
	<p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL</p>	
---	--	---

ERIZIANE DE MOURA SILVA ROSA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano
do ensino fundamental**



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: **Eriziane de Moura Silva Rosa**

Título do trabalho: **DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental**

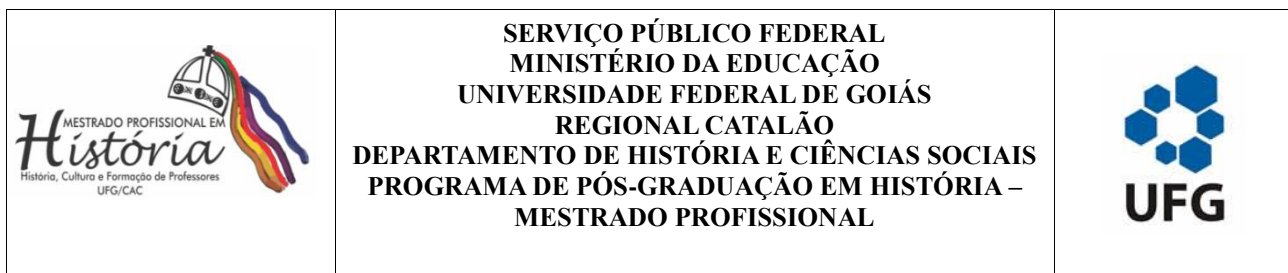
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Eriziane de Moura Silva Rosa
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 08/08/2016



ERIZIANE DE MOURA SILVA ROSA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano
do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientação: Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Catalão/2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rosa, Eriziane de Moura Silva
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do
ensino fundamental [manuscrito] / Eriziane de Moura Silva Rosa. -
2016.
CLXX, 170 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Programa de Pós
Graduação em História, Catalão, 2016.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Histórica. 2. Ensino de História. 3. Metodologia. I. Freitas,
Eliane Martins de, orient. II. Título.

CDU 94



Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 02

Aos oito dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis realizou-se, no Mini auditório Congadas – Bloco L, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública de trabalho de conclusão de mestrado intitulado “Desafios e perspectivas para o ensino e aprendizagem em História: uma experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental”, de autoria da mestranda Eriziane de Moura Silva Rosa. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelas docentes: Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas [Orientadora], professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus Três Lagoas; Profa. Dra. Márcia Pereira dos Santos, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às catorze horas, sendo presidida pela Professora Orientadora, que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidenta da sessão passou a palavra à discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho de conclusão de mestrado apresentado, tendo a mestranda igual tempo para responder. Após o término da arguição, a Presidenta da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse avaliar o trabalho. Após a conclusão dos trabalhos, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: **APROVADA**. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelas Senhoras membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos oito dias do mês de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliane M. de Freitas(Orientadora)

Profa. Dra. Jaqueline Ap. Martins Zarbato (UFMS/CTL)

Profa. Dra. Márcia Pereira dos Santos (UFG/RC)

À minha mãe, Selva Ana da Silva, que sempre, independentemente do “tempo” e das circunstâncias, me contou e continua me contando histórias.

AGRADECIMENTOS

A toda minha imensa família, em especial minhas filhas, Rayanne e Rafaella, pelo entusiasmo e paciência na construção do entendimento das tipologias da consciência histórica. E ao meu companheiro, Paulo Roberto, sempre presente. Aos meus sobrinhos Leandro e Lucas Ezequiel pelo apoio e incentivo. Às minhas sobrinhas Cristina, Luiza e Ana Clara pela confiança. Às minhas irmãs e irmãos por rezarem por mim.

Aos meus amigos e minhas amigas, minha eterna gratidão por todas as contribuições e pelo apoio: Marta Bernadete, pelo apoio incondicional, 170 páginas não seriam suficientes para descrever meus agradecimentos; Liliana Beatriz, por dividir comigo todas as angústias pessoais; Olma e Walquiria, pela preocupação; Alessandra Cléia, Naiane Diniz e Tiffany, pela doçura e parceria. Angélica Bueno, minha eterna companheira de jornadas, pela parceria e amizade; Ana Cecília e Viviane, por me lembrar que a amizade faz muita diferença em todas as etapas da vida; Wilma e Luiz, por torcerem por mim; Luciene Calaça pelo carinho, amizade e por estar sempre disposta a dividir um lanchinho.

Aos novos amigos e amigas que entraram comigo nessa jornada de formação, pelas contribuições durante as aulas, pelos almoços inesquecíveis, pelos desabafos e os momentos de alegria.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em História Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, pela dedicação e compromisso; em especial a professora Luzia Márcia Resende Silva, por sempre se preocupar comigo; a Luiz Carlos do Carmo, pelas reflexões sobre o processo de ensino que muito me inspiraram.

Agradeço profundamente às crianças do 1º ano de alfabetização e a seus responsáveis por embarcarem comigo na pesquisa, às professoras que concederam entrevistas e foram fundamentais para o encaminhamento do projeto, à direção da escola José Sebba e à Secretaria de Educação do Município de Catalão, sem os quais seria impossível o desenvolvimento da pesquisa.

A Maria da Glória Sampaio, João Mendonça, Selva Ana da Silva, Maria Abadia, à memória do professor Chiquinho, que compartilharam seus conhecimentos sobre a história da cidade de Catalão.

À equipe do Museu Municipal Cornélio Ramos, pela acolhida, interesse e carinho com que sempre nos recebeu.

À empresa Rifertil, por financiar as atividades de campo nos emprestando ônibus, em especial ao Sr. Juscelino que sempre nos auxiliou nos passeios.

À banca de qualificação e defesa, às professoras Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Márcia Pereira dos Santos, pelas contribuições e pelo carinho que sempre demonstraram nessa trajetória.

À minha orientadora e amiga, Eliane Martins de Freitas, pela confiança, o apoio, o incentivo, a dedicação e o compromisso teórico; por acreditar em mim e embarcar comigo em um caminho desconhecido por nós duas. Sua empolgação ao ouvir os retornos das oficinas foi essencial na condução da pesquisa. Muito mais que uma orientação, construímos uma parceria que me ajudou a superar medos e seguir em frente. Será para sempre minha orientadora e mestre.

E a todos e todas que porventura tenha esquecido, meu muito obrigado por suas contribuições.

“Contar história é criar significados e experiências temporais, tornando-se um fenômeno elementar e geral da organização da vida cultural, que define o homem como espécie.” (RÜSEN, 2012, p. 39)

RESUMO

Este estudo analisa as possibilidades de crianças, no início do processo de alfabetização, apreenderem os conhecimentos históricos e utilizá-lo em sua vida prática. Buscou refletir sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a mudança da consciência histórica, tomando como ponto de partida os diversos sentidos que as crianças vão construindo sobre a História. Partiu das indicações colhidas por meio da contextualização do ensino de História no município de Catalão, no período de 2000 a 2015. A análise apontou para a necessidade de ressignificação do ensino de história nos anos iniciais. A partir dessa indicação, desenvolvemos uma experiência prática em sala de aula, com inserção de aulas e oficinas de História em uma turma de 1º ano de alfabetização, seguindo os passos indicados por Isabel Barca, com a implantação da metodologia da Unidade Temática Investigativa, na perspectiva da Educação Histórica. Nesse sentido, as narrativas históricas foram importantes para compreender as percepções das crianças sobre as ações humanas no tempo e ampliar suas percepções sobre a realidade. Os resultados da pesquisa e intervenção demonstraram que, ao chegar ao ensino formal, as crianças já apresentavam uma consciência histórica dentro da tipologia exemplar, atribuindo sentido ao presente através de regras gerais validadas no passado e, neste caso específico, regras baseadas em princípios religiosos. Verificou-se também que, ao entrar em contato com outras visões de História, foram capazes de apreendê-las e utilizá-las como referência para explicar sua realidade.

PALAVRAS CHAVE: Educação Histórica. Ensino de História. Metodologia.

ABSTRACT

This study analyzes the possibilities for children, in the early literacy process, seize the historical knowledge and using it in their practical life. Sought reflect on the nature of historical knowledge and his role as tool for analysis of society and a resource for the change of historical consciousness, taking as its starting point the many ways that children are building on history. Departed of the indications harvested through contextualization of history teaching in the Catalão County, in the period 2000 to 2015. The analysis pointed to the need for reframing of history teaching in the initial years. From that indication we have developed a practical experience in the classroom, with insertion classes and history workshops in a class of 1st year of literacy, following the steps indicated by Isabel Barca, with the implementation of the Thematic Unit Investigativa methodology from the perspective of History Education. In this sense, historical narratives were important to understand children's perceptions about human actions in time and expand their perceptions about reality. Results of the research and intervention showed that, when arriving to formal education, the children already presented with a historical consciousness within the exemplary type, assigning meaning to this through general rules validated in the past and, in this particular case, rules based on religious principles. It was also found that, upon contact with other visions of history, were able to seize them and use them as a reference for explaining their reality.

KEYWORDS: History teaching. Methodology. History education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avenida 20 de Agosto, Praça Getúlio Vargas 1950	80
Figura 2 – Avenida 20 de Agosto e a Praça Getúlio Vargas no início da década de 1970.....	80
Figura 3 – Praça Getúlio Vargas 2014.....	81
Figura 4 – Avenida Raulina Paschoal, 2014.....	81
Figura 5 – Avenida Raulina Paschoal, 2014.....	81
Figura 6 – Avenida Raulina Paschoal, 2014.....	81
Figura 7 – Morrinho de São João no início do século XX.....	82
Figura 8 – Morrinho de São João 2013.....	82
Figura 9 – Museu Cornélio Ramos 2013.....	83
Figura 10 – Hospital Nasr Fayad 1960.....	83
Figura 11 – Hospital Nasr Fayad 2013.....	83
Figura 12 – Parque Ecológico Francisco Cassiano - 2005.....	84
Figura 13 – Parque Ecológico Francisco Cassiano - 2005.....	84
Figura 14 – Parque Ecológico Francisco Cassiano - 2014.....	84
Figura 15 – Parque Ecológico Francisco Cassiano - 2014.....	84
Figura 16 – Oficina de mapeamento das ideias iniciais dos/as alunos/as.....	85
Figura 17 – Oficina de mapeamento das ideias iniciais dos/as alunos/as.....	87
Figura 18 – Cartaz com diferentes modelos de família.....	94
Figura 19 – Desenho sobre a concepção de museu da aluna A.....	100
Figura 20 – Desenho sobre a concepção de museu da aluna S.....	101
Figura 21 – Desenho sobre a concepção de museu da aluna S.E.....	101
Figura 22 – Desenho sobre a concepção de museu da aluna E.M.	102
Figura 23 – Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos.....	107
Figura 24 – Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos.....	107
Figura 25 – Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos - Equipamentos usados para a manufatura de tecidos.....	108
Figura 26 – Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos - Quarto de Maria das Dores Campos.....	109
Figura 27 – Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos	109

Figura 28 – Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos	110
Figura 29 – Visita ao Morrinho de São João.....	111
Figura 30 – Visita ao Morrinho de São João.....	111
Figura 31 – Desenho da aluna A, após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos.....	112
Figura 32 – Desenho do aluno S, após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos.....	113
Figura 33 – Desenho da aluna S.E., após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos.....	114
Figura 34 – Desenho da aluna E.M., após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos.....	114
Figura 35 – Construção da maquete do Morrinho de São João.	116
Figura 36 – Construção da maquete do Morrinho de São João.....	116
Figura 37 – Construção da maquete do Morrinho de São João.	117
Figura 38 – Construção da maquete do Morrinho de São João.	117
Figura 39 – Ficha de leitura do 1º ano de Alfabetização, produzida no HTPC.....	119
Figura 40 – Ficha de leitura produzida coletivamente pela turma do 1º ano A da E. M. José Sebba.....	120
Figura 41 – Ficha de leitura produzida coletivamente pela turma do 1º ano A da E. M. José Sebba.....	120
Figura 42 – Ficha de leitura produzida coletivamente pela turma do 1º ano A da E. M. José Sebba	120
Figura 43 – Ficha de leitura produzida coletivamente pela turma do 1º ano A da E. M. José Sebba.	120
Figura 44 – Apresentação de fotos da Avenida 20 de Agosto.....	122
Figura 45 – Imagem da 20 de Agosto na década de 1960.....	123
Figura 46 – Imagem da Avenida 20 de Agosto na década de 1960	123
Figura 47 – Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João.....	126
Figura 48 – Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João.....	127
Figura 49 – Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João.....	127
Figura 50 – Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João.....	128
Figura 51 – Fanzine produzido pela turma A do 1º ano de Alfabetização.....	129
Figura 52 – Fanzine produzido pela turma A do 1º ano de Alfabetização.....	129
Figura 53 – Fanzine produzido pela turma A do 1º ano de Alfabetização.....	129

Figura 54 – Fanzine produzido pela turma A do 1º ano de Alfabetização.....	129
Figura 55 – Morrinho de São João no início do século XX.....	132
Figura 56 – Ribeirão Pirapitinga na década de 1950.....	138
Figura 57 – Ribeirão Pirapitinga em 2012.....	138
Figura 58 – Desenho da aluna E.M. sobre o processo de desenvolvimento da produção de tecido.....	143
Figura 59 – Desenho do aluno D sobre o processo de desenvolvimento do telefone.....	144
Figura 60 – Desenho da aluna S.U. sobre o desenvolvimento dos meios de transporte.....	144
Figura 61 – Desenho da aluna M sobre as transformações ocorridas no Morrinho de São João.....	145

LISTA DE SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- CHATA - Concepts of History and Teaching Approaches
- CONSED - Conselho de Secretários Estaduais de Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FPE - Fundo de Participação dos Estados
- FPM - Fundo de Participação dos Municípios
- HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPIexp - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
- PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PSDB - Partido Social Democrata Brasileiro
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Censo escolar do município de Catalão/GO (1999 a 2014).....	33
Quadro 2 - Critério para a avaliação de desempenho das turmas de 1º ano de alfabetização	49
Quadro 3 - Planejamento anual para 2015/1º ano de alfabetização (HTPC).....	50
Quadro 4 - Fatores do pensamento histórico segundo Rüsen.....	65
Quadro 5 - Tipologias da consciência histórica.....	104
Quadro 6 - Atividade de perguntas e respostas com base em foto.....	134

SUMÁRIO

Lista de figuras.....	12
Lista de siglas.....	15
Lista de quadros.....	16
Introdução.....	18
1 - Práticas pedagógicas e estruturação do Ensino de História na primeira fase do ensino fundamental em Catalão-GO (2000 a 2015)	26
1.1 - A municipalização da educação: marcos legais	29
1.2 - O processo de municipalização da educação em Catalão	32
1.3 - O Ensino de História no município de Catalão (2000 a 2012)	35
1.4 - O Ensino de História no município de Catalão (2013 a 2015)	44
2 - Didática da História, Educação Histórica: percurso histórico e fundamentação teórica	60
3 - Unidade Temática Investigativa: Desafios e Perspectivas para o Ensino e Aprendizagem em História no primeiro ano do Ensino Fundamental	73
3.1 - Descobrimos as noções iniciais de temporalidade (passos iniciais)	79
3.2 - Interpretação e contextualização de fontes.....	88
3.3 - Intervenções pedagógicas e mapeamento das ideias dos/as alunos/as (segunda etapa).....	91
3.3.1 - A história de vida e a história da família.....	92
3.4 - Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos e Morrinho de São João.....	100
3.5 - Problematização junto aos/às alunos/as: intervenção pedagógica da professora.....	105
Considerações finais.....	147
Referências	153
Anexos.....	158

INTRODUÇÃO

As discussões e análises sobre o ensino de História não são novas no Brasil. Há tempos, autores e autoras como Katia Abud (2005), Circe Bittencourt (2004), Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007) apresentam discussões acerca do currículo escolar no ensino de História e destacam a importância desses conteúdos na formação dos sujeitos. Um ponto comum apresentado por esses/as autores/as é o desenvolvimento dos conteúdos de História por meio de metodologias que contextualizem as experiências dos sujeitos e os identifiquem como parte do processo histórico. Entre essas discussões, os estudos na linha da Educação Histórica vêm se fortalecendo mais recentemente no Brasil, com pesquisas desenvolvidas principalmente no Paraná. Esses estudos destacam a importância do desenvolvimento da consciência histórica em meio ao processo de pensar o passado e fazer inferências a partir do presente.

