



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM HISTÓRIA

TALES DAMASCENA DE LIMA

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: LUDICIDADE E
DECOLONIALIDADE NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Goiânia

2021

TALES DAMASCENA DE LIMA

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: LUDICIDADE E
DECOLONIALIDADE NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica de Goiás como
requisito parcial para obtenção de título
e Mestre do Programa de Pós Graduação
de História da PUC Goiás.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Thais Alves
Marinho

Goiânia

2021

L732c Lima, Tales Damascena de
Consciência histórica nos anos iniciais : ludicidade
e decolonialidade na didática da história / Tales
Damascena de Lima.-- 2021.

138 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021

Inclui referências: f. 133-138

1. História (Ensino fundamental). 2. Percepção social.
3. Didática. 4. Gamificação. I. Marinho, Thais Alves.
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa
de Pós-Graduação em História - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016:94(043)

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: LUDICIDADE E DECOLONIALIDADE NA
DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de abril de 2021.**

BANCA EXAMINADORA

Thais Alves Marinho

Profa. Dra. Thais Alves Marinho / PUC Goiás



Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG



Prof. Dr. Eduardo José Renato / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro / PUC Goiás

Prof. Dr. Rafael Sadi Teixeira / UFG

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus pela força, à minha família, que sempre esteve ao meu lado, em meio a tantas dificuldades. Pelo apoio que me deram por toda caminhada deste curso e desta profissão.

À minha orientadora, por quem tenho grande admiração pela sua história de vida, profissional, educacional e de luta. Por me orientar, pois este trabalho só foi possível pela orientação dela em todo o caminho, até aqui.

À minha companheira e grande amiga que sempre esteve ao meu lado, maravilhosa, que tanto amo, por aguentar as dificuldades sempre ao meu lado.

A todos os professores, que contribuíram para a minha formação, que vou carregar para o resto da vida.

A meu grande amigo e companheiro Felipe Silva de Freitas, que sempre esteve ao meu lado, sempre dando força um para o outro. Ele faz parte da minha família, pois família não tem a ver com conta sanguínea, e sim com sintonia, como dizia o Rappa. Assim, agradeço a todos desta família que construí aqui em Goiânia e em muitos lugares desse Brasil e mundo afora.

À sociedade e aos alunos para quem dei aula, que me motivaram cada vez mais nessa caminhada. Aos funcionários desta instituição, que são fundamentais para tudo ser possível

Agradeço à CAPES pelo financiamento de bolsa de estudos para a realização do mestrado, sem o qual não seria possível. Agradeço à PUC Goiás por ter oportunizado a chance de realização dos cursos de graduação e pós-graduação, sinto-me em casa, nesse ambiente. Ali vivi muitos momentos importantes, que me ajudaram a crescer. E ao PPGHIST, e todo o seu corpo docente que foi fundamental para essa pesquisa, para o mim como pessoa. Agradeço toda a estrutura que foi disponibilizada dessas 3 instituições, para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa: Educação Histórica e Diversidade Cultural, do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem como principal objetivo compreender como se dá a construção da consciência histórica em crianças de 7 a 10 anos. Por isso, o referencial teórico e metodológico que fundamentam a pesquisa toma base reflexões atuais sobre a área, conceitos e metodologias da Educação Histórica e da Didática da História, que entendem as crianças como sujeitos de conhecimento, em diálogo interdisciplinar com as demais ciências. O trabalho não se limita a mapear as consciências históricas das crianças, pois o objetivo central é analisar a construção dessa consciência histórica. Assim, buscamos analisar metodologias para a construção de uma consciência histórica reflexiva. Entendemos, que com metodologias apropriadas essas crianças conseguem ter uma consciência reflexiva sobre o passado e o presente e se projetar no futuro. Metodologicamente, os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica e relato de experiência, manobra necessário devido ao contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19, que impossibilitou a realização de pesquisa empírica junto as crianças. Os dados indicam que um diálogo entre a Didática Geral e a Didática da História, aliados às perspectivas dos estudos decoloniais, podem contribuir para o desenvolvimento de consciência histórica em crianças dos anos iniciais.

Palavras chaves: Didática da História, Consciência Histórica, Anos iniciais, Gamificação.

ABSTRACT

The present work is linked to the line of research: Historical Education and Cultural Diversity, of the Postgraduate Program in History of the Pontifical Catholic University of Goiás. Its main objective is to understand how the construction of the historical perspective occurs in children aged 7 to 10 years old. Therefore, the theoretical and methodological framework that underlies the research for base current reflections on an area, concepts and methodologies of Historical Education and Didactics of History, which understand children as knowledge, in interdisciplinary dialogue with sociology. The work is not limited to map the children's historical consciences, since the central objective is to analyze the construction of this historical conscience. But to think about methodologies for the construction of a reflective historical conscience. Where with methodologies and the professional employed these children should have a reflective awareness of the past and the present and project themselves into the future. For this it has as biographical methodology and experience report where I rely on the construction of these methodologies. This this rearrangement was necessary due to the context of social isolation caused by the COVID-19 pandemic, which made it impossible to carry out empirical research with children. In order to think about methodologies for teaching and learning in this age group.

Key words: Didactics of History, Teaching and Learning, Children, Early years.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional de História

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHATA - Concepts of History and Teaching Approaches

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/

ENEH - encontro nacional de estudantes de historia

FGV - Fundação Getulio Vargas

HQ – História em quadrinho

IF GOIANO - Instituto Federal Goiano

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MN - movimento negro

PCNs - Parâmetros curriculares nacionais

PPGHIST- Programa de Pós-Graduação em Historia

PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RPGs - Role-playing game

UDF - Centro Universitário do Distrito Federal

UEL - Universidade estadual de Londrina

UFG - Universidade federal de Goiás

UFPR - Universidade federal do Parana

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas



“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.” “Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.”

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

“Sem a educação das sensibilidades todas as habilidades são tolas e sem sentido.”

Rubem Alves

SUMÁRIO

Introdução	14
CAPITULO I - SURGIMENTO DO CAMPO EDUCACIONAL: a produção de consciência a partir do campo pedagógico	25
1.1 A CONSCIÊNCIA	25
1.1.1 Piaget e a Consciência	Erro! Indicador não definido.
1.1.2 A Psicologia Sócio-histórica	27
1.1.3 As Ciências Pedagógicas e a Didática específica da História	30
1.1.4 Embates entre a Didática Geral e a Didática Específica	32
1.1.5 PCNs do ensino de historia.....	35
1.2 SURGIMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	38
1.2.1 Consciência Histórica e Didática da História	41
1.2.2 Consciência histórica	43
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE HISTORIADOR E PEDAGOGO	49
1.3.1 Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005 e as licenciaturas	51
1.3.2 A Ciência da História e sua Didática Específica	53
CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO BRASIL PELA ÓTICA DA DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: Uma Ideia de Metodologia de Ensino de História Cultural.....	57
2.1 IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA	58
2.1.1 Identidade das crianças como eixo temático do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	61
2.1.2 Produção Contemporânea Da Academia Sobre A Questão Identitária No Brasil.....	64
2.1.3 Escola Espaço Para A Construção Da Cultura De Consciência Negra	72
2.2 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	73
2.2.1 Modernidade e Colonialidade.....	76
2.2.2 Interculturalidade.....	78
CAPÍTULO 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	80
3.1 OFICINAS E CONTEÚDOS PROPOSTOS	80
3.1.1 Brincar é aprender	80
3.1.2 Jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade: questões conceituais	80

3.1.3	Relações entre brincar, ensinar e aprender: Expressão e compreensão em jogo.....	82
3.1.4	O caráter exploratório da aprendizagem e o jogo	83
3.1.5	Jogo e pensamento narrativo.....	83
3.1.6	Tipos de jogos e suas possibilidades para o ensino de História: jogos de tabuleiro, jogos de dinâmica e expressividade grupal, jogos digitais.....	84
3.2	POR UMA AÇÃO REFLEXIVA: USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	86
3.2.1	Proposta prática:.....	86
3.2.2	Para além da sala de aula.....	90
3.3	POR UMA AÇÃO REFLEXIVA: A RELAÇÃO COM O PASSADO POR MEIO DE FONTES.....	92
3.3.1	Proposta prática:.....	92
3.4	Por uma ação reflexiva: direitos humanos e diversidade étnico-cultural	93
3.4.1	Proposta prática:.....	94
3.5	INDICAÇÕES DE LEITURA E LIVROS E HQS PARA TRABALHAR COM CONTEÚDO DE HISTÓRIA.....	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS	133

Introdução

Essa pesquisa se mostra relevante, num contexto em que a cultura histórica¹ brasileira contemporânea, como conjunto de manifestação da consciência histórica, apresenta narrativas em distintos meios de comunicação marcadas pelo negacionismo e revisionismo históricos, tendendo com frequência ao conservadorismo e ao fundamentalismo. Assim, julgamos que o aprendizado histórico, no Brasil, enquanto processo de interpretação de experiências, orientadas no tempo, têm produzido narrativas que depõem contra às necessidades da vida humana prática dos brasileiros, num ambiente democrático, constituindo a formação de identidades e a elaboração de decisões voltadas para o futuro, em descompasso com a própria história de formação desse país, marcadamente diverso, plural e desigual, em função da colonialidade do poder².

Assim, visando a produção de uma cultura histórica, coerente com o desenvolvimento democrático e a história do Brasil que vem interseccionando raça, classe e gênero na produção da subalternização, que visa superar a produção de um conhecimento que promove hierarquias e desigualdades, proponho analisar se a inserção de metodologias como o uso de fontes históricas, ludicidade, brincadeiras e jogos para o ensino de história nos anos iniciais, é capaz de promover a produção de uma consciência reflexiva, que dialoga com as identidades étnico-raciais, culturais, de gênero e classe das crianças, visando habilitá-las para ações emancipatórias que promovam uma cultura da paz e que superem as desigualdades sociais.

Essa incursão é ainda pouco explorada no campo de Ensino de História . Há poucos trabalhos sobre o ensino e aprendizado de história nos anos iniciais sob o olhar de professores formados em História. Podemos observar que há uma produção mais

¹ A cultura histórica é o conjunto de manifestações da consciência histórica e é apresentada como forma de narrativas que se comunicam nos diversos meios nos quais a história é utilizada: mídia, no ensino, filmes, livros, jogos, na política entre outras. É necessário perceber a cultura histórica e o uso que a mesma faz da história em diversos ambientes e instituições.

² Conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, que indica um novo padrão de poder estabelecido à que fundamenta os estudos decoloniais, a partir do grupo de pesquisa Colonialidade e Modernidade, que começa a atuar a partir dos anos de 1990. Esse conceito será apresentado no capítulo 1.

teórica acerca da Didática da História³ e do ensino de História. Muitos desses trabalhos falam do ensino de forma geral, não especificando sobre quais anos de atuação e aplicações a Didática da História se realizaria e quais as possibilidades e limitações ela proporcionaria em cada ano de ensino.

Vários trabalhos selecionados enriquecem a leitura, o conhecimento e a compreensão sobre a temática. Com as palavras chaves Didática da História, anos iniciais, e a leitura dos resumos, encontramos alguns trabalhos, mas a grande parte deles estão voltados para faixas etárias superior a 14 anos. A pesquisa foi feita nas seguintes bases de dados:

- [Biblioteca digital de dissertações e teses da PUC Goiás](#)
- [Biblioteca digital de dissertações e teses do instituto brasileiro de informação ciência e tecnologia – IBICT](#)
- [Biblioteca digital de teses e dissertações da UNB](#)
- Biblioteca digital da UEL
- Revista brasileira de educação
- Revista história e ensino da UEL
- Revista de Teoria da história da UFG
- Programa de pós-graduação em educação da UFPR
- Programa de pós-graduação em história social da UEL
- [Biblioteca digital da UNICAMP](#)
- Biblioteca digital da UFPR
- Banco de tese e dissertações FVG
- LAPEDUH
- Periódicos da CAPES
- Revista Brasileira de Educação

³ Disciplina científica voltada para discussão formativa da História, envolvendo a análise do processo do aprendizado histórico, a partir do tempo presente reflete as relações entre diferentes temporalidades para a formação humana dos indivíduos. Surge na Alemanha, a partir da década 1960, para responder uma crise de legitimidade da História como ciência e sobre seu lugar no sistema educacional. Inicia como ciência auxiliar à didática geral, na década de 1970 adquire independência, ultrapassando reflexões de âmbito educacional, relacionada ao ensino-aprendizagem, para analisar também todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Assim, passa a incluir o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos, onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar.

Foram encontrados 6 trabalhos, sendo 1 Tese, 1 Dissertação e 4 artigos sobre a Didática da História e os anos iniciais (6 a 10 anos). Sendo que 2 artigos são da Glória Solé, Universidade do Minho, e 3 da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desses 3 da UFPR, 2 são do Tiago Costa Sanches. Em um artigo intitulado, “OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS”, e sua Tese intitulada “PERCURSOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL”, sendo esses dois trabalhos de extrema importância para a pesquisa. Notamos, que da perspectiva da Didática da História, há poucos trabalhos, se compararmos com a perspectiva da Educação Histórica, que é privilegiada, entre outras perspectivas de ensino de história, para os anos iniciais.

O terceiro trabalho da UFPR é a Dissertação da Susana Barbosa Ribeiro Bernardo de (2009), intitulada O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O Uso de Fontes. Da pós-graduação em História Social da UEL. Ela busca refletir acerca do saber histórico nos primeiros anos do ensino fundamental a partir do uso de fontes se pautando na perspectiva teórica de Jörn Rüsen. Esse trabalho é de grande significância para o que é proposto aqui, já que não apenas aborda os anos iniciais, mas há uma proposta de entender sobre o saber discente.

A grande maioria dos trabalhos na faixa etária acima de 14 anos são da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Paraná (UFPR) ou do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica- UFPR (LAPEDUH). A somatória de todos os trabalhos de todos os eixos temáticos, é 153, desse total 111 são da UFPR relacionados ao tema deste trabalho. Apenas 42 trabalhos são de outras instituições. O locus de produção se localiza mais especificamente na UFPR, que instituiu uma cultura de pesquisa sobre o tema da Educação Histórica e do Ensino de História.

Buscamos observar quais autores e perspectivas do Ensino de História estão sendo utilizados para o aprendizado e ensino das noções temporais nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, temos perspectivas que dialogam com a Educação Histórica, Didática da História e, por último, os que trabalham com a perspectiva Didática Geral. Mas, muitas vezes o que podemos observar ao lermos os trabalhos e as

bibliografias é que essas perspectivas de ensino não estão unificadas em posicionamentos e muitas divergem entre si.

Cada local selecionado possui uma especificidade, para compor essa lista de procura. Considerando que os principais pesquisadores nesta área estão localizados na região sul ou sudeste do país, como: Conceição Cabrini, Selva Guimarães, Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt, Cicer Bittencourt, Luis Fernando Cerri, Regina Nascimento, Katia Abud, Marília Gago, Sandra Regina Oliveira, Tiago Costa Sanches entre muitos outros pensadores sobre o ensino de história e os anos iniciais.

Tratando-se da UFPR, foi feita uma busca em sua biblioteca digital, encontramos lá o maior polo sobre Ensino de História, por meio do maior Laboratório em termos de produção sobre a temática o LAPEDUH- (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica).

Uma pensadora que se destaca sobre o Ensino de História e os anos iniciais é Canelli, desde 2006, ela produz artigos sobre a temática. A autora vem abordando a temática com um olhar da perspectiva da Educação Histórica e da Didática da História. Há uma preocupação sobre o Ensino de História nos anos iniciais, com indicativo por parte da pesquisadora de que o aprendizado e o ensino de história nesses anos de escolaridade se mostram possível. Assim, os pensadores da área têm refletido sobre uma realidade possível de atuação, mas é necessário o desenvolvimento de metodologias e materiais para o trabalho com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse trabalho se faz de grande relevância, já que tem como propósito entender as noções de tempo perceptíveis para as crianças, a fim de produzir meios e instrumentos que possam propulsionar um ensino e aprendizado que parta da disciplina de referência.

Dentre os trabalhos analisados, Oliveira (2003) parece também indicar uma agência, construída com base numa estrutura de conhecimentos acumulado ao longo das trajetórias de vida das crianças, que possibilitam a elas entender o presente e formular um agir futuro. Essa perspectiva dialoga com as prerrogativas de Rüsen (2007) para quem a memória histórica habilitaria distintas competências e, comporiam a consciência histórica dos sujeitos: a competência narrativa de sentido prático da vida; a competência de experiência, que habilita os sujeitos para experiências temporais, sabendo diferenciar o passado do presente; a competência de interpretação, em que os sujeitos têm a capacidade de reduzir as diferenças temporais; a competência de orientação, que indica

a capacidade dos sujeitos em utilizar as outras competências junto com os conteúdos de experiências, para uma orientação da vida prática.

Marinho (2013, p. 103) afirma que a produção da agência humana se inicia ainda na infância, “porque a habilidade mimética individual estaria mais aberta à programação durante a infância, quando a recursividade do corpo está sendo esculpida e delineada, gerando disposições fundamentais para a agência do indivíduo”. Assim, “o mercado, o consumo e a mídia, além da família, da religião e da escola, se mostram como instâncias mediadoras das disposições internalizadas, porque mobilizam as práticas individuais e atuam no sistema mimético humano, pelo seu potencial estético, volitivo e marcador de linguagem, de diferenças e de distinções sociais”.

Para Elias (1994), essa interiorização das formas sociais pelos indivíduos, ou seja, as “características maleáveis da criança recém-nascida [que] se cristalizam, gradativamente, no contorno do adulto, nunca depende exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas”. O que, segundo Marinho (2013) significa dizer que após sua aquisição, o capital cultural passa a ser indissociável do indivíduo, constituindo seu capital simbólico.

Assim, acreditamos que a apreensão da história e dos conceitos históricos, bem como a possibilidade de transformar a experiência subjetiva, que é “a vivência imediata no tempo (a história concreta)” em história pensada (MARTINS, 2011) é possível independentemente da idade dos sujeitos. E o potencial de transformar a memória histórica em uma consciência histórica reflexiva dependerá da qualidade das relações estabelecidas com o conhecimento histórico, por meio da mediação da educação histórica.

A legitimidade adquirida pelas Didática Geral sobre o campo da educação infantil, impossibilitou que a didática específica da história fosse aplicada nas fases iniciais da educação infantil, levando ao consenso equivocado de que na faixa etária estudada não é possível cognitivamente que as crianças apreendam conceitos históricos. Defendo que a associação entre a Didática Específica da História, a Didática Geral e os conteúdos desenvolvidos no âmbito da academia quando aplicados em sala de aula podem promover a construção de consciência histórica em crianças dessa faixa etária. Nossa hipótese é de que quanto mais cedo o sujeito apreende o conhecimento histórico,

dentro de uma proposta decolonial de ensino, mais possibilidades ele tem de perceber que “ele mesmo é o resultado de uma determinada rede fatorial de circunstâncias históricas prévias” (MARTINS, 2011) e que seria nesse contexto que ele emerge e se forma. A forma como cada um interage consigo mesmo e com o mundo, bem como sua capacidade de estabelecer metas e objetivos, e de agir é produto da história, “como resultante das ações acumuladas, em seu tempo e em seu espaço, no legado empírico da história” (MARTINS, 2011).

Logo, o problema central dessa pesquisa, gira em torno das questões: Como o estabelecimento de um campo do ensino de História no Brasil influenciou as metodologias de ensino e aprendizagem nos anos iniciais? Como é possível a construção em crianças de 7 a 10 anos de consciência histórica decolonial? O intuito é mostrar caminhos possíveis para o ensino e aprendizagem da História, incluindo conceitos e tempos históricos por crianças nessa faixa etária, a fim de relacionar com suas próprias histórias e experiências de vida e de grupo.

A metodologia de pesquisa sofreu um grande impacto devido à Pandemia da COVID-19, já que devido ao distanciamento social, medida necessária para combate à pandemia, as atividades presenciais escolares formais e não-formais foram interrompidas, o que impossibilitou que a pesquisa empírica fosse realizada, o que requereu adaptações. Desse modo, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa baseada em relato de experiência.

O relato de experiência é um procedimento de pesquisa que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para uma pesquisa, trabalho ou área de atuação. Consiste na descrição que um autor ou uma equipe fazem de uma vivência tida, com resultados positivos ou não, mas que contribua com a discussão. O presente relato, então, se orienta a partir da análise das fontes como códigos disciplinares visíveis e invisíveis para o ensino dos anos iniciais e experiência de aulas de História ministradas ao longo de minha trajetória profissional:

- a) Na Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussem no ano de 2015 – 2016, como ajudante de sala trabalhava com crianças de 7 e 8 anos;

- b) Memorial do Cerrado da PUC Goiás, onde atuei como monitor nos anos de 2015 -2017, com a visitação das crianças ao museu, foi possível experimentar várias metodologias de ensino. O trabalho no museu me possibilitava uma autonomia didática que não era possível nas escolas, já que o cumprimento do currículo, muitas vezes engessava as possibilidades didáticas. Havia temas para serem transmitidos, mas a metodologia ficava a cargo de cada monitor.
- c) No ano de 2019 no Colégio estadual Alfa e Ômega, com alunos de 7 e 9 anos foram ministradas aulas-oficinas, que possibilitaram o desenvolvimento dessas metodologias e propostas didáticas que vou apresentar no trabalho.
- d) Na Escola de Circo Dom Fernando⁴ da PUC Goiás, onde ministrei 9 oficinas para crianças de 7 a 14 anos, no contra-turno escolar, sendo 5 sobre o Dia da Consciência Negra e 4 s sobre temáticas étnico-raciais.

Um detalhe importante, é que ingressei em 2018 no curso de pedagogia, e isso me deu mais certificação para trabalhar com essas faixas etárias nas escolas. Quando atuei nas Escola Municipal Lauricio Pedro Rasmussem, Escola de Circo Dom Fernando e Memorial do Cerrado, não havia começado o curso de pedagogia. Mas, o meu envolvimento com essa área de pesquisa de ensino de história para anos iniciais começa em 2014/2, um semestre após o ingresso como estudante de Licenciatura em História na PUC Goiás.

Uma experiência marcante em minha trajetória foi minha participação no Encontro Nacional de Estudantes de História, em Fortaleza, no Ceará em agosto de 2014. Foi um evento grandioso que contou com palestras, minicursos, apresentações de trabalhos científicos, atividades de extensão para a comunidade local, e ativismo político, com envolvimento do Movimento Estudantil de História - MEH. Bom, nesse evento me inscrevi em um minicurso sobre fontes históricas e museologia, uma área que

⁴ Escola de Circo Dom Fernando é um programa de extensão da PUC Goiás, situado no setor Jardim Dom Fernando na região leste de Goiânia, o programa atende 110 crianças e adolescentes com idade de 7 a 14 anos, durante o período matutino e vespertino, com contra-turno escolar, tendo cada período grupos de crianças e adolescentes.

sempre gostei. Aí, eu e vários graduandos, graduados, mestres e doutores, inscritos no minicurso, fomos surpreendidos pelo fato de que quem ministraria o conteúdo seriam as crianças que tinham a faixa etária de 7 a 12 anos.

Essa experiência se mostrou um divisor de águas em minha trajetória de pesquisas. Abandonei o interesse inicial em pesquisar a segunda guerra mundial, para me envolver com pesquisa, ensino e extensão voltados para o ensino de história para crianças. Percebi, a partir dessa vivência que as crianças, não só conseguem aprender história, mas são capazes de ministrar um curso sobre fontes históricas e museologia. Eu e muitos ali, até mesmo graduados não sabíamos sobre certas questões, que foram abordadas com maestria pelas crianças. Com isso ao voltar do evento eu me lancei por conta própria a pesquisar sobre ensino de história. Comecei a ler Piaget, Vygotsky, até chegar na Educação Histórica e na Didática da História alemãs. Me inseri em grupos de estudos sobre educação, infância, cognição, ensino de história, anos iniciais. Também passei a participar de aulas da pedagogia e estreitar laços com o curso e me capacitar para trabalhar com essa faixa etária de ensino.

Como resultado elaborei a monografia para conclusão da Licenciatura em História sobre o tema “Desafios e possibilidades da Didática da História para os anos iniciais”, e publiquei vários trabalhos sobre a temática, enquanto, ministrava aulas e oficinas para crianças nos anos iniciais.

Ao ministrar aulas e dar suporte para os discentes dessas instituições, descritas acima, foi possível trabalhar e refletir sobre metodologias de ensino que possam proporcionar uma consciência decolonial para as crianças. Em minha perspectiva, ao trabalhar com uma lente da Didática da História e um olhar decolonial, se mostrou possível um processo de ensino e aprendizagem para os anos iniciais. A ministração dessas aulas nos anos de 2015- 2017 fizeram com que eu ingressasse no curso de pedagogia no ano de 2018 pelo IF Goiano para, assim, me capacitar e ter certificação para trabalhar com crianças da faixa etária dos anos iniciais. Assim, utilizarei como fonte de dados, para a construção do terceiro capítulo os relatos descritos por mim nas pautas de frequência e conteúdos escolares, os planejamentos das aulas ministradas e reflexões desenvolvidas nas reuniões colegiadas com os demais docentes das instituições que trabalhei.

Na Educação Histórica uma das várias formas de se compreender a aprendizagem histórica ocorre a partir da narrativa histórica e do desenvolvimento da consciência histórica. Considerando a multiplicidade de linguagens culturais que as pessoas podem ter acesso ao passado. Assim, é necessário captar a linguagem para além da textualidade, as imagens, músicas filmes, relatos de vida e as mais diversas fontes são eficazes para que se encontre e se construa evidências do passado, sendo essa uma habilidade cognitiva da Educação Histórica e da Didática da História.

Os documentos e fontes quando tratados como evidências, favorecem a cognição histórica no sentido do desenvolvimento de inferências pelas crianças. Tais instrumentos possibilitam às crianças dar existência ao passado, isto é, imaginar como pensavam e viviam as pessoas em outra época.

Todas as atividades buscam desenvolver a historicidade dos conceitos trabalhados que vêm se configurando em parte da história da humanidade. A partir do entendimento da história foram atribuídos sentidos mudanças, rupturas e permanências pelas ações humanas no tempo.

A educação histórica pressupõe inter-relação da teoria com as práticas de ensino de história. A investigação em Educação histórica surge da preocupação em contribuir para aquilo que falta nos trabalhos acerca do ensino de história, ligar a teoria às práticas, não propostas apenas prescritivas não testadas, mas cria, implementa e analisa situações de aprendizagem reais, disseminando resultados que possam ser ajustados ao ambiente educativo. A educação histórica apresenta possibilidades de pesquisas no campo do ensino da história nas escolas, das aprendizagens e, ainda, contribui com as inovações das metodologias de aulas

Para a construção das várias dimensões da consciência histórica, se faz necessário a intencionalidade didática, com uma adoção de um referencial teórico-metodológico que permita aos alunos e alunas estabelecer uma relação das experiências pessoais, coletivas e históricas. Assim, nessa pesquisa se tem como referencial teórico e metodológico os conceitos de Consciência Histórica, Literacia, Códigos Disciplinares, Códigos Visíveis e Invisíveis, Transposição Didática entre outros conceitos advindos da Educação Histórica e da Didática da História desenvolvidos por Rüsen (2001, 2006,

2007, 2014, 2015), em diálogo com Barca (2007), Cainelli (2006, 2009, 2010, 2016), Martins (2014), Schimdt (1997, 2004, 2005, 2006) e os conceitos decoloniais.

A proposta da educação histórica é realizar a investigação de seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é aprendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser aprendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História.

A Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), surge na Alemanha a partir da década de 1960 com o propósito de resolução de uma crise de legitimidade da Ciência Histórica e, do próprio lugar e papel que teria o ensino de história no sistema educacional. Essa crise exigiu uma reflexão mais ampla e profunda por parte dos historiadores, com o intuito de demonstrar as relações da história com a vida prática e com a educação. Além de considerar apenas as formas e funções do raciocínio e conhecimento na vida cotidiana, prática. Acaba por incluir o papel que a história tem na opinião pública e as representações históricas visuais. Mas, nos limitaremos ao processo de ensino-aprendizagem nessa pesquisa, explorando outras fontes de comunicação da história durante os procedimentos de pesquisa com crianças.

O objetivo da Didática da História é compreender e analisar o processo do aprendizado histórico. Entendemos por aprendizado histórico um processo de interpretação de experiências orientadoras no tempo, que resultam na produção de narrativas. Essas narrativas vão responder às necessidades da vida humana prática, constituindo a base para a formação de identidade e a elaboração de decisões a serem tomadas como perspectiva para o futuro. A ação orientadora dá sentido temporal às experiências que constituem a consciência histórica, que segundo Rüsen é uma estrutura e um processo de aprendizado. Assim, podemos dizer que o aprendizado histórico, ao mesmo tempo, parte de uma consciência histórica prévia dos sujeitos, e no seu

desenvolvimento, possibilita transformação no interior dessa mesma consciência histórica.

Assim, no primeiro capítulo buscaremos apresentar uma discussão centrada no mapeamento do surgimento do campo da História e da Pedagogia sobre o ensino de História nos anos iniciais, problematizando a compreensão de cada área sobre consciência histórica. Entendemos ser necessário trazer, ainda que brevemente, a História do Ensino de História no Brasil e seus embates enfrentados, a fim de compreender as diretrizes históricas estabelecidas para o ensino dessa disciplina nos anos iniciais. Durante todo o período de 1970 aos dias atuais, o processo educacional passou por várias reformas. Fizemos uma breve discussão sobre a formação do profissional que trabalha com o ensino de História e com os anos iniciais, relacionando-a com alguns aspectos das funções do Pedagogo. Também uma discussão à respeito da consciência e do que seria ter consciência na visão de autores referências da Pedagogia e da História.

No segundo capítulo, a discussão do trabalho centra-se na constituição dos estudos decoloniais e a sua importância para um ensino antirracista. Já que no contexto brasileiro, devido à colonialidade do poder, as crianças possuem em sua experiência, especificidades identitárias, e orientações de tempo diversas, mas todos marcados pelo que os estudiosos desse grupo de pesquisa chamam de colonialidade do poder, o eixo que estrutura as relações de poder modernas e globais, desde a colonização das Américas e do Caribe.

No terceiro capítulo busco apresentar metodologias de ensino e aprendizagem pautados nas minhas experiências em sala de aula. Insiro uma discussão à respeito dos processos de gamificação, e, sobre metodologias para o ensino de história nos anos iniciais. Exploro as metodologias e didáticas utilizadas para o ensino de História nos anos iniciais, e, por fim, apresento indicações de livros para se trabalhar com história nos anos iniciais.

CAPITULO I - SURGIMENTO DO CAMPO EDUCACIONAL: a produção de consciência a partir do campo pedagógico

1.1 A CONSCIÊNCIA

A consciência é tida como algo abstrato e de difícil entendimento, ao longo da história vem sendo estudada, e questionada por estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento. Aristóteles (384–322 a.C) já defendia que poderíamos captar o conhecimento no próprio mundo que vivemos (MARÇAL, 2009, p.71). Portanto, podemos perceber que o ato de pensar está ligado a uma orientação de vida prática, que é o de se perceber como vivente, um sujeito da história.

