06/2004 - Quinta-feira

8:00 horas: Marta começa a aula rezando com os alunos. Vão trabalhar com uma atividade de História. É conteúdo novo e Marta já avisa que na próxima aula terá prova com este conteúdo. No quadro escreve:

História
Escola
Londrina, 17 de junho de 2004.
Assunto: "Será que todas as pessoas chegaram da mesma maneira a Londrina?" (trata-se de um tópico do livro didático).
Ler silenciosamente as páginas 58 e 59 (Figura 25).

Figura 26 – Página 58 e 59 do livro didático da 3ª série.

SERÁ QUE TODAS AS PESSOAS CHEGARAM DA MESMA MANEIRA A LONDRINA?

Vamos verificar?

Atividades

1. Entreviste seus pais, avós, amigos ou leia depoimentos de outros pioneiros e descreva de que maneira eles chegaram ao nosso município. Depois, verifique e escreva em seu caderno a diferença entre a chegada dessas pessoas e a dos pioneiros que estudamos. Na sala de aula, apresente suas descobertas aos (às) colegas e conheça as descobertas deles(as). Garanto que você vai aprender muito!

2. José Ziober, que nasceu na Polônia, também foi pioneiro e em seu depoimento nos conta:

— A VIAGEM

“Em 1934, viemos para Londrina, porque meu irmão havia instalado oficina aqui. Vimos de caminhão até Curitiba (estado de São Paulo). De lá até Jataizinho, pela companhia de trem. Atravessamos o rio Tibagi de balsa e chegamos em Londrina pelo ônibus da Companhia de Terras Norte do Paraná.”

— COMO ERA LONDRINA EM 1934

“As ruas eram cheias de tocos e buracos. As casas eram ranchos de palmitos. Não havia luzes, era lampião. Podíamos dormir com as portas abertas, pois não havia ladrões. As árvores existentes eram figueira, peroba, capá e havia também muitas onças.”

Responda:

a) Por que José Ziober veio para Londrina?
b) Quais meios de transporte utilizou para chegar a Londrina?
c) Quais são as diferenças entre a viagem de George Craigh Smith e a de José Ziober?
d) Quais são as diferenças entre a Londrina que George Craigh Smith e seus companheiros viram e a que José Ziober viu? O que era parecido?

O Patrimônio Três Bocas muda de nome

Em 1932, o Patrimônio Três Bocas passou a ser chamado Patrimônio Londrina. Quem sugeriu esse nome foi João Sampaio, que era um dos diretores da CTNP.

Londrina é uma palavra que pode ter dois significados:

1. o significado que indica “diminuição de tamanho”; assim, LONDRINA significa “PEQUENA LONDRES”;

2. o significado que indica “origem de um lugar”, que quer dizer “FILHA DE LONDRES”.

Atualmente, muitos estudiosos da Língua Portuguesa consideram que a melhor opção de interpretação da palavra LONDRINA é “FILHA DE LONDRES”.

Fonte: Livro Viver é Descobrir – História (TUMA, 2001, p. 58, 59)

8 horas e 10 minutos: Distribui os livros e avisa aos alunos que eles devem ler para interagir porque uma aula não é ela falando sozinha. Marcou, verbalmente, um tempo de 10 minutos¹¹⁰ para a leitura do texto (São somente três fragmentos de textos nas duas páginas assinaladas. No mais, são propostas de atividade para serem realizadas em casa e na sala de aula(Figura 25). Enquanto os alunos fazem a leitura passa o recado da entrega de um bilhete para escolha do Conselho Escolar. Os alunos param de ler para olhar o bilhete¹¹¹.

8 horas e 20 minutos: muitos alunos já acabaram a leitura, mas Marta marca um novo tempo limite no quadro: até às 8 horas e 30 minutos. Durante o tempo em que os alunos estão lendo (alguns), Marta fica sentada em sua mesa com um fichário aberto copiando alguma coisa em seu caderno. Abre o livro de História e faz algumas anotações. Alguns alunos continuam lendo. Henrique e Ana¹¹² estão copiando as frases que foram escritas no quadro (não ficou claro se era ou não para copiar no caderno). Luis ainda não abriu o livro.

Mateus: (para a professora) Em 1934 era bom. Podia dormir de porta aberta e nem tinha ladrão.

¹¹⁰ Não há como os alunos controlarem o tempo porque o relógio da sala não funciona, mas destaca-se o fato de Marta tentar estipular um tempo igual para todos, o que leva o aluno a descentrar-se de seu próprio ritmo e acompanhar um ritmo coletivo.

¹¹¹ A interferência da professora, diretora ou supervisora quando os alunos estão em atividade é constante em sala de aula. Muitas vezes, a professora acaba de orientar os alunos sobre a necessidade de atenção, de concentração e quando estes iniciam a atividade são interrompidos com algum recado ou algum comentário feito pela professora.

¹¹² Henrique e Ana são os alunos que apresentam maior dificuldade com a leitura e a escrita. Por isso demoram muito para copiarem as coisas do quadro.

Marta: (sem tirar os olhos de seu caderno) Era bom, né. Muita coisa mudou para pior¹¹³.

Mateus e Fábio começam a conversar sobre as gravuras que aparecem no livro¹¹⁴.

8 horas e 30 minutos: Ana continua copiando as frases do quadro.

Marcelo: (para a professora) Londrina antigamente se chamava pequena Londres?

Professora: Leia direito no livro. Não é bem assim. Por que tinha esse nome?

Marcelo: Porque é filha de Londres¹¹⁵. A professora não prossegue a discussão.

8 horas e 40 minutos: Dez minutos além do que o combinado. Marta se levanta, dirige-se para o centro da sala e inicia o diálogo com os alunos:

¹¹³ No texto há uma informação sobre o ano de 1934 que não faz nenhuma referência a “ladrões” ou a “tempos bons”. Esta idéia de passado como tempo bom, aparece com frequência na fala das crianças apresentadas no Capítulo II. A professora reafirma esta noção ao fazer um comentário sem contextualizar historicamente: o que era bom? Por quê? Para quem era bom? Tudo era melhor do que hoje? Também perdeu a oportunidade de levantar porque o aluno estabelece esta relação.

¹¹⁴ As fotos são da primeira estação rodoviária de Londrina, sobre a chegada do trem na inauguração da Estação Ferroviária, sobre a atual Avenida Paraná, em 1935 e sobre Londrina em 1934. Mateus fala que conhece o lugar onde ficam os trens. As fotos chamam bastante atenção dos alunos. Durante o tempo que fiquei nas terceiras séries não presenciei nenhum trabalho que explorasse as fotos do livro como documento histórico. Elas ocupam um lugar ilustrativo. No diálogo com as professoras sobre o trabalho com as fotos, elas afirmam que fazem um trabalho de comparação de como era naquele tempo e como é hoje.

¹¹⁵ Marcelo é um aluno interessado. Quando fala, seu discurso é fragmentado, apresentando dificuldade para manter a coerência em um relato ou uma história. Na ATECH, lembra do passeio, do jornal que falava do Marco Zero, mas teve dificuldade para ordenar os acontecimentos na linha do tempo e em organizar as informações em um determinado espaço. Aqui, ao falar com a professora, novamente ele se fixa em apenas uma frase do texto para elaborar uma conclusão, que acaba sendo fragmentada.

Marta: Por que José veio para Londrina?

Alguns alunos em coro: Para trabalhar na oficina.

Marta: Como ele chegou aqui?

Em coro: De barco.

Marta: Qual a diferença entre

Leandro: (interrompendo) não professora. Ele veio de caminhão e de balsa.

Marta: Isso mesmo (no texto diz que José Ziober fez a viagem de caminhão até Ourinhos, de trem até Jataizinho, de balsa na travessia do Rio Tibagi e de ônibus até Londrina). Qual a diferença entre a viagem de Smith e de José Ziober?

Silêncio.

Marta: a viagem de Ziober não foi tão difícil, né? Vocês não lembram da viagem do Smith. Vamos ler de novo a página 55 (Figura 23). Faz a leitura.

Ana e Cléo não estão com o livro aberto na mesma página que a professora está fazendo a leitura.

Marta, estabelece ela própria a relação entre as duas viagens.

Às 8 horas e 50 minutos a diretora entra na sala para avisar que o pessoal do teatro está pronto. Marta avisa aos alunos para deixarem os livros sobre a mesa porque vão ao teatro¹¹⁶. Os alunos ficam felizes. Trata-se de um teatro de marionetes sobre a Dengue, o cenário está montado no pátio. Os alunos ficam bem quietos no início, mas após uns cinco minutos já estão inquietos, conversando entre si e olhando para trás. O teatro é realmente cansativo e sem graça. Na verdade, é uma palestra com marionetes.

¹¹⁶ Os alunos já sabiam que teria teatro sobre a Dengue.

9 horas: As crianças já não demonstram nenhum interesse pelo teatro. Marcelo e Ana começam a se desentenderem. Mateus se espicha no banco, incomodando os outros colegas. Marta está atenta ao teatro e desatenta com seus alunos¹¹⁷.

9 horas e 10 minutos: Voltamos para a sala e não é feito nenhum comentário sobre o teatro. Marta pede para que os alunos leiam novamente a página 55. Somente Carla começa a fazer a leitura. Marcelo e Ana continuam discutindo (o mesmo assunto que começou lá no teatro), Leandro está deitado com a cabeça sobre o livro, Fábio, Mateus e Luis conversam e Cléo está olhando pela janela. A diretora entra novamente na sala para conversar com a professora. Não sei o assunto.

9 horas e 15 minutos: Marta começa novamente o questionamento sem considerar que os alunos não fizeram a leitura. Ela mesma faz perguntas e as responde.

9 horas e 25 minutos: Passa as questões no quadro, as mesmas que estão no livro didático. Pede para que os alunos copiem a questão no caderno e respondam em voz alta, todos juntos, para que ela possa escrever a resposta "certinha" no quadro para todos copiarem.

A) Por que José Ziober veio para Londrina?
Resposta - Porque o irmão dele instalou uma oficina e ele veio trabalhar aqui.

¹¹⁷ As duas terceiras séries assistem juntas ao teatro. É a professora Paula quem assume a responsabilidade de controlar todos os alunos.

B) Quais meios de transporte utilizou para chegar a Londrina?

Resposta - Caminhão, trem, balsa e ônibus.

Somente Mateus e Fábio estão respondendo às questões em voz alta. Os demais limitam-se a copiar as respostas do quadro. Após a segunda questão, Marta passa de mesa em mesa para ver se os alunos estão copiando. Pára na mesa de Ana.

Marta: Pelo menos você copiou a pergunta¹¹⁸?

Ana responde que sim. A professora incentiva os alunos a colorirem os cadernos. Mateus pintou de preto algumas coisas e mostra para a professora.

Marta: Preto é muito feio.

Marta: Ao passar pela mesa de Carla - muito bem, Carla. Seu caderno está organizado e sua letra muito bonita.

Marta: Para Marcelo - Muito bem, você está se esforçando. "Tudo posso naquele que me fortalece¹¹⁹".

¹¹⁸ As ações de Marta demonstram que ela já "desistiu" de Ana. Quando conversamos sobre a aluna, relata que Ana não tem mais jeito, que a família não apóia, que ela ainda não aprendeu a ler direito. Falo para Marta que Ana gosta muito de histórias e como pode ler os livros e contar as histórias sem saber ler. Marta diz que não sabe, que alguém deve ler para ela.

¹¹⁹ Marta usa muitas frases religiosas para se comunicar com os alunos; sempre que pode fala de Deus. No caderno dos alunos há várias frases copiadas do quadro, como: "*Em Deus faremos proezas* (Salmo 60, 12)", "*Entrega teu caminho ao Senhor, confia nele e o mais ele fará* (Salmo 37, 5)" (Não busquei verificar a origem dos salmos). Percebe-se que para a professora ser bom cidadão é ser bom cristão e ela faz vários "sermões" para os alunos neste sentido. Quando conversamos sobre o assunto, Marta explica: "*alguma coisa essas crianças precisam ouvir de bom. Eles só falam em novela, de televisão, só tem informações negativas. Então se eu puder passar coisas positivas para eles, eu passo. Não é só falar, é fazer também. Nós somos espelhos para nossos alunos*". Comento que ela não tem conseguido disciplina com seus alunos através dos sermões e que na sala, muitas vezes chega-se a uma situação de exaustão. Marta concorda e completa: "*olha, a minha turma tem um problema muito sério de auto-estima, eu estou tentando me doar, fazer o melhor, mas algumas vezes fico desanimada*".