No final dos anos de 1990, ao repensar os currículos nacionais, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a), com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos em todos os níveis de ensino. Nessa perspectiva, a organização do currículo foi feita por áreas de conhecimento. A disciplina de História foi integrada à área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Para os primeiros anos do ensino fundamental, estabeleceu-se que um dos seus principais objetivos é a constituição da noção de identidade (BRASIL, 1997b). O documento apontou para a necessidade de um conhecimento histórico que viesse a contribuir com a formação de sujeitos autônomos.

Essa preocupação com a formação de sujeitos autônomos também está presente nas análises de autores como Schmidt (2008), que ao analisar a discussão de Rüsen sobre os conhecimentos históricos, afirma:

(...) aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num *insight*, habilidade ou a mistura de ambos. No aprendizado histórico, a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois polos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). Isso não significa que essa aprendizagem seja empiricamente apresentada de uma forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida

conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isso não significa também que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente entregue ao que a história está ensinando a ele ou ela, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento, o qual pode ser expresso por meio da narrativa histórica. (SCHMIDT, 2008, p. 82)

Seguindo essa linha de pensamento, acreditamos que um dos principais objetivos do ensino de História é incentivar o desenvolvimento de uma consciência histórica e oferecer aos indivíduos a possibilidade de dar significado às suas experiências, de localizar-se no tempo, interpretar ações e propor transformações.

Foi a partir desse pressuposto que me debrucei sobre o ensino de História, buscando, a partir das prerrogativas da legislação, dos apontamentos da Didática da Histórica e da Educação Histórica, e da minha experiência como professora de História, responder a alguns questionamentos quanto à importância dada ao Ensino de História na primeira fase do ensino fundamental no município de Catalão/GO. Isso também me levou a refletir sobre a importância ou não dos conhecimentos históricos para a fase inicial do processo de alfabetização.

A questão principal que norteou este estudo foi suscitada a partir da minha experiência enquanto professora de História no ensino médio. Não foram raras as situações em que presenciei alunos/as que apresentavam dificuldades com alguns conceitos importantes para os conhecimentos históricos, como a questão da temporalidade. Ou, por vezes, o próprio descrédito que tinham para com a disciplina de História, compreendendo-a como um campo de conhecimento com pouca “utilidade” e necessária apenas para avançar nos demais estudos. Em diálogos com esses sujeitos recém-chegados ao ensino médio, percebia que o desprezo pela disciplina estava na dificuldade que tinham para agregar significado ao conhecimento histórico, o que dificultava a análise e a interpretação das fontes diversas, de modo que pudessem estabelecer uma relação entre o passado e as questões apontadas pelo presente. O que ocorria era a apreensão do passado por ele mesmo, desfocado de qualquer conjuntura, o que inviabiliza também a “utilidade” do aprendizado desses conhecimentos.

Essas questões me instigaram a pensar em como estão sendo construídas as relações dos sujeitos em processo de formação escolar com os conhecimentos de história. Diante disso, iniciei uma investigação junto à rede municipal de Catalão, com o objetivo de entender as estratégias e práticas educacionais que vêm sendo utilizadas nas aulas de história com crianças, logo no início de sua formação escolar.

Ao analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas no município de Catalão desde implantação da nova Lei da Educação (LDB), período no qual a disciplina de História volta a fazer parte da grade curricular da rede municipal, nos deparamos com dois momentos específicos. No período de 2000 a 2012, há um consenso em torno do uso de metodologias que propiciavam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, mas com pouco foco nos conhecimentos históricos. A partir de 2013, as iniciativas de trabalhos voltados para o desenvolvimento de projetos dão lugar à organização de um trabalho coletivo com base unificada em toda a rede municipal. Os planejamentos passam a ser unificados por série em toda a rede municipal. As atividades e propostas de intervenção pedagógica são discutidas em um núcleo comum por todos os/as professores/as em exercícios na mesma série (ano). As ações metodológicas se voltam para uma centralização da organização dos planejamentos, buscando alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Nesse período, observamos que as práticas pedagógicas estiveram voltadas de forma mais específica para as disciplinas de Português e Matemática, deixando as outras disciplinas em segundo plano.

Revisando os indicativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a e 1997b) e da bibliografia sobre o ensino de História, iniciei estudos sobre a importância da narrativa histórica. Entrei em contato com estudos relacionados à Educação Histórica, muitos dos quais destacam a relevância do ensino de História desde os anos iniciais, com foco na formação da identidade dos sujeitos, para que eles se percebam enquanto sujeitos sociais e compreendam o universo no qual estão inseridos, por meio do estabelecimento de relações entre identidades individuais e sociais.

Cainelli (2010) afirma:

Ensinar história nas séries iniciais na perspectiva de proporcionar aos alunos se entenderem no tempo em que vivem a partir do entendimento dos sujeitos de outros tempos e lugares pressupõe a possibilidade da compreensão desta história através da narrativa. (CAINELLI, 2010, p. 29)

A autora aponta para a importância da narrativa histórica na consolidação de um aprendizado significativo nos anos iniciais. Apoiada na fala de Cainelli (2010) e em outros/as autores/as ligados/as aos estudos da cognição histórica, como Lee (2006), Barca (2001/2004), Schmidt (2008/2014), e Rüsen (2001/2006/2010), busquei realizar uma experiência prática com crianças no início do processo de alfabetização com o

objetivo de compreender as possibilidades ou não de desenvolver nas crianças uma aprendizagem genuinamente histórica.

Assim, a questão central deste estudo foi motivada pela falta de interesse de alunos/as do ensino médio pelos estudos de História. Isso me levou a pensar na possibilidade de um ensino de História que pudesse oferecer significado aos/as alunos/as recém-chegados/as ao ensino formal, de forma que, quando estivessem níveis mais avançados, pudessem estabelecer contato mais prazeroso, “útil” e com possibilidades de compreensão dos conteúdos de História.

Quanto à possibilidade de apreensão do conhecimento histórico por crianças na faixa etária da alfabetização, alguns/mas autores/as como Rüsen (2001), Lee (2001) e Cainelli (2010) acenam com muita segurança sobre essa possibilidade. Diante disso, surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa a partir de uma intervenção com alunos e alunas do 1º ano do ensino fundamental, com o intuito de analisar a natureza do conhecimento histórico e seu papel no processo de formação das crianças, verificando se essas crianças em faixa etária de 6 a 8 anos conseguem ou não apreender os conhecimentos históricos.

A escolha do 1º ano do ensino fundamental pareceu pertinente, uma vez que ainda são raras as pesquisas com essa faixa etária no âmbito dos estudos históricos. Ao mesmo tempo, achei tentadora a possibilidade de trabalhar os conhecimentos históricos com indivíduos recém-chegados ao ensino formal. Outra questão que me instigou foi o fato de ser professora regente da turma que escolhi para a pesquisa e intervenção, o que me possibilitou um acompanhamento mais direto e em longo prazo, um ano letivo inteiro.

A escolha de intervenção com uma turma de que era a professora regente me deu a possibilidade de acompanhar todo o processo de desenvolvimento das crianças envolvidas na pesquisa. Essa aproximação, que ocorreu de forma diária com o grupo pesquisado, me colocou em uma condição de pesquisadora participante. Visto que este estudo tem foco qualitativo, a aproximação com os sujeitos pesquisados contribui para a maior profundidade da análise dos dados. Chartier (1996) esclarece:

[...] o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois, o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. [...] Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância

entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói. (CHARTIER, 1996, p. 216)

A escolha do 1º ano do ensino fundamental esteve também intimamente relacionada à minha trajetória enquanto professora de alfabetização. Desde 2005 atuando nesse universo, tenho observado a organização e a inserção de diferentes metodologias de alfabetização. Embora se apresentem discursos voltados para a formação integral dos alunos e alunas a partir da contextualização do universo dos sujeitos, a prática tem tomado rumos que levam a posturas bem tradicionais de ensino, tanto no geral quanto no ensino de História, em particular.

Enquanto professora regente da turma, as possibilidades de pesquisa ganharam um novo enfoque: a possibilidade de observar com maior proximidade o desenvolvimento das ideias históricas dos/as alunos/as e, conseqüentemente, as possíveis alterações na consciência histórica, a partir das intervenções planejadas.

A execução de tal proposta ocorreu por meio da inserção de aulas de História norteadas pela metodologia denominada como “unidade temática investigativa”, desenvolvida pela perspectiva da Educação Histórica, que se fundamenta, particularmente, nos estudos desenvolvidos por Isabel Barca (2001a; 2011b, 2004; 2005).

O objetivo foi desenvolver os conteúdos propostos pelos referenciais curriculares, tendo o conceito de tempo como instrumento para a compreensão da historicidade dos conteúdos do programa de História. Entendemos que o conceito de tempo é importante na construção do pensamento histórico. Dessa forma, ao escolher trabalhar com o conteúdo identidade como proposto pelo guia curricular, acreditamos ser necessário observar como as crianças percebem a categoria tempo no seu contexto individual e social. Buscamos envolver as crianças no sentido de valorizar sua própria história, abordando tanto a família como a história local do município de Catalão/GO, com o objetivo de observar se as crianças se perceberiam enquanto sujeitos de um determinado processo histórico e como parte de uma memória que é transmitida de diferentes formas.

O presente estudo foi organizado em três momentos específicos: buscou-se contextualizar o ensino de História da primeira fase do ensino fundamental no município de Catalão/GO, por meio da análise de documentos oficiais, da organização de planejamentos de professores/as e de entrevistas com docentes que atuam na rede.

Em seguida, buscamos suporte teórico, nos aprofundando nas discussões apontadas pela Didática da História e pela Educação Histórica para o ensino de história. Em um terceiro momento, aplicamos a metodologia da Unidade Temática Investigativa como forma de intervenção em uma turma do 1º ano de alfabetização, na perspectiva teórica metodológica da Educação Histórica e com o aporte teórico da Didática da História, como forma de analisar as possibilidades de um ensino de História com crianças no início do processo de alfabetização, tendo em vista o conceito de aprendizagem histórica. Para Barca (2006, p. 95), a aprendizagem histórica deve ser “orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”. Essa ideia se justifica pelo fato de que o passado não é fixo e unilateral. Assim, a autora diz: “Num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado.” (BARCA, 2006, p. 96)

As três etapas da pesquisa articulam-se na presente dissertação, constituindo-se partes importantes de um mesmo processo de pesquisa e intervenção, e estão organizadas em três capítulos que cumprem finalidades específicas.

No primeiro capítulo, intitulado “Práticas pedagógicas e estruturação do Ensino de História na primeira fase do ensino fundamental em Catalão-GO (2000 a 2015)”, buscamos compreender a estruturação do ensino de História. Segundo a metodologia proposta pela Educação Histórica, é necessário analisar o objeto a ser estudado dentro de seu contexto específico. Como o estudo segue a perspectiva da investigação em Educação Histórica, faz-se necessário aproximar das ideias e do pensamento que norteiam o ensino de História para compreender as ideias históricas, as relações dos sujeitos com o conhecimento histórico, e para relacionar esses conhecimentos com a organização didática do ensino que vem sendo desenvolvida no município de Catalão. De acordo com Barca (2001a), só se pode mudar aquilo que já se conhece. Nesse sentido, buscamos compreender se as relações travadas no interior da sala de aula podem estabelecer, ou não, significados ao conhecimento histórico que possam corresponder às diretrizes para o ensino de História. Dito de outra maneira, procuramos analisar se os conteúdos apreendidos e ensinados nas escolas municipais nos primeiros anos do ensino fundamental do município de Catalão oferecem ou não elementos formativos aos/às alunos/as, de maneira que eles/as consigam desenvolver habilidades e capacidades para se apropriar do conhecimento histórico e articulá-lo de forma interativa à sua realidade.

No segundo capítulo, “Didática da História, Educação Histórica: percurso histórico e fundamentação teórica”, fez-se uma análise das contribuições historiográficas da Didática da História e da Educação Histórica, bem como sua relação com o ensino e a Teoria da História. Estudamos as pesquisas de autores/as como Rösen (2001/2007), Lee (2001), Barca (2001a; 2011b, 2004; 2005) Schmidt (2000, 2008,) Cainelli e Schmidt (2009/2011) e Fernandes (2008). Suas obras apresentam reflexões sobre a possibilidade de um ensino de História que priorize o passado como matéria-prima da História, a partir de interesses que norteiam a realidade dos/as alunos/as, e que esses possam ser compreendidos em um processo de localização na mudança temporal capaz de transformar as consciências históricas.