Há um apelo universalizante nessa racionalista moderna. Como informa Marinho (2016) a expectativa desta gnosiologia seria de que

a reflexividade individual levaria os agentes a abandonar suas pertencas comunais (solidariedade mecânica), marcadas por elevados níveis de consciência coletiva, em favor de uma diferenciação crescente que configuram as sociedades humanas modernas e individualizadas (solidariedade orgânica), cujas entidades socializadoras são constituídas pelo estado, por meio da escola e do mercado de trabalho. A prerrogativa é de que tal indivíduo moderno, centrado em si mesmo, formalizaria as estruturas sociais em prol de um cálculo utilitarista, que fundamenta suas escolhas e opções de vida, de forma otimizada e universal. No entanto, a irredutível pluralidade demonstra que o que há de evidente em todas as assertivas sobre o indivíduo moderno e sua subjetividade é o fato de que a consciência cognitiva apresenta limites para a conformação da realidade (MARINHO, 2016, p. 97)

Mas, ao invés de lidar com esses limites de que fala Marinho (2016) como desvios, lacunas e deficiências, optamos em perspectivar que a consciência não é apenas racionalista, ela está associada também “ao senso estético do juízo do gosto ou do sentimento do prazer”, exprimindo uma vocação artística dos sujeitos, indicando também a originalidade e autenticidade dos sujeitos relacionados ao potencial mimético humano, como nas “gnosiologia substancialista de Aristóteles (1996), presente também em Rousseau” (MARINHO, 2016).

Nessa perspectiva, a formação de consciência carece sempre de um movimento, de uma motivação, que se funda nas relações sociais estabelecidas “que a potencializem, sendo a vontade inicialmente social e interpsicológica, para, aos poucos, tomar a dimensão intrapsicológica” (MARINHO, 2016, p. 101). Contrapomos a perspectiva, apresentando os principais embates entre as Didática Geral e a Didática da História, para, então, apresentarmos a perspectiva de produção de consciência histórica e formação docente a partir da Educação Histórica.

Em síntese, buscaremos apreender como no campo pedagógico e histórico “o sentimento, o pensamento e a vontade – que formam a tríplice natureza social da consciência – são historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural, considerando o biologicamente constituído” (MOLON, 2003, p. 94).

Por reconhecer o caráter histórico, ideológico, psicológico e cultural, Vygotsky (1991) se preocupa com a cultura do sujeito ajudando assim na compreensão dos elementos fundamentais para a relação do ensino da história. Mas, há uma base biológica para a consciência, que habilitaria a cognição, a depender do desenvolvimento ontogenético das crianças que torna necessário o diálogo também com Piaget.

Logo, estudos recentes como os de Damásio (2015, p. 36), importante neurocientista português, afirmam que a “consciência começa quando os cérebros adquirem o poder - o poder simples, devo acrescentar – de contar uma história sem palavras, a história de que existe vida pulsando incessantemente em um organismo[...]” e ainda afirma que “ A consciência é um fenômeno inteiramente privado, de primeira pessoa, que ocorre como processo privado, de primeira pessoa, que denominamos mente” (DAMASIO, 2015, p. 22). Atkinson (2009, p. 215) pesquisadora da Neurociência afirma que “É chamada de consciência a propriedade de nosso cérebro de controlar as nossas idas e vindas aos diferentes bancos de memória, ela é capaz de correlacionar o passado com o presente”. Assim, por meio dela o sujeito é capaz de voltar ao passado e correlaciona-lo com o presente, planejando assim suas ações para o momento atualmente vivido e se projetando para o futuro. Aqui, encontramos uma relação entre a teoria da História de Rüsen e dos pesquisadores da Neurociência na teoria da aprendizagem.

Rüsen (2001), teórico que é um dos principais interlocutores deste estudo,

apresenta o conceito de consciência histórica em que “O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudanças de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir ” (RÜSEN 2010, p 55). É, portanto, por meio de uma “operação mental com que a consciência histórica se constitui também como constituição do sentido da experiência do tempo” (RÜSEN 2010, p.59).

Assim, a consciência histórica é composta de um elemento primordial, a narrativa. É por meio da narrativa que adentramos o pensamento histórico e, a partir do qual, podemos narrar a história de uma forma complexa com motivação, orientação, experiência e interpretação e os modos operantes da consciência histórica.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a consciência histórica só é plausível quando os sujeitos utilizam a capacidade de se emocionar, ou seja, se sentem motivados. Isso os conduz para a manutenção de foco e atenção em determinado conteúdo e evento, então, depende mais da atuação do professor e de sua capacidade de motivar os sujeitos, do que da idade que a criança se encontra, ou da sua capacidade de racionalizar determinado fato ou conteúdo. Assim, os conteúdos, ou a idade da criança não são o problema para desenvolver consciência histórica e, sim as habilidades dos professores em dialogarem com o *habitus* das crianças, em motivá-las, trabalhar com as emoções, afeto, amor, e não apenas da razão. Também, deve o sujeito ser capaz de, baseado em suas experiências vividas, poder associar diferentes fatos passados e relatá-los fazendo uso dos diferentes tipos de linguagem (SCORSATO E SILVA, 2014, p.9)

1.1.2 A Psicologia Sócio-histórica

A teoria histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo humano de Vygotsky (1988) trabalhada no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* Essa teoria parte da concepção de que todo sujeito é ativo e estabelece uma contínua interação entre as condições sociais. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural.

Nesse sentido, é lícito dizer que as funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas

ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo.

Ao contrário, as funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que se constituíram no decorrer da história da humanidade. Dessa forma, Vygotsky considera que as funções psíquicas são de origem sociocultural, pois resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social.

As funções psicológicas superiores, apesar de terem sua origem na vida sociocultural do homem, só são possíveis porque existem atividades cerebrais. Ou seja, essas funções não têm sua origem no cérebro, mas não existem sem ele, pois se utilizam das funções elementares que, em última instância, estão ligadas aos processos cerebrais.

Vale lembrar que o cérebro não é apenas um mero suporte das funções psicológicas superiores, mas parte de sua constituição. O surgimento das funções superiores não elimina as elementares. O que ocorre é a superação das elementares, sobressaindo as superiores, mas nunca deixando de existir as elementares. Vygotsky considera que o modo de funcionamento do cérebro é moldado ao longo da história da espécie (base filogenética) e do desenvolvimento individual (base ontogênica), como produto da interação com o meio físico e social (base sociogênica).

O desenvolvimento cognitivo é marcado pela interiorização das funções psicológicas. Essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo no qual esse interno é formado. Ela constitui um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que nós interiorizamos são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio.

Um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio-histórica é o de mediação, ou seja, do *“processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”* (Oliveira, 1993 p.26). O que segundo Molon (1995) é um pressuposto norteador de toda a construção teórica de Vygotsky.

Na visão de Rego (1998) é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio

dos signos, da palavra, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura, com a sociedade.

Nesse sentido, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

O surgimento da linguagem, como já foi dito anteriormente, representa um salto qualitativo no psiquismo, originando três grandes mudanças. A primeira está relacionada ao fato de que ela permite lidar com objetos externos não presentes. A segunda permite abstrair, analisar e generalizar características dos objetos, situações e eventos. Já a terceira se refere a sua função comunicativa; em outras palavras, “a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (REGO, 1998, p. 54).

De acordo com Vygotsky (1988), a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os sujeitos interiorizam, passam a ter acesso a significações que servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, construído, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, gerando condições de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa.

Nos estudos de Vygotsky, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque, principalmente, na educação. Ele pondera que, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

Ele considera a existência de dois níveis de desenvolvimento. Um corresponde a tudo aquilo que a criança pode realizar sozinha e o outro, às capacidades que estão se construindo; isto é, refere-se a tudo aquilo que a criança poderá realizar com a

ajuda de outra pessoa que sabe mais. Esta última situação é a que melhor traduz, segundo Vygotsky, o nível de desenvolvimento mental da criança.

Entre esses dois níveis, há uma zona de transição, na qual o ensino deve atuar, pois é pela interação com outras pessoas que serão ativados os processos de desenvolvimento. Esses processos serão interiorizados e farão parte do primeiro nível de desenvolvimento, convertendo-se em aprendizagem e abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizagem.

Em síntese, a teoria de aprendizagem construída por Vygotsky rompe com as correntes até então estruturadas e parte de uma nova concepção de realidade e de homem.

1.1.3 Didática específica da História e Didática Geral

O campo de pesquisa sobre o Ensino de História nos anos iniciais encontra-se em processo de constituição e é uma crescente preocupação de pesquisadores dessa área. No entanto, apesar desse crescimento, as pesquisas sobre o Ensino de História nos anos iniciais, mostra-se ainda com alguns desafios a serem superados. Um dos desafios do ensino nos anos iniciais se localiza no diálogo entre historiadores e pedagogos.

Além dos embates epistemológicos entre a Didática da História e a Didática Geral, o ambiente de formação dos professores que atuam nos anos iniciais, também promove dilemas. Isso porque, os professores dos anos iniciais, ou seja, os pedagogos tiveram uma formação prevalente em disciplinas relacionadas às teorias e metodologias voltadas às práticas docentes e poucas disciplinas sobre o campo específico de cada área do conhecimento, como a História.

A resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade licenciatura, mesmo não legalmente estando em vigor desde 2015, elas tem uma forte influencia como um condigo disciplinar invisível. No artigo 2º estabelece que o curso de Pedagogia está voltado para formação de professores para a o exercício da docência em educação infantil, ensino fundamental I, e cursos que outras áreas que requeriam conhecimento pedagógico. Assim, uma das atribuições do curso de pedagogia é a

atuação como professor dos anos iniciais, o que implica trabalhar além da alfabetização e letramento, trabalhando com disciplinas específicas como História, Geografia, Arte, Ciências e Matemática.

A formação de professores dos anos iniciais indica que, durante sua formação, a porcentagem de horas destinadas a Didática Geral, às metodologias específicas e disciplinas conexas é muito inferior às disciplinas voltadas aos fundamentos da educação. Libâneo (1994) afirma que a formação profissional específica é na maior parte das instituições é pouco valorizada no conjunto do curso de pedagogia, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica. No Brasil, os professores dos anos iniciais, em sua maioria são graduados em cursos de pedagogia, cursam durante a sua formação poucas disciplinas que se referem ao ensino das disciplinas específicas. Muitas vezes, o debate fica limitado a aspectos metodológicos referentes ao ensino aprendizagem dos conteúdos. Alguns autores da Didática Geral levantam elementos comuns, que deveriam estar presentes na prática de todo professor, independente da ciência de referência. Gauthier (1998) mostra que o pensamento pedagógico se pauta em desenvolver práticas docentes para a transmissão de conhecimentos. Com isso seria um ofício, sem saberes. Os conhecimentos produzidos nas academias que se configuraram longe da realidade das salas de aulas, causando um abismo entre a universidade e a escola. São saberes produzidos em esferas e realidades distintas dos docentes

Existe saberes adquiridos ainda como alunos, e a experiência de atuar com professor. Assim, quando os professores se deparam com resultados que não condizem com suas realidades escolares, eles recorrem a saberes experienciais de sua trajetória e as trocas de saberes com outros professores. Mas, como a autora mostra, esses saberes pautados na experiência não são apenas a única demanda de saberes necessários às práticas educativas.

Gauthier (1998) explica a relação entre o ofício e saberes classificando os saberes em: **Disciplinar**, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; **Curricular**, relativo a transformação da disciplina em programa de ensino; **Ciências das Educação**, relacionado com a ação pedagógica; **Tradição pedagógica**, experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; **Experiencia**,

referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência participar; **Ação pedagógica** referente ao saber experimental tornado público e testado.

Essa visão sobre a ação docente, é constituída de saberes que auxiliam os professores no enfrentamento das diversas realidades escolares, sendo indispensáveis a todo e qualquer curso de licenciatura. No saber disciplinar, estão contidas as habilidades para se ensinar as disciplinas específicas como a História nos anos iniciais. Esse saber disciplinar se refere aos saberes produzidos por cientistas, pesquisadores das diversas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido sobre o mundo. Assim, o professor não produz o saber disciplinar na ação docente, e nem conhece como esse saber é produzido, mas os extrai dos pesquisadores cientistas produtores de saberes das áreas específicas.

Essa afirmação mostra que ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, sendo que não se pode ensinar o que não se sabe. Com isso os historiadores seriam produtores e detentores do conhecimento histórico, e do outro lado estariam os pedagogos produzindo estratégias, métodos e técnicas de ensino dos conteúdos específicos, adequando para os alunos. Ocorre então uma fragmentação entre saberes docentes e saberes específicos da ciência da História.

1.1.4 Embates entre a Didática Geral e a Didática Específica

Libâneo (2008) vai criticar a didática apenas está associada a um dispositivo e procedimento de ensino, delegando as outras áreas disciplinares os métodos investigados sobre o processo de aprendizagem. Essa concepção epistemológica de separação entre procedimentos de ensino e conteúdos está presente no ensino de vários professores verificando-se uma dicotomia entre ensino e conteúdo. Assim, Libâneo diz que a didática se configura como uma disciplina que investiga.

as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino (LIBÂNEO, 2008, p. 60)

Com isso a preocupação a seu ver da didática seria os saberes referentes ao ensino e à aprendizagem e a relação com as especificidades das disciplinas. Assim, ele assume uma posição frente à didática específica, como um ponto de partida na construção de sua metodologia de ensino. Portanto, os motivos de aprendizagem geram as situações de aprendizagem, onde o aluno se torna ponto de referência das didáticas específicas.

Para Libâneo (1994) há um desentendimento entre professores da didática provenientes da pedagogia e os da didática específicas. Teria, de um lado os professores das licenciaturas, afirmando que para se ensinar as disciplinas específicas como História bastaria dominar os conteúdos específicos, e que fora estes saberes seriam invenções dos pedagogos que não tem a capacidade de ensinar os conteúdos específicos, já que não dominam. Seriam

os professores de didática que reduzem as práticas de ensino ao planejamento, ao domínio de métodos e técnicas, às prescrições sobre a conduta do professor na classe, ou seja, para eles, a didática seria uma disciplina meramente normativa e prescritiva (LIBÂNEO, 2008, p. 62)

Do outro lado os professores da didática geral, para quem não seria possível os professores das disciplinas específicas ensinar seus conteúdos, desconsiderando as características individuais e sociais dos alunos, o contexto social e cultural em que vivem. Um fator que contribuiu para o desencontro da didática geral e a didática específica seria que: a pedagogia se pautaria no método de Herbart⁵, criado e consolidado durante anos, uma didática que se estenderia a todas as disciplinas. Assim, os professores aprenderiam os conteúdos nos cursos específicos e posteriormente, eles receberiam dos pedagogos a formação necessária para ensinar os conteúdos.

Os professores das áreas específicas, em contraposição a essa concepção pedagógica, negam essa concepção pedagógica promovendo uma construção de didáticas específicas deixando de lado a didática geral. Libâneo (1994) defende uma

⁵ O Método Herbart de Instrução buscou atribuir métodos científicos no processo de ensino aprendizagem. Sua metodologia propõe cinco passos formais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno: A preparação por meio do levantamento do conhecimento que a criança tem sobre o tema da aula. A apresentação do conhecimento novo, A assimilação do conteúdo por meio de comparação, distinguindo semelhanças e diferenças, A generalização realizada com o objetivo de ir além das experiências concretas, chegando a conceitos gerais, A aplicação feita por meio de exercícios, o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios.

terceira via, uma didática que consiste na busca da unidade entre teoria geral do ensino e as metodologias específicas, inteirando os dois campos de conhecimento, uma associação entre o pedagógico e o epistemológico. Para o autor ambas as didáticas teriam a mesma tarefa.

Um outro elemento que aproxima esses campos estaria no foco da aprendizagem dos alunos. Como diz o autor, entendendo que as formas de ensino dependem das formas de aprendizagem não se pode pensar em qualquer didática, seja ela geral ou específica, sem a compreensão do elemento nuclear da atividade docente, a aprendizagem.

Esta relação cognitiva do autor do processo de ensino e a aprendizagem apresentaria elementos que seriam comuns em todas as disciplinas, e assim deveriam ser considerados no processo de construção das didáticas específicas, já que se ensina a alunos concretos, numa fase de desenvolvimento, com determinadas características de personalidade, sob determinadas condições de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2008, p. 65). Portanto as disciplinas específicas evocam características próprias em sua didática, já que não se aprender diferentes disciplinas da mesma forma.

A didática estuda as relações entre ensino e aprendizagem, na sua construção ocorre uma integração de outros campos científicos advindos das diversas áreas do conhecimento, sendo que recebeu grandes contribuições da teoria histórico cultural. Os aportes teóricos dessa concepção de tradição da filosofia marxista “centram-se na afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, pelo processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas” (LIBÂNEO, 2008, p. 68).

A concepção teórico-educacional histórico cultural da aprendizagem e ensino se constitui como referência na formação dos conteúdos da didática. Para Libâneo, Vigotsky foi de extrema importância para as teorias educacionais. Alguns conceitos como o de zona desenvolvimento proximal, a intersubjetividade nas atividades de ensino e aprendizagem são algumas das muitas contribuições de Vigotsky na visão de Libâneo. Para ele, se tem a concepção de que os processos educacionais de ensino e aprendizagem são formas universais de desenvolvimento mental, sendo determinados

por fatores socioculturais, que se desenvolvem a partir de atividades internas de aprendizagem.

Para Libâneo as teorias socioculturais e a teoria desenvolvimental da aprendizagem, constituíram uma base para as novas teorias e concepções didáticas e as didáticas específicas. Assim, a atividade de aprendizagem é a própria aprendizagem, nessa concepção didática, os sujeitos aprendem habilidades, desenvolvem capacidades e competências, e, ao fazê-lo, eles aprendem por si próprios, buscando soluções gerais para resolver as questões específicas, com possibilidade de aplicação em suas vidas concretas.

Em suas pesquisas Libâneo (2008) reforça que o distanciamento ainda permanece presente nos dias de hoje nas práticas dos professores destacando a importância de uma reaproximação entre generalistas da didática e a especificidade das disciplinas, reafirmando que há particularidades em cada área do conhecimento.

Com o objetivo de se buscar uma Didática da História específica para os anos iniciais, se discutiu nesse tópico a relação entre didática geral e as didáticas específicas a partir de teorias pedagógicas. No entanto, entende-se que Libâneo, se restringe a concepção de aprendizagem única, não questionando o fato de que aprender História pressupõe a formação de um pensamento especificamente cognitivo histórico.

1.1.5 PCNs do ensino de historia

Os PCNs (BRASIL, 1999) tentam utilizar elementos da Teoria da História no processo de aprendizagem, no entanto as ideias de longa, média e curta duração temporal, devem ser subjetivadas pelo tempo psicológico interno dos sujeitos, partindo das vivências pessoais. No processo de construção dos conceitos históricos, pode-se perceber que há uma preocupação por parte dos historiadores em romper com os conceitos históricos por exemplo a utilizados pela ditadura civil militar.

O PCNs trazem perspectivas renovadas em relação às teorias historiográficas, buscando contribuições na psicologia da aprendizagem construtivista utilizando conceitos de Piaget da psicologia genética, e de Vygotsky com a teoria sociocultural.

Deve-se considerar as contribuições pedagógicas, especialmente vindas da Psicologia social e cognitiva.

Tomando essas teorias como base, o documento propõe que a escola deve dar condições para que a criança desenvolva suas capacidades para adquirir autonomia. Assim, o conhecimento não pode se limitar à mera aquisição de conteúdos externos ou interpretações individuais, mas ser resultado de uma construção social e histórica de ordem cultural e psicológica. Com isso pode-se afirmar que há uma concepção de aprendizagem que se respalda em teorias psicológicas construtivistas.

A partir dessa perspectiva de didática, pode-se compreender que se trata de um processo de ensino e aprendizagem, em que para se construir o conhecimento histórico escolar é preciso partir dos métodos próprios da ciência da História, métodos utilizados por historiadores na produção do conhecimento histórico científico. Mas, cabe ressaltar que, os PCNs falam que essa perspectiva é apresentada como algo a ser adaptado à realidade dos estudantes.

Ainda os PCNs ressaltam a importância da utilização em sala das diversas fontes históricas, e que de preferência, sejam utilizadas fontes orais e iconográficas, considerando que as crianças nessas fases estão sendo alfabetizados. No documento espera-se que no final do primeiro ciclo as crianças sejam capazes de.

OBJETIVOS DE HISTÓRIA PARA O PRIMEIRO CICLO – PCN 1997

- a) comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- b) reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- c) reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- d) caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- e) identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- f) estabelecer relações entre o presente e o passado;
- g) identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

(BRASIL/PCN, 1997, p.50).

Pelos objetivos da aprendizagem histórica estão relacionados atividades e verbos, que possam levar o aluno a identificar, reconhecer, comparar, caracterizar, as mudanças permanências da, e na História.

Já no final do segundo ciclo se espera que os alunos possam.

OBJETIVOS DE HISTÓRIA PARA O SEGUNDO CICLO – PCN 1997

- a) reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- b) identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- c) identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- d) utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- e) valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades (BRASIL/PCN, 1997, p.50).

Como se pode perceber no segundo ciclo, a questão do tempo se mostra mais presente na aprendizagem histórica. O tempo aparece como objeto em uma linha sequencial em que as mudanças, culturais, sociais e políticas ocorrem. Então, é necessário reconhecer, identificar, e comparar para que se possa entender e constituir um saber histórico.

As crianças devem ser capazes de colocar as mudanças e permanências em uma ordem temporal, como os historiadores fazem ao produzir o conhecimento historiográfico. Só se aprende História, dentro de um processo de identificação, verificação, contextualizando as mudanças e permanências na linha temporal. Assim, essas mudanças e permanências não são interpretadas pelos alunos, são somente identificadas. Os alunos não mobilizariam os interesses cognitivos pela carência de orientação, não são atribuídos sentidos às mudanças temporais, não ocorrendo uma orientação temporal.

Portanto, apesar do documento ressaltar a importância do sujeito histórico no processo de aprendizagem, ele traz a concepção de aprendizagem indiferente ao sujeito que aprende, sendo que os interesses não partem de suas necessidades da vida prática, e ao conhecimento que se aprende não é atribuído significado para sua orientação temporal.

As metodologias a serem adotados, indicados nos PCNs, estão bastante próximos da concepção teórico-educacional, conhecida por abordagem histórico-cultural de aprendizagem. Os PCNs, a concepção de aprendizagem histórica dá um avanço comparada às anteriores, no entanto, se pode observar que nela há uma concepção de didática na qual a compreensão sobre a aprendizagem histórica fica restrita à própria atividade de aprender. O ato de aprender historicamente se constituiria, no desenvolvimento de habilidades de pensar por meio dos conteúdos e ensinar, seria a capacidade de desenvolver o pensamento teórico nos alunos. Apesar das PCNs fazerem a construção de uma nova concepção de ensino e aprendizagem histórica para os anos iniciais, pode-se perceber algumas incorporações ou sínteses de propostas curriculares anteriores, formuladas no período da ditadura civil militar.

Observei que ocorreu um processo de instrumentalização didática do ensino em todas as áreas específicas. Com isso, o conhecimento que seria produzido por essas disciplinas específicas, não compõe o repertório de conhecimentos necessários para o ensino das disciplinas. Então, cientistas pesquisadores produzem o conhecimento, e bastaria aos professores acessarem esse banco de dados onde se concentra o conhecimento, relacionando com os demais saberes para se ensinar os conteúdos históricos. Nessa perspectiva a Didática, é tomada apenas como método de transposição de um conhecimento mais elaborado, em um conhecimento mais cognoscível às crianças. Desta forma, acabando por reduzir a função dos professores a meros técnicos de ensino, excluindo os professores e os alunos da produção do conhecimento científico, e assim os professores executariam apenas um conhecimento escolar.

1.2 SURGIMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Isabel Barca (2001), Peter Lee (2001), Hillary Cooper (2004), Sandra Regina (2003), Marlene Cainelli (2006?), entre outros, têm trabalhos produzidos em que afirmam a possibilidade de se trabalhar a disciplina de história nas series iniciais. Enxergam os/as alunos/as não como meros receptores de conhecimento, mas como sujeitos que trazem consigo um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos.

Esses autores da Educação Histórica têm pensando sobre a psicologia, a cognição e a história, e têm realizado projetos sobre a forma sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem, de crianças, jovens e adultos. Partem dos pressupostos teóricos da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam acerca da História, por meio de tarefas concretas.

Concepções generalistas contribuíram para muitos autores e principalmente historiadores entenderem que a História seria complexa demais para ser estudada por alunos com idade inferiores há 15 anos. Pesquisadores da cognição histórica, no entanto, têm chegado à conclusão de que o ensino de história tem que ser qualitativo e não quantitativo. Logo, mesmo em idades precoces o que se deve levar em consideração é a qualidade da informação repassada e não a quantidade de conteúdo ministrado.

A educação histórica pressupõe interrelação da teoria e práticas de ensino de história. A investigação em Educação histórica surge da preocupação em contribuir para aquilo que falta nos trabalhos acerca do ensino de história, ligar a teoria e às práticas, não propostas apenas prescritivas não testadas, mas cria, implementa e analisa situação de aprendizagem reais, disseminando resultados que possam ser ajustados ao ambiente educativo.

Nas academias brasileiras têm sido discutidos muitos materiais para as anos iniciais, particularmente, na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Federal do Paraná, onde se destaca a produção e pesquisa sobre Ensino de História e as series iniciais. Foram influenciados pela Educação Histórica trabalhados por Isabel Barca, Peter Lee, Hillary Cooper, Sandra Regina, Marlene Canelli, e a Didática da História trabalhada por Jörn Rüsen, entre outros. Buscam compreender a filosofia da história e da psicologia cognitiva e de desenvolvimento, ir atrás de lógicas de pensamentos, para tentar entender o conhecimento histórico dos alunos/as.

Já na década de 1990 começa-se a promover a consciência histórica, uma ideia que parte da necessidade de orientação temporal intrínseca aos seres humanos, que se fundamenta na teoria de Jörn Rüsen. Assim, Rüsen estabelece uma matriz conceitual a sua leitura das relações entre o saber histórico e a vida prática. A consciência histórica ocorre quando a informação progressivamente interiorizada, se torna parte do sujeito e é

utilizada, como orientação no cotidiano pessoal e social. A Didática da História é a disciplina científica que investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação dos indivíduos, grupos e sociedade. Para Rüsen

Dadas estas orientações, as perspectivas da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (RÜSEN, 2006)

Tem como objeto de investigação a própria História empírica. A Didática da História é também uma didática da própria ciência histórica. Na concepção de Rüsen, a didática da história, teria e tem o papel central de suma importância na escrita e compreensão da história. Ele encara o ensino e aprendizagem não restrita a escola, mas ligado a um processo fundamental na cultura humana. A teoria de Rüsen nos trouxe novos paradigmas baseado no *Geschichtsdidaktik*. Nesse meio, apresenta uma interrelação com a vida prática, interligando outras ciências sociais à prática social. Representa um novo olhar, uma nova forma de lidar com a história e a vida cotidiana. Todas as funções práticas da história que foram excluídas com a profissionalização, são trazidas e ressignificadas. Com essa ressignificação, a didática da história passa a atuar para além da visão apenas de ensino e aprendizado, assim ela passa a pesquisar não só a vida cotidiana, mas o papel da história na opinião pública, visando os vários espaços que se encontram na sociedade.

A consciência histórica seria a estrutura à qual os sujeitos tentam entender o presente e se funda em um agir futuro. Ela se caracteriza como um conjunto de operações mentais próprio da história, com isso a especificidade do pensamento histórico. A didática da história enfatiza aspectos de suma importância nas estruturas internas do pensamento histórico, dessa forma, não pode ser colocada de lado pelos historiadores profissionais. Existem diversos modos de produção de sentido. O ensino e aprendizado histórico, conferem a capacidade de orientação da vida, a fim de formar

uma identidade coerente e plausível, dando um novo sentido ao conceito de História Magistra Vitae.

Rüsen, (2007) nos mostra que, apenas quando a história deixa de ser aprendida como mera transmissão, que encara o aluno como um mero receptor de conhecimento, e passa a ser, vista como práxis, o aprendizado e ensino se fundam na consciência histórica e nas competências narrativas, a história de fato se torna determinante cultural da vida prática dos sujeitos, na qual o aprendizado histórico é considerado como processo cognitivo, através de pontos de vistas emocionais, estéticos, normativos, ligados aos interesses próprios e coletivos.

Com essa concepção trazida por Rüsen, as perspectivas da história foram imensamente expandidas, pois não levam em conta apenas os problemas de ensino e aprendizado no âmbito escolar. A didática da história tem como análise as formas de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana.

Para Rüsen, a didática da história não se limita aos conceitos pedagógicos que são atribuídos à didática da história, ela possui uma ligação com as funções práticas do conhecimento histórico, com a formação histórica dos sujeitos. Assim, trabalhando a práxis como sendo uma função específica, e, exclusivamente, do saber histórico, os sujeitos têm de se orientar historicamente e, assim, passam a construir condições para formarem identidades.

1.2.1 Consciência Histórica e Didática da História

As operações mentais usadas para a elaboração da consciência histórica vão depender de um processo de desenvolvimento da capacidade de se pensar historicamente, por conseguinte, adquirir conhecimento histórico.

Sendo assim, o pensamento histórico se desenvolve a partir da necessidade de resolução de problemas de orientação no tempo presente. Para esse desenvolvimento é necessário um processo construído cognitivamente por meio de etapas que vem a formar uma matriz disciplinar.

Rüsen acredita que a ciência da História pode influenciar os seres humanos na orientação prática no tempo. Nesse sentido ocorre uma relação dialética entre a história pesquisada e elaborada nos meios acadêmicos e a necessidade do ser humano comum

em utilizar a história em seu cotidiano. Essa relação tem como ponto de partida a “carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo” (RÜSEN, 2001). E está relacionada aos interesses práticos dos seres humanos em orientarem-se no tempo presente por meio da rememoração do passado:

[...] a teoria da História abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2001, p.30)

Esses interesses por si só não apenas vão formar o conhecimento histórico, passando para um espaço de inteligibilidade, ao ponto que acontece o processo de reflexão acerca do passado com o objetivo de obter uma interpretação para a orientação temporal. Para isso, se faz necessário o estabelecimento de critérios de sentido que tragam ao ser humano discernimento quanto à satisfação de suas carências de orientação. Rüsen avalia que a história “é uma interligação, uma síntese de passado e presente, que co-envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro” (RÜSEN, 1997. p.83)

Os critérios de sentido se constituem a partir das ideias que objetivam sistematizar a interpretação que os seres humanos têm de dar sobre as suas ações no mundo. Trata-se de “modelos de interpretação para os quais as experiências de evolução temporal do homem e de seu mundo são transpostas e nos quais são integradas [...]”. Esse trabalho, realizado pelos historiadores, tem a função de construir perspectivas históricas acerca das experiências já vivenciadas pela humanidade. E, é a partir dessas “idéias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, (que) o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade do histórico” (RÜSEN 2001, p.32)

[...] se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função (RÜSEN, 2001, p.35).

Uma dupla dimensão da vida prática decorre dessa função orientadora: uma externa e outra interna. Quanto à dimensão externa, a história possibilita aos indivíduos criarem padrões culturais carregados de sentido nos contextos sociais nos quais vivem

cotidianamente. Assim, ocorre com a periodicidade de festas tradicionais relacionadas à religião ou ao folclore regional, por exemplo. Já na dimensão interna, a história fornece às pessoas os meios de orientação, de maneira que possam criar uma identidade histórica que permita suas confrontações com as inúmeras modificações do tempo. Ou seja, as pessoas criam uma identidade própria com bases fincadas na experiência do passado, que as fazem vivenciar o presente e projetar o futuro.

Novos interesses podem superar as funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de se tornar anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com relação ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentidos novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado. Essas novas representações ensejam novas técnicas de pesquisa, de que resultam, por sua vez, novas formas de apresentação, que estariam, assim, em condição de exercer as funções requeridas pelos novos interesses (RÜSEN. 2001, p.37).