9 horas e 40 minutos: passa-se para a letra "c":

C) Quais são as diferenças entre a viagem de George Craigh Smith e de José Ziober? (É Mateus quem responde novamente e sua resposta vai para o quadro).

Resposta - A Viagem de George Craigh Smith foi mais sacrificante do que a viagem de José Ziober, além do polonês utilizar mais meios de transporte do que o inglês.

Uma aluna da outra terceira série vem pegar giz emprestado. Ana fala para a professora que Fábio disse que a menina era feia. A professora diz que ninguém é feio, pois somos todos feitos a imagem e semelhança do papai do céu. Os alunos começam a conversar sobre quem é feio e quem é bonito. A professora pergunta se conhecem a história da Bela e da Fera. Ana conhece e conta uma parte da história para o grupo, com muito entusiasmo. Os alunos pedem para que a professora passe o filme para eles. Marta diz que tem outra história sobre ser feio ou bonito, a do Patinho Feio. Ana novamente diz que conhece e conta uma parte da história. Somente Mateus continua fazendo as questões do livro de História, todos os demais já estão envolvidos pela discussão do feio e bonito. A professora, a partir da discussão sobre a beleza faz um "sermão" sobre a importância dos valores espirituais, sobre amar a Deus sobre todas as coisas, que Deus vai cobrar se você foi bom filho, boa professora. Mateus, que acabou de fazer as questões, pergunta se é verdade que quando "a gente é feio quando é pequeno, cresce e fica bonito". Todos caem no riso.

10 horas: Marta tenta voltar para a atividade das questões. Pede para que os alunos copiem do livro a letra "d". Marta pede para que os alunos façam silêncio pois está cansada e triste porque perdeu uma turma. Afirma que gosta muito de seus alunos, e só não

gosta deles quando fazem coisas que apagam a luz do coração. Mateus diz que não quer ser professor porque dá muito trabalho e ganha pouco. Marta diz que é verdade, mas ela ama o que faz. Há uma desatenção geral na sala, os alunos estão cansados e se levantam constantemente. A questão "d" é":

D) Quais são as diferenças entre a Londrina que George Craigh Smith e seus companheiros viram e a que José Ziober viu? O que era parecido?

Marcelo e Fábio perguntam se estas pessoas já morreram¹²⁰. A professora diz que sim. A resposta que Marta coloca no quadro é assim:

Resposta - A diferença foi que Londrina não era habitada e era floresta quando George chegou, mas quando José veio [a cidade] (pede para os alunos apagarem 'a cidade' e colocarem do jeito que esta no livro) as casas eram de palmito e tinham lampião. O que era parecido é que aqui tinha ruas cheias de tocos e buracos¹²¹.

Avisa que quem for terminando é para desenhar os meios de transporte. Alguns alunos estão fazendo o desenho que a professora pediu. Outros estão conversando entre si. Com o passar dos minutos, a bagunça vai se generalizando pela sala. A

¹²⁰ As crianças demonstram muito interesse pela vida das pessoas que são citadas no texto.

¹²¹ A professora reafirma a idéia de que não havia ninguém nas terras quando os ingleses chegaram, desconsiderando a questão dos povos indígenas que o próprio livro didático apresenta nos capítulos anteriores. Faz-se interessante destacar que ela se preocupou muito mais em arrumar a informação sobre a cidade e as casas do que sobre os indígenas. Quando conversamos sobre o assunto ela fica surpresa: "*Nossa, como deixei passar isso. Nem tava no texto.*"

professora chama atenção dos alunos e ameaça chamar de dois em dois para sair para o lanche.

10 horas e 20 minutos¹²²: Bate o sinal para o lanche. Marta consegue chamar somente o nome de dois alunos. Logo a seguir todos os demais saem correndo para lanchar.

Assim termina duas horas e vinte minutos de atividade com História.

Nas duas salas de aula há semelhanças e diferenças quanto à prática das professoras e comportamento dos alunos. A partir dos dados apresentados nas vinhetas, vários enfoques poderiam ser destacados para analisarmos estas semelhanças e diferenças e como interferem no processo de aprendizagem dos alunos envolvidos. Selecionei dois aspectos: os elementos estruturantes e a História que se ensina e se aprende.

Por elementos estruturantes entende-se toda a ação e decisão que não se encaixam em uma área de conhecimento específico, portanto, não poderiam ser discutidos sobre a ótica da Matemática, da História ou da Geografia, mas que permeiam todo o processo de aprendizagem em sala de aula, como: uso do espaço, do tempo, das condutas entre professoras e alunos, entre alunos e alunos, do lugar da religião, do uso de determinados assessorios como bonés, etc¹²³. Esses elementos são constituídos em micro-espacos e se diferenciam substancialmente quando se altera qualquer um dos componentes do grupo. Por exemplo: um mesmo grupo de alunos pode, numa mesma sala de aula e num mesmo dia, atuarem a partir de diferentes elementos estruturantes conforme o professor que assume a turma, ou conforme os alunos que estão presentes em sala. Esses elementos que parecem “banais” aos olhos de muitos, no cotidiano da escola, assumem destacada importância porque a maioria

¹²² Há dois horários de intervalo: às 10 horas (para duas turmas) e as 10h 20 min (para outras duas turmas).

¹²³ Neste estudo, deter-me-ei em analisar a questão do tempo e do espaço.

dos conflitos presenciados na Escola Verde, advém de pequenas situações que resultam em sérios conflitos e levam professores e alunos à exaustão física e emocional. Este será o primeiro tema a ser discutido a partir das atividades apresentadas e que pode auxiliar a compreender o processo de aprendizagem dos alunos.

O outro aspecto, a História que se ensina e que se aprende está diretamente relacionado ao tópico anterior, e aqui começamos a definir a importância do trabalho sobre a ótica da Educação Histórica. Se quisermos avançar no sentido do ensino de História ter como meta desenvolver o pensamento histórico, não podemos nos ater somente ao que se ensina e ao que se aprende, desvinculado da realidade escolar. Torna-se necessário voltar o olhar para a sala de aula, lugar de contato entre professor, aluno e saber, e para os elementos estruturantes que regem este espaço para entender porque se ensina e se aprende tal História e não outra.

Assim compreendendo, a Educação Histórica deve se dedicar “a entender as idéias, estratégias cognitivas e progressão de pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história” (BARCA, 2001, p. 7) inseridos em um contexto demarcado por regras estruturantes próprias, que conferem características peculiares e possibilitam diferentes construções sobre o que seja a História e qual a sua finalidade na educação de crianças.

4.2 – Os aspectos estruturantes da sala de aula

Entendo por elementos estruturantes o espaço e o tempo porque é por meio da apropriação destes que o professor organiza e define sua prática escolar, conforme nos propõe Edwards (1997). Espaço e tempo são impostos aos professores e alunos pela organização social na qual a escola está inserida, mas há possibilidade de transgressões, e tempo e espaço podem ser (re)organizados a partir da dinâmica estabelecida em cada sala de aula. É o que ocorre neste “espaço de transgressão” que me interessa analisar.

O espaço

O olhar sobre a ocupação do espaço físico revela-nos “uma mensagem implícita sobre as valorações das relações professor-aluno, e, portanto, também da relação com o conhecimento” (EDWARDS, 1997, p. 31) porque fornece indícios para entender como as relações vão sendo construídas ao longo do tempo (uma turma convive durante, no mínimo, oito meses em um mesmo espaço) tornando, ou não, a sala de aula espaço de um determinado grupo, ou seja, com características peculiares daquele grupo. Trata-se de apropriar-se do espaço de forma a imprimir-lhe uma identidade de grupo, transformando esse ambiente, em “nossa sala de aula”. A apropriação do espaço físico é importante para os alunos das SIEF porque possibilita, dentre outras coisas, a exposição de trabalhos realizados, a partir do qual a professora pode estabelecer relações entre os diferentes assuntos que são abordados no decorrer do ano¹²⁴. O espaço físico da sala de aula também pode ser utilizado para expor os acordos coletivos realizados em sala de aula e com os quais todos têm compromisso.

As duas salas de aula¹²⁵ dividem espaço com outra turma no período vespertino. A Turma 1 divide a sala com um grupo de Educação Infantil, o que faz com que na sala

¹²⁴ Na escolha da Escola Verde foi considerada a importância da mesma não dividir espaço com escolas estaduais já considerando a importância da ocupação do espaço como indicador das práticas pedagógicas.

de aula tenha caixa de livros para leitura e caixas com brinquedos para montar. Estes materiais, disponíveis para os alunos, colaboram para uma diferença significativa no cotidiano das duas salas de terceira série: quando os alunos vão terminando as atividades eles se ocupam com leitura, ou com os jogos de montagem (quando a professora autoriza) o que faz com que ocorram muito menos situações de conflitos em sala de aula. A procura pela caixa de livros é muito intensa e no mês de junho, praticamente todos os alunos da sala já haviam lido todos os livros da caixa e gostavam de reler as histórias. A Turma 2, divide a sala com um grupo de primeira série, não tem caixa de livros para leitura e nem caixa com material para montagem, o que faz com que os alunos, ao terminarem as atividades, não tenham à disposição esses materiais. Dessa forma, a desorganização, principalmente, nos finais das atividades é grande.

As paredes de ambas as salas são ocupadas ou por material produzido pelos alunos da Educação Infantil e da primeira série, como desenhos e colagens; ou então por materiais destinados a eles, como alfabetos (apesar dos alunos da terceira série usarem-no freqüentemente para saber como se “escreve” uma letra), números, quadro de nomes e quadro de chefias¹²⁶.

De forma geral não há uma ocupação efetiva do espaço pelas terceiras séries. Somente um cartaz, referente à aula de Educação Física, que é ministrada por outra professora, um calendário e reportagem sobre o Marco Zero (Figura 18). Nenhuma foto, nenhum mural, nenhuma linha do tempo, nenhum quadro de recados, nenhuma referência de ocupação, nenhuma marca. Qual a relação entre essa situação e a aprendizagem dos alunos? O material exposto, além de mostrar a produção da turma

¹²⁵ A partir deste ponto chamarei de Turma 1, a sala de aula da Professora Paula e de Turma 2, a sala de aula da Professora Marta, para evitar uma ênfase na figura das professoras em detrimento ao grupo. Considero que ao denominar “Turma de Paula” ou “Turma de Marta”, a figura do professor assume um papel diferenciado frente ao papel dos alunos, e não é este meu objetivo, visto que as análises recaem nas relações estabelecidas em/no grupo. Quando a análise recair em uma atitude da professora ou de determinado aluno, será abordado a partir do nome.

¹²⁶ Trata-se de um quadro de pregas, de dupla entrada, como as tarefas (entregar cadernos, apontar lápis, varrer o chão, recolher cadernos, apagar a luz, desligar ventilador, etc ...) e os nomes dos alunos. Cada semana, o cartão com o nome do aluno é colocado em uma atividade diferente.

para eles mesmos e para os outros, funciona como uma memória coletiva visual, a qual o aluno pode recorrer quando necessitar fazer relações e também pode expressar as singularidades dos sujeitos que interagem nesta sala¹²⁷.

Considerando que não há apropriação do espaço enquanto lugar do grupo também não há um trabalho que enfoque a organização deste lugar. Organizar o lugar é uma das formas, segundo Lahire (1997, p. 26) de organizar as idéias. Ainda que a análise deste autor se centre nas relações familiares, podemos utilizar o mesmo raciocínio para a sala de aula: se no cotidiano da sala de aula, na qual o aluno está inserido e da qual é parte constituinte, há propostas de ocupação do espaço no sentido de organizá-lo e ordená-lo, este pode adquirir “métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (LAHIRE, 1997, p. 27). Observando o material dos alunos da Educação Infantil e da primeira série exposto nas salas, é possível inferir que este tipo de trabalho de organização do espaço, acontece com freqüência. Por exemplo: há quadros regularizando as atividades de cada aluno (as chefias) e quadros com os aniversariantes do mês. Por que essas práticas são deixadas de lado com os alunos da terceira série? As professoras avaliam que são atividades muito infantis e que os alunos não gostam. Os resultados da ATECH demonstram que este tipo de ordenação do espaço ainda é necessário para que os alunos dominem o trabalho com linha do tempo ou com calendários, dentre outros.