Acreditamos que o enquadramento teórico metodológico é fundamental para a sistematização e o desenvolvimento tanto da investigação quanto da intervenção em sala de aula. Nesse sentido, tal análise teve o intuito de nos munir teoricamente dos instrumentais propostos pela Educação Histórica e das etapas apresentadas pela metodologia da Unidade Temática Investigativa para construirmos nosso caminho de intervenção e pesquisa.

O terceiro capítulo, “Unidade Temática Investigativa: Desafios e Perspectivas para o Ensino e Aprendizagem em História no primeiro ano do Ensino Fundamental”, contém a apresentação e a análise das intervenções planejadas e desenvolvidas com os/as alunos/as do 1º ano do ensino fundamental, seguindo os passos indicados pela metodologia da unidade temática investigativa: escolha da unidade temática a ser desenvolvida, que devem estar de acordo com as diretrizes curriculares para o 1º ano do ensino fundamental; a análise das ideias históricas iniciais dos/as alunos/as; proposta de intervenção; metacognição das ideias construídas. A partir do mapeamento das ideias iniciais das crianças sobre a cognição histórica demos início ao processo de intervenção proporcionando o contato delas com outras narrativas históricas buscando ampliar sua percepção e compreensão da realidade. Foram realizadas oficinas de pesquisa e intervenção tendo o Morrinho de São João e o Museu Histórico Municipal como objetos para ações metodológicas. Encerramos com alguns apontamentos indicados no desenvolvimento dos estudos.

A dissertação traz ainda em anexo as documentações que foram obtidas junto aos órgãos municipais (Secretaria Municipal da Educação, Escola Municipal José Sebba) e aos responsáveis pelas crianças envolvidas no estudo, e apresentada junto ao

Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás/RC para desenvolvimento da pesquisa.¹

¹ CAAE 43134415.3.0000.5083, submetido em: 19/03/2015.

CAPÍTULO 1

Práticas pedagógicas e estruturação do Ensino de História na primeira fase do Ensino Fundamental em Catalão-GO (2000 a 2015)²

O interesse em pensar e pesquisar o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Catalão está relacionado à minha trajetória enquanto professora de História no ensino médio. Durante os vinte anos que atuei como professora de História, um dos desafios constantes que tenho vivenciado tem sido lidar com a falta de empatia dos/as alunos/as recém-chegados/as do ensino fundamental com as aulas de História. Grande parte desses/as alunos/as não compreendem o sentido das aulas, não gostam da disciplina e não conseguem utilizar alguns conceitos importantes, como o de temporalidade, para analisar questões propostas e relacioná-las às suas experiências cotidianas.

Essa experiência com o ensino de História no ensino médio me levou a estudar e analisar como vem se desenvolvendo o ensino de História na rede municipal de Catalão. O intuito é compreender os processos didáticos metodológicos que envolvem as aulas de História no primeiro ciclo do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos, particularmente no 1º ano de alfabetização.

Buscamos compreender se as metodologias desenvolvidas para o ensino de História, nas escolas municipais para os primeiros anos do ensino fundamental em Catalão, oferecem ou não elementos formativos aos/as alunos/as de maneira que esses/as possam desenvolver habilidades e capacidades para se apropriar do conhecimento histórico e articulá-los com a sua realidade, de forma interativa.

Entendemos que as relações estabelecidas no espaço escolar estão articuladas às políticas educacionais que estabelecem e norteiam o processo educativo. Por esse motivo, sentimos a necessidade de compreender a articulação das políticas educacionais implantadas no município de Catalão e sua ressonância no campo pedagógico, especificamente com a disciplina de História.

O estudo foi organizado tendo o período de 2000 a 2015 como recorte temporal. Período pós-Constituição de 1988, momento de instituição e vigência da nova lei para

² Uma versão preliminar de parte deste capítulo foi publicada pela revista *Enciclopédia Biosfera*, com o título “**A produção do conhecimento histórico e o Ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental no município de Catalão-GO**” (Vol. 10 N° 20/2015, Edição Especial. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/a%20producao%20do.pdf> Acesso em 13/07/2015.)

Educação (Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996); implantação do FUNDEF³ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); publicação dos PCNs⁴ (Parâmetros curriculares Nacionais) e o estabelecimento das políticas nacionais de avaliação externa: SAEB⁵ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); IDEB⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a Prova Brasil.

Optamos por uma pesquisa qualitativa que teve como foco a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no município de Catalão, utilizando para tanto entrevistas com oito professoras⁷ da rede municipal. Também foram analisados documentos como organização da matriz curricular e planos de aula. Enquanto professora da rede municipal de Catalão atuando no 1º ano de alfabetização e, portanto participante do planejamento coletivo que ocorre em toda rede (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC), organizamos um diário de campo, no qual registramos as articulações da Secretaria Municipal de Educação junto ao grupo de professores/as.

³ Criado através da Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996 e regulamentado, respectivamente, pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997, o FUNDEF inaugura uma nova sistemática de financiamento da educação no Brasil, que tinha como objetivo principal a universalização do ensino fundamental. Implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998 e constituído por 15% dos principais impostos e transferências constitucionais (Fundos de Participação) de Estados e Municípios, os recursos do Fundo deveriam ser partilhados entre essas duas esferas de governo, de acordo com o número de alunos atendidos no ensino fundamental.

⁴ Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a *rede pública*, como a *rede privada de ensino*, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o *exercício da cidadania*. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para *professores, coordenadores e diretores*, que podem adaptá-los a sua realidade. (Disponível em: <http://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo> Acesso em: 10/07/2015)

⁵ Embora se tenha evidência de que, desde os anos 1930, havia interesse do Estado em tomar avaliação como parte do planejamento educacional, é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica. O SAEB, aplicado pela primeira vez em 1990, é a primeira iniciativa de avaliar os sistemas de ensino, em escala nacional. O SAEB é constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que carrega informalmente o nome do sistema de avaliação, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB é realizada por amostragem em cada unidade da federação: a Prova Brasil, de base censitária, tem foco nas unidades escolares.

⁶ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com o intuito de medir o índice de desenvolvimento educacional em todo o território nacional.

⁷ O fato de termos selecionado apenas professoras para serem entrevistadas não significa que não haja homens desempenhando essa função nas séries iniciais em Catalão-GO, embora esse número ainda seja restrito. Selecionamos e convidamos para participar como colaborador/ra da pesquisa profissionais que participavam junto conosco do grupo de planejamento HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), devido à facilidade de contato. Entre esses havia um único homem, que durante o período de coleta dos dados entrou em licença e não pôde participar como colaborador.

Os sujeitos sociais envolvidos na pesquisa são compreendidos por nós como agentes de sua história. Dessa forma, entendemos que esses, ao partilhar suas memórias através da oralidade, o fazem trazendo para sua fala suas vivências, seus valores, suas crenças e todo seu contexto sociocultural.

Acreditamos que a reelaboração do vivido por meio da rememoração da experiência individual e coletiva é uma fonte importante para compreender como a sociedade se organiza e articula as diferentes situações históricas. O ato de recordar vai além de expressar lembranças individuais isoladas em si mesmas. Envolve comunicar as lembranças de um sujeito inserido em um contexto social, conforme afirma Halbwachs (2004, p. 85): “Toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.”

É nesse sentido que compreendemos a importância das entrevistas como fonte de pesquisa, como parte de um construto social. Essa postura está também em consonância com Thompson (1992), para quem a história oral contribui com o resgate da memória, mostrando-se como uma metodologia de pesquisa que contribui com a construção do conhecimento.

O roteiro de entrevista partiu da necessidade de entender as estratégias educacionais organizadas pela Secretaria Municipal de Educação para atender as diretrizes nacionais para o ensino de História. Nesse sentido, buscamos compreender se as estratégias (metodologias) para o ensino de História aplicadas nas escolas municipais em Catalão têm contribuído para a produção de um conhecimento histórico, que dê aos sujeitos possibilidades de utilizar a narrativa histórica como referência para compreender-se enquanto parte de um processo histórico dinâmico que se constrói através de múltiplas perspectivas.

Assim, optamos por entrevistas simples e diretas, partindo dos seguintes questionamentos: nome, série ou função em que atua, tempo de serviço, organização do planejamento de aula, prioridades atendidas nos planejamentos, utilização de matriz curricular, observação das orientações dos PCNs, organização das aulas de História, carga horária (quantidade de aulas semanais, equivalentes a hora aula em minutos), e tempo disponibilizado (tempo trabalhado equivalente a quantidade de aulas necessárias para o desenvolvimento da metodologia). Buscamos ainda entender as concepções teóricas dessas professoras com relação ao ensino e aos conteúdos de História.

Selecionamos quatorze professoras, das quais oito aceitaram participar da pesquisa como colaboradoras. O critério de seleção das entrevistadas teve como base os

elementos que julgamos importantes para os encaminhamentos da pesquisa. Diante disso, optamos por professoras/es que estivessem atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, denominada de 1º ciclo de alfabetização, que correspondem ao 1º, 2º e 3º anos, no período correspondente ao recorte temporal que elegemos. Como critério de escolha, buscamos selecionar profissionais que estivessem atuando na rede municipal de Catalão há mais de 10 anos, com o objetivo de termos uma aproximação maior com agentes que vivenciaram na prática o período que nos dispomos a estudar.

O processo de seleção de entrevistados em uma pesquisa de história oral se aproxima, assim, da escolha de “informantes” em Antropologia, tomados não como unidades estatísticas, e sim comunidades qualitativas – em função de sua relação com o tema estudado, seu papel estratégico, sua posição no grupo (ALBERTI, 2004a, p. 32).

As professoras entrevistadas têm idade entre 40 e 47 anos, com tempo de atuação no magistério na rede municipal entre 22 e 27 anos. Durante o período de entrevista, uma estava trabalhando no Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal, uma estava na Direção de escola e seis atuavam em sala de aulas, sendo que quatro no 1º ano, uma no 2º ano e uma no 3º ano de alfabetização. Sete das professoras entrevistadas têm formação em Pedagogia e uma em História.

1.1 - A municipalização da educação: marcos legais

As propostas vigentes para a educação no Brasil se consolidaram no campo legislativo por meio da Constituição de 1988, que aborda o âmbito educativo e cria as condições necessárias para que a nova LDB, Lei 9394/1996, assumisse um sistema único de educação básica. Começam a emergir a partir da Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60,⁸ que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Diante da prerrogativa da lei, e com o advento da LDB/1996 e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), inicia-se no Brasil no final dos anos 1990 o processo de municipalização da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental.

⁸ A Emenda Constitucional nº 14 de 1996 modificava artigos do capítulo sobre educação objetivando a intervenção da União nos estados se estes não aplicarem na educação o percentual mínimo exigido por lei; fiscaliza as ofertas do ensino fundamental; define os entes federativos responsáveis por cada nível de ensino; detalha os recursos aplicados para a erradicação do analfabetismo; cria o fundo para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e a valorização do magistério.

Embora não seja o intuito neste momento fazer uma análise mais profunda do processo de municipalização da educação no Brasil, é preciso deixar claro que este não é um debate recente, mas se constitui enquanto um processo de luta e discussões que remontam à década de 1930,⁹ e que se consolida a partir da instituição da LDB/1996 e da criação do FUNDEF.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 propõe a criação do FUNDEF como estratégia para garantir as condições financeiras de funcionamento deste novo sistema de ensino, dando início à municipalização da Educação, embora não deixe claro como isso ocorrerá. Estabelece na redação do CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO.¹⁰

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1996).

O artigo versa sobre a atuação de cada instância (município, estado e federação), indicando o nível de atuação de sua responsabilidade. Estabelece o regime de colaboração entre município, estado e federação, sendo que os municípios devem atuar de maneira prioritária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A lei não aponta para uma obrigatoriedade de transferência de responsabilidades educacionais entre os entes federativos, pois salienta uma organização em regime de colaboração e estabelece as áreas de prioridade de atuação de cada ente federativo. No entanto, as estratégias de organização do sistema de ensino nacional

⁹ Tais discussões se fizeram presentes no Manifesto dos Pioneiros de 1932, nas Constituições Federais; nas propostas de Anísio Teixeira (1957), durante o processo de redemocratização e na Constituinte de 1988. Sobre o assunto, ver AZANHA, J. M. P. Uma ideia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**, vol. 5 n.12, São Paulo, mai/Ago. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200005&script=sci_arttext. Acesso em 14 de julho de 2015.

¹⁰ Emenda Constitucional nº 14 de 12 de Setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

atrelada à criação de um Fundo de manutenção estabelece claramente uma indução à municipalização.

De acordo com Oliveira (1999, p. 32):

Constata-se que essa legislação induz claramente à municipalização. A criação do fundo trouxe como consequência a possibilidade do Município “ganhar” ou “perder” parte de seu próprio orçamento. Assim, premiado pela escassez de recursos, provocada pela recessão e agravada pelo FEF – Fundo de Estabilidade Fiscal e pela Lei Kandir, a possibilidade de não perder recursos torna-se algo desejável. Cresceram também os artifícios de não burlar a lei, pela criação de alunos e funcionários “fantasmas”, a fim de ter acesso a recursos do Fundo, tal qual denúncias divulgadas pela imprensa.

O FUNDEF, criado em 1996, entrou em vigor a partir de 1.º de janeiro de 1998, dando início a uma nova sistematização e redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

Como consta na Emenda Constitucional de Nº 14 de 12 de setembro de 1996:

Art. 5. É alterado o art. 60 do ADCT (Ato das Disposições constitucionais Transitórias) e nele são inseridos novos parágrafos, passando o artigo a ter a seguinte redação:

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil.

§ 2º O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas "a" e "b"; e inciso II, da Constituição Federal, e será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental.

§ 3º A União complementará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. (BRASIL, 1996)

O FUNDEF é composto por recursos dos estados e municípios. Quando os recursos municipais e estaduais não atingem o mínimo necessário determinado pela União, este recebe um acréscimo por parte da federação. O fundo constitui de 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios –

FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp.