Assim, a formação do pensamento histórico é um processo dinâmico que promove o encontro das perguntas de indivíduos ou grupos sociais (obtidas a partir de interesses fundamentados em carências de orientação no tempo) com as respostas dadas pela ciência da História (por meio do método histórico apresentado em narrativas historiográficas, com o objetivo de prover orientações práticas no viver cotidiano).

1.2.2 Consciência histórica

Assim, a consciência histórica é formada pela soma de todas as operações mentais que possibilitam aos seres humanos interpretar sua relação com as transformações do mundo e de si mesmos, orientando de forma prática no tempo. Logo, se pode constituir a partir de situações comuns do cotidiano:

[...] as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) [...] são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como é operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses pontos em comum têm de ser investigados [...] como processos fundamentais e característicos do pensamento histórico. (RÜSEN, 2001, p.54)

A consciência histórica pode ser compreendida como fenômeno que surge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral. Ela

pode ser vista nos sujeitos, por meio de análise do cotidiano, com o objetivo de apreender as operações mentais que os fazem pensar historicamente. Essas operações só se tornam evidentes quando se consegue descobrir qual o seu grau de importância na vida prática, o sentido de sua ocorrência e os resultados dela gerados.

Dessa forma a consciência histórica transcende *“a distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual (suas) operações são reconhecidas como produtos da vida prática concreta.”* (RÜSEN, 2001 p.55).

A consciência histórica está fundamentada na necessidade que os seres humanos têm de construir interpretações diante de suas próprias mudanças e de seu mundo. Assim, uma consciência que está ligada à vida prática. Essas ações contemplam as principais funções da consciência histórica: orientação prática e construção de identidade.

Tais ações são movidas por intenções que se relacionam com o tempo. Nem sempre o que as pessoas intentam realizar consegue ser experimentado durante suas próprias vidas. Essa prática acontece nas disputas político-econômicas e nos conflitos ocorridos na história da humanidade. Projetos são realizados por determinada geração, a implementação do processo por outra e o produto conseguido por uma terceira.

Temos daí o primeiro tipo de operação mental da consciência histórica. Aquela na qual o ser humano *“articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas.”* Tal operação pode ser descrita como *“orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo”* (RÜSEN 2001, p.58). Nesse sentido, a consciência histórica é o *“trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida”* (RÜSEN, 2001 p.59).

Uma segunda operação mental na qual a consciência histórica se constrói é a *“constituição do sentido da experiência do tempo”*. É um *“processo de consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-*

interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (RÜSEN, 2001, p. 59).

Essa operação mental mostra a forma como se constitui a racionalidade da consciência histórica. Segundo Rösen, o exercício dessas operações mentais constitutivas da consciência histórica, tem seus resultados interpretativos obtidos através de uma tipologia temporal nela verificada. Tratando da oposição entre o tempo natural e o tempo humano. O tempo natural é o tempo da mortalidade. Ele se contrapõe aos projetos humanos derivados do pensamento. O ser humano tem nesse tempo um obstáculo à consecução de seu agir em relação às transformações pelas quais o mundo e ele mesmo passam durante sua caminhada histórica.

A resistência a esse tipo de tempo é denominada como tempo humano. É o tempo da imortalidade. Nele, os seres humanos se organizam de forma a criar condições nas quais o seu agir transcenda a temporalidade em que vivem. Os símbolos, costumes e tradições pelas quais grupos sociais e instituições de toda espécie são reconhecidos exemplificam essa prática.

Assim, a consciência histórica dos indivíduos pode ser verificada na relação interpretativa que os mesmos têm com essa tipologia temporal. Se o homem não se posiciona frente às transformações temporais próprias de sua pessoa e do mundo em que vive, poderá perder sua orientação e ser “engolido” pelo tempo natural. Em outras palavras, ao não raciocinar diante das mudanças, e perante estas não promover orientações em seu agir prático, o ser humano está fadado à alienação, ou seja, à “perda de tempo”:

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho. (RÜSEN, 2001, p. 60)

Podemos observar que a função prática da consciência histórica “confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da memória histórica” (RÜSEN 1992, p.29).

Sendo assim de que forma essas operações mentais constitutivas da consciência histórica se apresentam estruturalmente nos seres humanos, de maneira que estes expressem suas determinações de sentido ao agir, diante da interpretação da

experiência de tempo vivenciada como memória histórica? Por meio de uma terceira operação mental que se apresenta em todos os seres humanos: a capacidade de narrar.

A narrativa concede ao ser humano a forma de apresentar sua consciência diante do que lhe é relegado historicamente. A narrativa (histórica) “[...] é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico”. (RÜSEN, 2001, p.61)

A narrativa histórica é a “forma linguística pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação” (RÜSEN, 1992, p.29). Obviamente, se faz necessário discutir de que forma se apresenta a narrativa como operação mental da consciência histórica, haja visto que tal conceito é abrangente e transita nos espaços opostos da realidade e da ficção.

Na História, Rüsen afirma que, a narrativa constituinte de consciência histórica trata da realidade e não da ficção. Para tanto, deve ser construída essencialmente por três componentes: as lembranças, as representações de continuidade e a identidade. Tais componentes são abrangidos por três competências narrativas sendo elas a competência de experiência, a competência de interpretação e a competência de orientação.

A competência de experiência ocorre quando os seres humanos usam as lembranças para “interpretar as experiências do tempo” (RÜSEN 2001, p.62) O tempo presente dá o tom aos indivíduos de forma que possam buscar no passado as respostas para suas demandas de orientação. “Essa competência supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica na capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente” (RÜSEN 1992, p.30)

Esse processo não ocorre meramente como um movimento de retorno ao passado para resgatar a lembrança, antes, reside na sua qualificação. Ou seja, o passado é lembrado como exemplo do que *não* deve ser realizado novamente no presente. Erros realizados por um grupo social no passado que, terminantemente, não devem ser reproduzidos no presente, são lembrados apenas por terem uma função já delimitada: a rejeição.

A competência de interpretação pode ser entendida como um estágio avançado em relação à competência de experiência, superando a orientação temporal conquistada

com o primeiro estágio. Cabe à competência de interpretação não apenas lembrar o passado com vistas a obter um parâmetro no agir do presente, mas, de alongar a temporalidade dessa ação a partir da criação de uma **representação de continuidade** que sintetize presente, passado e futuro cognitivamente:

[...] a narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p.65).

Essa competência narrativa é evidenciada por meio de hábitos, leis e costumes de grupos sociais ou instituições, os quais são transmitidos de geração em geração, e interpretados com o objetivo de revalidar no presente o constituído no passado, com vistas à perduração de tais práticas no futuro, fortalecendo, dessa maneira, seus traços significativos.

Já a terceira competência narrativa da consciência histórica não é pautada pela rejeição consciente do passado, nem se prende somente à interpretação do passado com vistas à efetivação de práticas no presente e no futuro, antes pergunta pelo **significado** da criação das representações de continuidade que sintetizam essas diferentes temporalidades. A **competência de orientação** responde às questões acerca do propósito em se utilizar uma narrativa histórica que vise unir passado, presente e futuro:

Essa competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico (RÜSEN, 1992, p.30)

Essa ideia de articulação da identidade humana com o conhecimento histórico implica não somente lembrar, revalidar e continuar com uma prática social com o objetivo de estendê-la ao futuro, mas de construir uma narrativa (histórica) “[...] marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo (RÜSEN, 2001, p.66)

A competência de orientação concede aos seres humanos e seus grupos sociais a possibilidade da crítica em relação às transformações temporais. Seres humanos que travam com o tempo natural uma luta constante pelo estabelecimento de sua

identidade, ou seja, da vinculação de sua existência ao tempo humano.

[...] A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: [...] o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição humana (RÜSEN, 2001, p.66).

Assim, a competência de orientação possibilita às pessoas e seus grupos sociais, interpretarem o passado relacionando-o diretamente e criticamente com a situação presente, de modo que seja construída, a partir dessa análise, uma estratégia de ação para a resolução do problema apresentado.

A narrativa histórica não só é uma operação mental da consciência histórica, mas guarda em si a função de agregar e mostrar as operações mentais citadas anteriormente (orientação do agir - e do sofrer- humano no tempo; e constituição do sentido da experiência do tempo). É por meio da narrativa que a consciência histórica é apresentada:

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p.67)

O conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen apresenta uma proposta inovadora sobre a aplicação do conhecimento histórico construído a partir da formação do pensamento histórico nos indivíduos. Reconhece a importância da ciência da História como construtora de um conhecimento histórico, que além de atender à demanda de orientação dos sujeitos em seu cotidiano e constituir identidade, cria um excedente teórico que não a limita ao pragmatismo dessas funções, mas permite sua independência.

Rüsen ao refletir sobre a consciência histórica, acaba por suscitar uma segunda discussão, que deve se propor a criar caminhos para que o aprendizado de História possa ser realizado: o ensino de História das escolas básicas não deve ser um microcosmo da especialidade acadêmica. Rüsen acredita que as perspectivas orientadoras do aprendizado histórico no ensino básico destoam das perspectivas orientadoras de sua matriz disciplinar (RÜSEN, 2001, p.50). Isso ocorre devido ao

fato dos métodos do ensino de História terem regras de procedimento de comunicação (os quais devem formar consciência histórica) e não em “quadros de referências da interpretação histórica” (teorias) e “regras de procedimento”, nas quais as teorias devem ser contempladas pela “experiência histórica”, ou seja, empiricamente (RÜSEN, 2001, p.50).

A distinção dos campos da ciência da História e do ensino de História no processo de desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen mostra a preocupação em não se perder o trabalho realizado pelo primeiro campo mencionado. De nada adianta o esforço da ciência da História em apresentar caminhos para as pessoas orientarem-se praticamente no cotidiano se os veículos de transmissão desse conhecimento não tiverem uma preocupação própria em estabelecer, racionalmente, suas teorias, métodos e procedimentos.

Cabe à Didática da História entre outras coisas, pensar as diferentes formas pelas quais o ensino de História tem sido veiculado no cotidiano e como os indivíduos lidam com o conhecimento histórico. Pensar também no ensino formal de História, observando como professores e alunos têm se apropriado do conhecimento gerado e em que medida ocorre a construção de consciência histórica a partir disso.

1.3 FORMAÇÃO DOCENTE HISTORIADOR E PEDAGOGO

O momento em que as reformas neoliberais são gestadas é marcado, para o que se refere à educação superior e à formação de professores, pela permanência, na mentalidade dos gestores públicos da educação, do modelo 3+1 somado a perspectivas economicistas neoliberais no governo de Cardoso, preocupados com a falta de professores em algumas áreas. A pedagogia, somente em 2006, já em outro contexto político, inclusive uma nova composição do CNE, conseguiu uma legislação que, na prática, permite um curso com características unificadas de bacharelado e licenciatura.

A ANPUH no final dos anos 1990, reivindicava a integração de teoria e prática na formação do profissional de História. Essa luta pela docência se refere a valorização da área de ensino ocorrida dentro da entidade desde o final dos anos 1970, concomitante ao debate quanto aos Estudos Sociais. No período promoveu-se amplos debates

internos, estendidos aos espaços próprios criados pelos professores de didática da história, como o Encontro Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História⁶. Esses debates e lutas travadas nesse período decorrem de um acúmulo de discussões políticas que, ao diagnosticar a secundarização da formação dos professores, propunha o programa da superação da dicotomia entre a formação de historiadores - bacharéis e a formação de professores de História - licenciados. É encaminhada uma proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em História, ao MEC. Todos os pontos do documento foram acatados pelo MEC, com exceção no que se referia à formação de professores, suprimido em favor de um lembrete de que tal tema seria normatizado em diretrizes próprias. Esse documento impôs seu rumo para as reformulações curriculares dos cursos de graduação em História nos anos 1990, assumindo que a formação unificada, num único curso, do professor e do bacharel, é prejudicial porque a formação docente acabava ficando em segundo plano em função da formação científica do bacharel, daí a necessidade de um curso dedicado exclusivamente a uma ou a outra formação.

Assim, a concepção multidimensional da formação do profissional de história envolvendo em si, intrinsecamente, a formação do professor, expressa na proposta de diretrizes de graduação apresentada pela ANPUH, pode ser interpretada pelo menos de duas formas. A primeira, entende que o curso de história deve formar seu estudante para atuar como mediador da sociedade em seu relacionamento com todas as representações do tempo, para o que precisa conhecer e ser capaz de manejar a produção de saberes e a crítica dos saberes produzidos, com capacidades técnicas para desenvolver essa função intelectual na escola e em todas as demais instituições e espaços sociais. A outra interpretação, herdeira de décadas do esquema de pensamento que sustenta o renitente modelo 3+1, reduz a docência a uma única dimensão: afirmação pedagógica seria um dado não problemático, cujo estudo e aprofundamento não se justificaria, já que para a docência bastaria o saber disciplinar. O saber ensinar seria uma questão de aptidão (dom) e/ou experiência, ou seja, um elemento que não é um problema no sentido de um objeto de estudo merecedor de qualquer atenção por parte do intelectual que produz

⁶ Primeira edição do *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Surgiu com o objetivo de entrecruzar olhares entre profissionais de História da Escola Básica e das Universidades sobre questões do ensino de História, políticas públicas, formação de professores, livro didático, entre outras.

conhecimento histórico. Ou seja, uma concepção pedagógica das mais primitivas, simplistas e conservadoras, não raro acoplada a concepções historiográficas das mais contemporâneas e sofisticadas.

Em resumo, o desafio da mudança na formação docente no Brasil, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas de departamentos ou faculdades. Trata-se de promover a mudança cultural, frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas. Historicamente, há uma longa tradição no Brasil no que tange à formação de professores, uma característica marcante é a dicotomia entre a formação teórica, metodológica, histórica, da formação para docência.

1.3.1 Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005 e as licenciaturas

Importância deste item aqui, se dá para se ter um panorama como se constituiu esse profissional chamado Pedagogo, que vai ficar em cargo do ensino aos anos iniciais. Recorrentemente se pergunta para que formar o pedagogo, para qual função ele é preparado? Qual sua função e sua identidade? Recorrentemente, o curso de Pedagogia vem sofrendo grandes alterações em sua grande curricular, adaptando as necessidades do mercado de trabalho, políticas internas e externas do país e outras da sua própria área de conhecimento. Hoje a atuação do Pedagogo se configura em duas vertentes, o trabalho docente e o não docente.

Do final do século XIX até 1930, no Brasil a formação dos professores era pela Escola Normal. Apenas na década de 1930 ela vai sendo substituída pelos Institutos de Educação, onde a formação dos professores dos anos iniciais era realizada em dois anos. O primeiro curso superior de formação de professores é criado em 1935, quando a Escola de Professores, e incorporada a recém-criada Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal.

Com a extinção da UDF, em 1939, e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação. Através do decreto lei n. 1.190 de 04 de abril de 1.939, a partir da organização da Faculdade Nacional de

Filosofia da Universidade do Brasil, e conforme Silva (2006), visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico.

A matéria de Didática, no 4º ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso.

O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Aparentemente havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, provocando assim uma separação, como se os dois não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas (SILVA, 1999)

Ficando claro apenas que o licenciado era para atuar em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas, no Ministério da Educação, provavelmente funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções (SILVA, 1999)

E a questão da identidade do pedagogo não estava esclarecida, tanto que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, esta questão voltou a aflorar, quando a LDB 9394/96 introduziu novos indicadores. No artigo 63 inciso I, inclui dentre as atribuições destes institutos a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, abrindo também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na educação básica (art. 63, Inciso II). Essa lei contraria tudo o que estava sendo feito até o momento, e todas as discussões com os movimentos não foram levadas em consideração (BRASIL, 1996).

No período denominado período dos decretos: identidade outorgada (1999-2000), neste período as discussões se acirram em torno do decreto presidencial 3.276, de 6 de dezembro de 1999 que define que a formação de professores para Séries Iniciais deve ser realizada exclusivamente nos cursos normais superiores. Novamente a comunidade acadêmica se organiza para resistir a tal decreto, e o governo não vê outra

saída senão colocar outro decreto consertando o anterior, em agosto de 2000, o decreto lei n. 3.554 que substitui o “exclusivamente” por “preferencialmente”. O curso de Pedagogia recuperou assim a sua função como licenciatura, mas de forma secundarizada. Em fevereiro de 2001, é elaborado outro documento por uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em que a formação do pedagogo desdobrava-se em duas alternativas, com projetos acadêmicos distintos, sendo que em qualquer um deles a docência é indicada como base da organização curricular e, conseqüentemente, de sua identidade.

As diretrizes curriculares de 2006⁷ deixam claro que a identidade do curso de Pedagogia deve ser pautada na docência, implicando a licenciatura como identidade conseqüente do pedagogo. Sua importância se faz notória graças a uma formação integral, em que campos de conhecimento como História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Política tornam este profissional preparado para enfrentar a escola tal qual está posta hoje: diversificada. Daí sua principal marca ser a polivalência.

1.3.2 A Ciência da História e sua Didática Específica

Com o objetivo de compreender uma didática específica para os anos iniciais, entendo que ser de extrema importância a realização de uma discussão sobre a relação da História como ciência e a constituição de uma didática específica da História. Jörn Rüsen (2012) afirma que é impossível definir o que é Didática da História sem lançar mão do percurso histórico da Ciência da História. Sendo assim, neste tópico aborda-se, a partir de teóricos da História, o conceito de Didática da História e sua relação com a Ciência da História.

A Didática da História está intimamente ligada à ciência da História, essa é compreendida como ciência do aprendizado histórico. Mas, ainda Rüsen (2012) afirma, que a Didática da História é vista como apenas uma ciência de transmissão do conhecimento histórico que é produzido pela ciência da História. Uma ideia, de que a Didática da História seria apenas uma abordagem formalizada, que faria do historiador um professor de História, provendo esse de conhecimento para a ação da docência. Nesta visão a Didática da História estaria assumindo a função de:

⁷ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

Com esse pensamento do mundo moderno, o iluminismo concebe o pensamento histórico como algo racional e metódico, sendo assim um dos princípios da ciência História. A experiência histórica estaria ligada a características didáticas de auto compreensão da formação da identidade humana. O iluminismo generalizava as particularidades das diferenças estamentais da formação da identidade na universalidade do ser humano (RÜSEN, 2012, p.19)

O autor afirma que as formas do pensamento histórico são expressos por meio de narrativas históricas, e essas compõe uma matriz disciplinar que pode ser utilizada para a análise e a interpretação dos processos cognitivos da ciência Histórica. “matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da Ciência da História como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p.29).

A matriz disciplinar e o pensamento histórico funcionariam em um processo espiral que se inicia com a carência de orientação temporal, que vai gerar interesse cognitivo, partindo da vida prática. Segundo Rüsen, essas carências são capacidades dos indivíduos em interação de regular sua comunicação, de acordo as regras de uma argumentação metódica, discursiva e orientada para o sendo (RÜSEN, 2007, p.15), “Pode-se falar de um processo de teorização com respeito às experiências do passado, no qual estas aparecem como histórias significativas” (RÜSEN, 2007, p.15)

Por meio das narrativas históricas essas formas são estruturadas, e por meio na análise das narrativas que se pode conferir os níveis de consciência histórica. Assim, a historiografia daria a forma ao conhecimento histórico para que possa apelar à capacidade de raciocinar, daqueles que se destina ou se quer utilizar. O processo de aprendizagem histórico deve ser entendido, como um ganho qualitativo das competências da consciência histórica.

Com a introdução da vida prática como elemento essencial para gerar sentido no processo de formação do pensamento histórico, configura-se uma nova concepção de aprendizagem histórica.

Buscou-se compreender também como a própria ciência da História lida com seus pressupostos didáticos, e como a Didática da História entende a relação entre o

conhecimento histórico científico e sua função na vida prática como afirma Bergmann (1989).

Foi possível observar que ocorreu um distanciamento entre a didática geral e didática específica. Nesse sentido, as teorias historiográficas, na imposição de sua cientificidade, afastaram a produção do conhecimento histórico de sua aplicação real, transformando a Didática da História em uma mera ciência de transmissão do conhecimento produzido pela ciência da História. É necessário como afirmam os autores já citados, que a Didática da História reassuma sua função reflexiva no processo de produção do conhecimento histórico.

Algo importante é que observamos que a proposta de consciência histórica de Jörn Rüsen foi elaborada num contexto europeu, portanto, com o objetivo de satisfazer inicialmente as novas demandas de orientação prática no tempo e a constituição de identidade de cidadãos europeus, diretamente influenciados pela nova organização geopolítica européia pós-queda do muro de Berlim. Nesse sentido, em que medida pode se pensar em consciência histórica tal como Rüsen propõe, no aspecto global, ou seja, num mundo de contrastes sócio-econômicos tão grandes? De que forma a mentalidade construída pelo avanço da globalização tem influenciado na prática cotidiana de países com desigualdades sociais tão expostas como o Brasil? Emerge desse encontro a possibilidade da construção de consciência histórica?

Ao pensar o processo de ensino e aprendizagem pautado na visão decolonial, que a cultura histórica, coerente com o desenvolvimento democrático e a história do Brasil que vem interseccionando raça, classe e gênero na produção da subalternização, que visa superar a produção de um conhecimento que promove hierarquias e desigualdades, propomos analisar se a inserção precoce do ensino de história nos anos iniciais, é capaz de promover a produção de uma consciência histórica, que dialoga com as identidades étnico-raciais, culturais, de gênero e classe das crianças, visando habilitá-las para ações emancipatórias que promovam uma cultura da paz e que superem as desigualdades sociais. A ação orientadora dá sentido temporal às experiências que constituem a consciência histórica, que segundo Rüsen é uma estrutura e um processo de aprendizado. Assim, podemos dizer que o aprendizado histórico, ao mesmo tempo, parte de uma consciência histórica prévia dos sujeitos, e no seu desenvolvimento, possibilita transformação no interior dessa mesma consciência histórica. Acreditamos

esse potencial transformador é mais ativo nos anos iniciais de escolarização das crianças, em que a formação do gosto ainda não é definitiva, possibilitando que as crianças desenvolvam uma atitude reflexiva sobre o passado e o presente.

CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO BRASIL PELA ÓTICA DA DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: Uma Ideia de Metodologia de Ensino de História Cultural

A didática utilizada no processo de ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem passado por uma transformação significativa nas últimas décadas, provocando um outro olhar sobre a do homem social, político, econômico e cultural, assumindo a identidade de uma disciplina específica

Entende-se que a História é uma ciência imprescindível na construção dos sujeitos e, em particular o educando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é nessa etapa de ensino que se trabalha a sua formação pessoal para que o mesmo possa compreender o seu meio social. Neste sentido, o ensino de História deve promover o envolvimento das crianças para a valorização de sua história pessoal, ampliando para a obtenção de noção da história local e global.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), um dos objetivos primários sobre o ensino de História é a questão da identidade. Mas, a forma como este componente curricular foi trabalhado nesta fase do ensino, não desperta no professor e nas crianças o interesse por este estudo, uma vez que a maneira como os conteúdos são trabalhados em sala de aula está mais voltado para o cumprimento das exigências legais do programa curricular do que para as necessidades do professor. Como afirma Oliveira (2003, p. 263-4), “...poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender História nas séries iniciais”.

Estas reflexões levam à temática História e identidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de reconhecer o ensino de História como instrumento de formação da identidade individual e coletiva do sujeito, de modo a contribuir para a interação de pessoas conscientes e politicamente atuantes em sociedade. Cruz (2003, p.2) afirma que:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva. (CRUZ, 2003, p.2)

Dedicam-se, ainda, a propor uma intervenção metodológica para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixo norteador o Ensino de História e a identidade da criança.

2.1 IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural e político, portanto, histórico. Ele é capaz de intervir no mundo, mas, para tanto, precisa de interação com as pessoas, trocando experiências e ressignificando o conhecimento adquirido ao longo do tempo. Essa experiência, transformada em conhecimento, oportuniza o seu reconhecimento como pessoa e o reconhecimento de seu semelhante; ou seja, permite a construção da sua identidade através da diferença do outro.

Falando em construção de identidade, a concepção interacionista de desenvolvimento deixa claro que a identidade se processa através da interação com o outro. Isso se afirma quando Davis e Oliveira (1994, p. 36) dizem:

A concepção de desenvolvimento apoia-se, portanto, na ideia de interação entre organismo vivo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído durante toda a sua vida, não estando pronta ao nascer nem adquirido passivamente graças às pressões do meio (Davis e Oliveira (1994, p. 36)

Nesta mesma concepção, Fonseca (2005, p. 89) reitera que “a História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”.

Sendo assim, o conhecimento é construído reciprocamente e da mesma forma acontece à construção da identidade que é o fator primordial para que a pessoa se perceba como um sujeito ativo ou passivo. Desse modo, depende da maneira como esse processo foi construído. Sabemos que o ser humano é um ser complexo, tem uma identidade que vai sendo construída dentro de diversos contextos, seja biológico, social, cultural e político e, principalmente, pela linguagem que oportuniza o entendimento dos

símbolos, para que eles se comuniquem com os outros e, posteriormente, possa restabelecer trocas culturais.

Para os psicólogos clínicos e psicanalistas,

Identidade pode ser um conceito que explique o sentimento individual que cada um de nós nos torna, diante dos outros eus, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo o reconhecimento individual dessa exclusividade, o sujeito constrói a sua identidade aos poucos ao longo de experiências, troca com o outro, ampliações de outros círculos e outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais”. (BRANDÃO, 1986, p. 37).

Sabemos que, quando a criança chega à escola, ela já teve contato e já adquiriu experiências com outros grupos sociais. Primeiro com a família, depois a vizinhança, comunidade religiosa e comunidade em geral. Acredita-se que essa criança tenha uma vasta experiência que pode ser ampliada e ressignificada através de um conhecimento sistematizado, o qual é uma das competências da escola, mas não exclusivamente dela.

Assim:

A escola deve e pode ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a ler o mundo e a interagir com ele. Ler o mundo significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. Na escola podemos exercitar a ler e refletir sobre a Ação que praticamos e que é feita sobre nós. Isso não significa que só na escola se faça isso. Ela deve ser o lugar em que praticamos a Leitura do Mundo e a interação com ele de maneira orientada, crítica e sistemática. (CANIATO, 1997, p. 65)

O ensino de História pode e deve contribuir na formação da identidade deste sujeito, desde que o professor aproveite o vasto círculo de informações que a criança tem em seu cotidiano, aproveitando também as experiências para ampliar o conhecimento de forma crítica, tendo a competência de discernir as coisas; sabendo diferenciar e respeitar o outro. Como diz Brandão (1996, p. 42): “identidade é o reconhecimento social da diferença”. Nesse sentido, o ensino de História assume um papel fundamental na construção da identidade dos sujeitos históricos.

Observando o processo pelo qual a identidade é construída, pode perceber que o sujeito desta construção é capaz de mudança; essa identidade passa também por modificações, pois ela não é fixa. O espaço onde esse sujeito habita, as coisas que o cercam estão em constante transformação, e este sujeito não para no tempo, ele acompanha estas transformações para poder se atualizar. Desse modo:

Compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico.

[...], pois é relevador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural (ORIÁ, 2006, p. 134))

Estas mudanças Brandão (1996, p. 45) chama de “crise de identidade”, “confusão de identidade”, “manipulação de identidade”, “ identidade negativa”. Esses são os conceitos que alguns estudiosos deram para o assunto para traduzir os descaminhos da identificação que podem acontecer em diversos modos como:

- Na categoria de sujeito, quando há conflito entre categorias, causando consequências que sugerem mudanças de pensamentos, ideias e atitudes provocando dimensões, ou seja, negociando a sua identidade;
- Família-nuclear e chegam à classe social do grupo religioso, da minoria nacional migrante e ainda da tribo de nativos (indígenas);
- Quando dois mundos sociais são desiguais entre si, e tanto a vida quanto a identidade do grupo dominado, o colonizado, precisam submeter-se ao controle dos símbolos impostos, de vida e de identidade do dominador.

Como se pode ver, as crises de identidade são mudanças culturais, de pontos de vista, de maneira individual ou coletiva, em que o sujeito se encontra em conflito com a outra classe, etnia ou nação. Em se tratando de diferenças, Woodward (2000, p. 12-14) oferece-nos alguns conceitos de identidade e diferença que oportunizam a análise desta investigação, tais como:

- A identidade é, na verdade, relacional; e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente à outra identidade;
- A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais;
- A identidade é construída tanto simbólica quanto socialmente.

Woodward (2004, p. 16) define o conceito identidade e diferença sob duas perspectivas: “a essencialista e a não essencialista”. Na primeira, a identidade é construída a partir das relações materiais, dos aspectos biológicos, das etnias e reivindicações baseadas na História do passado, na qual a História é construída através

da cultura, ou seja, representada e compreendida pelos sistemas simbólicos. A representação simbólica, na construção das relações que um indivíduo tem com o mundo que o cerca, está compreendida como um processo cultural, estabelecendo identidade coletiva e individual.

(...) a representação compreendida como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2004, p. 16).

Com base nessa concepção de identidade, pode-se construir a representação identitária, isto é, o que representa a identidade de um grupo, a partir do seu discurso, como, por exemplo, identificar um homem da roça pela sua fala, vestimenta e posição social. Pode estabelecer também, a partir do estilo de roupa, a distinção do homem em décadas diferentes, apontando inclusive, sua condição social.

O processo de ensino e aprendizagem de forma organizada e sistematizada acontece na escola para que o educando tenha aquisição de conhecimento significativo capaz de obter respostas para as questões levantadas pela orientação temporal. É fundamental que o professor se prepare, com teorias e metodologias e tenha conhecimento dos conteúdos de História, os quais são imprescindíveis para abrir um leque de questionamentos, a partir dos quais as crianças comece a se perceber como sujeito e a compreender que é possível construir a sua história a partir do seu meio social, cultural e biológico, marcando a sua diferença.

2.1.1 Identidade das crianças como eixo temático do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonseca (2003, p. 78) vai dizer que a escola “é o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as gerações para o exercício pleno da cidadania” e o ensino de História contempla esta função social da escola; não mais aquela História conservadora, positivista, em que se privilegiava a aquisição cumulativa de informações, gerando alunos passivos, mas sim a que estabelece “relações interativas que possibilitem ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objeto do ensino e

da aprendizagem” (Fonseca, 2003, p. 103). O conhecimento agora passa a ser produção feitas pelas crianças que, mediadas pela ação do/a professor/a, busca questionar, investigar e elaborar seus próprios conceitos. Tendo em vista esta função social da escola e a formação da identidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que:

O ensino de História inicialmente está voltado para estudos históricos no presente mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares. (Brasil, 2001, p. 52).

Para que isso seja efetivado no contexto escolar em que a História é ensinada, é imprescindível que haja uma interação entre historiadores, docentes, pedagogos e políticas educacionais bem planejadas, no sentido de transcender uma História meramente factual para uma postura crítica e questionadora. A este respeito, Fonseca diz que:

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, (...). Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (FONSECA 2003, p. 18).

Com esta proposta, o resultado que se obtém é diferenciado, pois a interpretação que cada um faz da realidade é única e pessoal. Cabe ao professor saber como aproveitar esta diversidade de opiniões de forma a enriquecer as concepções que cada um está construindo da realidade. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História propõem ao primeiro ciclo um estudo sempre voltado para a intenção de que o educando perceba as semelhanças e as diferenças, permanências e transformações, partindo do seu entorno mais próximo que é a família, escola e comunidade local para chegar até a cidade, o estado e o país.

(...) preocupação com estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia (BRASIL, 2001, p.51).