Outra questão quanto à apropriação do espaço físico relaciona-se com a disposição das mesas e cadeiras na sala. Em ambas as salas o número de mesas e cadeiras é maior do que o de alunos, visto que a terceira série, conforme já apresentado, está dividida em duas para melhor atender à necessidade de um aluno. O espaço que a professora e os alunos ocupam equivale a menos da metade da sala, outra parte fica ocupada com mesas e cadeiras vazias e nunca houve um movimento na direção de agrupá-las ou reorganizá-las em outra disposição espacial como círculos

¹²⁷ É comum crianças identificarem os trabalhos dos colegas pelas características do desenho, pela letra. Até quando podem, os alunos prestam muita atenção uns aos outros. No entanto, conforme ascendem nas séries escolares, a atenção volta-se para o professor.

ou meia-lua. Tal característica suscitou uma reflexão, ancorada nas discussões de Proença (s/d) e Edwards (1997), ambas fundamentadas em Foucault, para pensar a relação entre a aprendizagem possível num espaço assim organizado.

A disposição das mesas e cadeiras sempre em filas e voltadas para a professora, a qual tem o seu lugar definido por uma mesa maior e mais alta do que as dos alunos, indica uma concepção de aprendizagem baseada em um ensino simultâneo “em que o professor se dirige ao mesmo tempo a toda classe” (PROENÇA, s/d, p. 50) e que, em tese, facilita o controle do professor sobre os alunos. Realmente, encontramos essas características de ensino simultâneo em ambas as salas, mas com maior intensidade na Turma 2. A professora Marta, centraliza o diálogo com os alunos, em bloco. Ao fazer os questionamentos, dirige-se a todos de uma vez e recebe a resposta de alguns, como a resposta de todos. Ao observar a sala de aula, identifica-se que este diálogo com todos não existe. Há um diálogo com alguns porque são sempre os mesmos alunos que respondem à professora, os mesmos que depois nas avaliações obtêm bons resultados. São os alunos que lêem bem, que possuem um bom nível de compreensão dos textos, que estabelecem relações com outros assuntos, com ou sem a ajuda da professora. Os demais, copiam as respostas formuladas sem, necessariamente, passar por uma atitude reflexiva a respeito dos assuntos discutidos, ou melhor, sem aprenderem. Conforme Proença

tal organização do espaço pressupõe um ensino centrado no professor. As interações aluno/professor são quase inexistentes; o professor é quem detém o monopólio da palavra; a comunicação é feita em um só sentido (professor/aluno); a função do professor é, predominantemente, expor a matéria; os alunos assistem passivos; o professor não tem em conta as interações entre os alunos que, ao serem proibidas, se desenvolvem clandestinamente; o professor pode movimentar-se entre os alunos; o aluno está sempre sentado e obrigado a olhar para a frente (PROENÇA, s/d, p. 51).

E Marta, como avalia esta situação? Marta entende que os alunos devem vir com uma postura para a aprendizagem de casa, e que se prestarem atenção nas respostas certas, vão aprender. Basta que estudem. Estudar para ela, significa ler, ler, ler e reter

as informações lidas. Com essa concepção, esforça-se para que os alunos alcancem bons resultados.

Na Turma 1, ainda que se encontre a mesma disposição espacial das mesas e cadeiras, percebe-se uma diferenciação quanto à postura da professora. Paula trabalha constantemente atendendo individualmente aos alunos, sentada em sua mesa, para a qual os alunos se dirigem e formam pequenos círculos aguardando sua vez, enquanto os outros ficam a espera em seus lugares (ou nos lugares dos outros, ou em grupos), muitas vezes, ociosos. A ociosidade, no caso específico da Turma 1, é preenchida pela caixa de livro e pelos brinquedos destinados às crianças da Educação Infantil, por isso Paula não vivencia tantos conflitos junto aos outros alunos enquanto se dedica a atender um de cada vez. No entanto, o atendimento de Paula limita-se a corrigir os cadernos, os problemas, as contas, a ortografia, a caligrafia, os questionários e não se estabelece nenhuma reflexão conjunta com o aluno para compreender suas dificuldades. Ou seja, o diálogo não transcorre no sentido de entender como o aluno pensa e por que erra determinadas coisas. Trata-se somente de verificar se as atividades nos cadernos estão corretas. Voltarei a essa discussão quando analisar a questão da ociosidade dos alunos. Aqui, cumpre destacar que na Turma 1, pelo fato da professora ocupar-se dos alunos de forma mais individualizada, os mesmos estabelecem um maior contato, conversam mais, trocam mais idéias e não de forma clandestina, conforme Proença (s/d), mas com a anuência da professora, desde que não atrapalhem o atendimento dos colegas.

E sobre o que os alunos conversam nesses momentos? Sobre tudo. Desde a temática que está sendo abordada na aula, com leituras dos livros didáticos, auxiliando uns aos outros na correção das atividades, como sobre futebol, novelas, problemas familiares, namoricos, festas juninas, cães, gatos Nesses momentos também se percebe uma apropriação do espaço pelos alunos. Enquanto alguns ficam em torno da mesa da professora, outros agrupam mesas e outros sentam-se no chão para ler livros de História. Nesses momentos também se faz notar o poder que alguns alunos exercem sobre outras crianças, conforme destacado nas cenas apresentadas da Turma 1. Algumas se submetem, outras reagem sozinhas, outras formam grupos para reagir.

Quando a situação fica muito tumultuada, Paula coloca ordem utilizando-se dos seguintes procedimentos: separa alunos, coloca alguns sentados perto dela ou conversa explicando que estão atrapalhando. Na maioria das vezes, os alunos atendem. Quando não, Paula deixa de atender individualmente, coloca os alunos em seus lugares e começa uma atividade no quadro, quase sempre operações matemáticas, para armar e resolver.

O tempo

Assim como o espaço, a utilização do tempo também é indicativo da concepção de aprendizagem: como se utiliza o tempo, como se combina o tempo de cada atividade, como se corta o tempo, como se troca o tempo de uma coisa por outra. Além do trabalho com o tempo da aula, interessa-me avançar na análise sobre as relações de temporalidade que são construídas em sala de aula. Dessa forma, prestei atenção na busca de atividades que enfocassem aspectos relacionados à seqüência, ordenação, simultaneidade, linha do tempo, calendário, cronologia, passado, presente e futuro para compreender o processo de aprendizagem do tempo.

Quanto ao tempo das atividades, este é normatizado por um quadro elaborado no início do ano letivo pela supervisora e deve ser seguido pelas professoras. Eis o quadro:

Segunda-feira	Produção de textos / Matemática
Terça-feira	Ciências / Matemática
Quarta-feira	Português / Conto / Educação Física
Quinta-feira	História / Geografia / Português
Sexta-feira	História / Geografia / Matemática

Na prática, ao observar a sala de aula, o que constatei é que esse horário que indica as áreas a serem trabalhadas no dia, é reinterpretado no sentido de fazer uma atividade na área por dia. Desse modo em ambas as turmas, a aula divide-se em antes e depois do intervalo, com uma proposta para cada período.

Vários alunos acabam por não ter o que fazer, ficam irritados e cobram que a professora “ande mais rápido” com as atividades. Mas, como essa situação pode ser compreendida no contexto pesquisado? As observações realizadas levaram-me a concluir que a principal causa da ociosidade dos alunos relaciona-se com o fato das professoras considerarem como necessária a correção individual dos cadernos em sala de aula. Assim, enquanto a professora dedica-se a corrigir alguns cadernos, os demais alunos ficam sem ter o que fazer, ou seja, as propostas são somente para preencher o tempo, como fazer um desenho ou contar uma história, conforme destacado nas atividades apresentadas. Convém destacar que fazer desenhos e contar histórias são atividades importantes, mas não da forma como são propostas neste contexto.

Esta situação ocorre em ambas as turmas, mas com diferenças. Na Turma 1, conforme já explicitado, a professora corrige os cadernos em sua mesa. Na Turma 2, Marta corrige os cadernos andando pela sala e parando nas mesas dos alunos. A diferença na forma de correção possibilita relações diferenciadas em sala de aula pois, os alunos de Paula, enquanto esta corrige os cadernos, interagem entre si, o que não ocorre com os alunos de Marta, que permanecem sentados em seus lugares até a chegada da professora, ainda que os mesmos também estabeleçam contatos clandestinos, porém, são sempre interrompidos pela professora.

Compreender o porquê da correção indica caminhos para compreender a concepção de aprendizagem das professoras e assim, entender o sistema no qual os alunos estão inseridos. Quando conversei com as professoras sobre o assunto, estas explicaram que a correção é necessária porque é uma exigência da supervisão que, ao ver erro no caderno chama-lhes a atenção e de seus alunos. Apesar de nunca terem vivenciado este tipo de situação na escola em que estão atualmente, como já aconteceu em outras, é melhor evitar problemas (Paula, com a confirmação de Marta).

Ao olhar detalhadamente os cadernos, se por um lado, percebe-se o cuidado com a correção por parte dos professores, por outro verifica-se uma homogeneidade nas respostas às questões porque ou os alunos, quando a questão é corrigida no quadro, apagam o que fizeram e copiam o que a professora escreve, ou a professora corrige de forma a deixar as respostas semelhantes. Destaca-se que os cadernos da Turma 2 são mais homogêneos que os da Turma 1. Se analisasse somente os cadernos, poder-se-ia chegar à conclusão que há um acompanhamento uniforme de todos os alunos nas atividades propostas. Entretanto, ao acompanhar as atividades em sala de aula, encontra-se diferenças entre o que, à primeira vista, poderia ser compreendido como semelhante. Há alunos que fazem as propostas solicitadas em vinte minutos e esperam, às vezes, até uma hora, uma hora e quinze minutos pela correção geral feita pela professora no quadro ou individualmente, e há alunos que não conseguem terminar a atividade.

A correção dos cadernos assume uma posição muito importante para as professoras porque, de certa forma, é a exteriorização do trabalho realizado em sala de aula. Uma ilusão de que se o caderno está em dia e organizado, tudo caminha bem na sala de aula. Quando questiono a possibilidade de trabalhar com a correção por outros meios que não centralizados somente na figura da professora, ambas respondem que os alunos não têm maturidade para fazê-lo porque aquele que erra menos tira "sarro" do outro e então ele fica com a auto-estima lá embaixo e aí, da outra vez, ele não quer participar mais, ele se sente mal (Paula, com confirmação de Marta).

Na observação em sala de aula, verificou-se que existe, em ambas as salas, mas com maior frequência na Turma 1, mesmo à revelia da professora, que acredita centralizar em si o processo de correção, um sistema de ajuda mútua entre os alunos. Isso ocorre, conforme destaca Edwards, porque

embora o professor ocupe um lugar central ao distribuir o conhecimento e decidir como efetivá-lo, é impossível que ele possa abarcar a totalidade dos momentos da interação dos sujeitos na classe. O fato do professor ser um e as crianças serem muitas faz com que

necessariamente possa ocupar somente um determinado tempo e espaço nesta interação (1997, p. 32).

Os demais tempos e espaços são ocupados pelos alunos que se auxiliam constantemente, corrigindo uns aos outros, buscando palavras no dicionário, um explicando ao outro o que é para ser feito e, várias vezes, fazendo pelo outro, principalmente, no caso de Ana, da turma de Marta, que tem dificuldade para ler, ou então de Joana, da turma de Paula, que responde às dificuldades com muito choro e sofrimento, fazendo com que os colegas, meninos e meninas, corram em seu auxílio.

Nas correções efetuadas os alunos não são convidados a explicarem por que fizeram tal atividade de determinada forma. Há um saber pronto, o qual, no caso da História, está expresso nos livros e os alunos devem chegar a este saber e registrá-lo no caderno. Esse tipo de trabalho pedagógico explica, em certa medida, os resultados dos alunos na ATECH, principalmente, quando estes são convidados a explicarem como resolveram as questões. Como este saber, o de como resolveu, deveria ser apresentado para mim, que de certa forma represento a figura da professora, os alunos tendiam a buscar uma resposta correta para “arrumar” a folha. Ou seja, arrumar a folha, assim como arrumar os cadernos, assume uma importância muito maior do que explicar como pensou para resolver o problema posto porque os alunos estão inseridos em um processo de socialização na sala de aula, no qual o lugar central é o conteúdo e não os saberes que formulam sobre os mesmos.

Um aspecto que chamou a atenção e considero significativo para compreender como as crianças vão aprendendo sobre o tempo: diz respeito a como na escola se estabelece uma relação com o tempo marcado pelo relógio. Lahire (1997) mostrou em sua pesquisa que a forma como a família trabalha com as relações temporais tem direta influência no processo de aprendizagem das crianças. Para ele, crianças que vivem em um meio no qual a relação com o relógio, com as horas, não são estabelecidas, demonstram dificuldade para trabalhar com a noção de intervalo de tempo. Da mesma forma, práticas de organização familiares que envolvem o uso de calendários e agendas além de organizarem o cotidiano,

tornam possível uma distribuição das atividades (individuais e coletivas) no tempo objetivado, e com isso um planejamento das atividades que implicam uma relação mais reflexiva em relação ao tempo passado, presente e futuro (LAHIRE, 1997, p. 21).