Recebem recursos do Fundo os Estados e Municípios que oferecem atendimento em rede de ensino fundamental regular e que tenham alunos/as cadastrados/as no censo escolar do ano anterior. A distribuição de recursos está atrelada à quantidade de alunos/as matriculados/as nas escolas públicas de ensino fundamental.

Dessa forma, o FUNDEF seria um dos principais estimuladores da municipalização, uma vez que instaura a devolução da arrecadação de impostos, que fomenta o Fundo de acordo com as matrículas realizadas nos municípios e no estado.

1.2 - O processo de municipalização da educação em Catalão/GO

De acordo com Flores (2007, p. 125), a criação do FUNDEF “obrigou os Municípios a contribuírem efetivamente com a educação, além de cobrar da União a complementação das verbas destinadas à educação, quando estas forem insuficientes”.

A autora destaca, ao analisar a municipalização em Goiás, que a instituição do FUNDEF no estado, em 22 de julho de 1997, foi regulamentada pela Lei Estadual 13.118/1997, na qual se reafirmou a possibilidade de realização de convênio entre Estado e Municípios.

Com relação ao município de Catalão, a autora salienta que, em 1998, a administração municipal solicitou “dados necessários e imprescindíveis para que possamos dar início ao processo de Municipalização do Ensino Fundamental no município” (Ofício 396, de 25 de fevereiro de 1998, *apud* FLORES, 2007, p. 159).

Ao analisarmos os gráficos de matrículas referentes às escolas municipais e estaduais em Catalão/GO, percebemos uma modificação ocorrida no período de implantação da nova Lei de Educação e do FUNDEF. Tal modificação vem de encontro às informações apresentadas por Flores (2007).

CENSO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CATALÃO/GO (1999 – 2014)		
Ano	Rede municipal da alfabetização a 4ª série (5º ano)	Rede estadual da alfabetização a 4ª série (5º ano)
1999	1.947	4.143
2000	1.887	3.566
2001	3.837	3.676
2002	4.086	2.821
2003	3.408	2.815
2004	3.292	2.619
2005	3.502	2.488
2006	3.585	2.203
2007	2.421	1.529
2008	2.460	2.219
2009	2.752	1.958
2010	3.023	1.632
2011	3.576	1.251
2012	3.906	931
2013	3.476	1.261
2014	3.614	1.225

Quadro 1. CENSO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CATALÃO/GO (1999 – 2014)

Fonte: INEP. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 13/07/2015.)

A demanda por matrículas na primeira fase do ensino fundamental da classe de alfabetização (atualmente 1º ano) a 4ª série (atualmente 5º ano), paulatinamente vai sofrendo modificações. Em 1999, havia 4.143 alunos/as matriculados/as na rede estadual, enquanto na rede municipal havia 1.947. Em 2001, o município já assume a maioria dos/as alunos/as matriculados/as nessa etapa, como determinado pela lei, como podemos observar nos dados apresentados pelo censo escolar, no quadro abaixo. Mas não assume na sua totalidade. O Estado ainda permanece com parte das matrículas da primeira fase do ensino fundamental. Com relação à segunda fase do ensino fundamental, ocorre o mesmo processo. O Estado passa a assumir a maior parte e o município permanece com uma pequena parte.

Embora os dados demonstrem que o processo de municipalização foi lento e não ocorreu em sua totalidade, de acordo com o censo escolar de 2006 o estado deixa de atuar na educação infantil e nas classes de alfabetização. Isso ocorre em decorrência da implantação do ensino fundamental de nove anos, em que as classes de alfabetização passam a ser absorvidas pelo ensino fundamental. Nos termos da Lei nº 11.274/2006, a criança deverá estar alfabetizada ao final do primeiro ciclo de alfabetização¹¹ do Ensino Fundamental, com início aos 6 anos de idade.

¹¹ O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) amplia o tempo de duração do ensino fundamental para 9 anos e aborda a duração da educação infantil até os cinco anos de idade. Em 2005, a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade e dispõe sobre as

Ao longo dos anos 2000, o município vai se adequando às normativas apontadas pelo estado para atender o *Plano Decenal de Educação Para Todos*, que prioritariamente deveria atender às seguintes resoluções:

- Construção de creches em parceria Estado/Município e Instituições Filantrópicas, para atendimento da clientela de 0 a 4 anos de idade.
- Implantação de programas comunitários de orientação à família, através do envolvimento dos diversos segmentos sociais, em parceria Estado/Município, com vistas a favorecer o desenvolvimento infantil.
- Desconcentração e descentralização dos programas de assistência ao estudante nas áreas de alimentação, saúde, transporte e livro didático.
- Municipalização gradativa do Ensino Fundamental, considerando-se os recursos físicos, materiais e humanos (SEE – PDE1994-2004, p. 32).

Nesse período, houve um considerável crescimento da rede municipal de educação com construção de creches para atender a Educação Infantil, ampliada pela LDB. Passou de 3 a 6 anos para 0 a 6 anos. Ocorreu também a construção de salas de aula para o Ensino Fundamental I, a realização de concurso para docentes e a implantação de programas como *Acelera Brasil*.¹²

Embora o Governo de Goiás propusesse a municipalização da primeira fase do ensino fundamental por meio da transferência de escolas e docentes da rede estadual para a rede municipal, em Catalão a municipalização ocorreu por meio da ampliação da rede municipal, com aumento da oferta de vagas nas escolas. O processo de transferência foi paulatino e gradativo. A rede municipal foi ampliando as vagas por meio da construção de escolas e do aumento de salas de aula. Foram fechando salas de aulas que atendiam a segunda fase do ensino fundamental e ampliando a oferta de vagas para a primeira fase do ensino fundamental, em contrapartida o mesmo processo ocorreu com a rede estadual. Foram fechadas turmas que atendiam a primeira fase do ensino fundamental e ampliada a oferta de vagas para a segunda fase do ensino fundamental. Ocorreu a transferência de alunos/as, mas as escolas e os/as professores/as

responsabilidades dos pais e responsáveis com a matrícula. Em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) explicita a duração da educação infantil até os cinco anos de idade e o ensino fundamental com a duração de nove anos. A matrícula passa a ser obrigatória a partir dos seis anos, revogando a delimitação do acesso a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, a qualquer condição. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 31/08/2015.)

¹² O *Acelera Brasil* é um programa de correção de fluxo do ensino fundamental aplicado em diferentes estados brasileiros a partir de 1995, englobando cerca de 1,5 mil alunos/as alfabetizados/as, mas que apresentam defasagem de série-idade. Alunos/as do 2º ao 5º anos podem ser atendidos/as, formando turmas multisseriadas. Esses estudantes podem ter no máximo 14 anos e devem ter no mínimo dois anos de defasagem idade-série. A intenção do *Acelera* é contribuir para que o/a aluno/a, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade.

permaneceram nos órgãos de origem. Como nos relata S.¹³, funcionária da Secretaria Municipal de Educação - SME de Catalão.

O processo de municipalização em Catalão foi organizado em parceria com o estado. Foi devolvendo os alunos maiores para o estado. A medida que ia devolvendo estes alunos, ia puxando as séries iniciais. Esse processo foi ocorrendo até esta gestão, mas agora parou. O município ainda tem turmas de 9º ano. (S. Entrevista concedida em 30/08/2015)

1.3 - O Ensino de História no município de Catalão (2000 a 2012)

Como parte da implantação das novas diretrizes e bases para a Educação no Brasil, a partir de 1999, foram publicados em nível nacional os PCNs, que estabelecem as diretrizes básicas para o ensino em todos os níveis educacionais. Seu principal objetivo é garantir o mesmo nível de conhecimento e formação para estudantes de todos os níveis, em diferentes realidades locais e socioeconômicas. Os conhecimentos estabelecidos nos PCNs são reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Para a disciplina de História, na primeira fase do ensino fundamental os PCNs estabelecem:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL, 1997, p. 21)

Nesse sentido, a proposta do Ministério da Educação (MEC) para o ensino de história apresenta um considerável avanço, pois percebe o ser humano enquanto um ser múltiplo, que se forma a partir das suas relações individuais, sociais e coletivas. Os PCNs propõem as competências e habilidades que devem ser alcançadas em cada ciclo escolar e sinaliza os eixos temáticos que devem ser trabalhados. Para o primeiro ciclo de alfabetização, prioriza a organização dos eixos temáticos a partir da história local e do cotidiano.

Ao observarmos as propostas dos PCNs e as iniciativas da SME de Catalão para se adequar às prerrogativas das novas tomadas de decisões da União para a Educação, buscamos perceber se ocorreu mudanças no campo pedagógico de forma a atender as propostas dos Parâmetros Curriculares para disciplina de História. Para isso, nos

¹³ Para resguardar a identidade da depoente, optamos por utilizar as letras do alfabeto no lugar dos nomes.

atentamos a depoimentos de professoras¹⁴, à análise de cadernos de planejamento e de material disponibilizado pelo HTPC e nos sites da SME.

A análise dos dados levantados nas entrevistas permite observar que as professoras tinham conhecimento dos PCNs e que a SME/Catalão/GO se articulou de forma a fornecer elementos de formação aos/as professores/as.

Segundo a professora P.S., no início de 2000 foi oferecido, em parceria com a Universidade Federal de Goiás/UFG/Regional Catalão, um curso de formação com estudo e análise dos PCNs por disciplina. Professores e professoras foram convidados a participar do curso de formação. A participação no curso era opcional.

Embora não tenhamos um número exato de participantes, P.S afirma que boa parte dos/as professores/as da rede participaram do curso. Foram ainda disponibilizados em todas as escolas os PCNs para análise e estudo dos/as professores/as. As coordenações das escolas, junto com o corpo docente, passaram a organizar os planejamentos com base na matriz curricular proposta pelos PCNs.

Reuníamos na escola no momento da hora atividade e planejávamos de acordo com as propostas dos PCNs, mas depois com o aumento das turmas isso não foi mais possível, eu continuei trabalhando do mesmo jeito. (P.S. Entrevista concedida em 14/09/2015)

As falas das professoras apontam para o conhecimento das propostas dos PCNs e para um trabalho pedagógico voltado a atender às novas prerrogativas apresentadas pelo MEC. Ao mesmo tempo, fica claro que, à medida que a rede municipal foi aumentando, com o aumento de alunos/as por turma e a abertura de novas turmas, o planejamento integrado como proposto pelos PCNs ficou mais difícil de ser realizado. Ainda assim, a entrevistada salienta que alguns professores/as continuaram planejando de acordo com as diretrizes apontadas pelo MEC.

Ao indagarmos sobre as metodologias utilizadas nas aulas de História, elas apontam o livro didático como norteador do processo pedagógico.

Trabalhávamos tendo os livros como referência. Havia livros de Geografia, História, Ciências. Seguíamos as indicações dos livros. Em História acho que trabalhava comunidade, família. Trabalhávamos todas as matérias separadas. Havia livros didáticos para cada disciplina. (P.D. Entrevista concedida em 21/09/2015)

¹⁴ Referimo-nos ao substantivo feminino “professoras” porque as entrevistas foram feitas somente com mulheres. O que não quer dizer que não houvesse homens regendo sala de aula no primeiro ciclo de alfabetização. Os encaminhamentos da pesquisa e as possibilidades de entrevistas acabaram indicando nomes de mulheres como colaboradoras da pesquisa.

Políticas de organização de livros didáticos não são recentes no Brasil. Elas remontam à década de 1930,¹⁵ mas é somente a partir de 1999 que se estipulam critérios de avaliação para aquisição por verbas públicas de material didático, que atende pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Entre as várias discussões apresentadas acerca do livro didático, uma das apontadas pelas professoras diz respeito à falta de adequação dos conteúdos à realidade local. Mesmo que os livros trabalhassem os conteúdos propostos pelo guia curricular, as estratégias metodológicas partiam da realidade de outras regiões. As imagens e fotografias eram de outros lugares, geralmente das capitais, o que causava certo distanciamento das realidades dos/as alunos/as. As professoras apontam ainda que os recursos disponíveis eram insuficientes para ultrapassar o livro didático.

O trabalho com fotografia era muito difícil. Nossos alunos vinham da periferia, não tinham condição de trazer para sala mais do que o lápis e a borracha. Não tínhamos computador e o nosso melhor recurso era retroprojektor. (PS. Entrevista concedida em 14/09/2015)

Com relação ao 1º ano de alfabetização, que passa a fazer parte do ensino fundamental em 2006, temos os seguintes apontamentos.

Mas não havia uma cobrança para trabalharmos de acordo com os PCNs. Nunca foi cobrado trabalhar com temas transversais. Falava para trabalhar mais não havia nenhum horário específico, a gente trabalhava mais com português e matemática. Depois, recebemos o material do Aprende Brasil, que contextualizava muito, então o professor que quisesse trabalhar com filme ou musiquinha tinha o portal pra gente trabalhar. (P.M. Entrevista realizada em 13 julho de 2015)

Na fala dessa professora, percebemos que havia conhecimento da proposta dos PCNS. No entanto, ela deixa claro que os apontamentos pedagógicos baseavam-se no material didático que era usado. De acordo com relatos das professoras entrevistadas, os encaminhamentos pedagógicos eram voltados para cursos de formação que ocorriam semestralmente e eram conduzidos e indicados pelo próprio sistema de apoio didático do material.

No período de 2008 a 2012, a SME de Catalão/GO firmou contrato de assessoria pedagógica com o *Sistema de Ensino Aprende Brasil* da Editora Positivo.¹⁶

¹⁵ Sobre o assunto, ver Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 23/10/2015.)

¹⁶ O Sistema de Ensino Aprende Brasil é um material didático apostilado organizado pela Editora Positivo. Faz parte de uma rede de produção de material didático que busca atender da Educação Infantil

Esse material atendia às creches e ao 1º ano do Ensino Fundamental. Para o 1º ano, a proposta do Sistema era um livro integrado, com proposta de alfabetização por meio de contextualização.

Em Catalão, o Sistema de Ensino Aprende Brasil tem parceria com a Escola Objetivo, da qual a Secretária de Educação do município de Catalão (2000 a 2008), Arminda Matias, é uma das proprietárias. Nossa hipótese é que a escolha desse material esteja relacionada às relações de parceria que a secretária já estabelecia com esse sistema de ensino.

Do ponto de vista de organização de uma proposta pedagógica para o 1º ano, as professoras entrevistadas afirmam não haver uma elaboração por parte da SME. A proposta era encaminhada de acordo com as diretrizes apresentadas pelo material adotado.