O estudo do meio favorece ainda uma participação ativa do discente, fazendo-o compreender que o conhecimento é uma organização específica de informações,

sustentado na materialidade da vida concreta bem como a partir de teorias organizadas sobre ela. Terra e Freitas afirmam que os professores de História:

provocam reflexões sobre como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajuda analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las; colabora para expor relações entre acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos e localidades; auxilia a entender o que há de comum ou de diferente no ponto de vista, nas culturas, nas formas de ver o mundo e nos interesses de grupos, classes ou envolvimento político; enfim, são questões mais comprometidas em formar pessoas para analisar, enfrentar e agir no mundo. (TERRA E FREITAS, 2004, p. 7)

Um dos procedimentos que melhor atende às necessidades de estudo do meio com eficiência é a pesquisa, que deve ser usada pelo professor à medida que favoreça a ampliação do conhecimento e das capacidades das crianças no que diz respeito à troca de informações, socialização de ideias, autonomia de decisões, percepção de contradições, construções de relações. Logo, os conteúdos devem ser abordados numa dimensão de questionamento da realidade organizada no presente, possibilitando que sejam interpretados e compreendidos a partir das relações que se estabelecem com outro e outros acontecimentos no seu próprio tempo e em outros tempos.

O objeto de estudo deve ser a própria vida da criança, começando pelo seu convívio social mais próximo que é o grupo familiar, sua comunidade e suas manifestações culturais. As relações estabelecidas nessas instituições sociais possibilitam, assim, a construção da identidade da criança de forma positiva. Logo, durante a aprendizagem, o diálogo com esses espaços de convivência das crianças, é possível permitir que ela assuma o papel de protagonista de sua história.

Contribui, nesse caminho metodológico, a História Cultural, que busca as investigações históricas, não se limitando aos fatos e acontecimentos de heróis e reis, mas investigando a história oral, analisando iconografia, fatos, documentos, objetos e pictórica. O professor deve orientar as crianças para serem detetives na construção do conhecimento, a não se convencer com as evidências, sempre pondo grandes dúvidas nas suas investigações para acolher as informações precisas no que se refere ao conhecimento construído.

Sendo assim o ensino de História só será eficaz na construção da identidade da criança de 7 a 10 anos quando os conhecimentos forem construídos com a participação

ativa do das mesmas, os conteúdos estudados forem ressignificados pelas crianças, fazendo com que elas sintam a necessidade de buscar novos conhecimentos através da pesquisa, documentos, entrevistas, fotos, objetos, oralidade, bibliografias, investigar para compreender fatos e acontecimentos, não se conformando com meras informações que s encontram apenas nos livros didáticos. O processo de construção do conhecimento nunca está pronto ou acabado.

Para trabalhar esses conteúdos com eficiência, é necessária uma metodologia na qual os professores e as crianças possam ter participação afetiva e efetiva na construção do conhecimento, em que o professor se torna um pesquisador e colabora para as crianças que são sujeitos pesquisadores também. Um dos caminhos para desenvolver esse trabalho é a metodologia de projetos, pois “trata-se de uma metodologia democrática que parte dos sujeitos e é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino.

Um projeto didático pode ter duração diferente de acordo com o tema e as necessidades de cada sala de aula. Também sugiro que o professor desenvolva miniprojetos que fará todos estes conteúdos mais significativos para as crianças, como pluralidade cultural, características biológicas, condições econômicas, possibilitando-lhe construir sua identidade ao reconhecer as suas diferenças e as dos outros.

2.1.2 Produção Contemporânea Da Academia Sobre A Questão Identitária No Brasil

No Brasil, delinear considerações, interpretações, análises e reflexões acerca das características étnico-raciais é algo complexo já que diversas categorias sociais são postas em concorrência e em diálogo constante, trazendo conceitos, palavras e terminologias estruturadas pelo imaginário europeu para estabelecer e explicar as diferenças entre os sujeitos com a finalidade de exercer e justificar o domínio de alguns grupos sobre outros. Esse tipo de categoria pode ser encontrada na Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP/2008).

As categorias étnico-raciais elencadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², embora sejam construções culturais hegemônicas e difundidas a

partir da região Sudeste, possuem a pretensão de corresponder à realidade brasileira. Os conceitos que as orientam foram divulgados, ainda no século XIX.

Freyre (1987) vai dizer, as fronteiras de cor demarcam diferentes possibilidades de pertencimento no Brasil, suas linhas expressam a miscigenação que constitui o país. Essas linhas de cor já foram apontadas nas pesquisas de Pierson (1971), Wagley, na década de 1950; elas dialogam com elementos raciais, sendo características pautadas nos fenótipos, que constroem o pardo, o moreno, o mulato, o crioulo, o cafuzo, o caboré, o cabra, o fula, o cabrocha, o sarará, o preto-aça, o guajiru, o saruê, o grauçá, o banda-forra, o salta-atrás, o terceirão, o cariό – hoje denominados de carijó, de curiboca ou de cariboca – (DIÉGUES JR., 1977). Assim, as categorias, delineadas pelo IBGE, e apontadas na PCERP/2008, já têm um problema epistemológico, trazendo novas variáveis para a constituição do referencial identitário da população pesquisada.

Essa como as demais pesquisas instituídas pelo IBGE relacionam os conceitos de raça e de cultura, a partir de seus significados nativos, e estabelecem a cor como seu elo de ligação (NASCIMENTO, 2005). O termo cor por consistir apenas em uma categoria nativa – ou seja, por não se vincular a um corpo teórico fixo – pôde e pode funcionar como nexos discursivos entre os conceitos de raça e cultura, e, dessa maneira, é utilizado no processo de construção da identidade nacional brasileira, conforme destaca Maggie (1991), na elaboração das identidades étnico-raciais.

A “cor”, como um discurso ambíguo, tornou-se fundamental para o sistema classificatório racial ibgeano, desde a década de 1930, pois permitiu que o conceito de raça fosse atualizado a partir de um significado teórico e retórico. Tanto Araujo (1987) quanto Nascimento (2005) falam que a “cor” foi e continua sendo utilizada como uma metáfora para se referir à dimensão de origem da população, seja ela racial, cultural ou étnica. Como podemos ver na tabela a baixo;

Categorias étnico-raciais dos Censos Demográficos realizados no Brasil desde 1872

O quadro a seguir está disponível na publicação da pesquisa *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça, 2008*, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e publicada em 2011.¹

Quadro 1 - Categorias raciais nos Censos Demográficos - Brasil - 1972/2010

1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000	2010
População livre (define sua cor)								
Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta
Parda	Mestiça		Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda
Cabloca	Cabloca							
		Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
		(outras respostas foram codificadas como de cor parda)				Índigena	Índigena	Índigena (se indígena: Etnia e língua falada)
População escrava								

Fonte: Recenseamento do Brasil 1872-1920. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, 1872-1930; e IBGE, Censo Demográfico 1940/2010.

Assim, um dos argumentos que coloca a existência de diferenças entre auto e heteroclassificação em seus devidos termos foi formulado do seguinte modo: No procedimento de autoclassificação fechada, a PCERP/2008 acrescentou as categorias afrodescendente e negro as cinco (5) categorias de cor ou raça recorrentes, oficialmente, no sistema classificatório do IBGE, desde a década de 1990; dando aos entrevistados a possibilidade de assina mais de uma alternativa. Esta possibilidade funcionou como uma estratégia para dotar os resultados da classificação de maior flexibilidade.

Tabela 2.24
Proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Unidades da Federação selecionadas e as alternativas de identificação de cor ou raça – 2008

Unidades da Federação selecionadas e alternativas de identificação de cor ou raça	Proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça (%)							
	Branca	Morena	Parda	Negra	Preta	Amarela	Índigena	Outras
Total								
Afrodescendente	12,5	27,5	37,4	72,8	51,1	12,2	29,9	27,8
Índigena	12,9	29,4	33,7	27,8	24,4	13,1		29,0
Amarelo	4,3	4,3	4,9	2,2	0,9		5,0	5,5
Negro	10,9	34,4	36,1	92,9		11,3	32,0	28,5
Branco	97,8	46,0	41,4	17,3	13,8	31,5	42,8	
Preto	7,3	22,2	21,2	48,1	81,0	9,6	12,6	15,2
Pardo	21,6	63,2	92,8	38,7	36,1	24,2	63,5	39,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008.

Nota: Foram agregadas as 7 categorias mais frequentes de cor ou raça declara de forma espontânea.

Adaptação: Nascimento e Fonseca

As categorias de identificação afrodescendente, indígena, amarelo, negro, branco, preto e pardo (no procedimento de autoclassificação fechada) foram apresentadas para o entrevistado na PCERP/2008 a partir da indagação: “Dentre as seguintes alternativas. Você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça: (assinale quantas opções desejar)”. A Tabela 2.24 do IBGE apresenta os resultados desta questão, destacando as respostas dos entrevistados segundo sua autoclassificação espontânea de cor ou raça. O cruzamento dos procedimentos de autoclassificação aberta e de autoclassificação fechada nos fornece pistas sobre as correspondências e/ou as incoerências do complexo processo de identificação no Brasil.

Nesse contexto, os resultados da PCERP/2008, nos mostra para que para o IBGE, não se dissocia etnia de raça, como querem alguns estudiosos brasileiros. Assim identidade étnico-racial, par ao IBGE foi construída no diálogo e embates das diversas culturas em

Bem sabemos que a diversidade cultural e a justiça social constituem questões relevantes no Brasil, país em que segmentos e grupos integram específica configuração social. Não por acaso, percebemos ante a emergência de novas identidades fundamentais à noção de ser cidadão e na garantia dos direitos. É necessário apresentar algumas reflexões sobre a noção de identidade, que vem sendo observadas ao longo da história. Bom, agora observemos alguns pensadores brasileiros responsáveis por pensar a identidade do povo brasileiro

As relações étnico-raciais são construídas de imagens e representações sociais historicamente. Stuart Hall nos fiz,

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra (Stuart Hall, 2006)

As representações dos grupos sociais perpassam por todo meio social produzindo sentidos e conseqüências. Entretanto, algumas representações acabam ganhando maior visibilidade e são consideradas como uma expressão da realidade social. Na sociedade brasileira, as representações que prevalecem são construídas historicamente por narrativas hegemônicas, que são capazes de representar um grupo

social em desvantagem de outros grupos. Essas representações foram construídas, por um olhar eurocêntrico, que institui sentido de normalidade e anormalidade, assim estabelecendo como padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Tudo que foge dessa normalidade é tido como um abjeto, o outro o anormal. Conforme afirma Judith Butler,

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (Butler, 2000)

A abjeção quando aplicada à sociedade, acaba por decorrer em criação de marcadores sociais de gênero, raça e classe que, são formulados a partir de teorias biológicas equivocadas e ultrapassadas, fazendo das marcas corporais elementos dos quais se pode homogeneizar os sujeitos naturalizar as identidades. A objetificação do africano escravizado e seus descendentes foi, transformada, no final do século XIX e início do XX, em teorias racistas que tiveram por base aquilo que na época era considerado “biologia científica”. O ideário de raça dos sujeitos passou a ser deduzida pelas marcas corporais, essa dedução resultou na essencialização das identidades.

Estas formulações representam uma visão equivocada sobre o corpo, pois a identidade não pode ser considerada como decorrente das evidências corporais. Pois mesmo nas ideologias racistas há nuances: o que é definido como negro ou branco no Brasil, não o é da mesma forma nos Estados Unidos ou África do Sul. Assim, o corpo é visto pelas ideologias racistas, como objeto de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos vir a ser.

Avtar Brah (2006) relaciona os marcadores sociais da “diferença”, as marcas são produtoras de diferenciação social, estabelecendo lugares distintos para os sujeitos dentro da estrutura social. Stuart Hall (2006), diz que, esses marcadores caracterizam “unidades” resultando um processo de naturalização e fechamento a partir do contraste entre os termos marcados, “mulher”, “negro” e termos não marcados “homem” e “branco”. Para ele a identidade só poderia ser entendida como algo que é construído por meio da diferença.

Logo, para compreender o processo da construção identitária é primordial perceber que as diferenças raciais, como mostra Stuart Hall (2006), “não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças, como de gênero, sexualidade e classe. A identidade é algo em processo,

permanentemente inacabado, manifestando através da consciência da diferença e em contraposição com o outro, pressupondo, alteridade. Ou seja, os sujeitos se constroem a partir de marcas diferenciais que são provindas dos outros. Assim, a identidade é constituída sempre de um processo de interação e de diálogo que é estabelecido com o outro.

O racismo acaba por dificultar o diálogo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, acabam criando fronteiras simbólicas, psíquicas e físicas rígidas, estabelecendo uma identidade pautada no binarismo, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contrapostas ao que é “ser branco”, baseada em estereótipos negativos para a identidade negra e positivos para a identidade branca.

O negro acaba recebendo a marca do estigma, sendo utilizado como principal elemento de estigma, a sua cor de pele. Frantz Fanon vai chamar esse processo de “esquema epidêmico” do sistema colonial, o arcabouço de discursos culturais, políticos e históricos de estigmatização do negro.

Izildinha B. Nogueira, em sua tese *Significações do corpo negro* (1998), mostra elementos que permitem analisar o processo de estigmatização a que se encontra submetido os sujeitos negros. A autora evidencia que a rede de significação do corpo negro foi formulada culturalmente, assim correspondendo à necessidade de estabelecer um modelo do que é desejável. A partir desse modelo, é que se constrói socialmente, sobre o corpo negro, o que é ser negro. Assim, rotulado, o corpo negro é inscrito com marcas de identidade. Stuart Hall (NA???), nessa perspectiva, nos mostra que o “negro” é transformado em uma categoria de essência. O significado “negro”, logo o “corpo negro”, é radicalizado, descon siderando-se a memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural.

Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas. [...] “Negro” não é uma categoria de essência numa direção à homogeneidade, existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situam e posicionam o povo negro. (Stuart Hall, 2006)

De acordo com Stuart Hall, a criação de significado corresponde à tentativa dos sujeitos sociais de criar mundos fixos e estáveis. A categoria do negro é uma tentativa de aprisionar o negro a uma alteridade forjada, a um lugar social que impõe

características de desacreditado. Na relação social, a marca que é colocada aos negros, faz recair sobre ele um olhar de descrédito que impede que ele possa ser percebido pela totalidade de seus atributos e de forma individual. Assim, a identidade individual é subsumida à identidade social. Fazendo com que, o sujeito negro seja compreendido de acordo com a essencialização de seu grupo étnico-racial. Nas palavras de Edith Piza:

[...] o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo (PIZA, 2002)

Logo, podemos dizer que socialmente com base em estereótipos se configura uma identidade coletivamente atribuída ao negro definida por Munanga (1996), sendo fruto da seleção de sinais diacríticos (atribuídos selecionados a partir do seu complexo cultural- religião, política, economia, artes, visão de mundo etc)., realizada pelo grupo opositor. Mas, há outra dimensão que compõe o processo de construção da identidade, a dimensão da “auto atribuição” ou “autodefinição”, que se forma quando o próprio grupo seleciona sinais diacríticos para se autodefinir. Assim, a identidade negra corresponde também a identidade de “auto atribuição”.

Quando se fala em identidade estereotipada, atribuída ao negro, estamos nos referindo a algo forjado socialmente com intuito de inferiorizar os negros. A sociedade brasileira, a identidade negra foi formulada historicamente desde o período colonial, com base na inferiorização das diferenças que foram impressas nos corpos escravizados. Sendo que, essa inferiorização dos negros foi um instrumento utilizado pelo regime escravista para justificar a reificação do homem negro e encobrir as intenções econômicas e políticas.

Assim, o corpo negro passa a ser expressão da identidade e as diferenças corporais são utilizadas para justificar a hierarquização social. A identidade atribuída aos negros é uma construção social que embora não corresponda à realidade, produz efeito sobre ela, ou seja, embora tenha um caráter fictício quando presente no imaginário coletivo, acaba por orientar as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira. A dimensão da identidade que é a da auto atribuição, são coletivamente construídas e se transfiguram conforme o contexto social, cultural e político. Entretanto, a identidade atribuída é dotada, exclusivamente, de um caráter essencializador, na medida em que relações de poder estão envolvidas na essencialização do que é ser

negro. Ao contrário da identidade auto atribuída, não configurando uma essência, mas um posicionamento.

A identidade presente no imaginário social das pessoas, é diferente para o grupo de negro e para o grupo de brancos. Ambas são mistificadas socialmente, mas de maneira distinta e contraposta. Na forma dominante, o branco é mistificado como expressão de superioridade e universalidade que dispensa especificações. Em contraposição, o negro é colocado como inferioridade, expressão do que é exótico ou ruim. Stuart Hall (2006) compreende a identidade como ponto de “sutura”, ou seja, encontro entre discursos e práticas sociais (nível social) e processos subjetivos (nível psíquico).

No que tange a relação entre racismo e subjetividade, Frantz Fanon, no livro *Pele Negra, máscaras brancas* (2006), já chamava a atenção para um ponto importante. A subjetividade do negro é marcada por uma neurose capaz de gerar uma alienação da sua condição de sujeito negro, levando-o por vezes a se pensar no mundo dos brancos. Ressaltamos que esta situação não é fruto de algo inerente ao negro, mas consequência histórica do processo complexo de construção identitária em que se estabelece essa referência ambivalente – a de pensar-se socialmente no mundo dos brancos.

o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconheceu como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma (Frantz Fanon, 2006)

Na sociedade brasileira, essa ambiguidade é acentuada devida ao caráter peculiar do racismo brasileiro, marcado pela ideia do branqueamento e pelo mito da democracia racial. a dificuldade de se pensar a questão racial está ligada ao processo de desmemorização histórica da diáspora africana, principalmente as que se relacionam à construção da identidade negra no Brasil.

Nos censos estadunidenses, de 1930 até 1960, a categoria “*black*” abrangia a todos, não importando a ancestralidade longínqua ou a tonalidade da pele. Já no Brasil, como já é, a pele clara somada a outros traços corporais possibilita a uma pessoa de ascendência africana se afirmar como branca.

Izildinha Nogueira (1998), analisa o processo de alienação histórica dos negros brasileiros diante de seu próprio corpo. Assim, os negros são levados ao ódio com relação ao seu corpo e à sua condição, enveredando-se em um processo de autodestruição que se inicia pelo “apagamento” de marcas físicas (branqueamento físico, mutilações, entre outros) e psíquicas (negação de sua condição física de negro). Passam assim por um processo de aquisição de uma “falsa identidade” que não representa o que são verdadeiramente. Trata-se da constituição de uma “identidade rotulada” que se estabelece na anulação da “capacidade autônoma de identificação, produzindo uma internalização do estigma [...] imposto socialmente”.

Diante do que foi apresentado é possível destacar que a construção, reconstrução do “ser negro” passa pela forma como o grupo étnico-racial negro foi e é representado socialmente, pois as representações são fundamentais para a construção, reconstrução ou ressignificações das identidades individuais ou de grupo. Como já salientamos, as representações sociais podem ser transformadas, modificando a forma como os indivíduos se percebem ou se conceituam.

2.1.3 Escola Espaço Para A Construção Da Cultura De Consciência Negra

Maria José Lopes da Silva (1999/2000), aponta a relação entre medidas governamentais mais amplas, como no caso, a criação de um grupo de trabalho interministerial para a luta contra o racismo (consequente a pressão do Movimento Negro, a Marcha Nacional dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, realizada em novembro de 1995, em Brasília, e a representação de irrefutáveis índices de desenvolvimento humano negativos para a população negra); e o processo que resultou na formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mas, a autora não abriu mão de meticulosa avaliação dos limites desses processos. Anota, por exemplo, a questão crucial da ambiguidade conceitual e metodológica que levou à diluição dos conteúdos obrigatórios em *áreas*, da mesma

forma que os saberes não considerados universais também foram diluídos em *temas transversais*: “Os PCNs situados no âmbito da escola tornam-se dependentes da competência e interesse do professor que poderá desenvolvê-los ou não”.

Esse fato levou a desqualificação e minimização da dimensão social dos PCNs. Fazendo uma análise crítica dos PCNs, podemos apontar a falta de discussões consistentes sobre um conhecimento que seja útil e válido, tendo falhas acerca da pluralidade cultural, e as relações étnico raciais:

- esconde os resultados de 400 anos de escravidão no Brasil
- não formula adequadamente a relevância, valorização das diferentes tradições culturais e raciais no Brasil
- parte de uma história linear eurocêntrica.
- adota a concepção de cultura e da cultura dominante, trazendo alguns elementos das outras culturas.

Essas razões podem levar a resultados negativos de grande maioria dos alunos negros: o papel da escola para Lopes da Silva (1999/2000), seria de questionamento das disciplinas político-filosóficas e das teorias da aprendizagem; a indiferença/menosprezo às características étnico-culturais das crianças; as concepções hegemônicas de arte e educação; as implicações político-sociais da alfabetização, e o próprio conceito de alfabetização.

2.2 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde a faixa etária de 6 a 10 anos, proporcionado aos alunos da escola pública, seria a primeira educação formal da grande maioria das crianças, uma vez que a quantidade de vagas de creches e escolas de educação infantil não são suficientes para atender à demanda das classes populares.

Nesse período, corresponde ao processo de distanciamento físico da família, o confronto com outros valores diferentes dos do lar e o início de novas amizades. Para algumas dessas crianças, os primeiros anos escolares trarão lembranças maravilhosas, mas para outras nem tanto. Os bons e os maus momentos vividos no cotidiano escolar, junto com outras experiências dessas crianças, contribuem para a formação do que serão quando atingirem a idade adulta. As primeiras lições, ainda estão presente sem nós,

sejam boas ou ruins. O grande problema que muitas vezes nos anos iniciais essas lições, tentam fazer com que as crianças se tornem seres homogêneos, como: a mão direita é a que escreve; quem escreve com a esquerda é burro; primeiro as meninas; nos dias dos pais e das mães quem não tem faz pra quem ele considera; entre outras.

A escola sendo um espaço de diversidade, é o local de encontro das diferenças, de valores e ideias. Logo as relações de gênero, as diferenças étnicas, de classe, de pertencimento religioso, de origem regional, as configurações familiares, as necessidades educacionais especiais são invisibilizadas se não estiverem dentro da configuração homogênea da escola. Esteban (2007) afirma que a escola pública incorpora sujeitos que estão postos à margem da sociedade pelas suas diferenças, e que:

A escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar (ESTEBAN, 2007, p. ???)

Por todo período histórico da nossa nação, o tratamento das matrizes étnicas que configuram a nossa gente, é feito de maneira desigual, privilegiando os grupos étnicos europeus em detrimento dos nativos e dos africanos e seus descendentes, assim causando desigualdade e injustiça social.

A lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas, privadas e todos os níveis de ensino (BRASIL, 2003). Regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) – CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a) e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), a lei é fruto de articulação e luta de movimentos sociais que pretendem ter a sua história valorizada, contada sob uma ótica que, segundo perspectiva dos mesmos, representaria uma contribuição importante na luta contra o racismo no Brasil. Neste processo, o Movimento Negro (MN) é protagonista (GOMES, 2012; PEREIRA; ALBERTI, 2007; OLIVEIRA, 2012) mas não deixou de contar com a contribuição de outros atores sociais não vinculados diretamente ao MN, estudantes e professores de História (OLIVEIRA, 2012). A lei é posta como instrumento para a educação das relações étnico-raciais.

Ainda que a constituição de marcos legais represente uma importante conquista, para os movimentos sociais, a lei por si só, não representa a “promoção automática” de práticas pedagógicas de acordo com o sentido que requer a lei. Nessa linha, Gomes (2008, apud SANTOS; COELHO, 2012) aponta a seguinte situação:

[...] por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial (Gomes (2008, apud SANTOS; COELHO, 2012)

Não havendo, uma relação direta e desprovida de tensões entre intenções previstas na lei e práticas pedagógicas nas escolas.

Dado às questões étnico-raciais, nesta etapa de escolarização e no cotidiano escolar: a professora que, fala sobre a diversidade da sociedade, e faz uma atividade com as crianças que deveriam pintar um rostinho, de preto e depois colar Bombril no lugar que seria do cabelo; ou ainda uma outra que afirmava que todos somos iguais, por isso dispensável uma discussão acerca de raça. Há também os que afirmam que para as crianças da escola pública, não precisamos nos dedicar muito, basta saber ler e contar, porque vão ser apenas trabalhadores.

Mediante a isto, os docentes dos anos iniciais permanecem quatro horas diárias ou mais com as crianças, sendo assim são responsáveis pelo conteúdo de grande parte da formação da consciência identitária das crianças.

Nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos, a ideia da “democracia racial brasileira”, persiste no cotidiano escolar. Este padrão, cuja origem remontaria aos trabalhos de Gilberto Freyre (1933, 1936 e 1961), considera que a mestiçagem cultural e biológica entre as três “raças” originárias, proporcionaria uma convivência harmoniosa entre os grupos étnicos, todos se reconheceriam como brasileiros. Contudo, nesse pensamento, os conflitos raciais seriam encobertos, pois as comunidades não brancas não teriam consciência dos mecanismos sutis de exclusão (MUNANGA, 2004). A hegemonia de currículos marcados com uma visão monocultural, homogeneizante, do ponto de vista cultural, bem como a dominância de uma perspectiva eurocêntrica, que, vem influenciando muitas gerações de professores, desde o seu tempo de alunos, e, também, no período de sua formação docente inicial e continuada (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Pontuamos, portanto, a formação inicial dos docentes dos anos iniciais como sendo um desafio para uma discussão acerca da História da África e do negro no Brasil.

2.2.1 Modernidade e Colonialidade

O que seria o Brasil? A construção de uma nação e sua história não acontece de forma natural, ela é pensada, segundo os interesses de cada época, de um determinado grupo. Logo, as histórias oficiais são sempre escritas por grupos que estão no poder, como podemos ver quando estudamos sobre a história do Brasil. Em 1822, a independência faz com que o Brasil passasse de colônia a Império, e esta nova nação precisava de uma história. Foi criado em 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que reuniu documentos acerca da história do país, e desenvolveu diversas pesquisas com o objetivo de forjar a nossa história.

Em 1844 o IHGB realizou um concurso de monografias com o seguinte título: “Como se deve escrever a História do Brasil”. O ganhador foi o viajante-naturalista bávaro Friedrich von Martius, que chegara ao Brasil na comitiva da grã-duquesa austríaca D. Leopoldina. Em seu texto, Martius (apud: GUIMARÃES, MANOEL, 2010) apresenta a maneira como se deve pensar o Brasil, a partir da miscigenação.

A visão de Martius acerca da mestiçagem, “o chamado” do Brasil, é positiva no sentido de que ela constituirá força à nação, levando-a ao progresso, pois reunirá no povo brasileiro o que há de mais forte em todas as raças, diferente de ideias posteriores, que atribuíam à mescla de raças a degeneração do Brasil, sustentadas pelo médico baiano Raimundo Nina Rodrigues, como as que afirmava que as raças diferentes deveriam ter códigos penais distintos, visto que os negros e mestiços teriam tendências ao crime (RODRIGUES, 1899) e as que sustentava uma inferioridade biológica e social natural dos negros (RODRIGUES, 1976), por exemplo. A mestiçagem positiva para a constituição da nação retorna ao pensamento social brasileiro em outros momentos de nossa história, influenciando a produção e o ensino da História, quando se consideram as três raças formadoras e as contribuições que cada uma delas deu à formação da sociedade brasileira.

Qualquer ideia de mestiçagem, seja ela positiva ou negativa, se pauta em uma relação hierárquica. Assim, podemos dizer que os que consideram a miscigenação negativa sustentam sua ideia de que o que há de pior nas raças inferiores contaminaram a raça europeia. E os que a consideram positiva, como o próprio Martius, dizem que o que há de melhor nas inferiores contribuirá para o fortalecimento da superior.

No ensino de História, ainda que mudanças significativas tenham acontecido, tanto nas questões metodológicas e de conteúdo – abandonando a memorização de datas “cívicas” e heróis nacionais – e ampliando temáticas e inserindo novos atores ao processo histórico (BRASIL, 1997); é nítida a estrutura eurocêntrica. A história é apresentada de forma linear tendo a Europa como o ponto de partida.

Sendo, que, essa perspectiva faz com que os europeus desenvolvam sistemas de dominação, que vai além das conquistas de territórios e exploração econômica e política de determinada população, de diferente identidade. A colonialidade origina-se e socializa-se a partir da conquista da América (QUIJANO, 2009). Mesmo com o processo de emancipação política do continente, a colonialidade é muito presente nas sociedades que se formaram com a colonização moderna, e o saber histórico escolar é seu produto e reproduzido.

Quando educadores se negam a discutir a diversidade racial, com as afirmativas de que somos todos iguais, o saber não europeu é subalternizado e seus processos históricos caem no esquecimento. E, quando esse padrão eurocêntrico se naturaliza na experiência do não europeu é estabelecida uma relação de poder que, segundo Quijano (2005), é a “colonialidade do poder”. Muitas outras histórias heterogêneas são incorporadas a uma só, a da Europa. É uma estrutura cognitiva não só dos europeus, mas daqueles que foram educados e formados sob seu padrão hegemônico. Segundo Maldonado-Torres (2007):

a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007.)

Em muitas escolas dos anos iniciais, no dia 22 de abril os alunos fazem diversas atividades acerca do “descobrimento do Brasil” pelos portugueses, valorizando este evento de nossa história em detrimento da história dos nativos e africanos escravizados que igualmente constituíram nosso país, reforçando o pensamento superioridade e mestiçagem de Martius. Isto porque a colonialidade do poder, que subalternizou o

colonizado, é pensada no sentido do conceito de raça, em uma “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009).

Em um mundo racializado e hierarquizado, a produção cultural e de conhecimento dos grupos humanos não europeus são considerados primitivos e irracionais. A expansão hegemônica das formas de conhecimento, que ocorreu a partir da colonização da América, impôs sobre os povos dominados a colonialidade do saber, evidenciando uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o lugar de origem dos saberes e cultura civilizados é a Europa.

Isto fica evidente nas aulas de história do ensino fundamental quando, se tratando da “contribuição da raça negra” para a formação do povo brasileiro, que se resume à feijoada, à capoeira e ao samba, ou seja, à comida e à diversão. Qualquer outra ideia, imaginário, língua ou visão de mundo não europeia não é valorizado. Muitos nem aparecem nos livros didáticos, é como se não existissem. Essa suposta inexistência, é fruto da colonialidade do poder e do saber, nos remete a outro conceito denominado de colonialidade do ser. Segundo Mignolo (2003) estas duas categorias da colonialidade foram introduzidas entre os não europeus no idioma do colonizador. Nesse sentido língua é poder, é formadora de identidades.

A colonialidade do ser, acaba por formular a ideia de que quem não é europeu não “é”, não tem história, não pensa ou produz. Legítima, portanto, a dominação e o desprezo.

Este pensamento do século XVIII, esta colonialidade do ser, está presente na escola, e pode ser observada quando professores afirmam que seus alunos, não passarão de meros trabalhadores braçais, ou desmerecem seus conhecimentos, experiências e vivências. Não há investimento no aluno que, para os professores, foi julgado incapaz, mas espera-se dele resultados favoráveis. Se não os alcança é porque não se esforçou o suficiente ou, como se diz nos corredores das escolas, “este não tem jeito mesmo, só veio para comer merenda”.