O planejamento das atividades, através de anotações escritas, formas pelas quais, segundo Lahire, concretizamos nossa temporalidade, podem influenciar para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem quanto à capacidade de planejamento e organização porque estabelece uma diferenciação entre o tempo vivido e o “tempo organizado graças a meios de objetivação, como existe entre o trajeto espontâneo de um automobilista e o itinerário de viagem que planifica um percurso, o prepara, o divide em etapas ...” (1997, p. 23). Não encontramos nenhum tipo de trabalho nas salas de aula observadas que trabalhasse com planejamentos das atividades, nem de forma escrita, nem de forma oral. Não há uma antecipação do que vai ser feito e, quando existe uma combinação prévia do tempo das atividades, este não é cobrado pelas professoras. Desse modo, os alunos não seguem nenhum planejamento, não têm metas a serem alcançadas num espaço de tempo e não discutem as possibilidades de ocupação do tempo. Os relógios de ambas as salas, assim como de quase todas as outras da escola, com exceção do relógio da sala dos professores e da cozinha, não funcionam. São objetos de enfeites. Essa situação faz com que um aluno que tenha o controle do tempo, porque usa um relógio na sala de aula, tenha uma espécie de poder sobre os demais, que a toda hora o consultam para saber as horas.

Além dos relógios parados, outro aspecto que chamou a atenção quanto ao controle do tempo recai sobre as merendeiras. Na verdade, são elas que controlam o tempo na escola. O sinal para o lanche sempre se relaciona ao fato da merenda estar ou não pronta. Nas salas de aulas observadas, há uma espera para o tempo do lanche e, na maioria das vezes, os alunos estão ociosos, esperando soar o sinal.

As relações temporais que se estabelecem nestas salas de aula são marcadas pelo tempo vivido, relacionado somente com o presente e marcado por situações externas, como a hora da merenda. Não se encontra, na prática cotidiana, assim como no trabalho com a História, nenhuma proposta pedagógica que leve o aluno a trabalhar

com antecipações sobre o que vai se fazer e em que tempo, o que seria uma ponte para a compreensão do tempo da intenção, conforme proposto por Rüsen, o tempo percebido, na concepção de Piaget, ou o tempo social, na concepção de Elias. Assim sendo, no que concerne a entender os resultados obtidos pelos alunos na ATECH, é explicável a dificuldade que muitos demonstram em trabalhar com linhas do tempo ou calendários. Há falta de atividades e de diálogos com vocabulário que envolva o tempo, tão importantes para a compreensão das relações temporais, conforme apontou Cooper (2002, p. 26-29).

4.3 – A História que se ensina e se aprende

As vinte e quatro crianças que fazem parte desta pesquisa estão inseridas em uma realidade escolar na qual o trabalho com a História baseia-se, quase que exclusivamente, na leitura do livro didático e na retenção das informações que este apresenta. Convém ressaltar que não é só o trabalho com a História que possui essa característica; todas as áreas do conhecimento são abordadas desta forma. Dentre tantas cenas assistidas no decorrer do período que estive na sala de aula, escolhi quatro que me pareceram representativas para tecer a análise pretendida para explicitar a relação entre os saberes dos alunos apresentados no capítulo II e as respostas formuladas para a ATECH.

O conteúdo de História trabalhado na sala de aula da 3ª série, diferentemente da situação encontrada na segunda série, é baseado exclusivamente no livro didático, porque as professoras afirmam não terem conhecimentos suficientes para trabalharem de outra forma. Portanto, é o conteúdo que está no livro que será trabalhado junto aos alunos, mas reinterpretado segundo os saberes que os professores carregam há muito tempo, oriundos de sua escolarização, de sua vida e suas experiências. Foi o que pode ser percebido quando Marta, escreve no quadro que Londrina não era habitada à época em que George Smith chegou, mesmo que o livro traga essa informação, pelo contrário, apresenta discussões sobre a existência dos índios na região, naquele período (TUMA, 2001, p. 38-47). Explicações para essas situações ocorridas no cotidiano escolar podem ser encontradas em autores como Tardif (2002) que apresenta em seus resultados de pesquisas, como o saber da experiência é mais valorizado pelos professores¹²⁸ e em pesquisa como a de Miranda (2004) que demonstra a relação existente entre a cultura do lugar e os saberes que os professores constroem sobre a História a ser ensinada.

Se, a prerrogativa anunciada acima sobre os saberes dos professores for considerada, convém admitir que qualquer trabalho que vise discutir com os

¹²⁸ Este assunto já foi abordado no primeiro capítulo.

professores o que é Educação Histórica e o que se pretende com a mesma¹²⁹, precisa partir de uma retomada com o professor sobre o que ele aprendeu sobre História, de onde vem esse saber, como e porque esse saber alçou-se à categoria de verdade, como este saber é/foi influenciado pela cultura na qual está inserido e como esse saber infiltra-se, cotidianamente, em sua prática pedagógica.

Nas salas de aula observadas, o objetivo com o ensino de História é levar os alunos a memorizarem as informações apresentadas no livro didático. Mesmo quando algumas propostas buscam motivar os alunos à participação, como a atividade de revisão com o jogo da bomba, a finalidade é levar os alunos a memorizarem determinados assuntos abordados no livro didático. Dessa forma, outros caminhos que seriam interessantes para o trabalho com a Educação Histórica não são trilhados, apesar das oportunidades criadas no próprio contexto da aula como, na atividade com a história do espelho, desenvolvida na sala da professora Paula, quando Leandro fala que é “burrice não saber que aquilo é um espelho”. As professoras demonstram não conhecer uma forma de relacionar a fantasia e a realidade e como uma pode ser possibilidade para o trabalho com a outra, conforme destaca Cooper (2002).

Nas atividades, em que realidade e fantasia se misturam, os alunos podem se identificar com os personagens e fazer deduções a partir das relações que se estabelecem na história (COOPER, 2002, p. 84). A partir desse ponto, são várias as possibilidades que se abrem para um trabalho que traz resultados diretos para o que se pretende com a Educação Histórica, como o trabalho com comparação entre diferentes versões de uma mesma história, de temas similares, em diferentes culturas (COOPER, 2020, p. 90). Mas não é isso o que ocorre, o trabalho com a história de Kiki, o chinês, acaba em uma interpretação de textos fraquíssima e com cunho moralizador.

Segundo Cooper (2002, p. 96), a partir do contado dos alunos com diversas histórias, na medida em que crescem e aumentam seus conhecimentos, podem dedicar-se a descobrir mais sobre o que já se conhece. De uma imaginação pode se chegar a uma imaginação histórica válida. Isso pode levar mais adiante, a construção

¹²⁹ Conforme apresentado no terceiro capítulo.

de uma empatia histórica, a compreensão de como as pessoas do passado pensavam e por que se comportavam de forma tão diferente da nossa, compreendendo os aspectos sociais, econômicos e políticos das diferentes sociedades, conforme discutiu-se no início do terceiro capítulo.

Possibilidades semelhantes para se trabalhar com questões que levariam os alunos a aprenderem sobre o estatuto da História, aparecem em outros trabalhos, como quando Mateus não aceita a característica “majestoso” para o Rio Tibagi, dentre tantos outros exemplos que poderiam ser pinçados das aulas observadas. As professoras não se detêm a estas possibilidades porque, conforme as discussões apresentadas no primeiro capítulo e reforçadas pelas professoras das terceiras séries, não há uma compreensão clara sobre como o aluno pode avançar no conhecimento da História, como há para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Isso pode dar indícios para compreender melhor por que o trabalho com a História, assim que deixa de ser sobre as memórias familiares, segue sempre a mesma rotina, desde a terceira série do ensino fundamental até a última série do ensino médio: ler os textos, às vezes, interpretá-los e sempre, memorizar as informações para serem repetidas em avaliações.

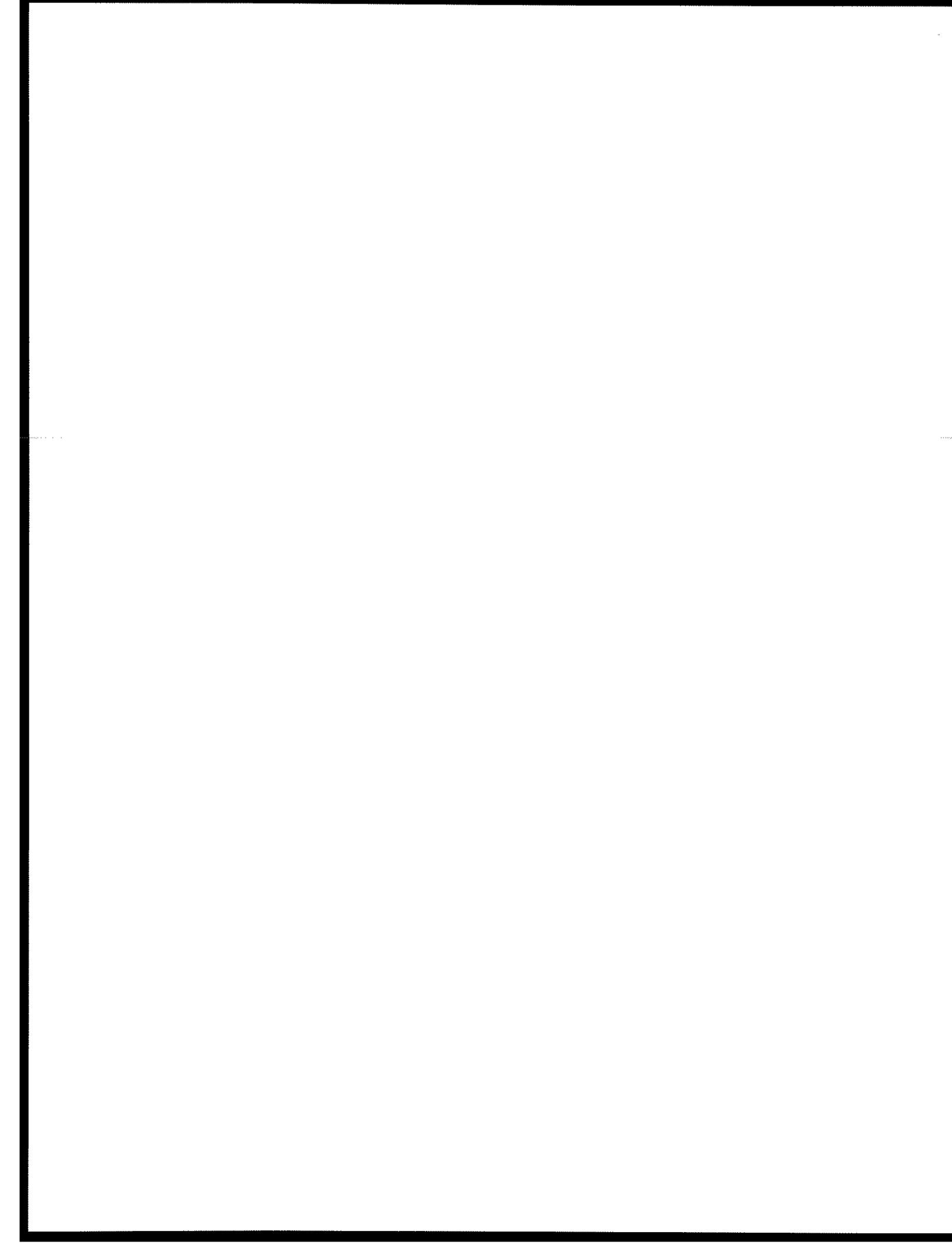
Nas atividades presenciadas, em todas as áreas do conhecimento, percebe-se que em alguns momentos o professor conversa sobre os saberes dos alunos antes de iniciar um novo conteúdo, mas as informações coletadas junto à turma são descartadas logo que o saber escolar começa a ser explicitado. É como se fosse falado para os alunos: que bom que vocês sabem essas coisas, mas devem aprender coisas diferentes sobre o assunto. Assim, não se estabelece uma relação significativa entre o saber a ser ensinado e o saber que o aluno já possui. Por isso, ele não estabelece relações entre um e outro e, em grande parte, desconsidera com o passar do tempo o saber escolar, ficando somente com o saber que para ele possui algum significado e que geralmente foi construído fora dos muros escolares, conforme destacou Barton (2001) em sua pesquisa com crianças dos Estados Unidos e da Irlanda do Norte.