De acordo com as depoentes, o material contextualizava a alfabetização a partir da realidade dos/as alunos/as. Partia da história de vida de cada aluno/a, trabalhando na perspectiva da identidade pessoal e social.

O material Aprende Brasil era excelente, partia da história do nome das crianças. Trabalhava com a história do bairro e da família, mas não alfabetizava, tinha que organizar outras atividades. (P.A. Entrevista realizada em 5 de julho de 2015)

Na avaliação da professora, o material era bom e oferecia uma boa alternativa de trabalho, mas na prática não funcionava. Ao dizer “não alfabetizava”, a professora faz referência às atividades propostas pelo material, que não oferece atividades de fixação de escrita.

Aqui teríamos que analisar a concepção de alfabetização da professora, bem como concepção proposta pelo material didático. Como nossos interesses específicos são as metodologias para o ensino de História, nos ateremos a essas.

De acordo com a professora, o material apresentava uma abordagem metodológica a partir da história de vida dos/as alunos/as. Ela considera interessante a proposta, no entanto, explica que as atividades foram pensadas para turmas pequenas de até 15 alunos/as, o que não correspondia à realidade do município, que tinha turmas com quantidades bem maiores de alunos/as. Isso impossibilitava o desenvolvimento de atividades propostas pelo material e muitas vezes elas tinham de ser adaptadas.

Nesse sentido, cabe pontuarmos acerca da decodificação e do sentido da escrita no processo de alfabetização, que corresponde a posturas teóricas diferenciadas. Quando pensamos em uma alfabetização histórica, que demanda o trabalho com concepções específicas, mas que leva em conta o construto sócio/cultural dos sujeitos e suas múltiplas relações no tempo e nos espaços, a decodificação simbólica, que leva em conta a relação sonora entre letras, não seria eficaz. Isso se dá pelo fato de ela não possibilitar uma leitura e uma escrita baseadas na multiplicidade cultural.

Outra discussão que poderíamos propor é a respeito da formação dessas profissionais. Embora todas tenham passado por uma graduação e por cursos de especialização, podemos questionar se, em seu processo de formação (inicial e continuada), elas receberam subsídios que lhes dessem condição de desenvolver abordagens interativas do processo de alfabetização com as diferentes áreas do conhecimento. Queremos deixar claro que esta seria uma análise extremamente dispendiosa para o momento, uma vez que sugere uma discussão mais aprofundada das políticas públicas e as relações de formação dos profissionais da educação. Portanto, nos atentaremos a alguns pontos apresentados pelas professoras durante o processo de entrevistas, e nos atreveremos a suscitar apenas as relações do processo de alfabetização com os conhecimentos históricos.

Ao falar especificamente sobre as aulas de História, as professoras mencionam o livro didático como a única possibilidade de trabalho. Os conteúdos são desenvolvidos a partir do que é proposto pelo material didático, o que, na visão das professoras, se constitui em problema maior devido à falta de suporte pedagógico, principalmente quanto aos subsídios necessários para desenvolver as atividades propostas pelo material. As professoras relatam ainda a dificuldade de acessar o Portal de Interação, que, segundo elas, era uma ferramenta importante para auxiliar no processo de concretização dos conhecimentos. A dificuldade advinha de não haver disponibilidade de computadores com acesso à internet para as atividades.

Podemos perceber ainda que as professoras precisavam cumprir as exigências da alfabetização. As crianças precisavam ao final do ano estar aptas para ler e escrever. A fala da professora evidencia práticas cotidianas diferentes: “Precisa ver se está sobrando tempo para trabalhar todas as disciplinas. Está dando tempo de trabalhar História, Geografia, Ciências?” (P.M. Entrevista realizada em 13 de julho de 2015).

Nesse sentido, podemos dizer que existe uma concepção de alfabetização por parte das professoras que separa o processo de letramento do processo de alfabetização.

É como afirma Tfouni (1995, p. 20): “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade.”

Essa visão está respaldada por uma visão mais tradicional do processo de alfabetização. Segundo Paulo Freire, ela restringe o processo de formação de uma consciência mais crítica da realidade. Para ele, a alfabetização deve dar acesso a uma leitura de mundo e não à decodificação simbólica.

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.” (GADOTTI, 2011, p. 1)

Ao questionarmos sobre as metodologias desenvolvidas para trabalhar os conteúdos propostos pelas disciplinas, elas apontam para a “pedagogia de projetos”.¹⁷

Trabalhávamos os temas transversais. Havia incentivo para desenvolver projetos. Os projetos tinham que abarcar os conteúdos de todas as matérias. (P.A. Entrevista concedida em 21/09/2015)

A maioria das escolas desenvolviam atividades vinculadas a diferentes projetos. Eram desenvolvidos projetos por séries e por ciclos. Os projetos deveriam atender as realidades locais, partindo de um tema gerador e estabelecer relação com os conteúdos de todas as disciplinas. Em sua maioria, os projetos deveriam partir de uma problemática gerada dentro do processo de ensino aprendizagem, interno ou externo à escola, mas que atingissem de alguma forma a comunidade escolar. Os projetos deveriam viabilizar novas práticas pedagógicas que possibilitassem a solução do problema indicado e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, gerando mudanças de comportamento.

As experiências com projetos seguiam um padrão de desenvolvimento. Deveriam encaixar-se no modelo proposto pelo MEC. Eram registradas e organizadas para concorrer a premiações em nível local, estadual e nacional. E faziam parte das

¹⁷ De acordo com Carlos A. M. Santos, a Pedagogia de Projetos é uma atividade intencional que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, passando para o aluno a responsabilidade e autonomia, tornando-o corresponsável pelo trabalho de projetos. Apresenta também uma característica de autenticidade, pois o problema a resolver é relevante e tem o caráter real para os alunos, não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Assim, os projetos envolvem uma complexidade e resolução de problemas e o objetivo central constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução. A pedagogia de projetos se opõe à maneira tradicional da educação, pois prioriza o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

experiências contempladas pelo Prêmio Professores do Brasil,¹⁸ proposto pelo MEC desde 1995. Antes, era dividido em dois prêmios que contemplavam separadamente a educação infantil (“Prêmio Qualidade na Educação Infantil”) e o ensino fundamental (“Prêmio Incentivo à Educação Fundamental”). Em 2005, houve a unificação dos dois prêmios, passando a receber o nome de “Prêmio Professores do Brasil”,

[O] CAIC foi premiado pelo Ministério da Cultura também em 2001 com o 2º lugar; em 2002 com o 1º lugar; em 2003 com 1º lugar e em 2004 com o 3º lugar. Isso na área da educação infantil. Em se tratando do ensino fundamental, esta foi a primeira vez, lembrando que também foi a primeira vez que competiu. Vale registrar que as escolas municipal Patotinha e Wilson da Paixão também abocanharam o mesmo prêmio que o CAIC em Qualidade na Educação Infantil. (Jornal *O Ateneu*, outubro de 2004, p. 6)

De acordo com a professora P.S., muitas dessas experiências foram premiadas em nível nacional.

Todo ano a gente ganhava. Só teve um ano que não ganhou porque esse ano não teve o Prêmio Professores do Brasil. Participávamos e éramos premiados em olimpíadas de português, olimpíadas de matemática. Eram vários os concursos que participávamos, concurso de redação do meio ambiente. Sempre recebia prêmios. O foco maior era Professores do Brasil. (P.S. Entrevista concedida em 30/08/2014)

No período de 2001 a 2011, conseguimos mapear oito professoras da rede municipal de educação em Catalão que receberam premiação em nível nacional por experiências educacionais desenvolvidas, entre elas três na educação infantil e cinco no ensino fundamental. No entanto, a quantidade de projetos desenvolvidos foi bem maior. Os projetos eram desenvolvidos em sua maioria por ciclo de ensino. Nas escolas maiores, esse processo, além de ser por ciclo, ocorria também por turno. Pode-se dizer que havia o desenvolvimento de dois projetos por ano em cada unidade escolar. Visto que havia um total de vinte escolas municipais, teríamos anualmente o desenvolvimento de quarenta projetos, que eram encaminhados para a análise da comissão julgadora do MEC, para participar do Prêmio Professores do Brasil.

Queremos chamar atenção para a forma como eram desenvolvidos os projetos no município a fim de atender às prerrogativas de premiação. Hernandez (1998, p. 68) afirma:

¹⁸ O “Prêmio Professores do Brasil” inclui parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME e do Conselho de Secretários Estaduais de Educação/CONSED. Ele vai ao encontro das recentes políticas empreendidas pela Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação.

O projeto é, sobretudo, uma reforma de ordem metodológica que não se impõe ao professor nem à escola, mas, sim, ao contrário, quando o professor deduz a maneira de conseguir a instrução de seus alunos, é uma questão dada, inventa livremente um projeto.

Para Hernandez (1988, p. 49), o trabalho com projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Por isso, não deve se basear em um modelo pronto, uma vez que deve partir da necessidade de aprendizagem apresentada pelos/as alunos/as.

A opção por um trabalho pedagógico voltado para a construção de projetos viabiliza um alcance interdisciplinar. Também pressupõe a valorização e a participação dos/as alunos/as no processo de ensino/aprendizagem em todas as etapas de desenvolvimento do projeto. As experiências e os conhecimentos prévios dos/as alunos/as são levados em consideração para que o mediador/a (professor/a) possa elaborar propostas, problematizar experiências e organizar caminhos que desafiem e proporcionem a reconstrução ou o aprofundamento dos conhecimentos.

Ao analisarmos a fala de algumas professoras sobre a metodologia de desenvolvimento de projeto, no município de Catalão no período de 2000 a 2012, esses aparecem mais como uma estratégia de apresentação de resultados do que como metodologia voltada para o ensino aprendizagem.

Durante a gestão da Arminda, os projetos eram muito criticados porque trabalhávamos muito em cima de projeto e tínhamos que deixar de trabalhar outros assuntos que eram importantes para trabalhar o projeto. Acabava um começava outro. Era muito desgastante. Tinha a parte da escrita do projeto. Toda uma parte teórica que precisa ser feita e isso tomava muito tempo do professor. E tudo tinha que ser comprovado para ser enviado para concorrer a prêmios. (P.D. Entrevista concedida em 16/08/2015)

O trabalho com projetos visa a uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem. O/a professor/a precisa necessariamente modificar sua postura. Os projetos pressupõem uma abordagem interdisciplinar e visam alcançar todos os conteúdos, de forma a oportunizar uma aprendizagem mais concreta e significativa. Em sua fala, a professora parece não partilhar de uma concepção de projeto que repensa a prática escolar. Ela afirmou: “*Trabalhávamos muito em cima de projetos e tínhamos que deixar de trabalhar outros assuntos*”. O desenvolvimento de projetos é visto, pela depoente, como algo que atrapalhava o desenvolvimento do processo de ensino.

Já na visão da gestão da SME e de alguns/mas docentes, o desenvolvimento de projetos era positivo e estava em consonância com a visão proposta pelo MEC. Isso se devia, como já citado em outra parte, à quantidade de prêmios “abocanhados” por professores/as do município.

O Trabalho com projetos interdisciplinares nas escolas tinha uma preocupação com o ensino e aprendizagem. Os professores realmente trabalhavam e desenvolviam projetos. Catalão era reconhecido no MEC pelo diferencial de trabalhos com projetos. Aos olhos do MEC, Catalão possuía um lugar de destaque. (S. Entrevista concedida em 30/08/2015)

A proposta de um trabalho voltado para o desenvolvimento de projetos é interessante. Mas a análise aponta para uma prática pedagógica que utilizava os projetos como método que apresenta uma função regular, estabelece objetivos fixos a determinados conteúdos e estabelece um caminho a ser percorrido.

Para Hernandez (1998), o trabalho com projetos é exatamente o oposto, sua função é:

a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem; b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar [...]; c) levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e os saberes, a enorme produção de informações que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

O autor defende a ideia de projeto não como uma metodologia, mas como concepção de ensino, uma maneira de suscitar o interesse e o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a apreensão de conhecimentos ocorre por meio da investigação e do envolvimento dos/as alunos/as com os problemas que surgem no decorrer do desenvolvimento do projeto.

O fato de os projetos carregarem uma motivação prévia relacionada à participação nos concursos propostos pelo MEC parece aprisionar os/as professores/as a um modelo específico de desenvolvimento de projetos. Em sua fala, a professora demonstra cansaço e parece não relacionar os projetos desenvolvidos com o que considera importante a ser trabalhado. Ela diz: *“Acabava um começava outro. Era muito desgastante. Tinha a parte da escrita do projeto. Toda uma parte teórica que precisa ser feita e isso tomava muito tempo do professor.”*

A proposta de ensino articulada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares é interessante, mas a questão é como eram concebidas e tratadas as articulações entre o desenvolvimento dos projetos nas escolas.

Todas as escolas desenvolviam projetos. Nem sempre eram significativos. Tanto que muitos eram enviados, mas poucos eram selecionados para serem premiados. (P.A. Entrevista concedida em 5 de julho de 2015)

De acordo com a professora, a prática de desenvolvimento de projetos ocorria em todas as unidades escolares. E, devido à grande quantidade de projetos premiados neste período, podemos deduzir que havia uma constância de desenvolvimentos de projetos. A professora deixa transparecer em sua fala uma preocupação com a premiação. O projeto tinha de ser considerado significativo e receber reconhecimento externo.

Assim, os projetos aparecem mais como um peso a ser carregado pelo/a professor/a. Há um engessamento das atividades desenvolvidas nos projetos que correspondem de certa forma a uma burocratização das atividades desenvolvidas, que precisam corresponder às normativas de um edital de concorrência estabelecido para o “Prêmio Professores do Brasil” pelo MEC e seus parceiros.

Não queremos aqui desprestigiar o trabalho com projetos desenvolvidos nesse período. Reconhecemos a importância e a validade das propostas e dos projetos que foram realizados. Mas nosso questionamento se refere à articulação desses projetos nas escolas enquanto prática educativa que proporciona o rompimento com posturas tradicionais de educação.¹⁹

1.4 - O Ensino de História no município de Catalão (2013 a 2015)

Em 2013, ocorreu troca de gestão administrativa nos municípios devido a eleições para o executivo. Em Catalão/GO, essa troca foi significativa, pois após uma sucessão de três mandatos consecutivos de um mesmo partido político, este foi derrotado nas urnas, dando espaço para a gestão de outro partido político. Conseqüentemente, ocorreu a reorganização das secretarias municipais.