2.2.2 Interculturalidade

Quando trabalhamos a descolonização dos currículos e práticas pedagógicas, temos a possibilidade de uma desconstrução epistemológica hegemônica, e propomos uma reconstrução do PODER, do SABER e do SER a partir dos grupos subalternizados. Produzindo uma história outra, reelaborada em uma perspectiva intercultural. Para Vera Candau (2005) a interculturalidade afeta todas as dimensões da educação, que proporciona uma dinâmica crítica. Significa, que se deve, questionar o etnocentrismo, explícito ou implícito, no currículo, na prática político-pedagógica e nas relações de todos os atores envolvidos no processo educativo. Segundo a autora, a educação pautada na perspectiva intercultural “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAU, 2002, p. 102). A contribuição da autora é fundamental para pensarmos uma escola que favoreça uma relação democrática, criativa e entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da educação.

Uma história outra, promoveria a afirmação da diversidade. Tendo uma história discutida e construída na sala de aula, que da mesma relevância aos atores sociais de diferentes matrizes étnicas que compõem nosso país. Um ensino que tenha um comprometimento com um projeto social, político e antirracista. A construção de uma “história outra” não é apenas uma questão de cumprir uma lei federal, mais uma questão de desconstrução de paradigmas curriculares formais e ocultos.

Em uma perspectiva intercultural de educação, as diferenças culturais devem ser negociadas, pois ela oferece centralidade à relação entre os sujeitos (CANDAU, 2009). Mas, esta negociação não é pacífica, a interculturalidade propõe transformações à ordem social vigente, recusando-se a ver a cultura como não conflitiva e que a afirmação da diversidade precisa ser em âmbito crítico e de justiça social (MCLAREN, 2000). Assim, quando pensamos o caso das relações étnico-raciais na escola, percebemos que a superação do etnocentrismo europeu traz tensões às dimensões estruturantes das relações pedagógicas.

CAPÍTULO 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA

3.1 OFICINAS E CONTEÚDOS PROPOSTOS

3.1.1 Brincar é aprender

Muitos professores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Outro motivo que leva à desconfiança das relações entre brincar e aprender provém da própria incerteza característica da brincadeira: como assinala Öfele (2002), ainda não está inteiramente demonstrado (e talvez nunca venha a ser) que as aprendizagens dentro do jogo estão à serviço de outras aprendizagens. Mesmo assim, não se pode deixar de reconhecer que algumas aprendizagens prévias são evidenciadas no jogo, o que o torna um referente sobre as possibilidades de aprender (MOYLES, 2006; ÖFELE, 2002).

3.1.2 Jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade: questões conceituais

Que significado ou definição tem as palavras jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade? A própria busca de significado tem um significado: para Bachelard (1988), baseando-se em Ferenczi, o interesse pelas etimologias pode ser interpretado como um substituto das perguntas infantis sobre a origem das crianças. Seja como for, as palavras têm muito a dizer, porque, como sustenta Gadamer a partir de sua Hermenêutica Filosófica, elas “são frutiferamente loquazes” (2007a, p. 146).

Por exemplo, os gregos na Antiguidade Clássica não possuíam uma separação rígida entre o mundo do conhecimento e o mundo da poesia, da arte, da ciência. Conforme Jaeger (2001), para a cultura grega a música e a poesia eram tão solidárias a ponto de uma única palavra grega abranger os dois conceitos. O próprio conceito de *Paidéia* em Platão, associado à cultura e à formação, que provém o termo que em grego

designa jogo, isto é, *paidia*, de modo que a *paideia* enquanto cultura continha a *paidia*, ou seja, o jogo. De todo modo, no sentido estrito, os gregos antigos não tinham uma única palavra que abrangesse o conceito de jogo, como o latim, que viria a consagrar *ludus*.

No português acabamos repetindo a definição que o Inglês faz com as palavras *game* e *play*, sendo que esta última, tal como *Spielen* no Alemão, *jouer* no Francês, e *jugar* no Espanhol, se tem muitos significados, que vão desde brincar até interpretar uma peça musical ou teatral, podendo ser verbo transitivo ou intransitivo.

Exemplo, em nosso idioma a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, aquilo que alegra, dando lugar, por exemplo, no Francês, à palavra *joie*, referente à alegria, mas também artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento, da qual provém *joujou*, que tanto designa brinco como brinquedo de criança. Também no Italiano *gioia* diz respeito à felicidade, alegria e joia. Por sua vez brincar, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*, ao longo da História.

O termo que se tem maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada.

Já a palavra ócio, tantas vezes associada demeritoriamente à brincadeira e ao jogo, vem do Latim *otiu*, remetendo à folga, repouso, mas também a trabalho mental agradável, cujo negativo é *negotium*, isto é, negócio, embora os romanos, diferentemente dos gregos e seu par *skholé-askholé* (grafado também como *skolé*), opusessem o não trabalho do ócio ao negócio como trabalho.

Manson (2002) observa que na Antiguidade Clássica não havia um termo, quer em Grego, quer em Latim, que correspondesse à ideia de brinquedo como objeto infantil, o que leva a pensar sobre a ausência de separação rígida entre infância e adultez no passado, tal como Ariès (1981) procura demonstrar em seus estudos. Em um esforço de síntese, Caillois elabora um sistema explicativo no qual o *ludus* seria um “complemento e um adestramento da *paidia*, que ele disciplina e enriquece” (1990, p. 50); nesse sistema, é como se o fenômeno lúdico oscilasse entre o *ludus* e a *paidia*.

3.1.3 Relações entre brincar, ensinar e aprender: Expressão e compreensão em jogo

Brincar (no mesmo sentido de jogar, opção que, como expliquei acima, faço nesse trabalho) é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, outras espécies têm o ato de brincar/jogar, como exemplo os demais mamíferos, nele adquire especial sentido por ser uma forma de comunicação.

Enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a captação da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. Assim, o jogo é uma linguagem em sentido próprio. Daí que integra aquilo que Piaget (1978) denominou função simbólica ou semiótica, junto com a linguagem oral, a imitação diferida, a imagem mental e o desenho. Tem em comum com os demais meios da formação do símbolo a capacidade de evocar objetos ou situações não percebidas no momento, usando signos ou símbolos, de modo a proceder à diferenciação e à coordenação de significados e significantes. Como forma de assimilação do real ao eu, o jogo é solidário com o pensamento.

O jogo é, pois, um grau secundário de linguagem ou uma metacomunicação, como demonstrou Bateson (1996, 1998) ao examinar a comunicação específica que ele requer entre os jogadores, a ponto de poder ser dito “isto é um jogo”. Para este autor, o jogo é um passo importante na evolução da comunicação. O jogo dá acesso ao simbólico no duplo sentido de introduzir o sujeito no mundo simbólico dos símbolos conscientes e compartilhados, equipando-o para que nele seja capaz de mover-se com desenvoltura, e de introduzir o próprio repertório de simbolismos do sujeito (simbolismos inconscientes, provenientes de seu mundo imaginário) no mundo real. Em uma realidade social que não é apenas moldura da experiência, mas uma das fontes de sentido e direção dessa experiência, o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos. Uma vez recriada, é com essa realidade que o sujeito interage e é nela que ele se desenvolve, tornando-se quem ele é.

3.1.4 O caráter exploratório da aprendizagem e o jogo

Para Bruner e outros (1976c), a brincadeira promove uma maneira não-ameaçadora de manejo de novas aprendizagens, tais como a descoberta de regras e dos limites entre o real e a ficção, mantendo, ao mesmo tempo, a autoestima e a autoimagem, como se pode perceber na brincadeira de esconde-esconde da mãe com o bebê. Por tudo isso, para este autor, a aprendizagem se faz mais rápida quando se desenvolve em um contexto lúdico (BRUNER, 1976a). A partir das teses de Bruner, Kishimoto afirma que a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais e a integração do pensamento intuitivo. O jogo, tanto para a criança quanto para o adulto, seria, então, o espaço por excelência para usar a inteligência, funcionando como uma espécie de “banco de provas para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia” (KISHIMOTO, 1998, p. 149).

Inspirado em Vygotsky, Elkonin afirma que o conteúdo básico do jogo é o sistema de relações com os adultos, percebendo nessas relações não apenas a influência no tema do jogo, já que nele as crianças agem “como se fossem” gente grande, mas também em sua própria realização. Afinal, como preconiza Brougère (2004), o brincar é um sistema de significados e práticas produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam brincando ou oferecendo brinquedos, estabelecendo uma relação entre o mundo adulto e o mundo da criança. Ao influir na brincadeira, o adulto atua naquela zona de desenvolvimento proximal por ela engendrada, descrita por Vygotsky (1991).

3.1.5 Jogo e pensamento narrativo

É por meio de nossas próprias narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo e uma versão do mundo na qual, psicologicamente, podemos vislumbrar um lugar para nós – um mundo pessoal –, pois é por seu intermédio que uma cultura fornece modelos de identidade e agencia seus membros. Pensamento narrativo e pensamento lógico-científico são formas amplas através das quais os seres humanos organizam e administram seu conhecimento do mundo e por meio das quais eles, de fato, estruturam até mesmo sua experiência imediata; uma parece mais especializada para tratar de coisas físicas, a outra para tratar das pessoas e suas condições.

3.1.6 Tipos de jogos e suas possibilidades para o ensino de História: jogos de tabuleiro, jogos de dinâmica e expressividade grupal, jogos digitais

Na proposição do jogo é preciso planejar forma e conteúdo, destacando-se estratégias de:

1. criação de ambientes de estudo individuais e grupais;
2. organização propositiva de ambientes interativos com previsão do exercício do escutar/compreender e do falar/argumentar, com desenvolvimento de lideranças e de regramentos;
3. desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética;
4. proposição de recortes temáticos e conceituais.

Jogos de dinâmica e expressividade grupal envolvem expressividade corporal e, são, também, de grande potencialidade no Ensino de História. E, como os jogos de tabuleiro exemplificados anteriormente, constituem um caminho possível de interdisciplinaridade com áreas que desenvolvam a ética e a estética, como artes e educação física. Jogos teatrais, dinâmicas de grupo, RPG, encenações de tele noticiários, leituras dramáticas, simulações de tribunais com temáticas da história são exemplos dessa variedade de proposição lúdica na educação. Alguns exemplos:

3.1.6.1 Dinâmicas de grupo: ESTÁTUA

Em dupla ou em trio os participantes fazem o papel de escultor e de estátua. Aquele que representa a estátua deve ficar parado e deixar-se moldar pelos colegas conforme a orientação do professor ou a escolha dos alunos, buscando criar uma cena histórica dentro da temática em estudo. Se o grupo de colegas consegue adivinhar do que se trata a estátua, num processo de debate e divertimento, os objetivos estão em desenvolvimento.

3.1.6.2 Jogos teatrais:

Nesses jogos teatrais, incluindo a dinâmica da estátua, a intervenção e a mediação do professor são importantes para manter o aspecto lúdico, mas também para problematizar os possíveis anacronismos, maniqueísmos (no caso da dinâmica de

simulação de tribunais isso é recorrente) e simplificações. Sabemos que os artistas pesquisam para criar personagens. Essa deve ser também a proposta da apropriação de dinâmicas de grupo em sala de aula.

Um exemplo é trabalhar momentos históricos em peças teatrais, criando regras de anacronismos, mais dando liberdade para isso acontecer. Depois da peça, se debate os pontos de anacronismos que as crianças colocaram e o porquê elas colocaram na peça.

Um exemplo e trabalhar Egito antigo, se a criança coloca nas narrativas na terra ou em um planeta com Alien trabalhando a cultura, política, economia do Egito. Um livro bacana e Duna escrito por Frank Herbert, que trabalhar esses pontos e tem uma ambientação de deserto mais se passa em outro planeta.

3.1.6.3 RPGs:

Seguindo a lógica de jogos de expressividade, não podemos esquecer os RPGs (*Role-playing Games*), jogos de interpretação mediados por um mestre, que constrói um mundo a ser vivenciado pelos diferentes jogadores. O mestre conduz a narrativa do jogo, lançando desafios, tarefas e acontecimentos. Cabe aos jogadores optarem por diferentes ações que são confirmadas ou negadas através do jogo de dados. O Professor pode construir ambientações históricas, propondo acontecimentos atrelados aos objetivos conceituais de determinados conteúdos, sem eliminar o caráter lúdico da proposta. Destacamos, neste contexto, o Grupo de estudos “RPG e Educação”, coordenado pelos professores Fabiano Silveira e Antônio Costa, que dedica-se ao estudo dessa modalidade lúdica no ensino.

3.1.6.4 Jogos digitais:

Cresce a tradição dos jogos digitais na contemporaneidade, sejam eles eletrônicos ou virtuais. Crianças e jovens nos comunicam seus momentos de diversão vinculados a essas práticas. Era dos impérios é um exemplo nesse contexto. Porque não pensar também em sua potencialidade ao Ensino de História? O Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia coloca a disposição um jogo digital de simulação de

um contexto histórico específico, a Revolta dos Alfaiates. Pode ser jogado em grupo com a mediação do professor.

Desde os clássicos *Age of Empires*, que se ambientam da Antiguidade à Idade Moderna, até o moderno *Assassin's Creed*, cuja narrativa tem como pano de fundo a Terceira Cruzada, o Renascimento e a Revolução Americana, existe um potencial de imersão do jogador em determinada realidade. Partindo da premissa de que o objetivo desses jogos não seja ensinar história, e de que seu manuseio pode possibilitar anacronismos e desqualificações do ponto de vista do conhecimento histórico, sugerimos que uma problematização conduzida pelo professor, a partir da experimentação desses jogos, pode gerar aprendizados bastante significativos.

3.2 POR UMA AÇÃO REFLEXIVA: USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

O trabalho com fontes históricas não se identifica com a ideia de um recurso para as aulas de História. A sua presença na disciplina de História é um aspecto importante e obrigatório, mas trabalhar com fontes deve ser integrado de forma gradual, para possibilitar aos discentes o contato com diferentes fontes históricas. Buscando desenvolver nos alunos uma capacidade de ler e de interpretar, organizar argumentos em relação a História do indivíduo e do social.

Duas perguntas que me norteiam para os professores na formulação das atividades são:

- Qual é o significado do trabalho com fontes históricas?
- De que modo às crianças se relacionam com as diferentes fontes?

3.2.1 Proposta prática:

Uso de fontes como (documentos escritos, fotografias, filmes, desenhos, pinturas etc).

Atividade para sala de aula

Roteiro de atividades para filmes

É necessário fazer a curadoria do filme, não apenas para idade, mas se identificando se o filme irá abordar com os conceitos e os objetivos propostos para a aula. Ao ministrar filmes, procuro buscar filmes mais atuais, e aí se mostra necessário apresentar primeiro para as crianças que todo filme tem uma ideologia, ou pode ser usado para tal ideologia.

Organize uma lista de questionamentos para as crianças depois de assistirem o filme:

1. identifique

Título:

Diretor:

Produtor:

Atores principais:

2. Temática

Período histórico:

Localização:

3. Representações relativas a questões sociais, culturais, políticas e econômicas da época.

4. Sugestões de aplicação didática

Em uma das ocasiões em que trabalhei com alunos de 7 e 8 anos na Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussem, a temática era sobre Grécia antiga, com o intuito de problematizar o mito da caverna, busquei explicar aos alunos sobre aquele pensamento, vários questionamentos e ideias foram surgindo, uma das crianças levantou a mão e falou:

- Professor isso que o senhor falou, eu vi no cinema com meus pais.

Eu perguntei:

- Você viu um filme sobre o mito da caverna?
- Não, o filme dos Croods⁸ professor, tem o Grug que tem medo de sair da caverna e aí tem a Eep que é filha dele e ela quer sair e descobrir o mundo lá fora com o menino e o bicho preguiça.

Essa criança foi capaz de assimilar o conhecimento e abstrai-lo, relacionando o filme que havia assistido com seus familiares, com a temática que estávamos discutindo em sala. Esse fato demonstra o processo de cognição de reflexão sobre a história e a assimilação histórica.

Atividades com fotografias

- Trazer para a sala coleções de fotografias tiradas ao longo do tempo.
- Dividir a sala em pares, solicite às crianças sequenciar as fotografias uns dos outros. Como a sequência é estabelecida? Isto está correto? Caso contrário, por que não? Isto é mais fácil com mais/ menos fotos, intervalos mais longos? Há evidência de mudanças ao longo do tempo? Elas são rápidas ou lentas?
- Contar a história de outras pessoas a partir da evidência das fotografias. O quanto isto é verdadeiro? O que você não sabe? Por quê?
- O quanto esta história é válida? As fotos são posadas ou espontâneas? Que tipo de ocasiões elas retratam? Quais são os tipos de sentimentos retratados? Outras pessoas na foto iriam contar a mesma história? Idade da foto?

Roteiro possível para análise de fotografia

Articular entre análise comunicacional e a crítica histórica

⁸ Os Croods animação, de 2013 dirigido por Chris Sanders, Kirk DeMicco

- Aspectos da produção técnica
- Elementos de referência e localização do contexto
- Natureza da mensagem veiculada
- Objetivo de produção e repercussão na mídia

Ao trabalhar com fotos antigas e atuais, as crianças começam a se perguntar sobre a roupas, o porquê das pessoas se vestirem daquele jeito. Em fotografias familiares, as crianças descobrem a sua história, como as suas origens. Geralmente, as falas das crianças são: “Olha nessa foto, meu pai tem o cabelo assim”. “Minha mãe se vestia assim”. E aí, podem ser trabalhadas as várias problemáticas sobre questões morais da época e sobre aspectos étnicos.

Descrição de fontes documentais

- Documento descrição da fonte
- Localização qual acervo faz parte
- Tipo de documento
- Conteúdo quais dados o documento contém
- Contexto sócio–histórico em que se insere
- Possibilidade de sua utilização

Roteiro para análise de jornal

- Qual é o aspecto do jornal que mais chamou a sua atenção?
- Que tipo de notícia o jornal apresenta? Qual o objetivo da publicação? Qual é a direção que se propõe a seguir? Como influencia a opinião do leitor?
- Quais são as seções que o jornal contém?

- De que natureza são as notícias interessantes?
- O jornal apresenta fotografia, ilustrações, charges, gráficos, mapas roteiros?
- Qual é a maior dificuldade apresentada na leitura do jornal?

Roteiro para análise de publicidade (anúncios de jornais e revistas)

- Tipos de produtos e público-alvo?
- Análise contextual
- Tentativa de convencimento do destinatário
- Linguagem e valores implícitos na mensagem

Uma ideia muito bacana é a confecção de jornais, e o interessante é que essa dinâmica pode ser feita junto com o teatro, em um processo de viagem no tempo. Ao falara para as crianças que agora vivemos na época tal, e temos que produzir notícias dessas épocas e para isso precisamos pesquisar jornais escritos dessa época.

3.2.2 Para além da sala de aula

Roteiro de visita ao museu

- Definir os objetivos da visita
- Selecionar o museu mais apropriado para o tema
- Visitar a instituição antecipadamente
- Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu e se elas se adequam aos objetivos propostos
- Preparar as crianças para a visita por meio de exercícios de observação, estudo de conteúdo e conceitos
- Elaborar formas de dar continuidade a visita quando voltar à sala de aula
- Avaliar o processo educativo que envolver a atividade, para aperfeiçoar o planejamento das novas visitas.

Sugestão para a investigação do patrimônio cultural da comunidade

Levantamento de bens culturais

- Definição do bem cultural a analisar.
- Construção da questão problema
- Articulação de elementos explicativos
- Relação do documento/ manifestação com o contexto político, cultural e econômico
- Levantamento de dados
- Orientação docente (debate em sala)
- Pesquisa bibliográfica: coleta de dados
- Triagem de dados
- Tratamento dos dados
- Síntese do trabalho
- Divulgação
- Novas questões problema

Roteiro para observação de praças públicas e bairros da cidade

Nome do local:

Região da cidade em que se situa:

Aspectos físicos:

Aspectos históricos:

Monumentos:

Limites:

Tipos de frequentadores:

3.2.2.1 Proposta de atividades pedagógicas com artefatos

- Cada criança leva para sala de aula uma coisa que considera interessante e importante. Ninguém deve opinar sobre o artefato dele no primeiro momento.
- Dispor todos os artefatos como se estivessem expostos em museus. Escrever etiquetas, trazendo informações sobre o objeto
- Diferenciar, a partir de indicação das crianças, o que é conhecido, o que é possível adivinhar e o que não é conhecido por elas.
- Corrigir as informações presentes nas etiquetas dos artefatos. Razão por que estão incorretas. Você pode descobrir mais? Como?

3.3 POR UMA AÇÃO REFLEXIVA: A RELAÇÃO COM O PASSADO POR MEIO DE FONTES

- De que forma as crianças se relacionam com a ideia de passado?
- De que maneira o passado é abordado/ nos currículos escolares, livros etc.

3.3.1 Proposta prática:

Sugestão de atividade

Leitura do livro “O tempo que o tempo tem” (1997), Marisa Prado

- Destacar as formas que a autora utilizou para falar sobre o tema/ poema, poesia, crônica etc.
- Relatar qual é a concepção de passado de cada um

- Sugestão de atividades

- Ler o texto com os alunos: sobre a escrita e a história do papel
- Refletir sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo
- Analisar como é no tempo presente

Sugestão de atividade

- Pedir para que as crianças contem oralmente sobre as festas de aniversários do passado e do presente
- História sem fio, (a brincadeira do telefone sem fio) para trabalhar sobre oralidade, as tradições e os mitos ao longo da história

Sugestão de atividade

- Levar para sala fotos de crianças de outras épocas
- Pedir que observem a foto e relatem o que é percebido
- Traçar um paralelo entre o passado e o presente
- Investigar como eram as brincadeiras da época

3.3.1.2 Para além da sala de aula

- Organizar uma agenda semanal que leve em conta as diversas atividades realizadas pelas crianças de outra época.

3.4 Por uma ação reflexiva: direitos humanos e diversidade étnico-cultural

Sobre as crianças

- De que maneira elas se relacionam com diferentes identidades étnicas e sociais, com preconceitos e estereótipos?

Sobre o ensino de História

- Em que medida o trabalho com a diversidade cultural e a alteridade contribuem com a aprendizagem em História?

- Nas fontes trabalhadas, foi identificado algum tipo de interpretação estereotipada?

No memorial do cerrado existe uma réplica de um quilombo, de uma fazenda do período colonial, e de uma aldeia indígena da etnia Timbirá. Várias experiências foram marcantes, por ser um espaço que une a temática étnico racial com patrimônio material e imaterial. Em uma das oficinas ministrada para crianças de 7 a 8 anos de idade sobre os povos nativos, os indígenas, uma menina de 7 anos, em um dado momento me perguntou:

- E as índias? não tem não? porque o senhor falou apenas dos nativos índios

Aí começamos a debater sobre a questão de gênero nos povos indígenas como era a vida das mulheres nas aldeias, principalmente na comunidade dos Timbirá. Essa criança ao questionar a universalização do gênero masculino na língua portuguesa, traz um entendimento de que na sociedade e na história não existem apenas os homens, e a questão da linguagem é de grande importância para uma consciência reflexiva.

3.4.1 Proposta prática:

Sugestão de atividade

- Ler e refletir com as crianças o significado dos documentos sobre a temática
- Organizar em equipe, uma ilustração sobre o significado de cada documento sobre a temática
- Apresentar de forma oral as ilustrações realizadas pelas equipes

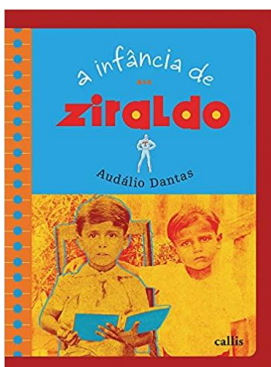
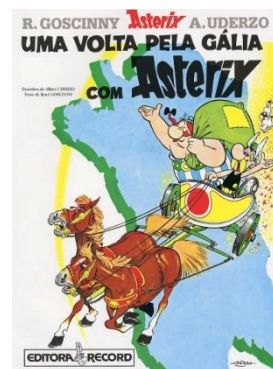
Sugestões de palavras ligadas à cultura afro-brasileira e indígenas

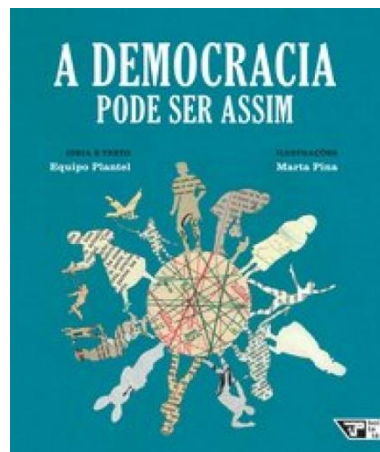
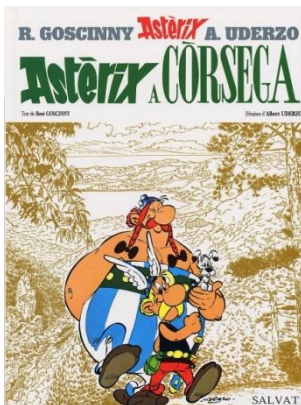
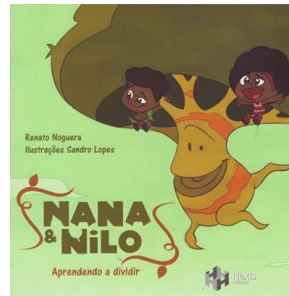
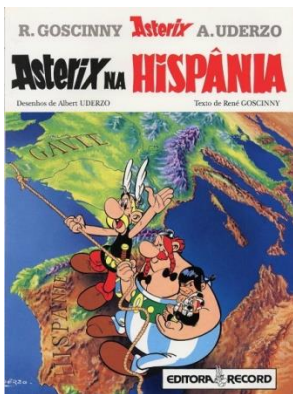
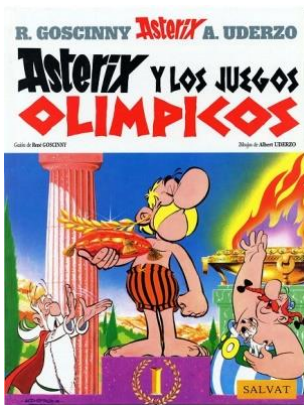
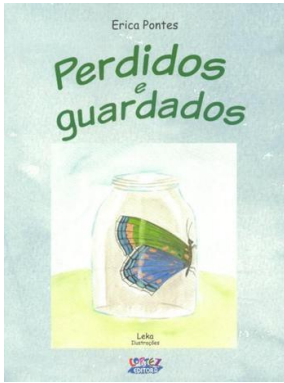
- Apresentar dicionário de palavras Iorubá, tupi e macro-gê
- Propor uma produção de narrativa
- Buscar outros idiomas da história do país

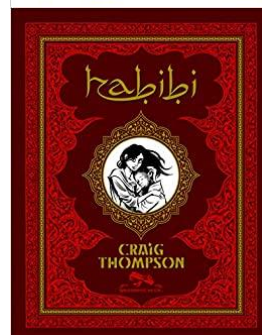
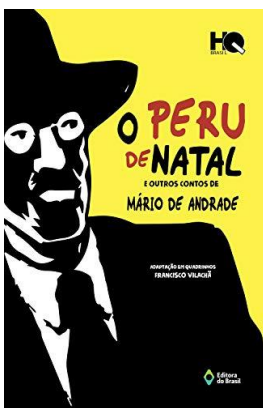
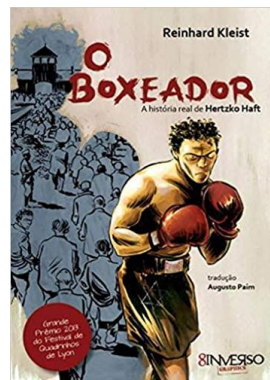
3.4.1.1 Para além da sala de aula

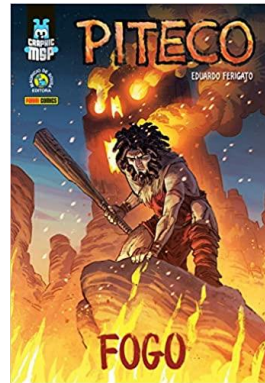
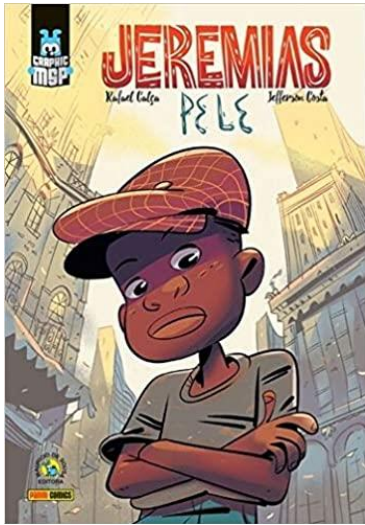
- Que relação é possível estabelecer entre as fontes sobre a cultura afro-brasileira e indígenas
- O que se sabe sobre os africanos no Brasil e os povos nativos da terra

3.5 INDICAÇÕES DE LEITURA E LIVROS E HQS PARA TRABALHAR COM CONTEÚDO DE HISTÓRIA.



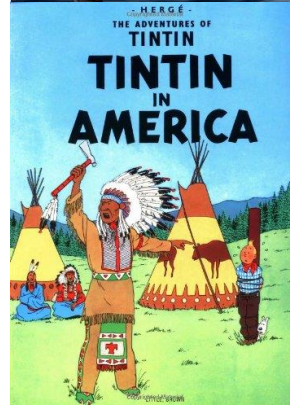
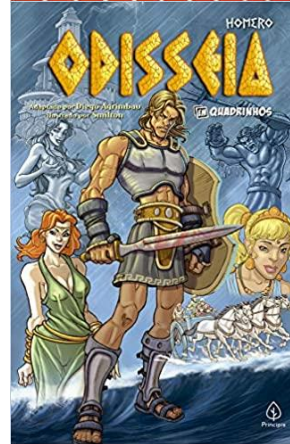
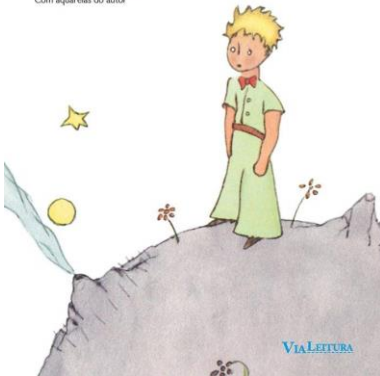


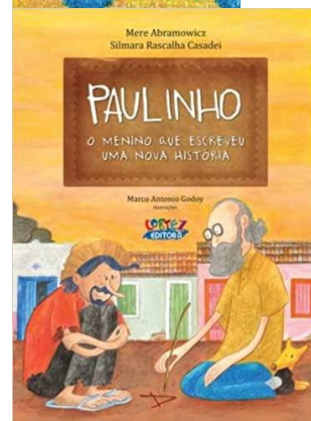
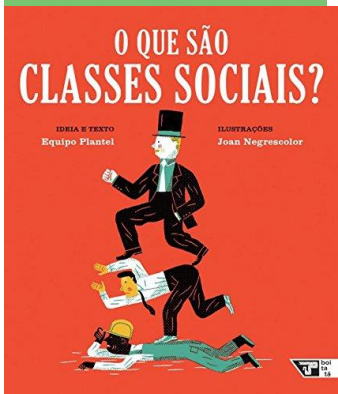
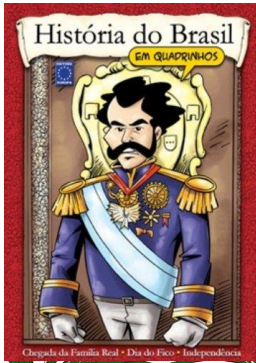