Nas aulas presenciadas, os professores não organizam as atividades de forma que os alunos tenham oportunidade de formular hipóteses, de buscar provas, de discutir

alternativas, de trocar suas hipóteses e aperfeiçoar os conceitos (COOPER, 2002, p. 72) que possam estar aprendendo. Isso não significa que os alunos não façam isso. Fazem no espaço e no tempo de transgressão, principalmente da Turma 1, no tempo em que as professoras estão corrigindo os cadernos. Mas, como fazem as trocas sozinhos, apenas na interação com os colegas, essas trocas ficam no nível do que já conhecem, do que são capazes de relacionar.

Na atividades de leitura de textos, metodologia mais freqüente no trabalho com a História, dificilmente os alunos apresentam dúvidas. Isso contribui para que a criança conceba uma idéia de História objetiva, que dificilmente será revertida nas séries posteriores. Nega-se portanto, a possibilidade do aluno compreender que o passado pode ter várias interpretações, porque este não é incitado a elaborar suas próprias conclusões baseando-se no que sabe e no que pode vir a saber a partir do material oferecido pelo professor (COOPER, 2002, p. 35).

Após a apresentação da sala de aula como cenário da aprendizagem, no qual os saberes de professores e alunos interagem constantemente, caminha-se para a conclusão deste estudo entrelaçando todas as discussões até então apresentadas na busca de compreender como a escola atua na modificação dos saberes prévios dos alunos, na aprendizagem da História. Este será o tema da conclusão.



CONCLUSÃO

A aprendizagem se baseia na atividade mental da pessoa que aprende, que deve fazer um esforço para conectar o que sabe com a nova informação que recebe. Essa atividade mental supõe a construção de significados por parte do aprendiz, que se baseiam no estabelecimento de conexões e relações entre os esquemas de conhecimento disponíveis à nova informação (MARCHESI, 2006, p. 32)

Nesta pesquisa abordei a relação entre o processo de aprendizagem dos alunos no contexto da sala de aula para responder à seguinte indagação: **como a escola atua na modificação dos saberes prévios dos alunos, na aprendizagem da História.**

Objetivava-se conhecer o saber prescrito nos documentos normativos da prática escolar, os saberes dos professores, os saberes prévios dos alunos sobre a História de Londrina, as competências básicas para a aprendizagem da História, classificadas em quatro temáticas: temporalidade, dedução de fontes, história de vida e localização e, por fim, analisar como todos esses saberes se interagem na sala de aula e influenciam no processo de mudança que ocorre (se ocorre) nos saberes que os alunos trazem dos espaços não escolarizados.

Durante todo o processo de pesquisa empírica, realizada nos anos de 2003 e 2004, participaram dezessete professoras e vinte e seis alunos (reduzidos para vinte e quatro no ano de 2004) da rede municipal de ensino da cidade de Londrina, estado do Paraná. A construção desta conclusão, deu-se no intercruzamento das respostas obtidas nas entrevistas com as professoras, nas entrevistas com os alunos, na observação das salas de aula e nas três etapas de aplicação do instrumento de avaliação.

A realidade encontrada na Escola Verde fez com que algumas propostas iniciais de investigação sofressem alterações. Desta forma, ampliou-se a atenção para além da compreensão do tempo histórico e o olhar voltou-se para quatro temáticas: temporalidade, fontes, história de vida e localização, entendidas como fundamentais no trabalho com a História. A aplicação de quatro instrumentos avaliativos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula a respeito da História de Londrina, durante o ano letivo de 2004, foi substituída pela aplicação em três etapas de uma avaliação sobre temporalidade e conhecimento histórico, para que os alunos pudessem expressar seus conhecimentos por diferentes linguagens: escrita e oral, explicitando o que não compreenderam das questões e quais as estratégias que utilizaram na resolução das mesmas. Como a terceira série da Escola Verde foi dividida em duas turmas teve que se considerar as dinâmicas estabelecidas em cada sala de aula, dessa forma, a atuação das duas professoras acabou por ocupar um espaço considerável nas análises

porque o processo de aprendizagem do aluno está diretamente relacionada com as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas.

O primeiro objetivo posto para investigação foi o teor e as concepções dos documentos prescritivos sobre a História a ser ensinada, dentre os quais selecionou-se três: o CBPR – Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná, os PCN(s) – Parâmetros Curriculares Nacionais e o PP – Projeto Pedagógico da Escola Verde.

O CBPR e os PCN(s) apresentam propostas distintas quanto à concepção de homem, de História e educação, mas no PP da escola, identificou-se a junção de ambos. Às concepções do CBPR, bastante conhecidas pelas professoras, foram agregadas algumas contribuições dos PCN (s), principalmente no que se refere à cidadania. Desta forma, o documento norteador das práticas pedagógicas nas escolas, o Projeto Pedagógico, é resultado de uma (re)leitura dos dois documentos básicos. Entretanto, não foi identificada a influência dos conteúdos desses documentos no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nas entrevistas, as professoras da Escola Verde afirmam que o livro didático é apenas um material de apoio, mas, ao observar as turmas de terceira série, verifiquei que este é o documento norteador da prática pedagógica em sala de aula, diferentemente da realidade encontrada na 2ª série, quando este quase não é utilizado. Conclui que é somente na terceira série que os professores começam a se preocupar com um trabalho mais sistematizado na área de História. Na primeira e na segunda série a preocupação está centrada, principalmente no processo de aquisição da leitura e da escrita. De certa forma, pode-se apontar que os dados coletados nesta pesquisa indicam que o trabalho com a história de vida do aluno e suas relações familiares é realizado sem uma preocupação com a História enquanto disciplina e portanto, não são considerados os elementos necessários para a reconstrução do passado através da análise de fontes. Trata-se de uma abordagem mais relacionada a questões afetivas na qual, muitas vezes, alunos e professores compartilham memórias familiares.

Ao conversar com as duas professoras sobre o uso do livro didático como o único material utilizado nas aulas de História, estas afirmam que é devido a sua falta de

conhecimento sobre os conteúdos a serem trabalhados e também pela falta de outros materiais. Concordo com a afirmação quanto à falta de domínio de conteúdos, entretanto, mesmo quando outros recursos estiveram disponíveis às professoras, como a realização das visitas aos pontos históricos da cidade e a reportagem do jornal sobre o Marco Zero, não houve mudanças na dinâmica do trabalho pedagógico e esses outros materiais acabaram por não serem explorados.

A pesquisa apontou que as principais dificuldades apresentadas pelas professoras observadas em sua atuação cotidiana, não se explica somente pela falta de conhecimentos sobre os conteúdos, mas também na concepção que ambas têm sobre o que é aprender e o como as crianças aprendem. Em decorrência, não elaboram estratégias que possibilitem levar o aluno a avançar no conhecimento em todas as áreas e não somente na História. Também constatei que o não conhecimento sobre o estatuto e a natureza da História impossibilita que o trabalho com a mesma seja desenvolvido como construção, como investigação sobre os documentos.

Quanto à relação estabelecida entre o conhecimento prévio do aluno e os novos conteúdos, conclui que a vinculação se efetiva de forma muito tênue. As professoras iniciam um diálogo ao proporem novos conteúdos e buscam identificar os saberes que as crianças têm sobre o assunto, mas, logo após, a transmissão de um saber diferente, legitimado pelo livro didático ocupa todo o espaço, e não se volta mais ao que os alunos falaram. Como não se volta ao saber do aluno para traçar paralelos não há uma sistematização dialogada entre o novo saber que se apresenta e aquele que a criança já domina.

Às vezes, alguns alunos conseguem estabelecer relações entre uma coisa e outra, mas são os mesmos que em sala de aula compreendem os textos, com ou sem a ajuda da professora e que durante as aulas explicitam essa relação com comparações de situações fora do texto que não são aproveitadas pelas professoras para as discussões.

Quando em julho de 2004, já no final do semestre, entrevistei novamente os alunos sobre os seus saberes a respeito da História de Londrina, repetindo o que havia sido feito no final de 2003, quando estes estavam na segunda série, encontrei

mudanças e permanências nas respostas das crianças. A mudança que pode ser apontada é a que os alunos passam a compreender o significado da palavra História, ainda que na forma como à escola transmite: o estudo do passado que está apresentado no livro. Se, no final de 2003, estes mesmos alunos não respondiam à questão: “o que você sabe sobre a História de Londrina?”, em julho de 2004 as respostas formuladas reproduzem os conteúdos estudados nas aulas:

Eu sei que os ingleses vieram para cá (Leandro, 9 a e 1m),

Eu sei que tem o Marco Zero no lugar em que as pessoas chegaram (Patrícia, 9 a e 2m),

Eu sei que os ingleses compraram as terras dos índios para construir a cidade (8 a e 8 m),

Eu sei que Londrina foi feita pelos ingleses e que é o nome é “pequena Londres” (Marcelo),

Eu sei que os homens atravessaram o Rio Tibagi e fizeram uma imobiliária para vender terras para as pessoas que quisessem comprar (Mateus).

Conclui que, a partir do contato com os saberes propostos na escola, os alunos vão compreendendo os significados de palavras como História e Londrina e conseguem articular saberes a partir destas nomenclaturas, mas, nesses saberes, não estão incluídos os saberes não escolares, apresentados no ano de 2003.

Para tecer uma comparação proposital entre os saberes apresentados em 2003 e aqueles aprendidos na escola, indaguei se seus pais, avós e tios, pessoas apontadas por eles em 2003 como sendo quem contava sobre o passado, podiam contar sobre a História de Londrina. As respostas indicam que as crianças concebem claramente uma diferença entre o que aprendem na escola e o que trazem de casa enquanto conhecimento. Apesar de alguns alunos estabelecerem uma relação respondendo que estas pessoas podem contar “uma parte”, “poucas coisas”; oitenta por cento dos alunos respondem que não porque, na opinião deles, essas pessoas: “não sabem”, “não aprenderam” ou “não foram a escola estudar”.

Estas respostas, levaram-me a rever a afirmação de umas das professoras entrevistadas: “parece que se está estudando a história do outro ... sabe ... parece que não é com eles que está acontecendo aquilo”. É realmente isso que acontece na escola na terceira série, quando o conteúdo é sobre a História de Londrina e não mais sobre as histórias de vida ou histórias familiares: é a História dos outros, da qual as crianças e seus familiares não se sentem parte. Entender por que essas crianças não se sentem parte da História de Londrina é objeto para outras reflexões, mas cabe aos pesquisadores da Educação Histórica desenvolver pesquisas que indiquem caminhos: como fazer a ponte, se é que podemos falar em ponte, entre o trabalho com o passado do aluno e de seus familiares e os conteúdos propostos a partir da terceira série, como é o caso desta pesquisa, para que o aluno se sinta parte integrante de todo e qualquer processo histórico? Creio que as reflexões apresentadas no terceiro capítulo podem indicar alguns caminhos nesse sentido.

Quando no diálogo realizado no final do primeiro semestre de 2004, prioriza-se aspectos que não receberam destaque no discurso escolarizado, como “como era a cidade há muito tempo atrás” ou “qual o lugar mais antigo da cidade”, o aluno elabora narrativas mais longas, com frases mais articuladas e com maior segurança no que está falando. As respostas são muito semelhantes às recebidas no final de 2003, os mesmos elementos são apresentados e somente quando faço uma proposital interferência entre o que ele está relatando e o que aprendeu na escola é que o aluno estabelece uma relação entre uma coisa e outra. Por exemplo: quando responde que o lugar mais antigo da cidade é a Rodoviária Velha, pergunto: E o Marco Zero? É mais novo ou mais velho que a Rodoviária Velha (faço referência com o que cada um respondeu. Aqui tomarei como exemplo a Rodoviária Velha)? Os alunos, sem exceção, olham para mim e ficam por instantes em silêncio. Quando começam a responder, elaboram diferentes raciocínios. Há aqueles que lembram o que estudaram na escola e consideram que o Marco Zero foi colocado logo que George Smith chegou, por isso é mais velho; outros me perguntam em que ano a Rodoviária foi construída e depois respondem que o Marco Zero é mais velho; outros ainda dizem não saber. Percebi, ao colocar o Marco Zero como elemento de comparação com a resposta que o aluno formulava, que muitos na

sala entenderam que o Marco Zero foi trazido pelo inglês George Smith e colocado no local em 1929, como é hoje, e não compreenderam que é um monumento construído após 1929. O que me importa destacar nesta discussão é que, somente com a intervenção do outro, o aluno interliga os saberes que apresenta aos saberes que aprende na escola e sente necessidade de fazer indagações como: “em que ano foi construída a Rodoviária Velha?”.

Talvez, se houvesse uma interferência mais direta e sistematizada na sala de aula, focando relacionar os saberes que os alunos trazem, entendendo o contexto de formação dos mesmos, e o saber que se apresenta na escola, poder-se-ia estabelecer diálogos que levassem os alunos a reformularem seus conhecimentos a partir de novas informações advindas da ciência de referência.