A nova gestão da Secretaria Municipal de Educação organizou um trabalho de assessoria pedagógica a partir do estabelecimento de metas, tendo como foco principal o aumento da média geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que

¹⁹ Referimo-nos ao que Paulo Freire chama de “Educação Bancária”. Veja: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

em 2011 para as séries iniciais de Catalão era de 5,3 e para as séries finais era de 4,2. De acordo com o Secretário Municipal de Educação, “o objetivo da Secretaria de Educação é elevar as duas médias a, no mínimo, 6,0. Vamos trabalhar diariamente para que o IDEB de Catalão salte positivamente nas próximas pesquisas.”²⁰

A Secretaria Municipal de Educação buscou, a partir de experiências consideradas positivas de municípios²¹ com maiores índices no IDEB, organizar as ações pedagógicas a serem implantadas na rede municipal. Assim, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC foi implantado com o objetivo de alavancar o IDEB do município.

O HTPC, implantado em 2013, consiste em transformar a hora atividade dos/as professores/as em um momento coletivo de planejamento. De acordo com a organização do trabalho pedagógico, os/as professores/as fazem um levantamento dos conteúdos que devem ser ministrados por um período de 15 dias e, em seguida, organizam uma sequência didática que tem como eixo norteador um livro literário, uma data comemorativa, um gênero textual indicado no currículo e assim por diante. Feito esse levantamento, o grupo de professores/as elabora sugestões de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas e envia o material para o/a mediador/a do grupo,²² que seleciona as atividades que considera mais viáveis e repassa para todo o grupo. As atividades são reproduzidas e enviadas a cada unidade escolar para serem realizadas nas salas de aula. Há um/a coordenador/a por série que organiza e envia as tarefas às unidades escolares. Este/a coordenador/a é responsável também por verificar junto à coordenação das escolas se os/as professores/as estão executando o planejamento realizado pelo grupo.

²⁰ Arcilon de Sousa Filho, entrevista concedida ao Portal de Notícias da Prefeitura Municipal de Catalão, em 05/04/2013. (Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2013/04/05>. Acesso em 13/08/2015.)

²¹ No início de 2013, assim que assumiu a Secretaria Municipal de Educação, depois de dirigir a Subsecretaria Estadual de Educação em Catalão no período de 2011 a 2012, o Secretário Arcilon de Sousa Filho (PSDB/GO) foi conhecer de perto a experiência do município Novo Horizonte-SP, que, na época, possuía a melhor rede municipal de Ensino Fundamental do Brasil. O HTPC foi implantado no município de Catalão, a partir das experiências observadas em Novo Horizonte, cujo modelo de planejamento se caracteriza por unificar o planejamento em toda rede de ensino no município. Em 2014, visitou Sobral/CE, que de acordo com os índices do IDEB foi o município que alcançou maior crescimento em educação e que inspirou o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

Sobre o Programa pela Alfabetização na Idade Certa – PAIC de Sobral, veja: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>

Sobre o sistema local de avaliação de Novo Horizonte/SP, a Avaliação de Rendimento do Ensino Fundamental - AREF, veja: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/170/artigo234955-1.asp>

²² A função de mediador/a é exercida por um/a docente da rede municipal escolhido/a entre os pares pela Secretaria de Educação Municipal. Do 1º ao 3º ano, há um/a mediador/a para todas as disciplinas; no 4º e 5º anos, existem dois/duas mediadores/as, um/a para os conteúdos de Matemática e outro/a para os conteúdos de Língua Portuguesa.

O/a coordenador/a da escola é orientado/a no sentido de acompanhar e verificar se os/as professores/as estão executando o plano de acordo com o planejamento organizado no HTPC. O planejamento é, portanto, unificado em toda a rede municipal.

As práticas educativas, aqui, são entendidas a partir do modelo tradicional de ensino em que há um sujeito docente que domina o conteúdo e os/as estudantes que devem reproduzir o conhecimento abordado nas aulas. A tutoria pedagógica, citado por Firmino, tem o papel de investigar se os conteúdos e exercícios de Português, Matemática e Ciências, propostos pelo coletivo de docentes, no HTPC, está sendo encaminhado. Este controle conta com intensa supervisão, por parte da Direção e da Coordenação Pedagógica de cada unidade escolar municipal. (ROSA, BUENO e FREITAS, 2015, p. 817)

Em 2014, os resultados do IDEB apresentaram um considerável aumento, saindo da 82ª posição do ranking para a 8ª. A 5ª série do ensino fundamental alcançou a média de 6.8, superando a meta estabelecida pela União para 2022, estipulada em 6.0. De acordo com o Secretário Municipal de Educação, em notícia veiculada no Portal da Prefeitura Municipal de Catalão, esse considerável desenvolvimento da educação municipal estaria em consonância com as proposta pedagógicas desenvolvidas no município. Ele afirmou:

Os simulados semanais, as avaliações diagnósticas, os cadernos educacionais, caderno lição de casa e, principalmente, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorre duas vezes por mês com toda a Rede. Essas ações construíram um trabalho pelos professores, coordenadores, diretores e servidores da educação em geral. (Portal da Prefeitura Municipal de Catalão/Notícias/Educação, 08/09/2014)

Nesse contexto, buscamos compreender como vêm sendo organizadas as estratégias para a disciplina de História, tanto no planejamento coletivo quanto no interior das salas de aula. O objetivo é verificar se o HTPC modifica a forma de inserção da disciplina de História no cotidiano escolar em comparação com o período anterior, de 2000 a 2012.

Ao acompanharmos o planejamento coletivo, esse nos pareceu interessante na medida em que durante as reuniões ocorrem espaços reservados para a socialização das atividades realizadas em período anterior nas salas de aula. Essa socialização possibilita trocas de experiências entre os/as professores/as e entre escolas. Além disso, proporciona debates que fomentam novas possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos.

No entanto, ao analisarmos as sequências didáticas e compará-las às atividades que foram selecionadas para ser aplicadas em sala de aula, observamos que, em sua maioria, as atividades privilegiam as disciplinas de Português e Matemática, deixando de lado as outras disciplinas.

Quanto à disciplina de História, nos deparamos com algumas atividades relacionadas às questões dirigidas à vida familiar das crianças e datas comemorativas. No entanto, essas abordagens aparecem mais com um enfoque direcionado para aulas da disciplina de Artes e Português, não havendo uma abordagem propriamente histórica dos assuntos em pauta. As crianças pintam imagens e respondem questionários sobre textos com temas históricos. Essa maneira de lidar com os conteúdos de história, a nosso ver, reforça preceitos de um ensino de História que valida a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, calcadas na exaltação da imagem de heróis, na fixação de datas e fatos. Essa metodologia restringe a possibilidade de produção de um conhecimento histórico que envolva os sujeitos no processo de construção dos saberes de forma significativa, de modo que esses se percebam como agentes históricos.

Enquanto professora da rede municipal e, portanto, participante do HTPC, acompanhei alguns relatos de professores/as sobre suas experiências com as disciplinas de História e Geografia. Eles/as relataram que essas disciplinas são trabalhadas de maneira lúdica, em rodas de conversa. No entanto, percebemos que esses momentos são raros e praticamente soltos dentro do processo de ensino aprendizagem. Alguns/mas professores/as relataram atividades desenvolvidas em torno de datas comemorativas, citando, por exemplo, atividade como caracterização dos/as alunos/as no Dia do Índio e roda de capoeira no Dia da Consciência Negra. Ao indagarmos sobre o significado e a abordagem dessas datas, os professores/as apontam para a dificuldade de trabalhar com esses temas de forma mais específica devido à grande quantidade de conteúdo que precisa ser trabalhado semanalmente. Os terceiros anos cumprem uma agenda de avaliação semanal. As aulas são desenvolvidas para atender essa agenda. Eles precisam ainda trabalhar o caderno educacional,²³ introduzido na rede municipal em maio de 2015 com o objetivo de apoiar os/as docentes nas estratégias educacionais para melhorar o desempenho de alunos/as nas avaliações nacionais.

“Estes cadernos são importantes, porque contemplam neles todo o currículo adotado pela rede municipal. O professor pode até buscar

²³ Os Cadernos Educacionais são materiais didático-pedagógicos produzidos pela rede estadual de Goiás com participação de professores/as. Têm o objetivo de atender alunos/as de 3º, 4º, 5º e 9º ano nas áreas de Matemática, Português e Ciências que passam por processo de avaliação nacional.

outras fontes para incrementar o trabalho, mas sempre terá o caderno como eixo norteador”, destacou Janaína Firmino, diretora do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Ressaltando a importância do Caderno Educacional, a coordenadora disse ainda que o livro didático é que será complemento, e não o contrário. (Portal da Prefeitura Municipal de Catalão/Notícias/Educação, 05/17/2014)

O 1º e 2º anos estão inseridos no mesmo processo de organização metodológica. Precisam cumprir com as metas estabelecidas nos planejamentos coletivos, dando prioridade aos conteúdos de Matemática e Português. Nesses anos, tanto a disciplina de História quanto a de Geografia não são lançadas no diário de classe e não há necessidade de avaliações e registro de notas. No 3º ano, há a obrigatoriedade de lançamento no diário de classe tanto de conteúdo quanto de notas referentes a avaliações dessas disciplinas. No entanto, os conteúdos não são trabalhados e as avaliações ocorrem por meio da aplicação de interpretação de textos que fazem referência às datas comemoradas no bimestre.

De acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação, o planejamento coletivo pressupõe uma interdisciplinaridade. Assim, ao analisar os planejamentos, identificamos objetivos e conteúdos para todas as disciplinas. Entretanto, ao observar as estratégias selecionadas para a execução pedagógica, percebemos que estão direcionadas às disciplinas de Português e Matemática. As atividades propostas tanto para a sala de aula quanto para serem desenvolvidas em casa estão relacionadas à leitura, à escrita e aos conhecimentos matemáticos.

Os planejamentos são elaborados priorizando os descritores cobrados nas avaliações externas. Nesse sentido, a organização dos simulados citados pelo gestor funciona como um termômetro indicativo para verificar os déficits a serem sanados. Como as habilidades e competências cobradas nas avaliações externas são específicas das disciplinas de Português, Matemática e Ciências, os planejamentos priorizam estratégias para atender a essas disciplinas.

Nesse processo, o primeiro ano de alfabetização, embora ainda não sofra o processo de avaliação externa, tem recebido por parte da SME um enfoque estratégico, no sentido de atender ao PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa)²⁴. Isso indica que vem se organizando uma gestão com foco no monitoramento dos resultados dos desenvolvimentos da aprendizagem.

²⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi lançado em 2012 pela presidenta Dilma Rousseff. Foi inspirado no PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), criado em 2007 e implantado no estado do Ceará. Tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

São realizadas, pela SME, duas avaliações anuais em todas as turmas de 1º ano. No final do primeiro e do segundo semestre, uma equipe externa à escola toma leitura individual dos/as alunos/as. Essa leitura é gravada e avaliada posteriormente. Os resultados são disponibilizados no site da SME e enviados para as escolas. O foco da avaliação se centra no desempenho de cada aluno/a, observando os seguintes itens:

PALAVRAS			FRASES			
Não conseguiu ler	Leu com dificuldades	Leu com fluência	Não conseguiu ler	Leu apenas sílabas	Leu frases com dificuldades	Leu frases com fluência

Quadro 2. Critério para a avaliação de desempenho das turmas de 1º ano de alfabetização

Fonte: Portal Educação Municipal. (Disponível em <http://www.educacaocatalao.com.br/>)²⁵

Além da avaliação de leitura, os/as estudantes do 1º ano iniciam treinamento para realização da Provinha Brasil²⁶, que lhes será aplicada no início do 2º ano. Esse treinamento é feito com aplicação de simulados bimestrais com questões das disciplinas de Português e Matemática. Seguem o mesmo padrão da Provinha Brasil, aplicada em nível nacional. Segundo a coordenação do núcleo pedagógico da SME, é importante que as crianças estejam preparadas para realizar essa avaliação. O treinamento seria um meio de familiarizar as crianças com esse processo e facilitar seu desempenho.

Ao observarmos o planejamento anual proposto para o 1º ano de alfabetização para ser executado pelo grupo de professores/as, percebemos que esse salienta apenas os conteúdos de matemática e português e as metodologias são encaminhadas no sentido desenvolver as habilidades e competências dessas disciplinas, como podemos observar na organização do planejamento dos meses de janeiro e fevereiro de 2015.

²⁵ O acesso ao site é restrito, somente possível aos professores da rede mediante senha das unidades escolares.

²⁶ Aplicada pela primeira vez em 2008, a Provinha Brasil, é uma avaliação aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. É realizada em duas etapas, geralmente em abril e novembro. Sua função é diagnóstica, com o intuito de avaliar o processo de alfabetização.

<p>Planejamento anual- 2015/ 1º ano /alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> • 19/23 jan. <p>Português Atividades diagnósticas com alfabeto sonorizando as letras.</p> <p>Matemática Atividades diagnósticas com quantidades e números até 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 26 a 30 jan. <p>Português Atividades sonorizando as vogais.</p> <p>Matemática Atividades com números de 1 a 10 (traçado e quantificação).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2/6 fev. <p>Português Atividades com os encontros vocálicos, sonorização e leitura.</p> <p>Matemática Agrupar quantidades e registrar números até 10.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 9/13 fev. <p>Português Atividades com os encontros vocálicos, sonorização e leitura.</p> <p>Matemática Agrupar e completar quantidades e registrar números até 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 19/20 fev. (16,17 e 18 carnaval) <p>Português Atividades com os encontros vocálicos, sonorização e leitura.</p> <p>Matemática Agrupar e completar quantidades e registrar números até 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 23/27 fev. <p>Português Atividades com o fonema /f/ (o patinho feio)/ reconhecer sílabas e sonorizá-las nas palavras.</p> <p>Matemática Fazer a correspondência um a um, registrar quantidades com números e desenhos e ler imagens (gráficos e tabelas).</p>
--	---

Quadro 3. Planejamento anual para 2015/ 1º ano de alfabetização. HTPC

Fonte: Acervo pessoal da autora

Ao observarmos a proposta da mediadora, percebemos claramente que o foco da alfabetização está centrado na leitura e na escrita a partir dos conteúdos específicos de matemática e português. Além disso, são traçadas metas curtas e pontuais para serem alcançadas em curto prazo. Elas são bem organizadas e estão respaldadas dentro do método fonético de alfabetização proposto por CAPOVILLA (2000), que tem como foco desenvolver a consciência fonética nas crianças (relação grafema e fonema) e metafonológica (exercícios de consciência fonológica). O método fonético estrutura o processo de alfabetização a partir da introdução de fonemas de maneira sistematizada, em uma sequência planejada e segmentada. O processo inicia por meio da correspondência entre letras e sons. A alfabetização fônica consiste em atividades que recaem sobre a consciência do modo como são produzidos os sons de cada letra e sobre as segmentações das palavras em unidades menores, sem contextualização.