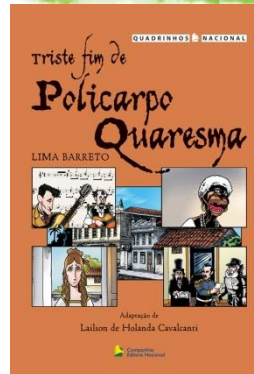
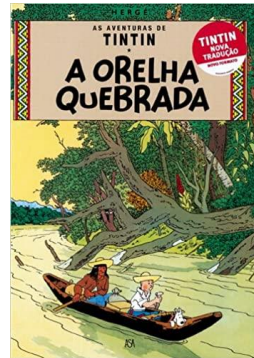
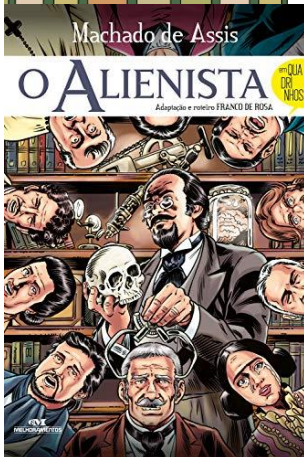
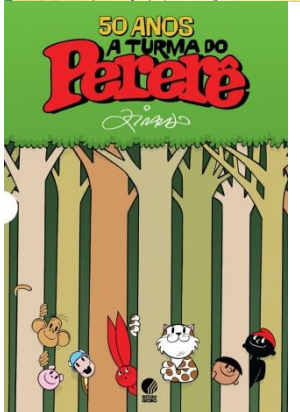
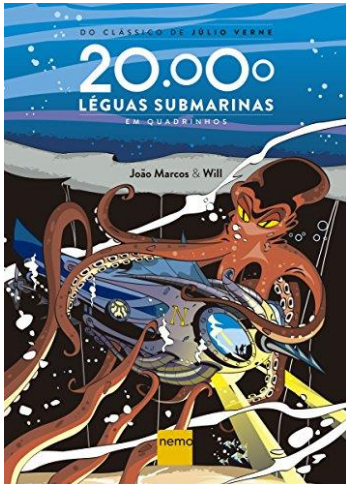


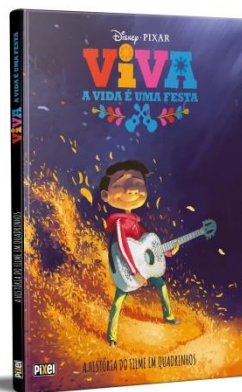
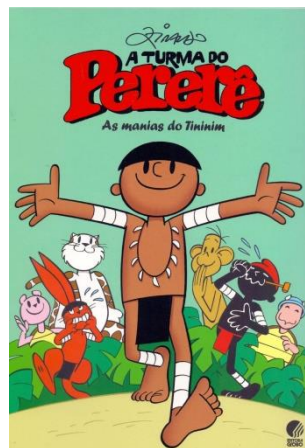
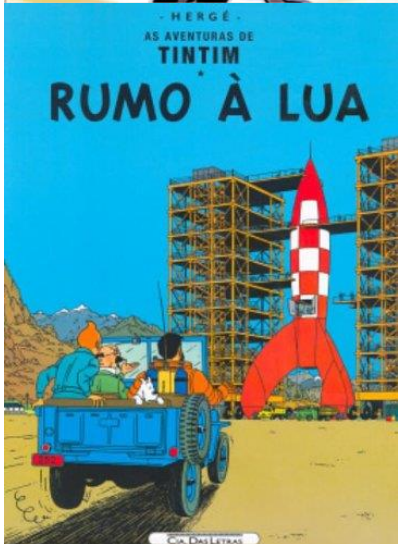
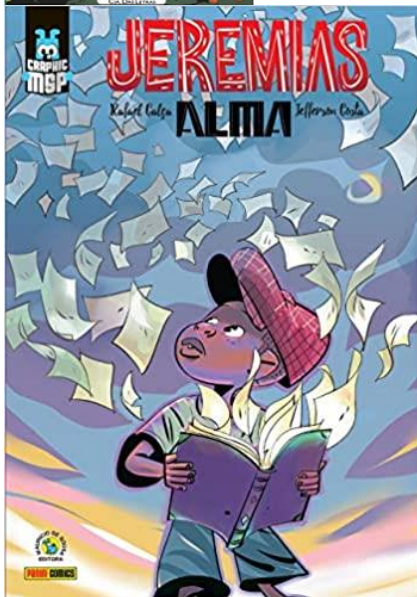
O Pequeno Príncipe

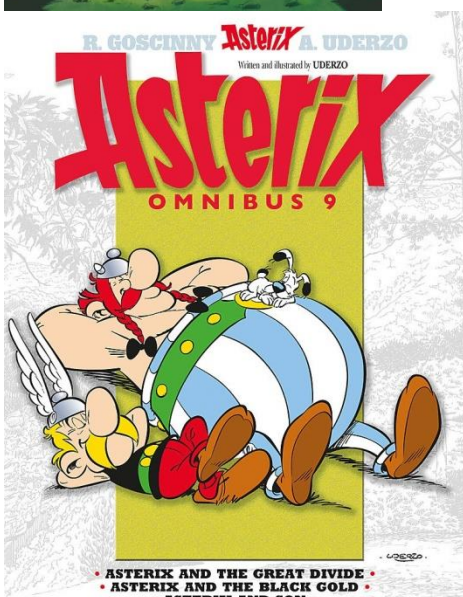
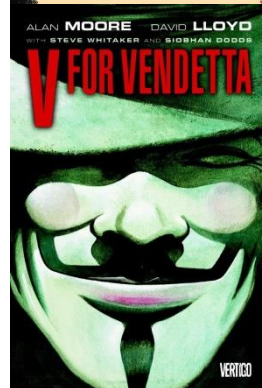
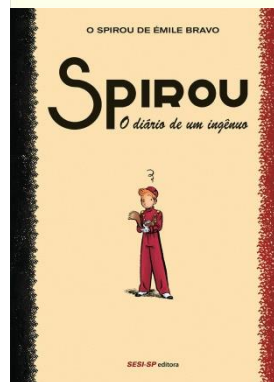
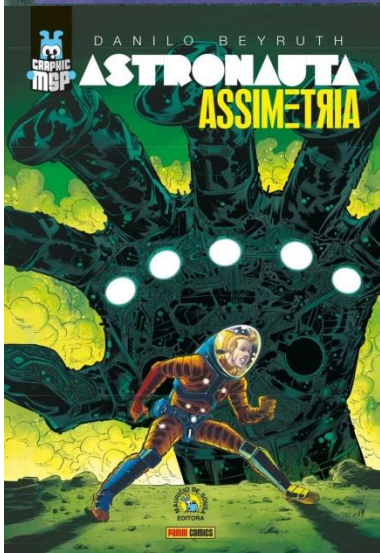
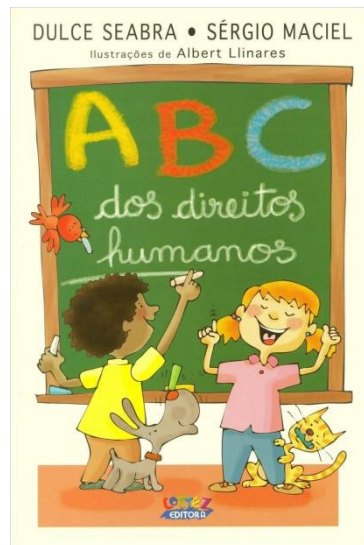
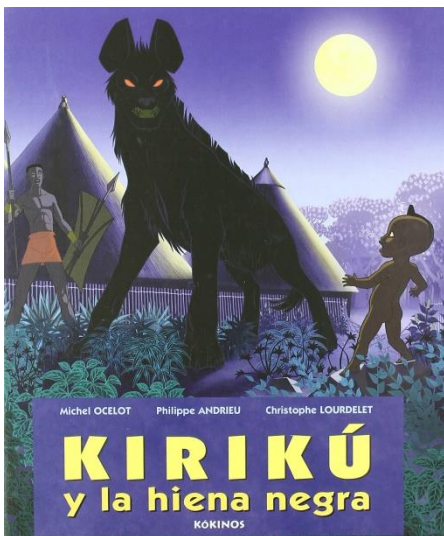
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY
Com aquarelas do autor

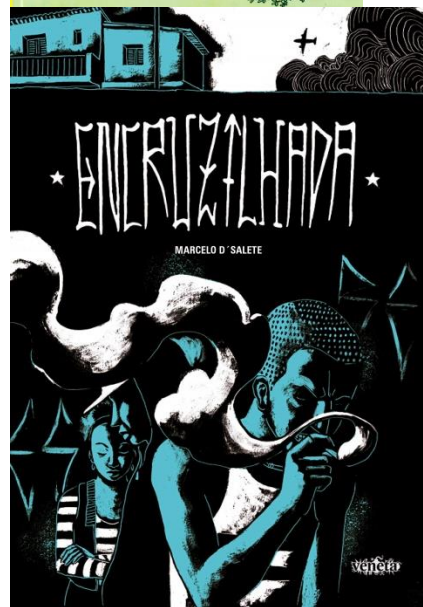
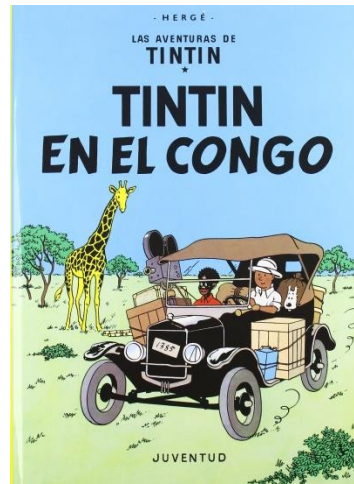
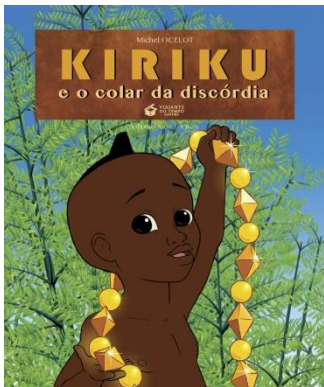


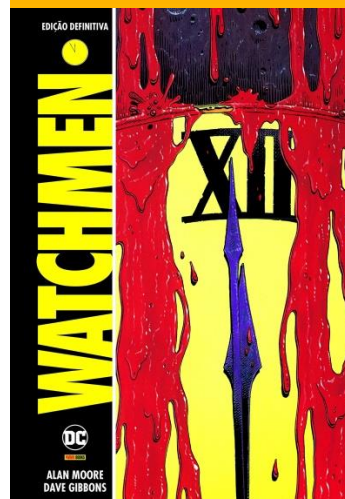
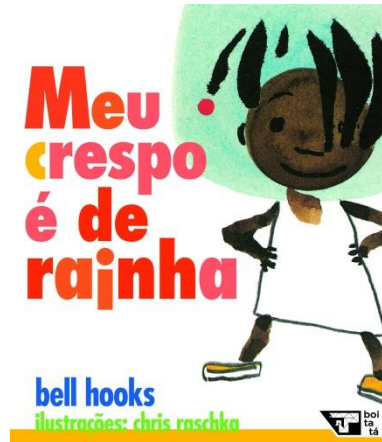
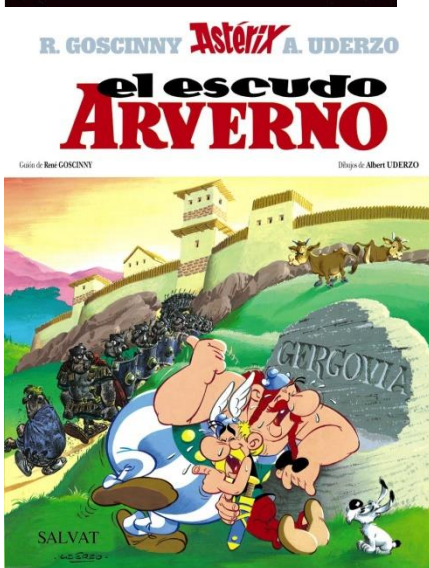
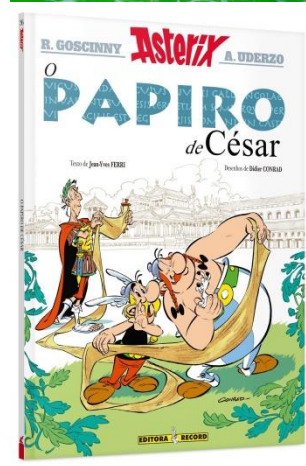
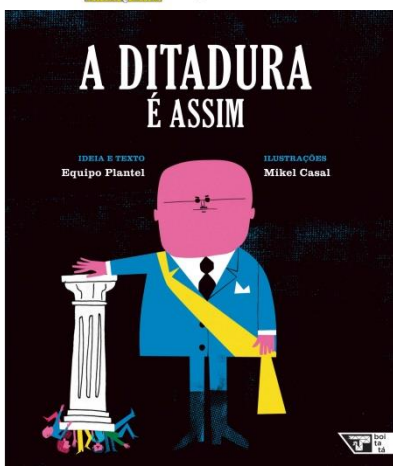
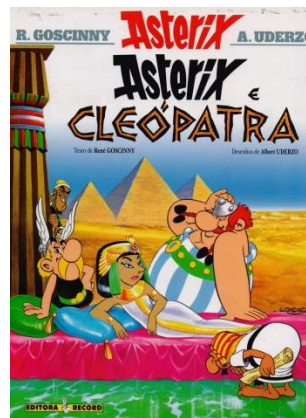
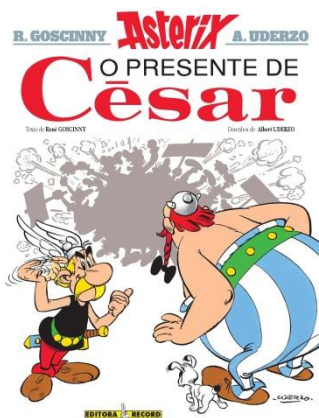


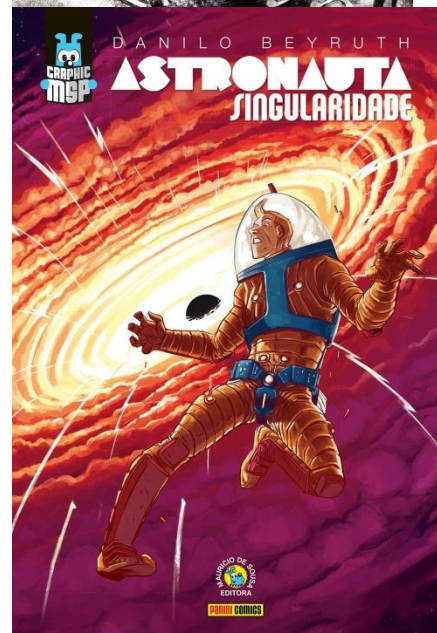
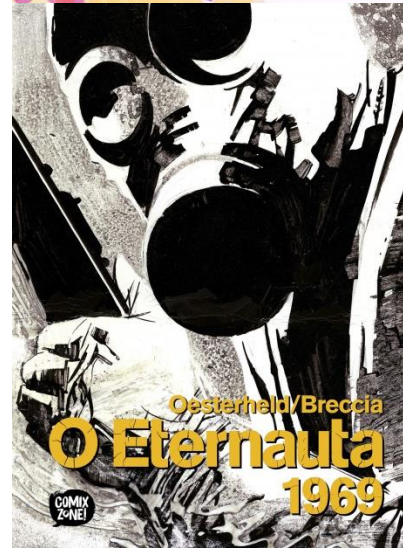
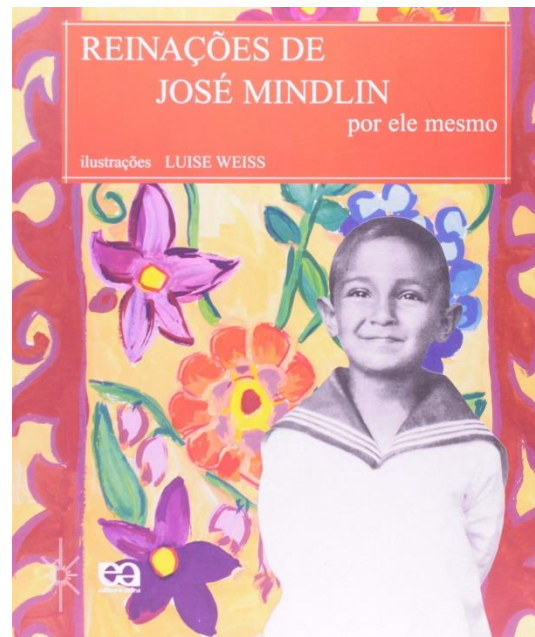
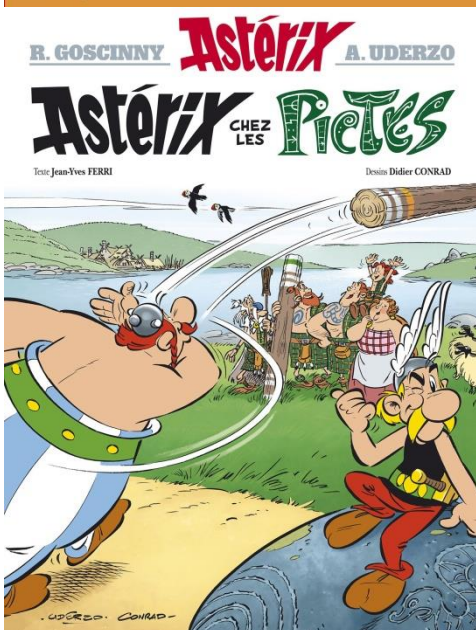
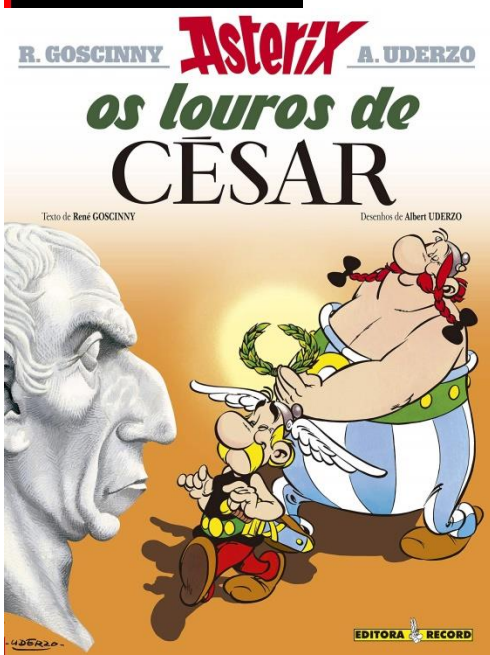
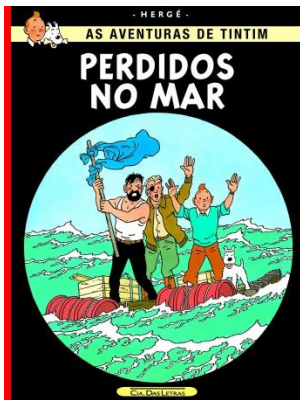


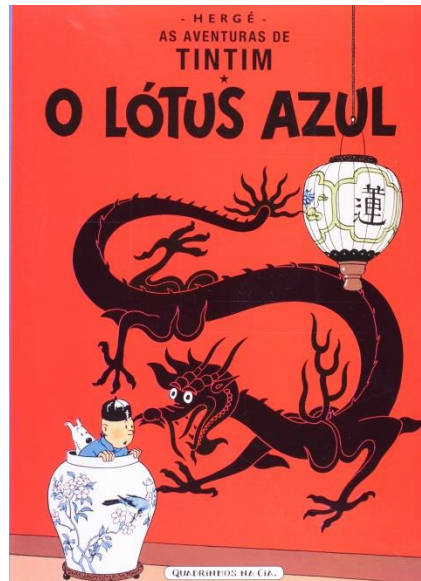
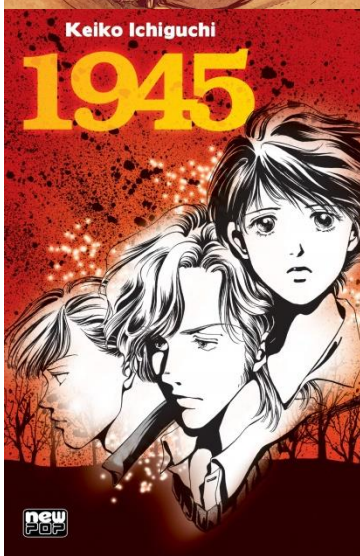
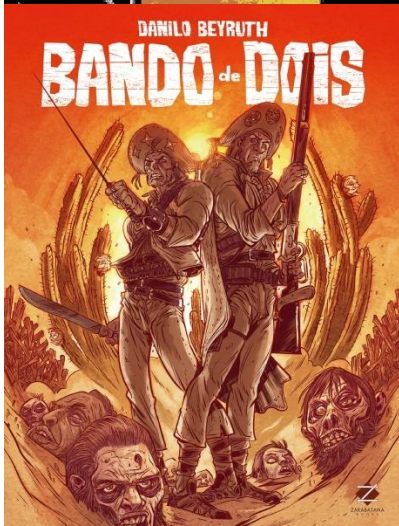
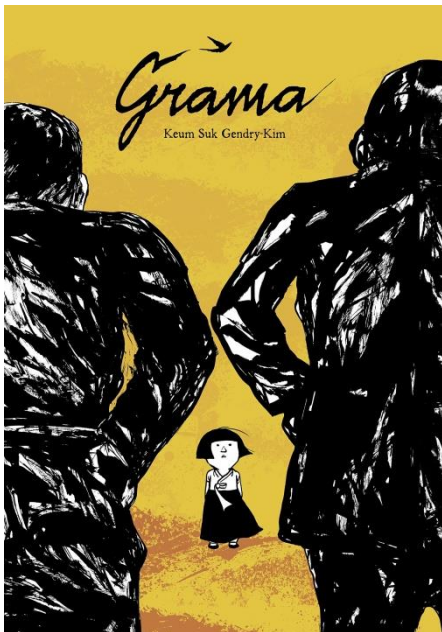


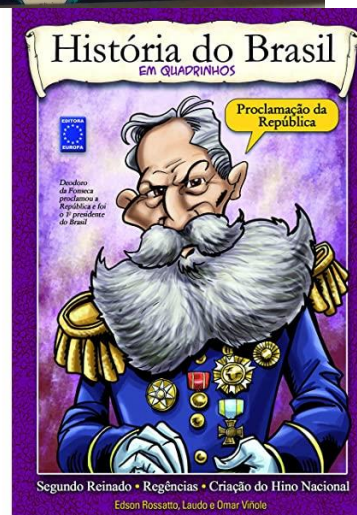
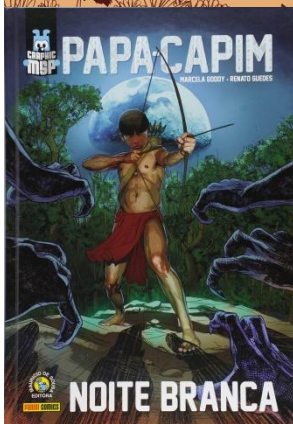
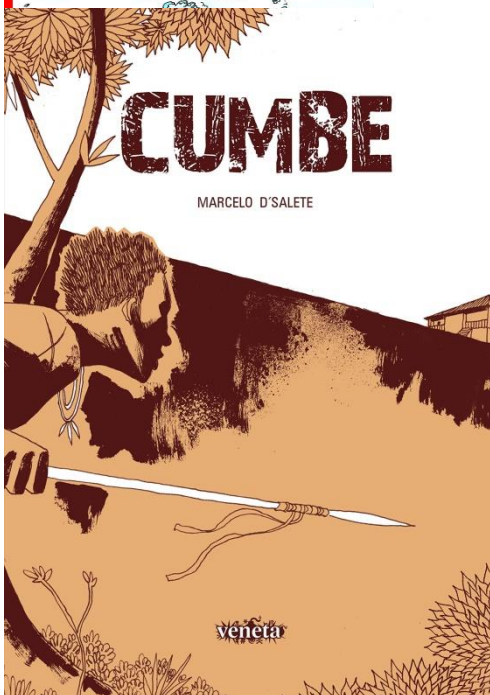
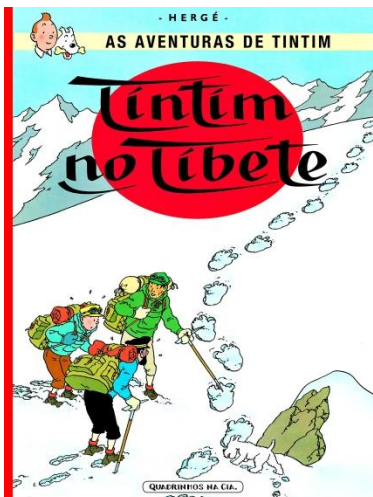


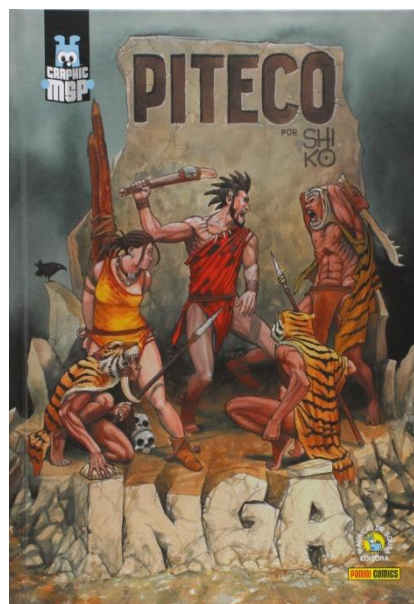
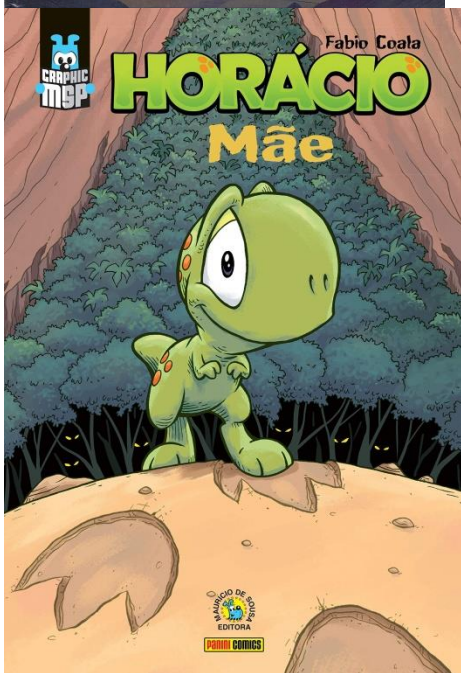
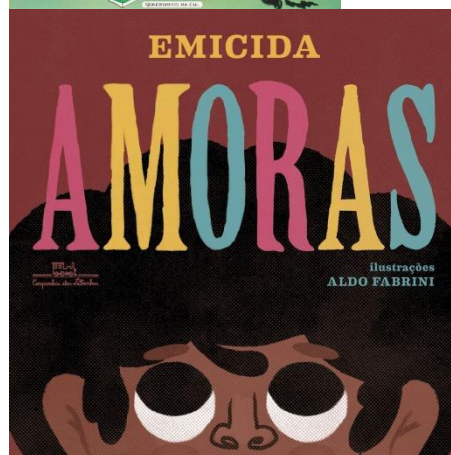
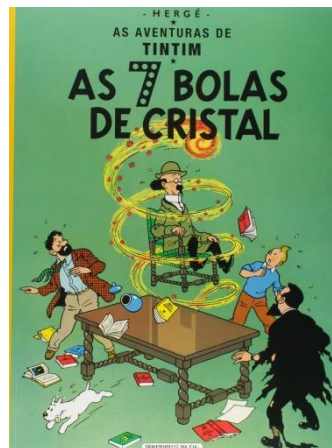
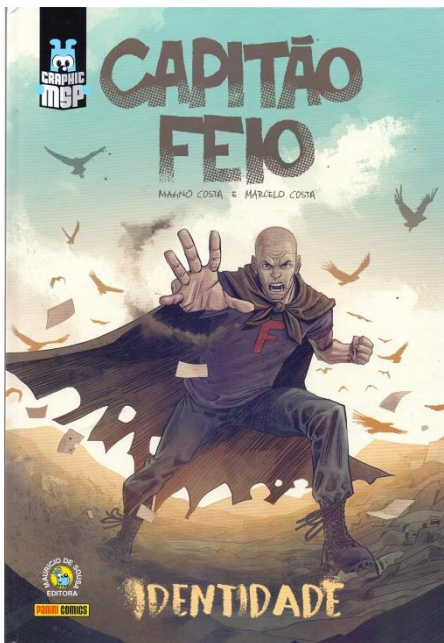


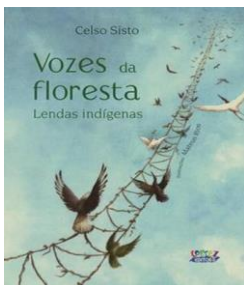
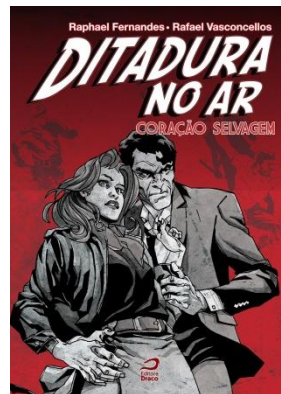
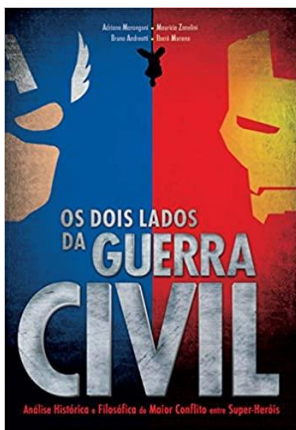
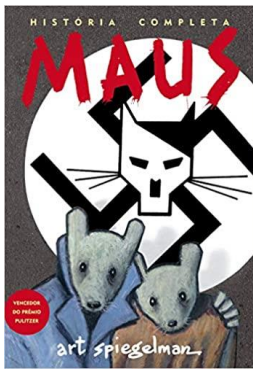


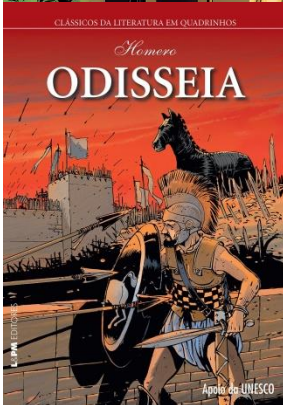
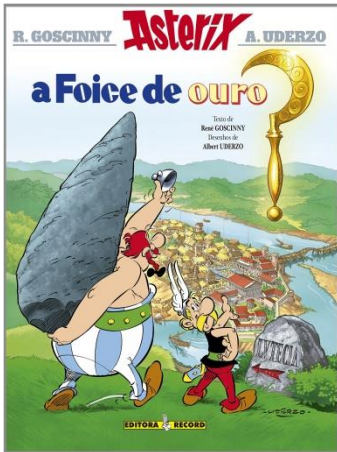