Ainda que os avanços propiciados pela escolarização nas respostas sobre a História de Londrina possam ser pequenos, estes ainda são muito mais significativos do que os avanços percebidos nos conhecimentos avaliados por meio da ATECH relacionados a algumas competências básicas para a aprendizagem da História como seqüência, ordenação, simultaneidade, noções de fonte, identidade e localidade. Não me deterei a analisar os resultados porque compreendo que isto já foi apresentado no terceiro capítulo.

Ao entrarem em contato com uma avaliação escrita e no sistema de múltipla escolha, os alunos sentem muita dificuldade, por diferentes razões:

- ⇒ Primeira, pela dificuldade que muitos apresentam com a leitura e escrita. Este é outro desafio para os pesquisadores da área de Educação Histórica que voltarem seus olhares para as séries iniciais do ensino fundamental. Não há como se esquivar de adentrar nas discussões sobre como “alfabetizar historicamente”.
- ⇒ Segunda, pela dificuldade que expressam em compreender determinadas palavras e, como seu processo de interpretação de textos é baseado na junção das palavras e não propriamente na compreensão de uma idéia transmitida, não conseguem compreender o que é solicitado.

- ⇒ Terceira, pela dificuldade que os alunos possuem em estabelecer relações entre diferentes informações: sejam elas escritas ou iconográficas.
- ⇒ Quarta, pela dificuldade que os alunos demonstram em trabalhar organizando informações nas linhas do tempo.

É certo que os alunos apresentam todas essas dificuldades. Não se pode negar tal constatação. Entretanto, ao conhecer o cotidiano da sala de aula, entende-se como e por que tais dificuldades vão se tornando crônicas e não podem ser explicadas somente como um processo de não-aprendizagem. Os alunos não estão inseridos em um sistema escolar que prioriza a compreensão da linguagem escrita, o estabelecimento de relações entre diferentes contextos e variadas interpretações textuais e iconográficas, fundamentais no processo de resolução de um teste com estas características.

O fraco desempenho dos alunos pode ser explicado, principalmente, pelo caráter diretivo com o qual se trabalha com o conhecimento nas salas de aula. Os alunos são colocados em uma situação na qual a expressão da criatividade e o estímulo para formulações de indagações e hipóteses sobre as temáticas trabalhadas não encontram espaço.

A resposta à questão central: **como a escola atua na modificação dos saberes dos alunos na aprendizagem da História** deve ser respondida com dois enfoques que, a princípio são contraditórios:

- ⇒ Primeiro, a escola atua muito lentamente na modificação dos saberes prévios dos alunos quanto à aprendizagem da História porque não estabelece uma relação de mão dupla entre o conhecimento que o aluno traz de suas vivências não-escolares com os conteúdos a serem ensinados na sala de aula. As crianças dominam muito mais conhecimentos do que pressupõem os professores, ou em outras palavras, as professoras não investigam a capacidade cognitiva dos alunos, nivelando-os por suposições do que são ou não capazes de fazer. Por este motivo, pode-se concluir que não há um avanço significativo da

aprendizagem na História. Desta forma, não há preocupação, na realidade encontrada neste estudo, em entender qual a lógica da criança e tampouco em tornar esta lógica mais próxima ao pensamento histórico.

⇒ Segundo, mesmo se tratando de uma sala de aula com essas características, as crianças estabelecem relações e buscam aprender cada vez mais, desta forma, seus saberes prévios são alterados, mas esta transformação é causada pelo próprio relacionamento que os alunos estabelecem entre si e não propriamente por uma intervenção pedagógica sistemática que busque desenvolver a aprendizagem. Houve um avanço na aprendizagem em todas as questões postas. Em nenhuma delas o índice de acerto de Julho foi inferior ao obtido em Março.

Ao observar o cotidiano da sala de aula, percebi como os alunos gostam da convivência com os colegas, de dialogar, de trocar informações e, nas raras vezes em que o conhecimento transmitido incitava o aluno a estabelecer relações, ou seja, quando este se tornava significativo, o interesse era geral. Em síntese, os alunos querem aprender. Nada mais equivocado do que a afirmação de que os alunos não gostam da escola.



BIBLIOGRAFIA

Documentação

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF, 1997 (a).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF, 1997 (b).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Guia de Livros Didáticos 1ª a 4ª séries**. PNLD/98. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Guia de Livros Didáticos, Geografia e História**. V. 3. Brasília, 2003. Disponível em: <<<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm>>> Acesso em: 4/abr/2003.

MINAS GERAIS. **Avaliação da Educação. Boletim Pedagógico. Ciências Humanas**. Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Julho de 2002.

LONDRINA, Prefeitura do Município de Londrina – Secretaria de Planejamento – DP/GPI. **Perfil do Município de Londrina – (Ano Base 2002) 2003**.

Entrevistas.

Professores do ensino fundamental: cinco entrevistas.

Alunos de 2ª série do ensino fundamental: vinte e seis entrevistas.

Alunos de 3ª série do ensino fundamental: vinte e quatro entrevistas

Professoras de terceira série do ensino fundamental: duas entrevistas.

Bibliografia

ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e Didática da História. In: ZAMBONI, E.; CERRI, L.F e MARTINS, M. C. (orgs.). **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999. p. 31-36.

ADAMS, Francisco; SCHAULE, Marli e MESSER, Sylvia. Ressignificando as noções de espaço e tempo: relato de uma experiência com alunos de 5ª série. In CALLAI, Helena Copetti (org.). **O ensino em Estudos Sociais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí. 2002.

AEBLI, Hans. **Didática Psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARAÚJO, Helena Maria. **“Tempo-Rei”. A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos. Implicações para o ensino de História**. Dissertação de Mestrado. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Dezembro de 1998. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná – 1930/1975**. Dissertação de Mestrado em História Social. São Paulo: USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993.

ARRUDA, Gilmar. Para que serve o ensino de História? In **Revista História & Ensino**. Londrina: UEL/Laboratório do Ensino de História. N° 1, 1995. p.61-68

AZAMBUJA, Leonardo D. de, Perspectivas do “Estudo do Meio” nas séries iniciais do 1º grau. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). **O ensino em Estudos Sociais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí. 2002.

AZEVEDO, Marta Ramos de. **Viva Vida: Estudos Sociais: 1ª série**. São Paulo: FTD, 1996 (a).

AZEVEDO, Marta Ramos de **Viva Vida: Estudos Sociais: 2ª série**. São Paulo: FTD, 1996 (b).

BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico nos jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

BARTON, Keith. Idéias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001. p. 55 – 68.

BARTON, Keith. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino de História para a Cidadania. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação em Psicologia. 2004.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. São Paulo: Vozes, 2004.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e Memória: O que se ensina na escola. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, Civilização e Trabalho**. São Paulo: Loyola. 1990

BITTENCOURT, Circe Maria F (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998 (a).

BITTENCOURT, Circe Maria F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998 (b).

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

BONAZZI, Marisa e ECO, Humberto. **Mentiras que parecem verdades**. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1980.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

CAINELLI, Marlene. **História do Brasil, História de Brasileiros: História, passado e identidade na memória popular**. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2003.

CALLAI, Helena Copetti (org.). **O ensino em Estudos Sociais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2002

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar - As Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (comps.) **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

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

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990: 177- 229.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la história en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata: 2002.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação em Psicologia. 2004.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. 2.ed. Portugal: Celta, 1993.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Carina Martins; MIRANDA, Sonia Regina. História – Competências e Habilidades Investigadas pelo SIMAVE para a 4ª série. In **Boletim Pedagógico PROEB/ 2001 – Ciências Humanas**. Juiz de Fora – MG: UFJF/CAEd – Centro de Políticas e Avaliação da Educação. 2002.

COSTA, Carina Martins; MIRANDA, Sonia Regina. Para uma Educação Histórica do Aluno – Desafios e Possibilidades Pedagógicas. In **Boletim Pedagógico PROEB/ 2001 – Ciências Humanas**. Juiz de Fora – MG: UFJF/CAEd – Centro de Políticas e Avaliação da Educação. 2002.

DELORS, Jacques. **Educação. Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUTRA, Soraia Freitas. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica**. Dissertação de mestrado, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo. Os conceitos de público e privado e suas implicações na organização escolar. In PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (151-176)

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa. O Conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica. In CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 238-259.

GAUTHIER, Clermond et alli. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí,RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

GERMINARI, Geyso Dongley. **Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de História**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.

GLEZER, Raquel. Tempo Histórico: um balanço. In ZAMBONI, E; CERRI, L.F e MARTINS, M. C. (orgs.). **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999. p. 31-36.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In JODELET, Denise (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **A reestruturação do Ensino Fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil: retrospectiva e perspectivas.** Londrina: Ed. UEL, 2002.

HANNOUN, Hubbert. **El niño conquista el médio.** Buenos Aires: Kaspeluz, 1977.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1976.

JANOTTI, Maria de Lourdes. **O livro *Fontes Históricas, como fonte.*** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

JENKINS, H. **A História repensada.** São Paulo: Contexto, 2001.

JODELET, Denise (org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KLEIN, Lígia Regina. O professor decreta o fim da escola. In **INTERMEIO 2 – Revista do Mestrado em Educação.** Campo Grande: UFMS. Volume 1. 1995. p. 20-25

LA TAILLE, Y. Prefácio. In PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico nos jovens.** Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In BARCA, Isabel (org) **Perspectivas em educação Histórica.** Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

LEE, P.; DICKINSON, A. e ASHBY, R. Las ideas de los niños sobre la história. In: CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (comps.) **Aprender y pensar la historia.** Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEME, Dulce M. Pompêo C. et. alii. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In CASTORINA, J.A. et alli. **Piaget – Vygotsky. Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática. 1996 (p. 85-146)

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado? In **Trabalhos da Memória**. Projeto História, no. 17. nov. 1998

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MELO, Maria do Ceu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rastro da escravatura. In BARCA, Isabel. (org) **Perspectivas em educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001. p. 45 – 54.

MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel. **Narrativas Históricas e Ficcionais: Recepção e Produção para Professores e Alunos**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004

MIRANDA, Sonia Regina. Avaliação e Aprendizagem em Ciências Humanas: algumas diretrizes. In **Boletim Pedagógico Proeb 2001 – Ciências Humanas**. Juiz de Fora – MG: UFJF/CAEd – Centro de Políticas e Avaliação da Educação. 2002.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi De & ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas, Alínea, 2003.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de doutorado. CTCH – Centro de Teologia e de Ciências Humanas. PUC/Rio. Rio de Janeiro, 2002.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnósticos e soluções**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NADAI, Elza e BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988 (p. 73-92)

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção de passado, das idéias espontâneas relativas à história da**

civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP. Marília, 2000.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi De & ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem.** Campinas, Alínea, 2003.

PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade.** Portugal: Celta, 1999.

PARRAT, Silvia , TRYPHON, Anastácia. **Jean Piaget. Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PANNUTTI, Maria Regina Viana (Coord.). **Estudos Sociais: uma proposta para o professor.** Petrópolis: Vozes, 1985.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

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

PIAGET, Jean. Psicologia da criança e o ensino de História. In: PARRAT, Silvia e TRYPHON, Anastácia. **Jean Piaget. Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História.** Lisboa: Universidade Aberta. s/d.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

REIS, Carlos Eduardo. **História Social e Ensino**. Chapeco: Argos, 2001.

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

REIS, José Carlos. **Tempo, História e Evasão**. Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana**. 3ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHÄFFER, Margareth e BONETI, Rita. V. F. Noção de espaço e tempo. In CALLAI, Helena Copetti (org.). **O ensino em Estudos Sociais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2002

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de Pesquisa em Ensino de História. In: **Dez anos de Pesquisas em Ensino de História: VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 113 – 121.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria Braga. O trabalho histórico em sala de aula. In: **Revista História & Ensino**. UEL, V. 9. 2003. p. 223-241.

SILVA, Cláudio Borges da. **Os labirintos do conhecimento histórico**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141

- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ZAMBONI, Ernesta e ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea, 2003. p. 109 – 143.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e da cidadania nas crianças. **Anais do IV Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de História**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nívia de Lima. (orgs). **Inaugurando a História e construindo a nação- discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TREPAT, Cristòfol e GOMES, Pilar. **El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales**. 4. ed. Barcelona: Graó, 2002.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- TUMA, Magda Madalena Peruzin. **Viver é Descobrir: História**. São Paulo: FTD, 2001.
- VARELA, Simone. **A concepção de tempo no livro didático de história propagado(r) pela lógica do mercado**. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM – Universidade Estadual de Maringá. 2004.
- VEIGA, Ilma Alencastro Passos. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. 17ª ed. Campinas: Papirus. 2004
- VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VOSS, J. F.; WILEY, J. y KENNET, J. Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. In: CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (comps.) **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- WHITROW, G.J. **O tempo na História: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das Noções de Espaço e Tempo na Criança. In: **A prática do ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1984.