Tal abordagem pode ser observada ao analisarmos a organização das atividades no cotidiano da sala de aula. A metodologia é organizada no sentido de atender as metas estabelecidas no planejamento anual. Há uma especificação dos conteúdos e dos

objetivos para as disciplinas de português e matemática e em seguida a organização das atividades que devem ser trabalhadas.

Uma das atividades propostas para o período de 9 a 20 de março sugere o trabalho com o tema “identidade” através do conteúdo “família”:

Atividade 1: Apresentar o conto João e Maria (livro, áudio, vídeo...). Falar sobre a família de cada um; deixá-los contar sobre a formação de suas famílias (pai que é mãe, mãe que é pai, avó mãe, madrasta, padrasto, etc.). Escrever no caderno o cabeçalho combinado. Pedir que desenhem a história do João e Maria. Dê a eles uma folha de sulfite pela metade, pedi-los para separar com uma linha o céu e a terra antes de começar o trabalho. (Sequência didática. Data: 9 até 20 de março de 2015, para ser desenvolvida no 1º ano do ensino fundamental)

Embora o planejamento aponte para a exploração do tema família, a proposta não aprofunda o tema. Aparece como um suporte para o conto infantil proposto como norteador da sequência didática. A discussão sobre a família dos/as alunos/as aparece somente nessa atividade, como exploração oral do tema, apenas para introduzir a história de João e Maria. A preocupação é utilizar os nomes João e Maria para introduzir o fonema “M”. Em sequência, são propostas atividades voltadas para reconhecer sílabas e sonorizá-las nas palavras: escrever seguindo a orientação esquerdo-direita; usar adequadamente os espaços referentes à escrita e desenho; representar ideias através de desenhos seguindo orientação. As atividades fazem referência a João e Maria. Não mencionam elementos ligados às famílias das crianças ou mesmo a qualquer tipo de modalidade familiar.

Do ponto de vista da disciplina de História, essa atividade poderia ser realizada explorando diferentes versões do conto, que apontam para desfechos diferentes: onde as crianças ao fim da história permanecem vivendo sozinhas; outra versão em que reencontram seu pai, mas em que a mãe tenha morrido; e a versão que reencontram o pai e a mãe e resgatando os antigos laços familiares. E ainda a versão em que a madrasta atua para o abandono das crianças. Por meio dessas versões, é possível organizar discussões sobre as famílias das crianças e os diferentes padrões de organização familiar presentes na atualidade. Tal abordagem não elimina o trabalho com o fonema “M” e ainda amplia a possibilidade de construção textual. Através das narrativas das crianças, podem ser propostas diferentes construções como produção de cartazes, construção de frases, organização de gráficos. Essas atividades possibilitariam o caminho de pensar sobre a construção da escrita em um processo interdisciplinar.

Nessa mesma sequência didática, aparece entre os conteúdos listados para matemática a categoria “tempo” e, como proposta de trabalho, os diferentes tipos de cabelo partindo de outro conto infantil: “Rapunzel”:

Atividade 7: Como a Rapunzel tinha o cabelo muito destacado na história, vamos fazer um gráfico dos diferentes tipos de cabelo. Recorte de revistas modelos diferentes de cabelo, monte grupos de crianças para fazerem a pesquisa em outras salas de aula. Defina como devemos proceder ao trabalhar com pesquisa. Juntos visitem outras salas de aula e descubra os tipos de cabelo que prevalecem na sua escola. Ao final, faça um relatório coletivo sobre suas descobertas. (quantas entrevistadas, quantos votos cada tipo de cabelo recebeu, há algum que não foi votado, qual o menos votado...) Poderíamos fotografar e colar no caderno de matemática. (Sequência didática. Data: 9 até 20 de março de 2015, para ser desenvolvida no 1º ano do ensino fundamental)

Na prática, a atividade proposta não ultrapassa os conteúdos matemáticos. A pesquisa em revistas e com outras turmas da escola tem como propósito a construção de gráfico e pretende trabalhar com comparação de quantidades, não aborda uma perspectiva histórica do tempo, que a nosso ver seria uma possibilidade de abordagem.

Essa atividade apresenta muitas possibilidades para a disciplina de História. A coleta de dados realizada com alunos/as de outras salas poderia ser ampliada para pesquisa de perfis de cabelos em outros períodos históricos. Esse levantamento poderia ser feito usando como recurso a internet. E poderiam ser analisadas as permanências e as transformações. Ainda há a possibilidade de relacionar com a história de João e Maria, pedindo para as crianças trazerem fotos atuais e antigas de seus familiares para serem expostas e organizar quadros variados com estilos diferentes de cabelos no período atual e em períodos próximos e distantes.

Durante a primeira reunião pedagógica entre os/as professores/as do 1º ano, no início ano letivo, em 19 de janeiro de 2015, estabeleceu-se o método fonético como metodologia de trabalho. Parte do grupo de professores/as discordou do método e deu preferência para alfabetização com prioridades mais construtivistas, que partissem do contexto das crianças. No diálogo entre a mediadora e os/as professores/as, ficou acordado que os/as docentes ficariam livres para usar metodologias diferentes, mas teriam como suporte para introdução de letras, sílabas e palavras a sonorização dos grafemas a partir do método fonético. Ou seja, na prática o diálogo não possibilitou mudanças, apenas remendos.

O método representa uma concepção de alfabetização que pressupõe organização, sistematização, escolhas, normas e rotina. Ao organizar previamente a

sequência didática quinzenal e selecionar as atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, a mediadora o faz a partir do método fonético, portanto esse segue as normas e a sistematização para atender as metas estabelecidas. Isso significa que se o/a docente deseja trabalhar com outro método, teria que descartar essa sequência e as atividades propostas, colocando outras no lugar. Como a produção das atividades é feita pela Secretaria de Educação e distribuída nas escolas, a probabilidade de o/a professor/a trabalhar de maneira diferenciada é reduzida, uma vez que essa organização parte da própria Secretaria de Educação, que mantém as escolas com material como papéis, tintas e impressora. Como as atividades dos/as alunos/as já vêm prontas, não há justificativa por parte das escolas para gastar tinta e papel com organização de atividades extras. Nesse caso, a escola ou o/a docente teria que custear essa despesa, o que inviabiliza em parte a decisão de propor o trabalho com outro método.

Inferimos com isso que no interior das salas de aula se busca atender a uma necessidade apresentada nos trabalhos coletivos, que é assegurar os conhecimentos básicos apresentados pelos descritores da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Nesse sentido, os conteúdos de História se tornam secundários, pois há privilégio dos conteúdos de Matemática e Português em detrimento aos de outras disciplinas.

O núcleo comum de planejamento aponta para uma sistematização do planejamento a partir das necessidades apresentadas pelas avaliações externas, propostas pelo Ministério da Educação.

A organização coletiva do planejamento apresenta fatores de extrema relevância, como a possibilidade de diálogo entre as diferentes realidades escolares, a organização e sistematização de planejamento com metas bem definidas e a viabilização de diferentes metodologias, possibilita maior aproximação entre os/as professores/as e a equipe gestora e facilita o acesso a materiais necessários para viabilizar as metodologias de trabalho. No entanto, o HTPC centraliza o planejamento a partir dos elementos e conteúdos cobrados nas avaliações externas. Nesse sentido, prioriza atividades relacionadas às disciplinas de Português, Matemática e Ciências em detrimento de outras disciplinas.

Há ainda uma constância de avaliações a que os/as alunos/as são submetidos/as. Nesse sistema, o/a professor/a precisa cumprir com as demandas dos planejamentos para que seus/suas alunos/as consigam atingir o objetivo proposto. Nesse caso, alcançar

a média determinada seria equivalente a “garantir” a qualidade da educação. Assim, a qualidade do ensino está relacionada ao índice obtido pelas escolas no IDEB.

A constância de avaliações interfere na rotina interna das escolas, que criam formas alternativas para validar esse sistema de avaliação. Uma dessas formas é a premiação de alunos/as que conseguem um bom desempenho nos simulados²⁷ propostos pela SME.

No ano passado (2015), um dos meus alunos do 1º ano, ao ver as crianças do 3º ano sendo premiadas com doces por terem fechado os simulados semanais, perguntou: “Tia, quando nós vamos fechar ou abrir o simulado?”

A criança nem sabe o que é um simulado, mas já é incentivada pela própria dinâmica da escola a fazer parte do sistema. A premiação estimula a lógica da competição entre os/as alunos/as. A criança quer saber quando ela também fará parte desse processo, quando será premiada e ganhará sua recompensa.

De acordo com M (diretora de escola), a premiação das crianças diante de toda a escola é estratégica e tem o intuito de incentivar os/as alunos/as a estudar e “*ser mais atenciosos no momento da avaliação*”. Segundo algumas professoras, a criança, ao ver o/a amigo/a ser premiado/a, vai se esforçar mais e melhorar seu resultado.

A pergunta da criança aponta para a realidade que está posta. As crianças são incentivadas a apenas *consumir* conhecimento, e não a *produzir* conhecimentos. Há um treinamento constante, por meio da introdução na rotina escolar de lista de exercícios, de provas e simulados, que seguem padrões das provas aplicadas em nível nacional. Esse treinamento é iniciado com as turmas do 1º ano de alfabetização já no segundo bimestre do ano letivo.

Os resultados dos simulados são lançados em planilhas em um sistema *on-line* criado pela SME. Na planilha, é feito o lançamento das questões que não obtiveram resultado satisfatório pelos/as alunos/as de cada turma. A partir dessa planilha, é construído um gráfico de “erros e acertos” das turmas, que serve como termômetro para verificar as dificuldades que devem ser atendidas nas salas de aula. Os planejamentos são pontuais quanto a essas questões. São discutidas as questões que aparecem com maiores índices de dificuldades e são planejadas atividades para saná-las.

²⁷ Simulados, são avaliações com questões objetivas. Os/as alunos/as devem escolher uma alternativa entre as opções de respostas sugeridas. As questões propostas são retiradas de avaliações já propostas pelo sistema de avaliação nacional, como a Provinha Brasil para os 2º anos e a Prova Brasil para o 5º ano, ou são elaboradas tendo-as como base.

De forma geral, podemos considerar tal estratégia válida, se a entendermos como avaliação diagnóstica. No entanto, algumas questões são abordadas pelos/as professores/as, como a dificuldade de esgotar a grande quantidade de tarefas organizadas e a inexistência de atendimento em contraturno para as crianças com dificuldades. Além disso, o material busca atender às dificuldades de forma genérica a partir do que é representado no gráfico. Os casos específicos não são atendidos. E não há possibilidade de atendimento das especificidades em outro momento que não seja o período em sala de aula, uma vez que professores/as do 1º e 2º ano de alfabetização não podem trabalhar por carga horária maior que 30 horas semanais, e professores do 3º ano que trabalham por 40 horas semanais as completam com aulas na segunda fase do ensino fundamental.²⁸

Podemos perceber que o foco central é o material produzido no HTPC, o que de certa forma tira a autonomia do professor/a, na organização interna da sala de aula. Idevaldo Bodião, ao analisar o PAIC, programa que incentivou a criação PNAIC, lançado nacionalmente com objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade e que inspira as ações na rede municipal de Catalão desde 2013, explica que tal programa traz em si um complicador. Ele afirma que o programa investe suas ações em um material pronto, construído para atender às demandas das avaliações nacionais. Bodião diz: “Parece que só sobrevivem enquanto existe o treinamento para a aplicação do material que está pronto. Não se investe na compreensão autônoma dos próprios professores. E isso é um complicador que não tem sido tratado.” Ele conclui: “Minha preocupação é que se amanhã tirarmos o material desse professor, como ele dará aula? Ele fica absolutamente órfão.” (BODIÃO, 2012, *apud* GUERREIRO, 2013)

Essa questão abordada por Bodião já é recorrente entre alguns/mas professores/as do município de Catalão, que já se mostram dependentes do material produzido no HTPC. Embora haja a organização de um momento coletivo para planejamento, durante o ano de 2015 as pautas para o planejamento do 1º ano de alfabetização já chegavam definidas. Também, as atividades já tinham sido enviadas para serem xerocopiadas e enviadas às escolas.

²⁸ Em 2014, a Secretaria de Educação, com a finalidade de ajustar as finanças cortou às 40hs dos/as professores/as que atuavam nas turmas 1º e 2º ano alegando que estes já recebiam um abono de 20% sob o salário. Os/as Professores/as que atuavam nestas séries tiveram que optar por continuar trabalhando por 40 horas atuando em outras séries ou reduzir a carga horária de trabalho e consequentemente o salário. Foram cortados todos os projetos de extensão de carga horária das escolas que em sua maioria eram propostas de projetos de atendimento a alunos/as com dificuldades de aprendizagem.

Não podemos, no entanto, afirmar que havia uma imposição por parte da mediadora. Durante o HTPC, as pautas para os próximos planejamentos eram discutidas e sugestões eram dadas. Mas, ao acessarmos o e-mail de compartilhamento de sugestão de atividades durante todo o ano de 2015, encontramos apenas dez mensagens no intuito de colaborar, sendo que, dessas, três eram sugestões para avaliação.

Segundo o grupo de professores/as do 1º ano, a falta de acesso à internet no local em que ocorre o HTPC dificultava o planejamento e inviabilizava o compartilhamento de atividades. Não há um consenso entre os/as professores/as com relação ao planejamento coletivo. Alguns são contra e prefeririam planejamentos por escola. Outros/as pensam que o HTPC é uma excelente contribuição e funciona como uma estratégia educacional que facilita o trabalho do docente.