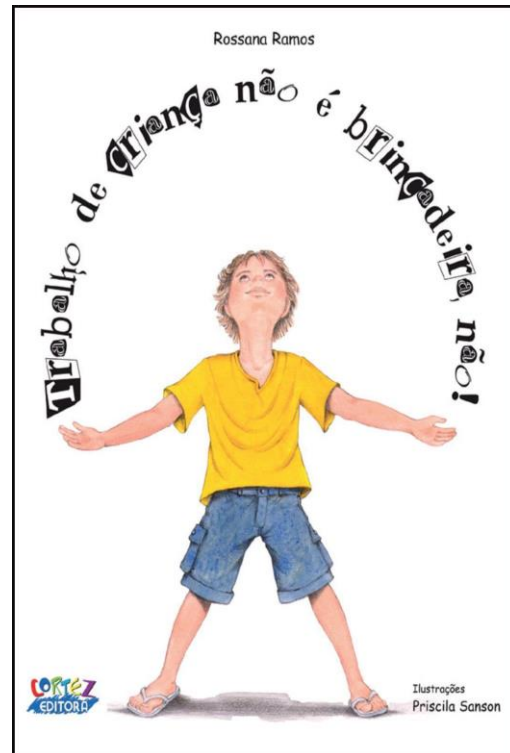
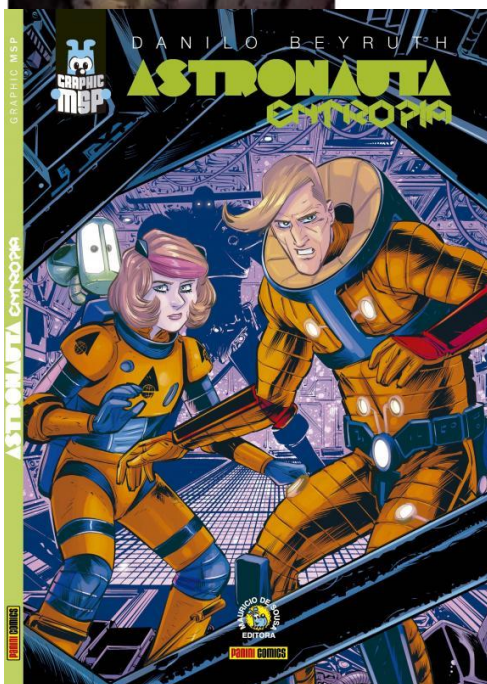




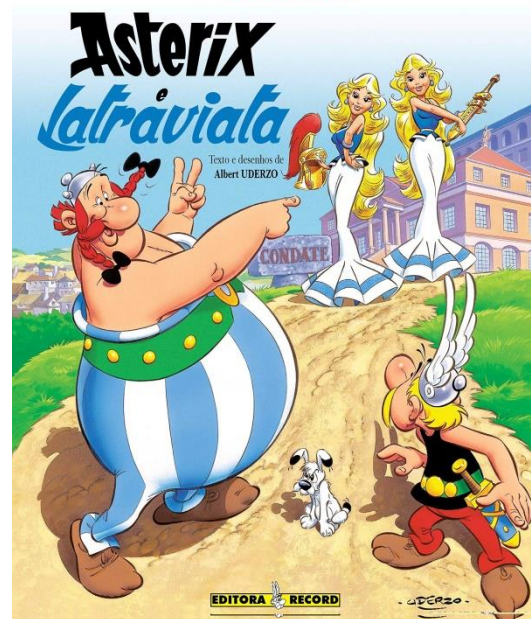


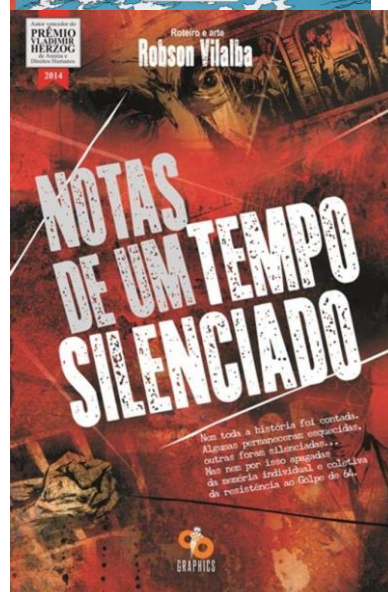
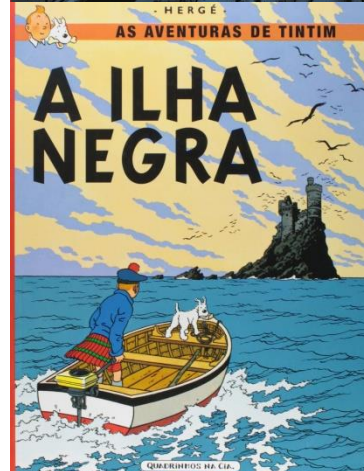
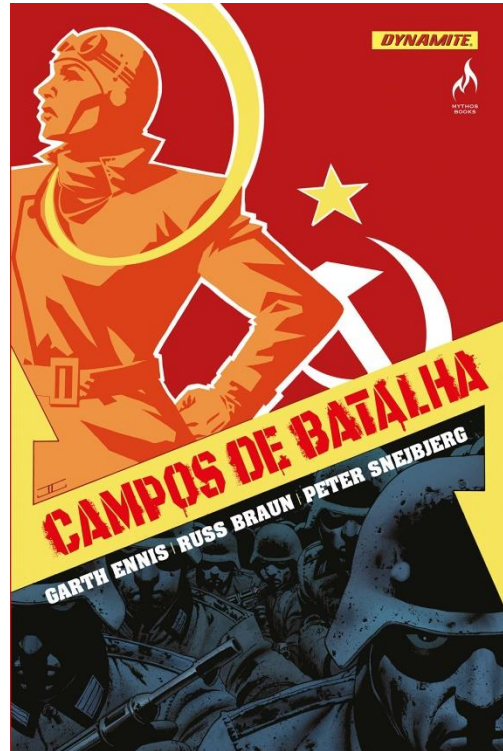
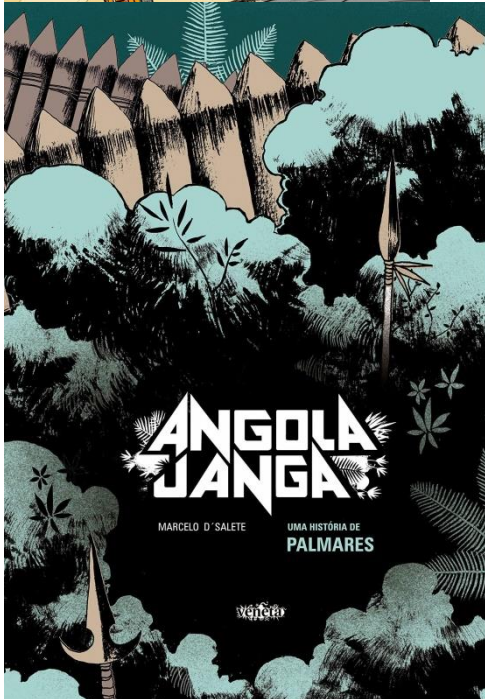
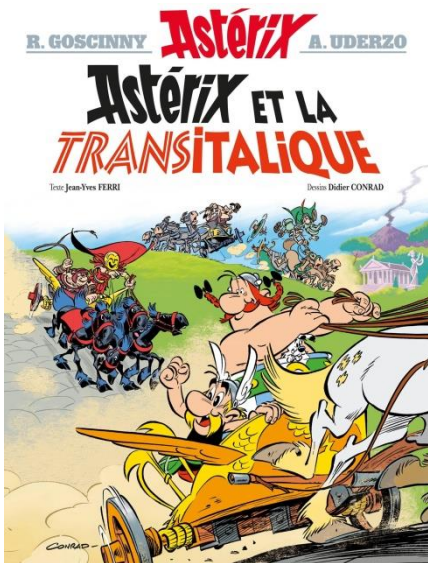


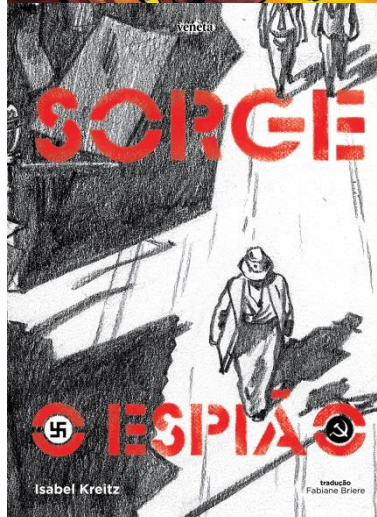
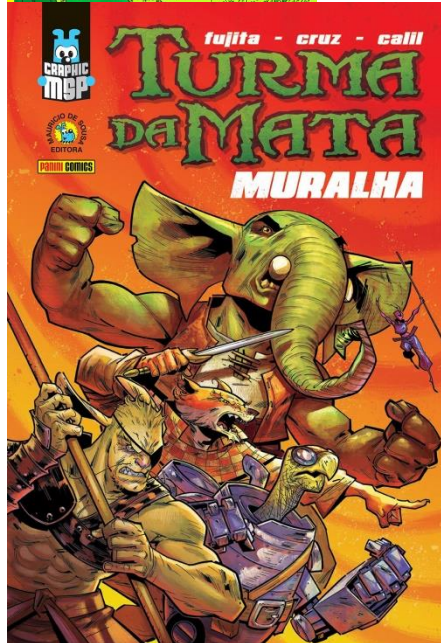
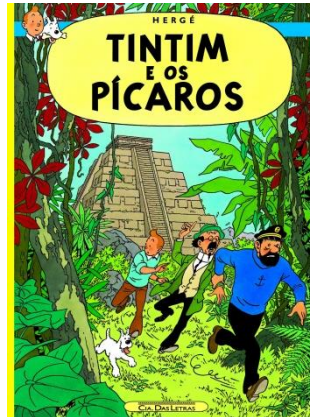
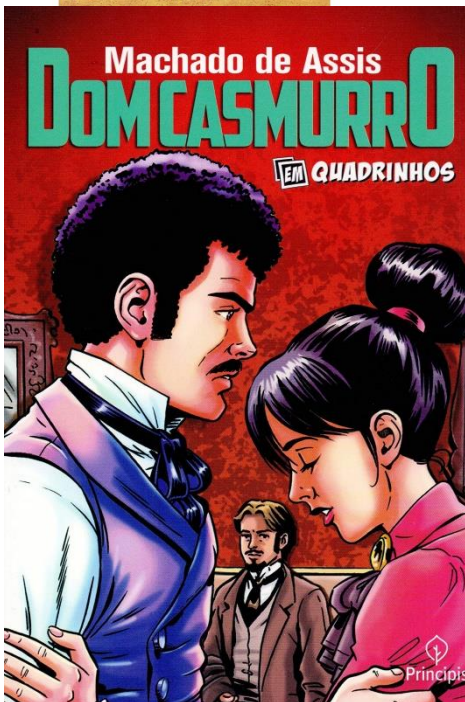
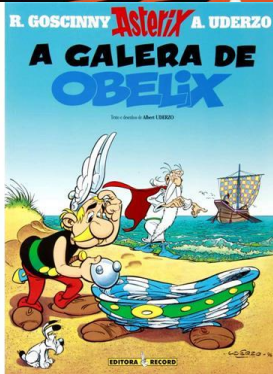
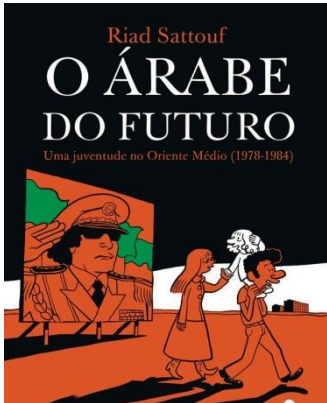


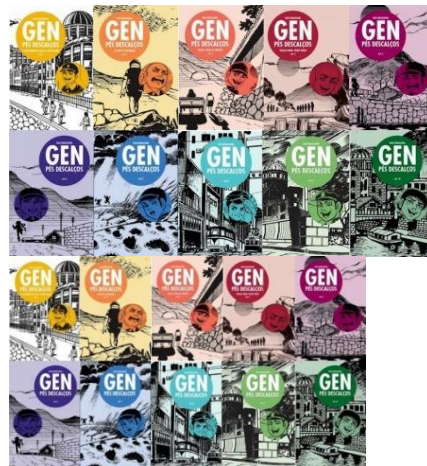
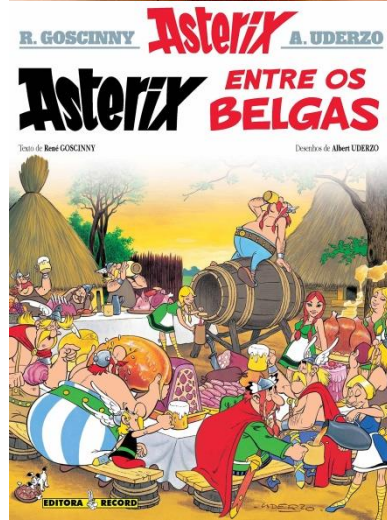
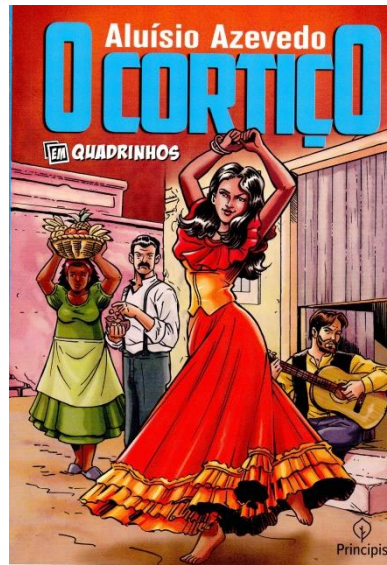
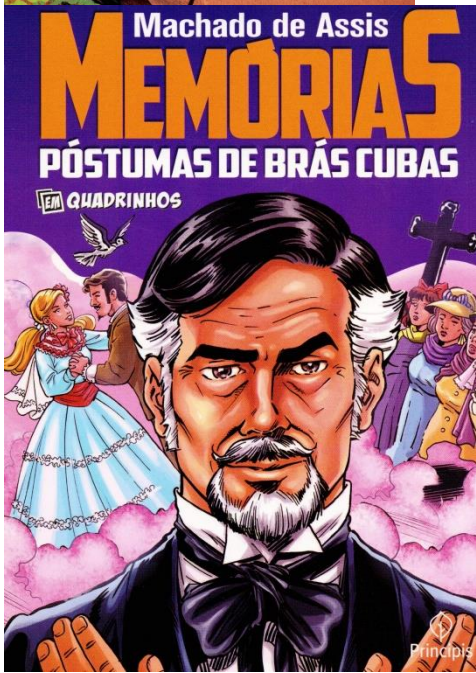


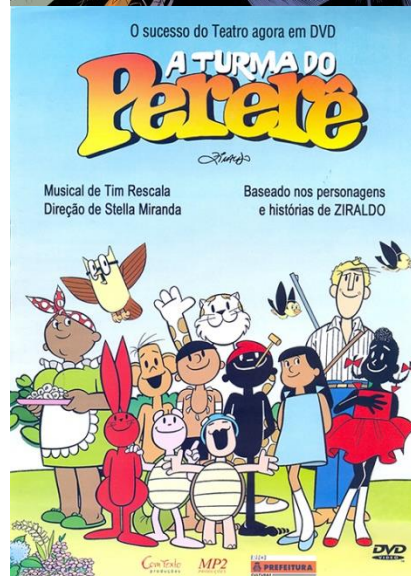
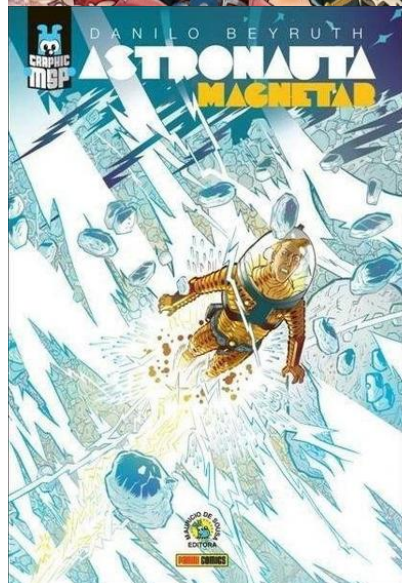
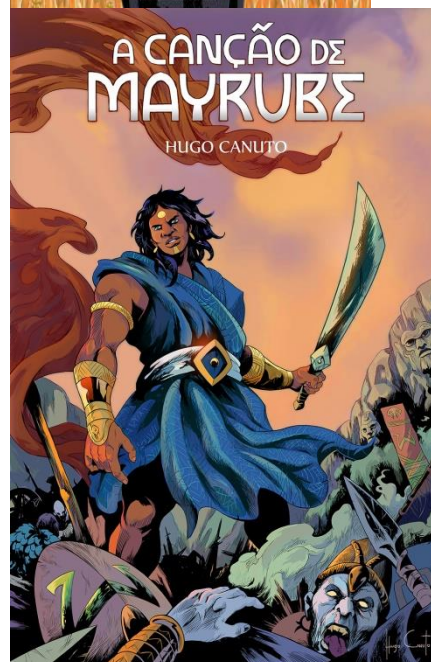
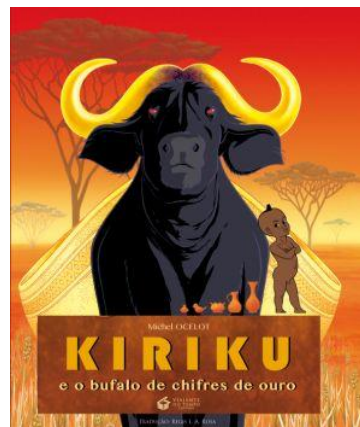
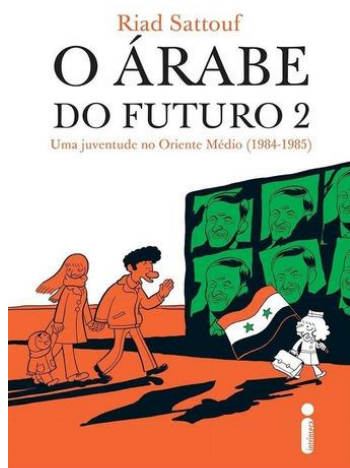
R. GOSCINNY **Asterix** A. UDERZO

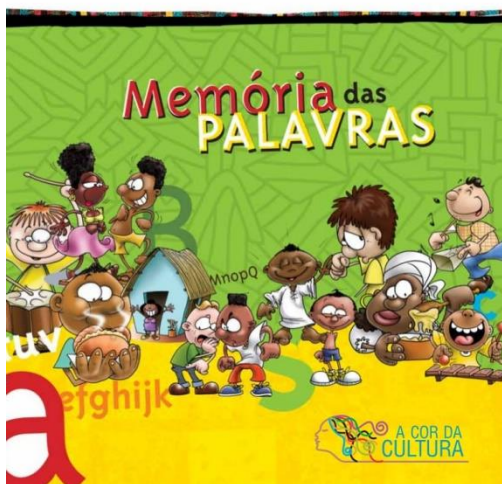
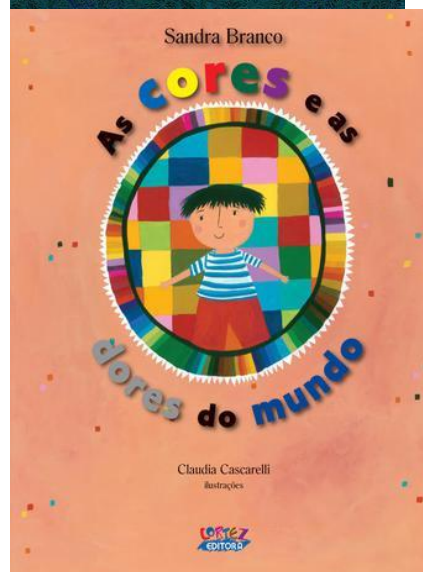
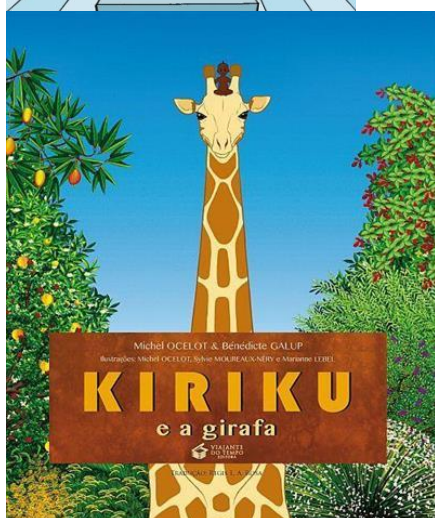
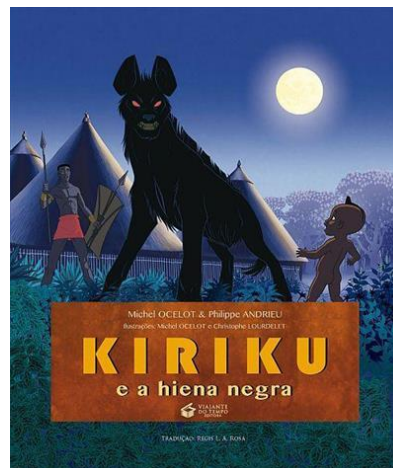
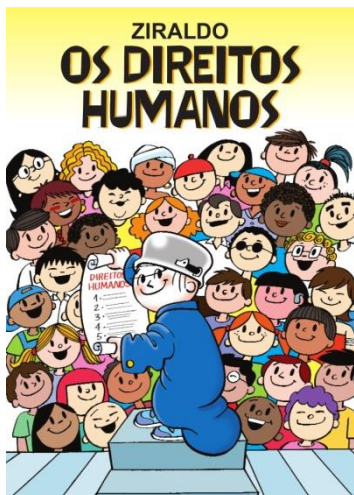


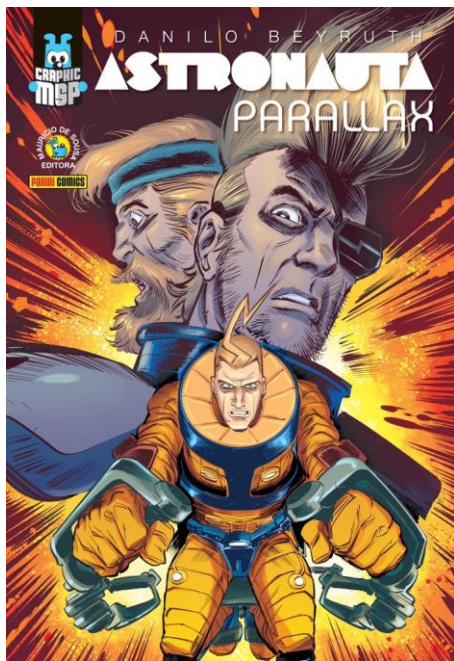


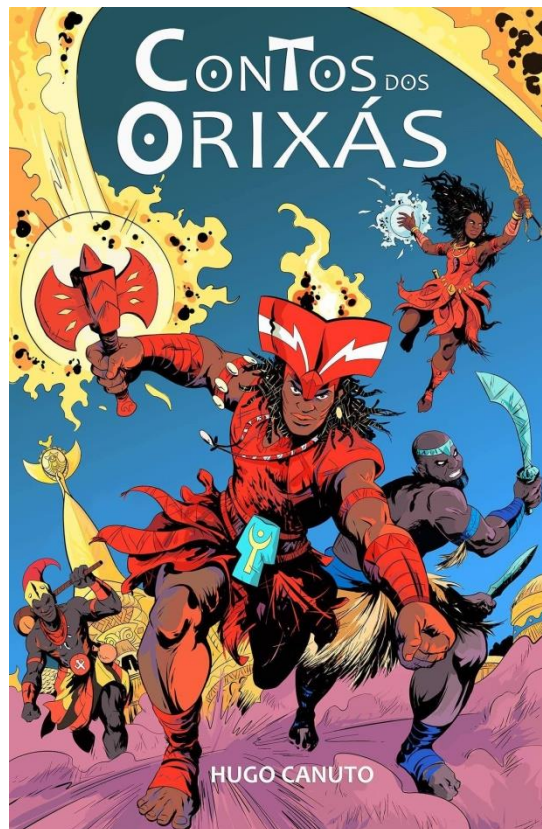
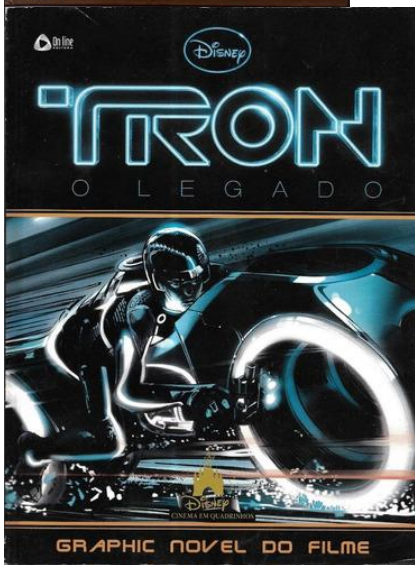
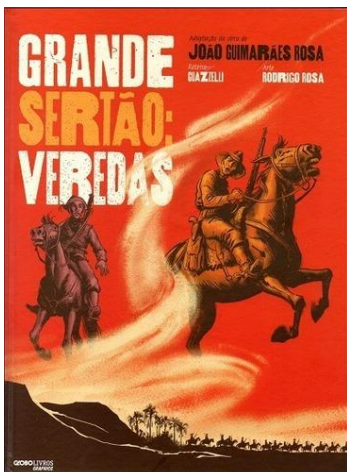


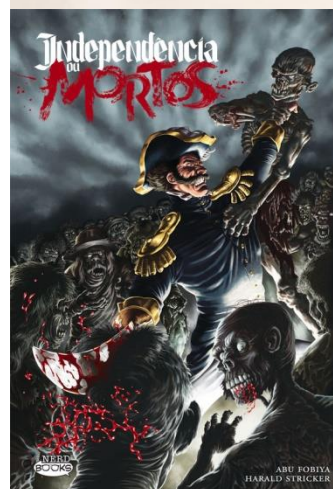
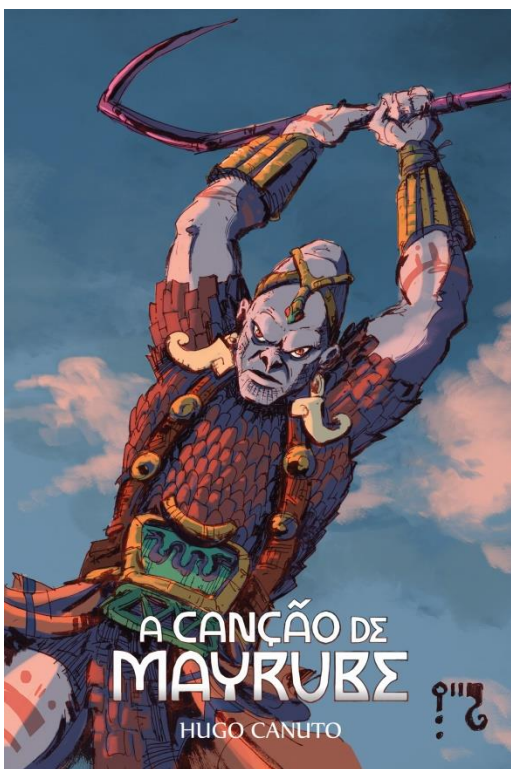
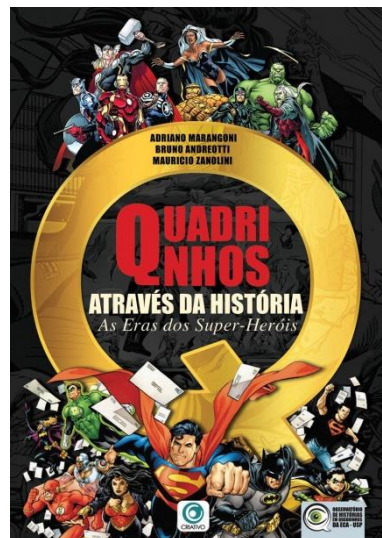


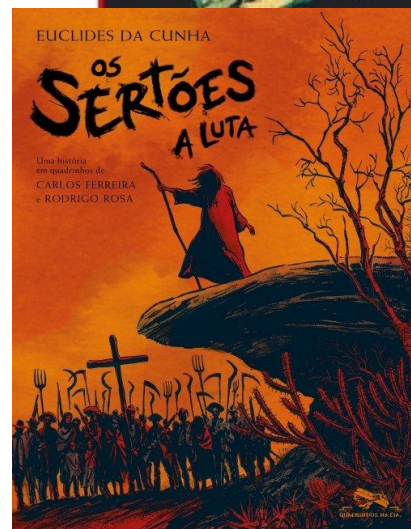
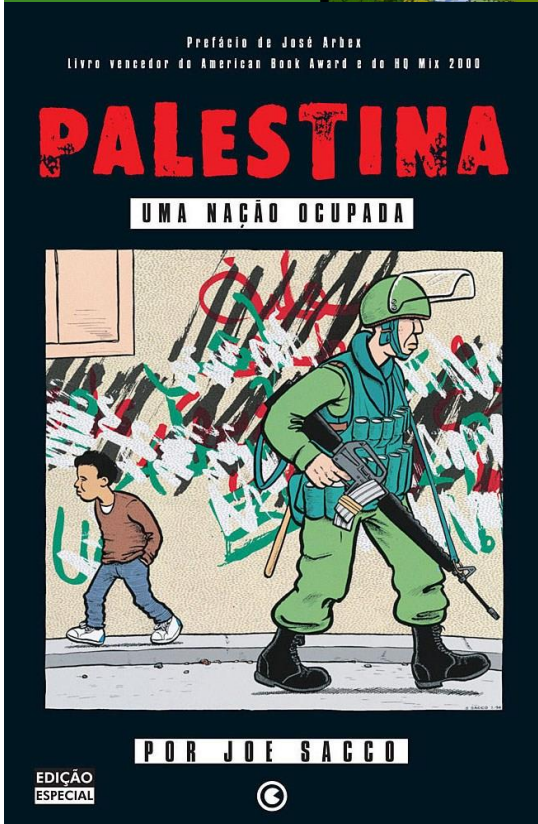
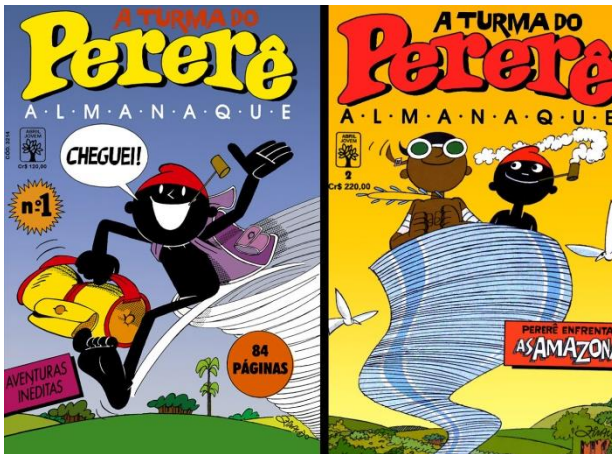