ZAMBONI, Ernesta. As linguagens e a produção do conhecimento histórico no ensino fundamental de História. In SCHIMIDT, M.^a e CAINELLI, M.R. (org) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 422-433.

ZAMBONI, Ernesta. História Integrada é um eufemismo. In: **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – História**. Ano 1, Número 1, março de 2001.

ZAMBONI, Ernesta. O ensino de História e a construção da identidade. In **Boletim Pedagógico PROEB/2001 – Ciências Humanas**. Juiz de Fora – MG: UFJF/CAEd – Centro de Políticas e Avaliação da Educação, 2002.



**ANEXO 1 - Questionário de coleta de dados para desenvolvimento de pesquisa.
Público alvo: 20 professores da rede municipal de Londrina**

Senhores (as) Professores (as),

Meu nome é Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Sou formada em História pela UEL, Mestre em Educação pela UNESP, campus Marília e atualmente estou desenvolvendo pesquisa de doutorado pela UNICAMP, tendo como orientadora a Prof. Dr^a. Ernesta Zamboni. Meu objeto de pesquisa é o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, focando, principalmente a questão do tempo histórico. Para prosseguir minha pesquisa preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário foi enviado para vinte professores da rede municipal de ensino e tem como objetivo fazer uma experimentação da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. Conto com a colaboração de vocês e, desde já, agradeço.

1 – SEXO:

- Masculino
 Feminino

- mais de 01 à 03 anos.
 mais de 03 à 05 anos.
 mais de 05 à 07 anos.
 mais de 07 anos.

2 – IDADE:

- menos de 20 anos
 entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 mais de 61 anos.

6 – VOCÊ É PROFESSOR (a) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA HÁ QUANTO TEMPO:

- menos de 01 ano.
 mais de 01 à 03 anos.
 mais de 03 à 05 anos.
 mais de 05 à 07 anos.
 mais de 07 anos.

3 – FORMAÇÃO:

- Ensino médio
 Ensino superior incompleto
 Ensino superior completo
 Especialista
 Mestre
 Doutor
 Outros

7 – ATUALMENTE VOCÊ ESTÁ MINISTRANDO AULA PARA QUAL SÉRIE:

- Educação infantil.
 1^a série.
 2^a série.
 3^a série.
 4^a série.
 Desempenho outra função. (Especificar qual)

4 – (PARA QUEM TEM OU ESTÁ CURSANDO CURSO SUPERIOR).

QUAL SUA ÁREA DE FORMAÇÃO?

- Pedagogia
 História
 Geografia
 Letras
 Matemática
 Ed. Física
 Outros

Qual? _____

8 – (SOMENTE PARA QUEM MINISTRA AULA) SUA SALA DE AULA TEM QUANTOS ALUNOS?

- Menos de 15 alunos.
 Entre 15 e 20 alunos.
 Entre 21 e 25 alunos.
 Entre 26 e 30 alunos.
 Entre 31 e 35 alunos.
 mais de 35 alunos. Quantos? _____

5 – (SOMENTE PARA QUEM TEM CURSO SUPERIOR COMPLETO)

VOCÊ TERMINOU SEU CURSO HÁ:

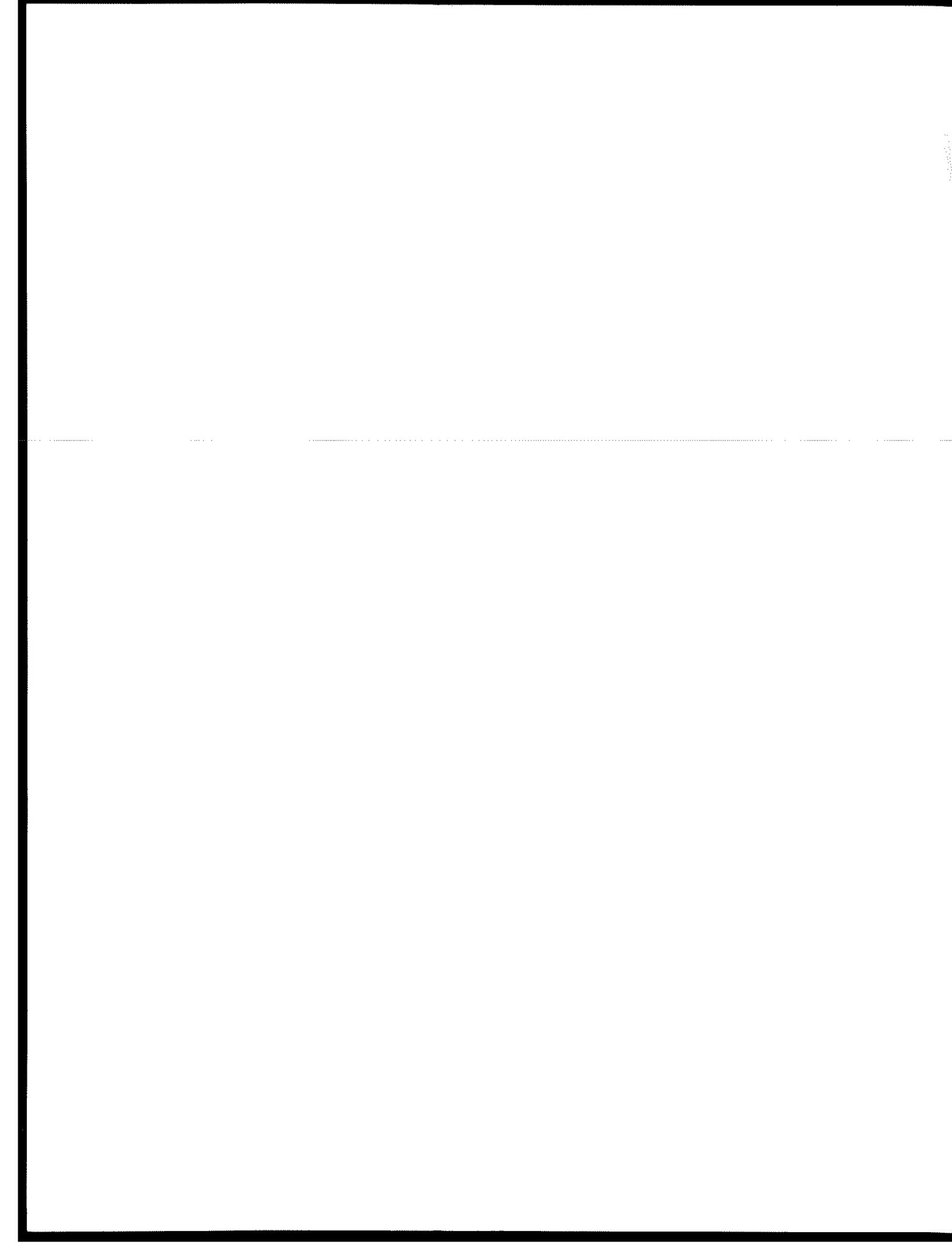
- menos de 01 ano.

09 – VOCÊ TRABALHA COM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM SUA SALA DE AULA?

- Sim
 Não

ANEXO 2 – Roteiro para entrevista com professoras

- 1 - Nome.
- 2 - Quanto tempo é professora.
- 3 - Histórico de formação.
 Histórico de entrada na Prefeitura Municipal de Londrina.
- 4 - Série com as quais já trabalhou: preferências, dificuldades.
- 5 - Como analisa a aprendizagem dos alunos quanto à disciplina de História.
- 6 - Análise comparativa entre o trabalho desenvolvido com História na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental.
- 7 - Quais os comentários que os alunos fazem durante os trabalhos com a disciplina de História.
- 8 - Quais os comentários que os alunos fazem (se fazem) sobre o passado.
- 9 - Como analisa que os alunos fazem (se fazem) relações entre a história de suas vidas, de suas famílias com a história de Londrina.
- 10 - Como é utilizado (se utilizado) o livro didático. Qual é, como foi escolhido, por quê, correspondeu as expectativas.
- 11 - Como trabalha com a disciplina de História em sala de aula.
- 12 - O que é mais importante ser aprendido pelos alunos sobre a história de Londrina.
- 13 - Como trabalha com o tempo (vivido, cronológico, histórico) na sala de aula.
- 14 - Que material gostaria de ter disponível para poder desenvolver um trabalho melhor na área de História.



ANEXO 3 – Roteiro para entrevistas com os alunos/saberes prévios

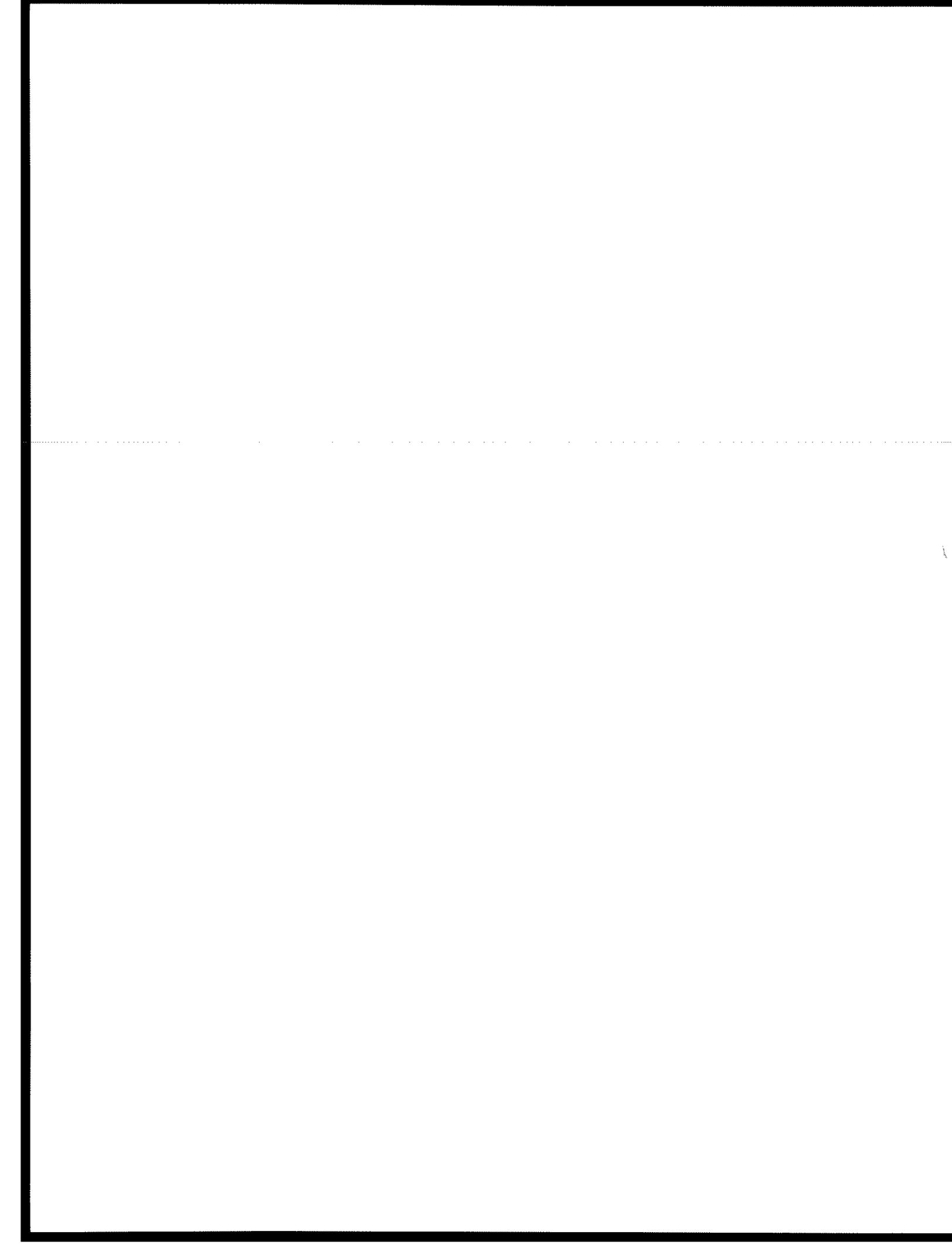
1 – O que você conhece sobre a história de Londrina?

2 – Como você sabe sobre isso que está me contando?

3 – Como era esta cidade há muito tempo atrás? Como você sabe?