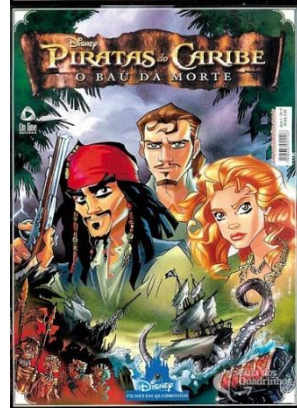
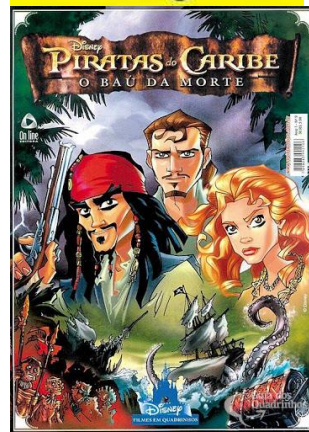
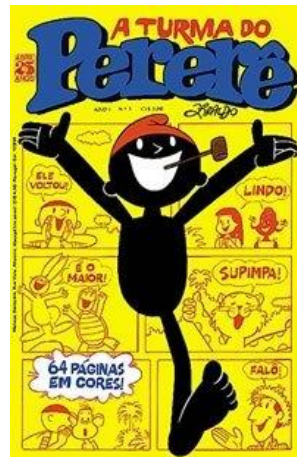
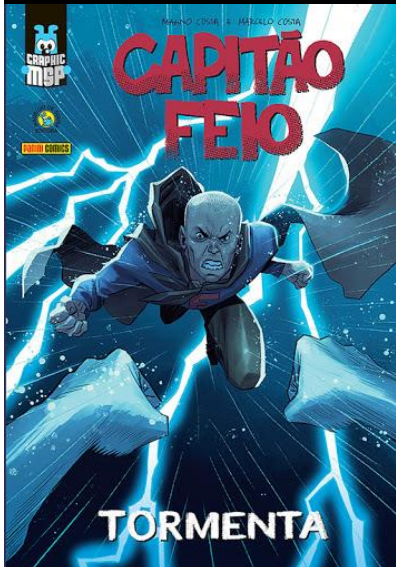
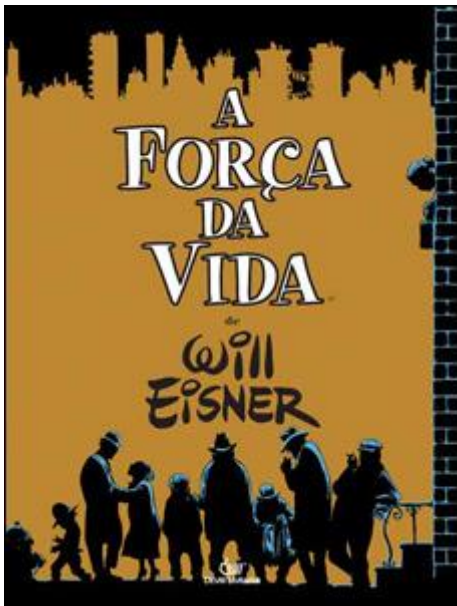


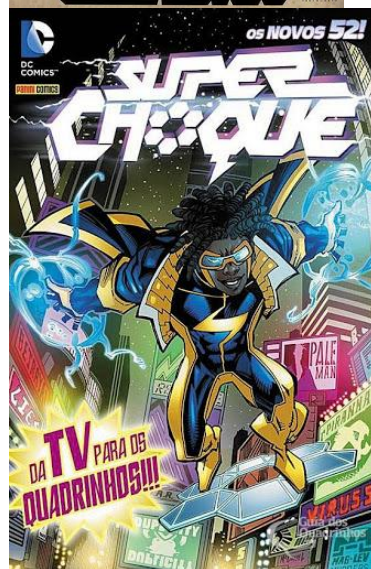
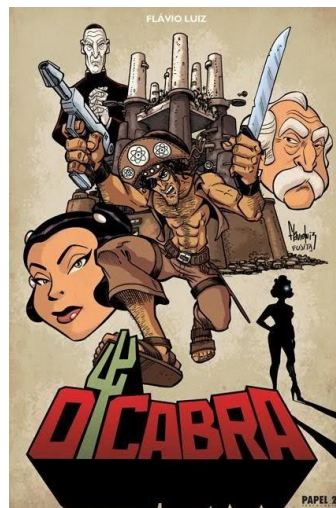
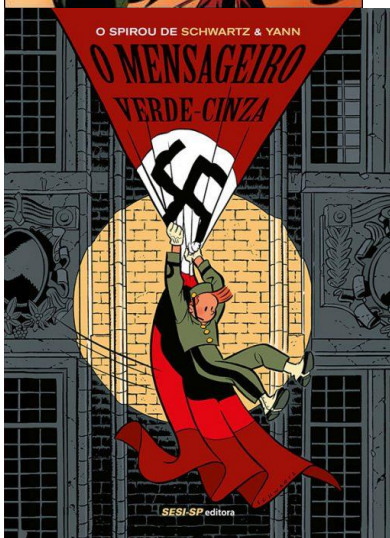
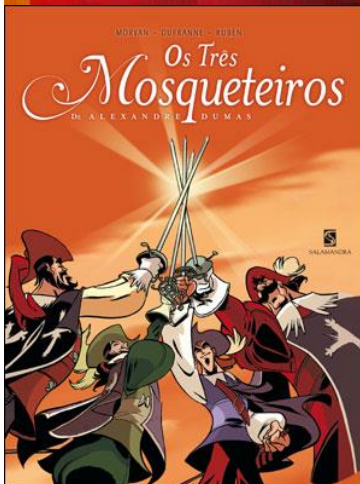
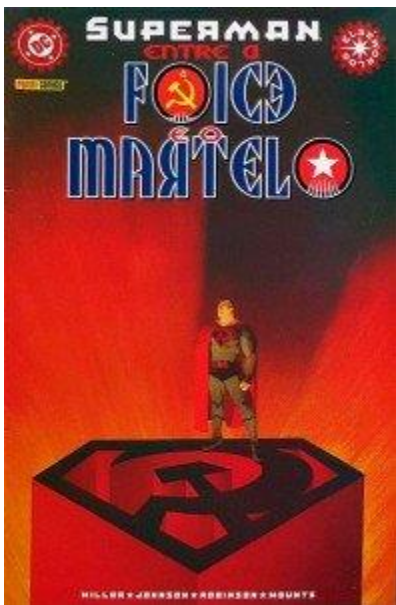


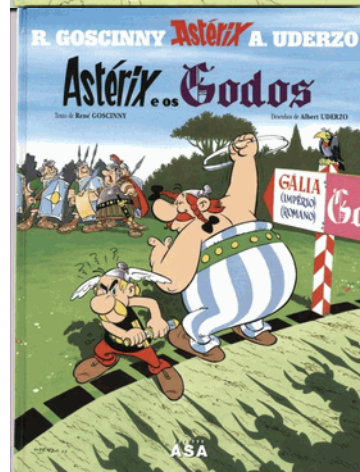
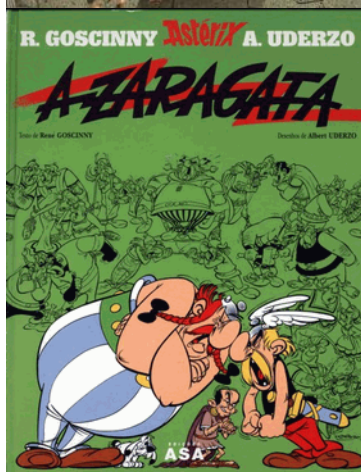
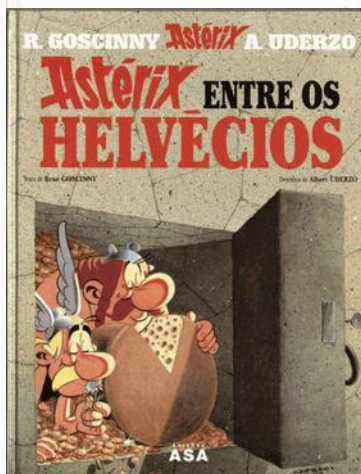
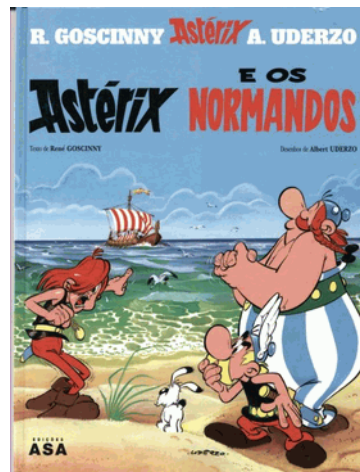
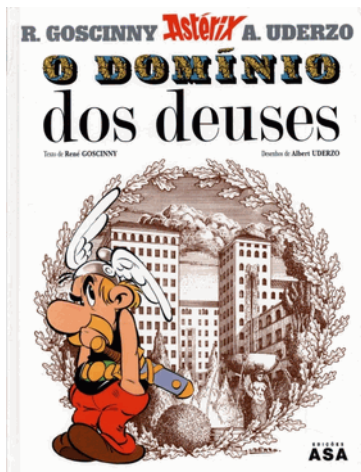


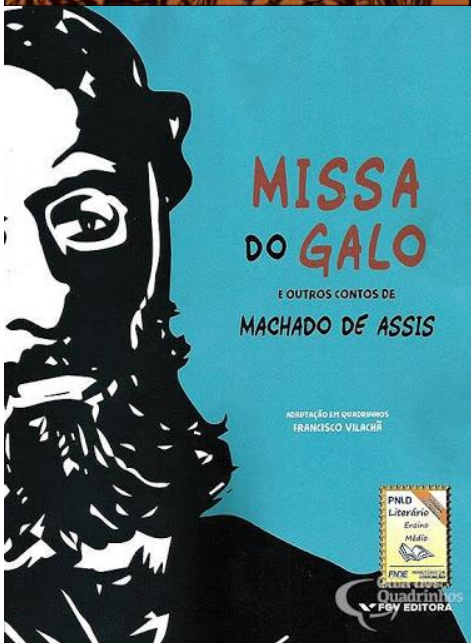
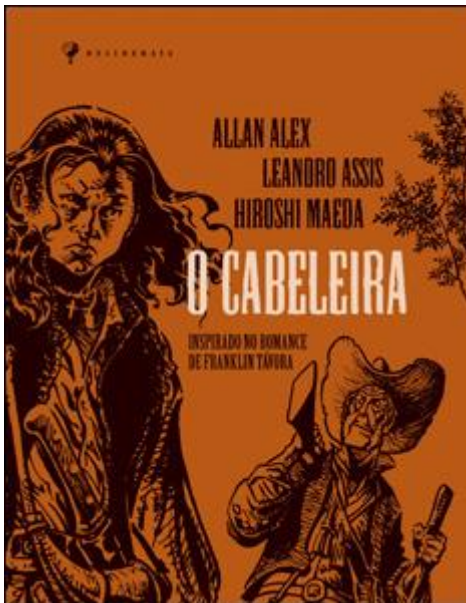


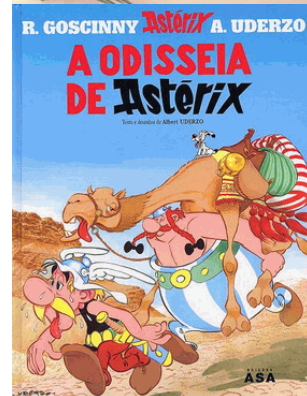
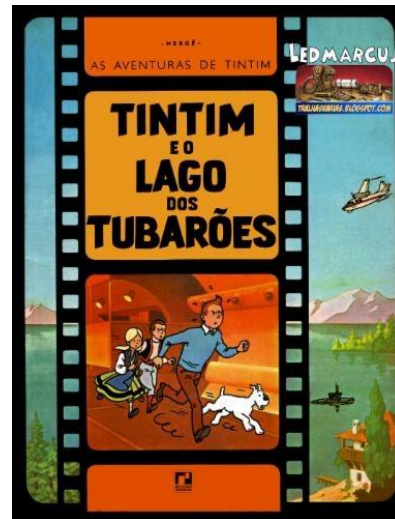
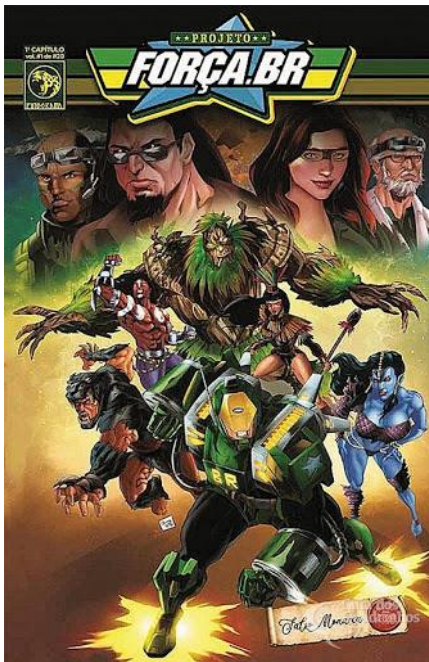


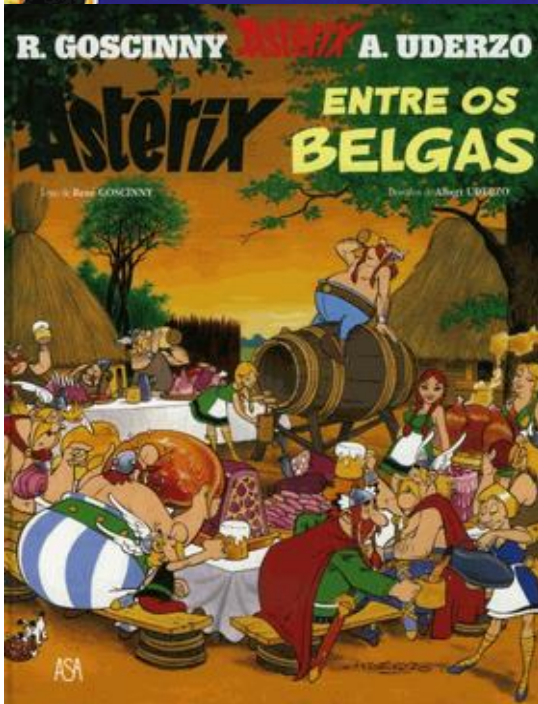












CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma Didática específica voltada para os anos iniciais vem se mostrando uma tarefa difícil, principalmente pela escassez de produção acadêmica, que discuta a constituição da disciplina de Didática da História, e que busque descolonizar o ensino e o aprendizado, como referencial teórico, para a relação ensino e aprendizagem, nos anos iniciais.

A crítica feita ao ensino de História nos anos iniciais não é nova, em meio a vários obstáculos, algumas discussões, teóricas e metodológicas, vêm tomando corpo como foi mostrado no primeiro e segundo capítulo, em relação à Didática da História nos anos iniciais.

Ocorreram significativos avanços no sentido de romper com o abismo entre a didática geral e a didática específica. Mas, ainda hoje persiste o modelo de formação acadêmico de História, que configura disciplinas encarregadas de trabalhar os conteúdos da História e as disciplinas de caráter pedagógico, aquelas que teriam a tarefa de instrumentalizar as práticas de ensino e de aprendizagem.

O ponto de partida desse trabalho, com base em leituras reflexões, análises bibliográficas e documentos, e da experiência vivida em sala de aula, foram sendo delineados e acabaram por discorrer desde uma análise do código disciplinar da Didática da História, à proposição de metodologias para se trabalhar com essa faixa etária. Assim para definir o percurso desse código disciplinar, tomou-se como ponto de partida a existência de um campo e uma *doxa* do ensino de história nos anos iniciais.

Estabeleceu-se como campo de debate teórico as discussões sobre o código disciplinar, encetadas por Fernández Cuesta (1998). As investigações sobre a natureza do código disciplinar foram ancoradas nas contribuições de Chevallard (2005) e, também de Rüsen (2001). Este autor assume a epistemologia da História com base em investigações que envolvem o ensino e a aprendizagem em História.

Assim, esse relato de experiência abordou a natureza do campo e os subcampos da História para os anos iniciais, partindo da discussão da transposição didática e da educação histórica com distintas trajetórias.

Com base nas considerações de Fernández Cuesta sobre a constituição de um código disciplinar, é possível afirmar que há nos manuais voltados à formação de professores e nas propostas para os cursos de formação de professores de História muitos elementos que configuram um código disciplinar da Didática da História. Apesar de serem identificadas várias “disciplinas” que tratam da relação ensino e aprendizagem, há elementos comuns entre elas, o que possibilita afirmar a existência desse código disciplinar, identificado com uma determinada forma de compreender esse ensino e aprendizagem.

Observamos que é evidente que a forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História repercute pelo contexto e a época e as das disputas do campo. Na obra de Castro (1952), há uma natureza de ordem metodológica, influenciada e ancorada na psicologia. Para se ter uma boa didática é necessário para o autor, o domínio dos conhecimentos acerca da psicologia. Com isso a natureza do código disciplinar da História estaria focada no ensino e não na aprendizagem.

A existência do código disciplinar nos manuais brasileiros analisados aponta para o que Fernández Cuesta (1998) chama de tradição, que se configura historicamente e acaba por compor um conjunto de ideias, valores e rotinas que marcam a história do ensino de História. O predomínio desses elementos em torno do ensino de História ocorre, tendo em vista que, por certo período da Educação brasileira, a disciplina História perdeu seu lugar nos currículos escolares.

Os manuais, legislações e emendas voltados para o ensino de História nos anos iniciais, se mostram como um código disciplinar identificado com ideias de normatização. Por meio desse código disciplinar é possível constatar que há uma constituição de uma forma de pensar o ensino de História, bem como a didática para os anos iniciais.

Com a análise dos PCNs, destaquei que se constitui um domínio de métodos e técnicas pedagógicas que possam viabilizar a transmissão do conhecimento, transparecendo uma preocupação instrumental e bastante objetiva. Os conteúdos

somados às técnicas e métodos são as dimensões enfatizadas como necessárias no documento.

A natureza epistemológica que transparece é um código disciplinar da Didática da História com caráter normativo, preocupado com a forma que o professor ensina. A aprendizagem aí está relacionada à adequação dos conteúdos, como afirma Chevallard (2005), sobre a transposição didática.

A chamada “pedagogização” do ensino de História para os anos iniciais não está apontada neste trabalho de forma pejorativa, mas com o intuito de indicar que há uma ausência de discussões que tem a epistemologia da disciplina História como referência.

A investigação feita permitiu melhor compreender que para além de uma natureza normativa, como é a essência da transposição didática, a Didática da História necessita de discussões que centrem na disciplina de referências, que tomem a epistemologia da História como referência para o ensino e a aprendizagem. Numa perspectiva que valorize, e leve em conta a forma pela qual as crianças aprendem, rompendo com a concepção de ensino e aprendizagem centrada em uma racionalidade linear que trata, muitas vezes a aprendizagem como sendo resultado de bons métodos e boas técnicas de ensino.

Assim, destaca-se que a Didática da História tem uma natureza epistemológica que pode contribuir significativamente com o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais. Nessa perspectiva, acredita-se que investigações centradas sobre a cognição histórica representam uma contribuição significativa, tendo a possibilidade de reconstrução do conhecimento, que tenha a História como um suporte de análise e compreensão, acreditando que o ato de ensinar História não é aprender a transpor conteúdos.

Mais que considerações finais, essa parte se torna mais uma instigação a continuidade do que o término dessa pesquisa. Assim, o presente trabalho não é conclusivo.

As reflexões indicam que o aprofundamento dos princípios que caracterizam a aprendizagem histórica, principalmente a área de Educação Histórica pode contribuir, significativamente, no processo de entender a relação entre o ensino e a aprendizagem, centrando na cognição histórica, na epistemologia e filosofia da História. Esse processo é fundamental para a construção de uma nova natureza do código disciplinar da

Didática da História, que ainda hoje é fortemente matizado pela transposição didática. Mas, a proposta é não só dialogar com tais perspectivas, mas também promover um modelo de ensino que possibilite às crianças do contexto brasileiro, desenvolver reflexividade em relação às suas identidades, marcadas pela colonialidade do poder.

Observamos que atualmente, houve uma ampliação sobre o debate das diferenças, e combate ao racismo na sociedade brasileira. Entretanto, mesmo após a criação de leis do âmbito, jurídico, educacional e políticas afirmativas, ainda encontramos dificuldade para a autodefinição negra no Brasil. Há um olhar que essas leis e políticas afirmativas só são de interesses aos negros, e não da população brasileira. Infelizmente não são muitos os espaços que se abrem em torno do tema da diversidade e do combate ao racismo. Ou seja, há uma necessidade de uma revisão dos códigos visíveis e invisíveis que constroem a identidade negra. Sendo, que, essas identidades são construídas não apenas com conteúdo, mas também por práticas e experiências cotidianas dos sujeitos no corpo social.

A perspectiva que foi discutida e defendida no presente trabalho, nos mostra que uma luta antirracista deve se estabelecer no cotidiano escolar. Com o embate diário contra materiais e didáticas que sejam colonizadoras. A descolonização de currículos, é uma necessidade como aponta Gomes (2008). E, seria possível com a mudança cultural e política dos currículos na produção de conhecimento. Há uma demanda por uma educação antirracista. É necessário um investimento na formação inicial de docentes.

É preciso romper com o racismo, fruto da perspectiva hegemônica europeia na escola, que diminuiu a relevância e o papel dos negros na formação do Brasil. Eis o desafio de professores e professoras e de todos os demais sujeitos envolvidos na educação escolar:

No terceiro capítulo apresentamos propostas e o relato de metodologias aplicadas em crianças de 7 a 10 anos. Ocorre com essas metodologias uma junção entre didática geral e didática específica. A proposta centra-se no fato de que para se trabalhar com fontes históricas e conteúdos temáticos de história, requer a aliança entre ambas as didáticas.

O trabalho fez importantes reflexões sobre o jogo e o divertimento e teve um papel decisivo nos primórdios dos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem e a cognição histórica. Embora, o jogo apresente controvérsias na visão de alguns

pensadores, entendemos que os jogos e as brincadeiras são importantes na produção do sujeito, logo, a proposta metodológica aqui apresentada investe nesses elementos para a produção de consciência histórica. A fim de superar a versão unicamente racionalista para a consciência entendemos que há um grande potencial do brincar para o ensino e a aprendizagem. Logo, para promoção de consciência histórica nessa faixa etária é preciso acreditar, apostar; enfim, entrar no jogo do ensinar e aprender. O jogo, é um movimento pelo qual as crianças e educadores flutuam na realidade e a ficção, como Durval nos diz: a arte de inventar o passado, é preciso ficcionar.

Desse modo, a brincadeira detém o sentido do aprender e do ensinar, desde que continue sendo brincadeira. Para isso, é preciso apostar no brincar o que só é possível entrando em seu jogo, isto é, brincando. O ato de brincar é, efetivamente, aprender.

Este trabalho direciona-se para professores dos anos iniciais, produzido pela breve experiência por mim vivida, ensinando histórias para crianças dos anos iniciais. Apresentei aspectos teóricos e práticos construídos na vivência de sala de aula e oficinas ministradas. Assim, entendo que a história se caracteriza como a realidade concreta da vida dos sujeitos, a narrativa é a forma de orientação que sobre cada experiência no tempo e do tempo, promove entendimento, emoção, razão, explicação, articulação. É esse aspecto multifacetário da História vivida, produzida e ensinada, que se apresenta como possibilidade de descolonização do currículo, produzindo ação reflexiva nas e para as crianças. A História é construída nas mais diversas instâncias da vida, como afirmar Rüsen (2012), no espaço institucional da escola flui e ocorre o encontro das histórias, vivências e narrativas.

Ações práticas e literárias, que exploram as múltiplas histórias entrelaçadas durante a formação do Brasil, sem reproduzir as hierarquias binárias da colonialidade do poder, proporcionam um saber descolonial. Assim, entendemos que ao se trabalhar Angola Janga, por exemplo, para abordar a história de resistência dos escravizados no Brasil colônia, explorando as ligações identitárias ancestrais dos discentes com os personagens apresentados na história, isso possibilitaria aos discentes uma reflexão sobre si mesmo, e os lugares que os afrodescendentes podem ocupar na sociedade. Assim, esse capítulo aponta a possibilidade de ação reflexiva, que se pauta na vivência dos alunos, de suas carências e de suas demandas de orientação. Nesse sentido, busquei realizar uma indicação de leitura sensível aos grupos subalternos para se trabalhar com

conteúdo de histórias, visando o enriquecimento do conhecimento para as crianças e os educadores.

Nessa perspectiva, a História não deve ser uma mera aquisição de fatos e conteúdos pretéritos. Muito pelo contrário, a história promove a possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico, de construção de argumentos e explicações pautados em fontes, que são vistas como locais de memória. Logo, a educação histórica voltada para a diversidade étnico-cultural, se faz de extrema importância.

Logo, entendemos que o diálogo intercultural, tem o intuito de discutir a liberdade, o respeito às diferenças, o papel da mulher, a situação dos povos nativos e negros na história do Brasil, e fazem parte da construção histórica, com contribuições, não existindo apenas uma história, mas várias narrativas. Assim, apresentamos uma proposta que tem o objetivo de criar uma cultura que respeite as diferentes dimensões identitárias que estão presentes na composição da história do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. ***Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC***. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALVES, Patrícia B. **O brinqueado e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro, 2003. 384 f (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC/Rio.

ARIÈS, Phillipe. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: —. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 82-124.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescente sobre múltiplas explicações em história. Barca, Isabel (org). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.29-41, 2001.

BARCA, Isabel. **O pensamento Histórico dos Jovens – Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

BARCA, Isabel e GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º. Ano de escolaridade**. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14 (1), p. 239-261. BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: Revista da Faculdade de Letras. HISTORIA. Porto. III Serie, vol.2, 2001. p. 13-21.

BATESON, Gregory. **“Questo è um gioco”**: perchè non si può mai dire a qualcuno “gioca!”. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996 (Mínima, 30)

BATESON, Gregory. **Una teoría del juego y de la fantasía** (1954). In: —. **Pasos hacia una ecología de la mente**: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998. p. 205-221.

BERGMANN, Klaus. **A História na Reflexão Didática**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v 9 n° 19, p. 29-42, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **As “Tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas**. In: PINSKY, Jaime (org). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988. p. 43-72.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda e RANZI, Serlei Maria (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 09-38.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLANCK, G (1996). Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas a psicologia sócio-histórica** (pp. 31-35). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

BRAGA, Piera. Território e confini del gioco. In: —(a cura di).. **Gioco, cultura e formazione**: temi e problemi di pedagogia dell’infanzia. Bergamo (IT): Edizioni Junior, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional n.º 26 de 14/02/2000, que modificou o artigo 6º da Constituição Federal. Disponível em . Acesso em 04 nov. 2002

BRASIL. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014** – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. MEC/CNE. **Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2000. Mimeografado.

BRASIL. MEC/CNE. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Mimeografado.

BRASIL. MEC/CNE. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. MEC/CNE. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior**. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999a. Mimeografado.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação**. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação. 4 ed. Brasília, 1981. p. 33-36.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (2001). **Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de História**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu>

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º ciclos. História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos. História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CEB/CNE n. 04/1998 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 29 de janeiro de 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: CNE/CES, 2001c.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 28/2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9/2001, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a.

BRASIL. Parecer n 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do 1o e 2o graus. In. documenta no 132, rio de janeiro, nov. 1971.

BRASIL. Parecer Nº. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de Licenciatura. Relator Valnir Chagas. Brasília, 1962.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”.** In: LOURO, Guacira Lopes (org).. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 155.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Introdução: **percursos das pesquisas em educação histórica:** Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene;

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental.** In: Educar em Revista. Curitiba. In. especial. P.57-72, Ed. UFPR 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org).. **Cultura(s) e Educação, entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria (Org).. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

CASTORINA, J. A (1998). **Piaget e Vygotsky: novos argumentos para uma controvérsia** (pp. 160-183). In *Cadernos de Pesquisa*. N. 105. São Paulo.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História.** Revista de História Regional. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93 – 112, 2001.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** In: Teoria & Educação, v. 2, p. 177-229, Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** 3 ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** EDUCAR EM REVISTA, Curitiba, no especial, p.171-190 Ed. UFPR, PR 2006.

COOPER, Hilary. **O pensamento histórico das crianças. Perspectivas em Educação Histórica de qualidade.** Actas das IV Jörnadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p.55-76, 2004.

DUFLO, Colas. **O jogo: de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo.** In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70. e saberes no Ocidente Medieval. 01 ed. São Leopoldo, 2013, v. 01, p. 75-102.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998..

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: desafios a democratização da escola pública.** *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71. Campinas, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FONSECA, S. G., COUTO, R. C. do. **A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo.** In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G (Org).. *Espaços de formação do professor de História.* Campinas: Papirus, 2008, p. 101-130.

FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva G. **Saberes e práticas pedagógicas de ensino de história: Implementação dos PCNs nas series iniciais do ensino fundamental.** Dez anos de pesquisas em ensino de história, Londrina, p.591, Atritoart, 2005.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro.** São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro, Schimidt. 1933.

FREYRE, Gilberto. **Integração das raças autóctones e de culturas diferentes da europeia na comunidade luso-tropical: aspectos gerais de um processo.** Lisboa: Congresso Internacional de História dos Descobrimentos, 1961.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos.** Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1936.

GADAMER, Hans George. **O Problema da Consciência Histórica.** Trad.: Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: Concepções de professores.** Minho, 2007. Dissertação de Doutorado em Educação Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais, Instituto de educação e psicologia, Universidade do Minho, 2007.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIV. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículo**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, Janeiro: Graal, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: — (org).. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I (Org).. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001. p.13- 22.

LIBÂNEO, José C. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas**. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org).. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

LIBÂNEO, José C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José C. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de**

Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs).. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidad Central – IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p.127-167.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos.** Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MARTIUS, C.F.Ph. von. **Como se deve escrever a história do Brasil.** In: GUIMARÃES, MANOEL L.S (Org).. Livro de Fontes de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. p. 63-91.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversidade epistêmica.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org).. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2003. p. 667-709.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (org). III Encontro: Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.122-134.

MOYLES, Janet. Introdução. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11-21.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Nilton Mullet; SCHAFFER, Neiva Otero; BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. **Significações do Corpo Negro**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Andressa G. **Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **O ensino de história nas séries iniciais: Cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia**. História & Ensino, Londrina v. 9 p. 259-272, out. 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2006, 272 f. Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

PEREIRA, N. M. & SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes PEREIRA, Nilton Mullet. **Fin amour**: as condições de existência no mundo medieval. In: Igor Petrópolis, Vozes/IDAC, 1991.

PIAGET, J.. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J.. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PIAGET, J.. **Seis Estudos de Psicologia**. 13ª. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 (ed. orig. 1946).

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Básicos, 1995. 6f.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada da branquitude. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs).. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PLATÃO. **As leis (incluindo Epinomis)**. Bauro, SP: Edipro, 1999. PUC-Rio. Rio de Janeiro, fevereiro de 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs).. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Métissage, dégénérescence et crime**. In: *Archives d'Anthropologie criminelle*, v. 14, n. 83, 1899. Lyon, A. Storcke Cie, Imprimeurs – éditeurs.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

RÜSEN, Jörn. “Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. *Cultura histórica*. [Versión castellana del texto original alemán em K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds (1994). *Historische Faszination*.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

RÜSEN, Jörn. **El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico**. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Asta-Rose Alcaide.

SANCHES, Tiago C. **Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil**. 2015. Tese de Doutorado – UFPR

SANCHES, Tiago C. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais: Algumas Perspectivas de Ensino em Sala de Aula**. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina.

SANTOS, Elder Cerqueira. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **História e Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental: mito ou realidade**. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 7, p. 29-51, mar./jun. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. e GARCIA, Tânia M.F.B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. *Caderno Cedes*, Campinas, v.25, n.67, set/dez.2005. p. 297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. e GARCIA, Tânia M.F.B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. *Caderno Cedes*, Campinas, v.25, n.67, set/dez.2005. p. 297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p.54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Ana Célia. **Ideologia do embranquecimento na Educação brasileira e proposta de reversão**. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias de Combate à*

Discriminação Racial (org).. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SILVA, Jr, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais**. Edições UNESCO Brasil. Brasília 2002.

SILVA, Petronilha, B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n 3(63), set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: set. 2012.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. In: CAMARGO, Rosiane de; MOCELLIN, Renato. *História em debate*. Volume 2. Ensino Médio. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. 2009. Tese de doutorado - UFPR

VYGOTSKY, L. S, **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. et alii (1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo (Brasil):Ícone.

VYGOTSKY,L.S (1996). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.

VYGOTSKY,L.S (1999). **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.