4 – Qual o lugar mais antigo da cidade? Por quê?

5 – O que existia aqui nesta cidade há muito tempo atrás? (Pedir para que descreva o que for respondendo – como era?)



ANEXO 4 – Avaliação sobre temporalidade e concepção de História - ATECH

1 – Qual a data de seu nascimento: _____

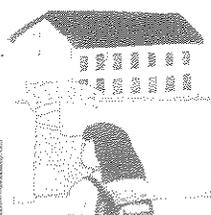
2 – Em que cidade você mora? _____

3 – Observe os desenhos abaixo*:

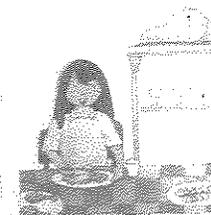
O tempo passa



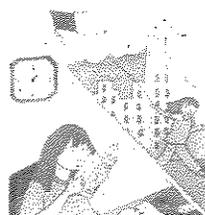
Eu acordo.



Eu vou à escola.



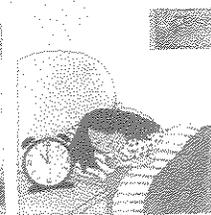
Eu almoço.



Eu estudo e brinco.



Eu janto.



Eu durmo.

Eles mostram a seqüência de um acontecimento durante um:

- A) dia.
- B) mês.
- C) ano.
- D) século.

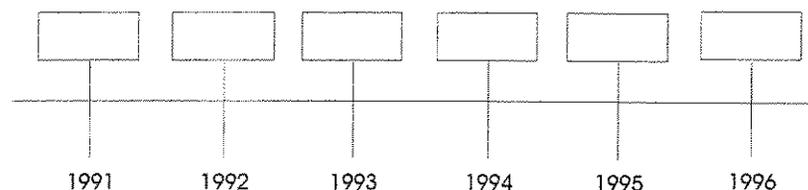
* Questão retirada do PROEB/MG, p. 20 (adaptando somente o desenho, retirado do livro didático dos alunos utilizado na 2ª série).

4 – O Leandro nasceu em 1995.

O Luis nasceu em 1993.

O Tales nasceu em 1991.

Coloque o nome de cada um deles na linha do tempo abaixo:



5 – Temos vários colegas que nasceram no ano de 1995:

O Alysson nasceu no dia 27 de fevereiro.

A Ariane nasceu no dia 09 de agosto.

O Caio nasceu no dia 19 de setembro.

Quem já fez aniversário este ano:

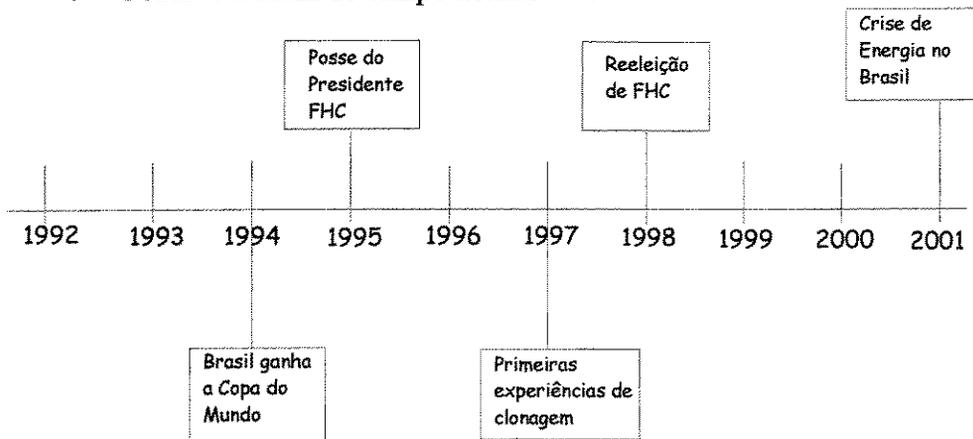
- A) Alysson
- B) Ariane
- C) Caio
- D) Nenhum deles

6 – Pedro é um menino de 10 anos e se lembra de poucas coisas de quando ele tinha 2 anos. O que ele pode usar para saber fatos de sua história pessoal daquele período**?

- A) A memória de seus pais e amigos.
- B) Os livros infantis que compramos nas livrarias.
- C) Seus cadernos e anotações pessoais.
- D) Os móveis de sua casa.

** Questão retirada do PROEB/MG, p. 27.

7 – Observe a linha do tempo abaixo***:



Observe também alguns fatos relacionados à vida de Maria, uma menina de 10 anos e responda às questões seguintes:

1992 – nascimento de Maria

1994 – nascimento do irmão de Maria

1996 – morte da avó de Maria, aos 60 anos

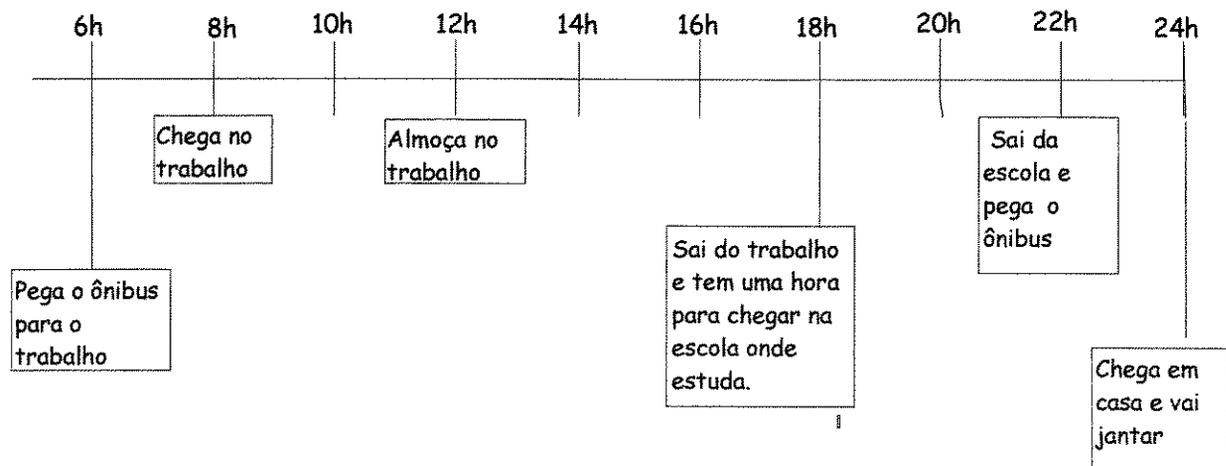
2000 – o pai de Maria fica desempregado

O que acontece ao mesmo tempo em que o nascimento do irmão de Maria?

- A) A crise de energia no Brasil
- B) O Brasil ganha a Copa do Mundo
- C) As primeiras experiências de Clonagem
- D) A reeleição de FHC

*** Questão retirada do PROEB/MG, p. 21

8 – Observe a linha do tempo abaixo com a rotina de Luiz****.



O que o Luiz faz antes do almoço?

- A) Vai para a escola
- B) Pega um ônibus de volta para casa.
- C) Vai dormir
- D) Chega no trabalho

**** Questão retirada do PROEB/MG, p. 22

9 – Londrina vai fazer 70 anos no dia 10 de dezembro. Como podemos saber sobre a História de Londrina?

- A) Entrevistando o prefeito.
- B) Conversando com nossos pais e professores.
- C) Pesquisando em livros, fotos e documentos antigos.
- D) Visitando os lugares mais importantes da cidade.

10 – Observe as fotos abaixo:



FOTO 1 - Londrina, em 1934

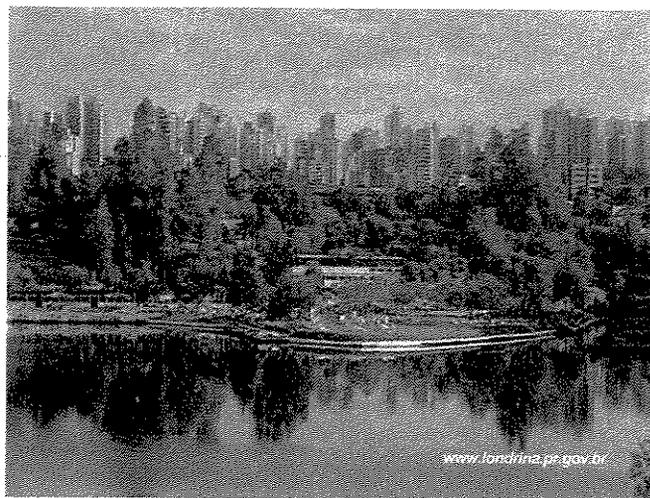
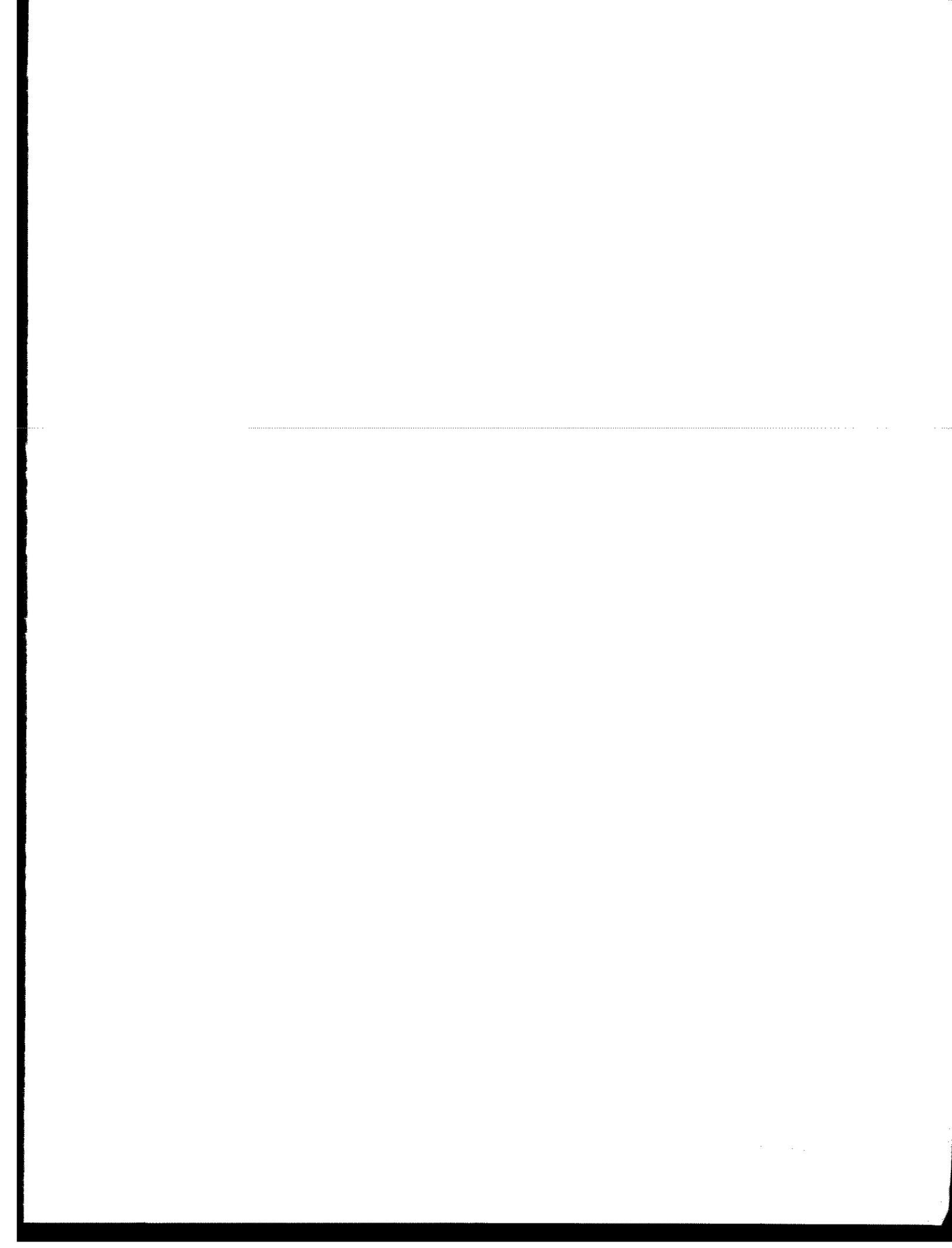


FOTO 2 - Londrina, em 2003.

Através das imagens podemos dizer que:

- A) A foto 1 é uma vila pobre da cidade de Londrina.
- B) As fotos são da mesma cidade, em épocas diferentes.
- C) As fotos são de cidades diferentes, na mesma época.



BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLÉGIO
UNICAMP