Queremos ainda chamar atenção para a exclusão das demais disciplinas, que são tratadas de maneira secundária, por não fazer parte do processo avaliativo. Em se tratando de sujeitos em processo de formação, acreditamos que os demais conhecimentos são essenciais para a formação desses. No caso específico dos conteúdos de História, nós os consideramos fundamentais para que os indivíduos se identifiquem enquanto seres capazes de observar e agir no meio social. Assim, esses conteúdos não podem ser excluídos ou subjugados no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto de discussão sobre a pedagogia de projetos e as propostas do HTPC, queremos colocar uma discussão sobre a postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino. Ao observarmos os encaminhamentos tanto de uma proposta quanto da outra, percebemos que ambas são representativas dentro de um mesmo contexto educacional, que não possibilitou mudanças de postura pedagógica.

Ambas as propostas se constituem enquanto um método de aprendizagem em que as posturas pedagógicas não se diferenciam dos métodos tradicionais. O processo ensino aprendizagem tem sido feito no sentido de medir os conhecimentos a partir de referências externas à realidade escolar cotidiana. Os conhecimentos são medidos e entendidos como suficientes de acordo com o alcance dos resultados obtidos nas avaliações nacionais, seja obtendo prêmio por desenvolvimento de projetos ou melhorando o índice de aproveitamento no IDEB.

Então, ambas as propostas apresentam pontos positivos, mas trazem em sua essência um problema de base metodológica grave. Como nossa proposta é observar como vêm sendo trabalhado os conhecimentos da disciplina de História, nos ateremos especificamente a estes.

No contexto da década de 1990, temos a elaboração da nova LDB, que acenou para a possibilidade de uma educação mais democrática. Os PCNs foram elaborados com o objetivo de contribuir com a nova proposta pedagógica, sendo referência para a elaboração do currículo escolar. Entendemos aqui a elaboração tanto da LDB quanto dos PCNs como uma proposta governamental para melhorar a qualidade da educação.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997a, p.13)

Essas provisões do governo têm o intuito de garantir a qualidade de educação a todos, de contemplar as diferentes realidades socioculturais e garantir a permanência de todos na escola, além de garantir flexibilidade nas diferentes regiões do país e autonomia a professores/as e equipes pedagógicas.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997a, p.13).

Os PCNs apontam ainda para a necessidade de formação de professores/as, para que desenvolvam em suas práticas as orientações propostas pelo documento:

[...] auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor [...] busca auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1997a, p.13)

Outro elemento importante apresentado pelos PCNs é a formação integral do/a aluno/a:

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura

brasileira no âmbito nacional e regional, como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997a, p.34)

Em consonância com os PCNs, entendemos que as propostas que vêm sendo apresentadas nos últimos anos no município não contemplam as diferentes realidades sociais e culturais, não apresentam flexibilidade e não se pautam pela formação integral dos estudantes, uma vez que unifica o processo de ensino aprendizagem em torno de um único objetivo. Não estamos aqui menosprezando as possibilidades que foram construídas, nessas últimas duas décadas, no município de Catalão. Entendemos que as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar são parte das políticas educacionais que vêm sendo implantadas no Brasil desde o final da década de 1980, após a abertura política.

Nesse contexto, os conhecimentos de História vêm ficando em segundo plano no município de Catalão/GO. A análise permite afirmar que, no primeiro ciclo de alfabetização, tem se pautado por aplicação de conteúdos disciplinares, sem preocupação da integração desses saberes com o cotidiano dos/as alunos/as.

No entanto, não podemos afirmar que haja um completo engessamento dessas práticas educativas, pois a pesquisa aponta para a existência de ações pedagógicas paralelas. Por exemplo, temos a pedagogia de projetos e o planejamento coletivo. Mas alguns/mas professores/as encontram brechas e propõem metodologias diferentes.

Durante a pesquisa, nos chamou atenção o fato de que algumas ações internas de professores/as que encontram brechas no sistema e propõem alternativas articuladas aos modelos pedagógicos propostos. Em 2011, encontramos um projeto de alfabetização desenvolvido na Escola Municipal José Sebba, que não foi inscrito no Prêmio Professores do Brasil. De acordo com as professoras que desenvolveram o projeto, havia outro projeto na escola que estava sendo desenvolvido para este fim e seria muito desgastante organizar outro dentro das normas propostas pelo MEC.

O projeto contava com a participação da família para contar histórias para as crianças. A cada quinze dias, sempre nas sextas-feiras, uma das crianças levava um familiar para contar história na sala de aula. Essa pessoa passava parte do dia com a turma e partilhava parte de sua história de vida com as crianças. A partir da história contada, as atividades da próxima semana eram encaminhadas. A atividade ocorreu durante todo o ano e proporcionou diferentes abordagens interdisciplinares.

Encontramos ainda professores/as que utilizaram o método fônico como apoio para o desenvolvimento da leitura, mas que conseguiram contextualizar todo o processo de alfabetização utilizando contos de fada e articulando-os à realidade das crianças.

Salientamos que atividades alternativas pressupõem grande esforço por parte dos/as docentes e que um dos fatores que dificulta tais iniciativas é a carga horária de grande parte dos/as professores/as do município. A maioria, 60%, trabalha em outras redes, estendendo sua carga horária para até 60 horas semanais em sala de aula.

Outro fator importante é a necessidade de estratégias variadas para metodologias mais contextualizadas. No nosso caso específico, ao propormos trabalhar com história local e entre as atividades visitar alguns locais da cidade, nos esbarramos na burocracia interna da Secretaria da Educação e não conseguimos transporte. Tivemos que propor parceria com uma empresa particular de ônibus para garantir que as atividades fossem desenvolvidas.

A alfabetização é o início de um processo de construção intelectual e por isso não pode ser reduzida a codificação e decodificação. É um processo contínuo, um caminho que o/a aluno/a vai percorrer. Mas esse caminho não se inicia com a entrada dele/a no ensino formal. A criança já carrega em si possibilidades e experiências que vão ajudá-la a interpretar, compreender e assimilar o conteúdo para que, efetivamente, ocorra o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Há uma identidade a ser percebida e valorizada no processo de alfabetização, para oportunizar que o/a aluno/a tenha conhecimento não só das letras, mas, sobretudo, do significado, para que possa compreender o que está escrito e fazer interferências a partir da realidade que é proposta.

Diante do exposto, sentimos necessidade de repensar e analisar o currículo e suas formas de abordagem, com o intuito de propor outras práticas educativas que deem possibilidade de compreender alunos/as e professores/as como sujeitos do processo histórico no lugar e no tempo em que estão inseridos.

CAPÍTULO 2

Didática da História, Educação Histórica: percurso histórico e fundamentação teórica

Este capítulo tem o propósito de situar as discussões que vêm sendo feitas em âmbito nacional e internacional relacionadas ao ensino de História. Nos últimos anos, evidenciou-se uma série de críticas e propostas relacionadas ao ensino de História. No bojo dessas discussões, a Educação Histórica tem se apresentado como uma alternativa enquanto proposta teórica e metodológica.

Segundo a pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2001, p. 240), a Educação Histórica tem avançado no campo dos estudos do ensino de História por meio do enfoque relacionado à questão do campo disciplinar, buscando entender “como são compreendidos os conceitos da área do saber histórico”. Nesse sentido, a reflexão tem avançado no campo da cognição histórica tanto de alunos/as como de professores/as. Dessa forma, essa linha de pesquisa se caracteriza principalmente pela reflexão em torno da fundamentação teórica da História.

Entre as contribuições que se destacam para o propósito desta pesquisa está o historiador alemão Jörn Rüsen (2001, 2006, 2007, 2010), que apresenta a ideia de uma matriz disciplinar a partir do próprio conhecimento histórico. A história enquanto ciência tem como uma de suas funções pensar as contribuições do conhecimento histórico para a vida prática dos indivíduos, como uma forma de orientação a partir das relações do ser humano no tempo. Para Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica é o meio pelo qual os indivíduos elaboram sentido para suas experiências no tempo, estabelecendo uma relação de temporalidade entre suas carências do presente, o acesso ao passado e a formulação de expectativas em relação ao futuro. Dessa forma, Rüsen entende que a História enquanto ciência é um produto da consciência histórica. A Educação histórica se pauta por esta especialidade de abordar a História enquanto produto da consciência histórica, buscando compreender o processo de construção da cognição histórica dos sujeitos em processo de aprendizagem.

Essa preocupação com o processo de aprendizagem em História está relacionada às disputas historiográficas presentes na constituição da História enquanto ciência. Essas disputas corroboraram para a separação entre a Teoria da História e sua função prática.

A dicotomia entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática não é algo novo, mas está inserida no processo de constituição da História enquanto ciência no século XIX. Para o autor, a História, ao reivindicar o status de ciência, perde seu caráter exemplar e moral²⁹ atribuído pelos que se dedicavam a escrevê-la no período anterior ao historicismo. Segundo Rüsen (2006), até o século XVIII a História se apresenta enquanto uma narrativa com função didática, que tem em seus princípios ensinar algo para o presente. A História era compreendida como “*Magistra vitae*”, com função pedagógica de ensinar os indivíduos a pensar sobre o seu presente por meio de exemplos.

O conhecido ditado “*história vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. (RÜSEN, 2006, p. 8)

À medida que a História vai se especializando como conhecimento científico, ela vai perdendo sua função didática. De acordo com o autor, o processo de cientificação da História cria um distanciamento entre a produção científica da História e a função didática da História, ocorrendo assim uma cisão entre o que é produzido em nível acadêmico e o que é ensinado nas escolas. Isso acarreta o que Rüsen vai chamar de “um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história”. (RÜSEN, 2006, p. 9)

A História compreendida enquanto “*Magistra vitae*” era detentora de uma especificidade temporal, que podemos classificar aqui como uma noção atemporal da História. O movimento em relação ao passado apontava para uma perspectiva “moral” voltada para aprender com suas experiências. O conhecimento histórico do passado, com suas experiências, se encaixa em diferentes períodos históricos, numa tendência de desconsiderar a diferença temporal entre os eventos. Seus exemplos são imitados,

²⁹ A ideia de história exemplar e moral está presente tanto no período denominado de história antiga como na história medieval e moderna. Assume um caráter didático, com a qual se pode aprender “sem incorrer em grandes erros”. Na Antiguidade, a história enquanto mestre da vida ensina com exemplos do passado, que devem ser observados como meio de não cometer erros. Na Idade Média, assume uma perspectiva escatológica, de observação das práticas cristãs, principalmente através da história de vida dos santos, orientando a caminhada do povo de Deus. No renascimento cultural, há uma retomada da história profana e a permanência da ideia da história *Magistra vitae* passa a se constituir como uma busca de identidade para a humanidade, retomando, por exemplo, os estudos gregos e romanos. Na obra “O Príncipe”, Nicolau Maquiavel destaca a importância de observar os feitos dos grandes governantes e aprender com seus erros. Essa visão permanece nos séculos XVI e XVII, em várias obras de autores iluministas que recorrem a exemplos da vida prática para reforçar seus argumentos. Sobre o assunto, veja: ASSIS, A. Por que se escrevia história? Sobre a justificação da historiografia no mundo ocidental pré-moderno. In: SALOMON, M. *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos, 2011, pp. 105-131.

interpretados num sentido exemplar para a possibilidade de um futuro isento dos erros do passado. O tempo é, portanto, estático, à medida que o presente vivido incorpora as experiências. Rüsen (2007, p. 52) afirma: “Com a validade atemporal das regras gerais, a história ensina sua própria supratemporalidade como sua ‘moral’, com a qual ganharia significado para a vida prática atual.”

De acordo com Rüsen (2007), o sentido exemplar da História assume uma narrativa diferente da tradicional, assume uma forma mais abstrata, porque suas narrativas são pensadas como regras, pontos de vista e princípios.

A história ensina, a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerais do agir. A memória histórica volta-se para os conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudanças no tempo (no mais das vezes por causa das ações intencionais), regras ou princípios são tomados como válidos para toda mudança no tempo e para o agir humano que nela ocorre. As histórias que contam dos senhores, por exemplo, ensinam regras do bem-mandar. Histórias do surgimento, da evolução e do desaparecimento de estruturas políticas transmitem os ensinamentos de como a dominação se modifica sob determinadas circunstâncias. Os entendimentos abstratos e gerais, aparentados às regras, são transpostos para uma série de exemplos históricos e, por meio deles, consolidados. (RÜSEN, 2007, p. 51)

A experiência do saber histórico é tida como fundamento para as ações humanas, estabelecendo as regras e os princípios de conduta. A narrativa histórica é constituída de sentido para a vida prática, dotando os indivíduos de capacidade para julgar. Para Rüsen, a historiografia exemplar é dotada de certo dogmatismo ao transformar exemplos singulares em generalizações mais abstratas, avaliando-os de forma negativa, a exemplo de condutas que devem ser avaliadas por comparações. No entanto, o autor alerta para a existência de exemplos positivos, vistos obviamente dentro da estrutura de comparação que possibilita o ensinamento.

Koselleck (2006) diz sobre a ciência histórica em meados do século XVIII:

A ciência histórica, ao levar em conta o ponto de vista temporal, transforma-se em uma disciplina investigativa do passado. Essa temporalização das perspectivas foi certamente favorecida pelas rápidas transformações da experiência provocadas pela Revolução Francesa. Tais rupturas de continuidade pareciam querer livrar-se de um passado cuja crescente estranheza só poderia ser esclarecida e recuperada pela pesquisa histórica. (KOSELLECK, 2006, p. 174)

A concepção de unidade entre passado e presente, que dava certeza ao futuro, valorizada na construção histórica exemplar, passa a ser questionada, dando lugar ao ceticismo científico.

Em decorrência das transformações advindas tanto da Revolução Francesa quanto da Revolução Industrial, como salienta Koselleck (2006, p. 134), uma nova concepção temporal passa a ser gestada: “só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então”. A concepção de tempo deixa de ser apenas histórica para ser historicizada. O cenário de mudanças e transformações sociais estabelece outra maneira de perceber o passado em relação com o presente e o futuro. O historicismo, ao invocar a condição de ciências para a História, especializando sua produção através da organização de um método específico, retira a relação entre o real vivido e a narrativa histórica.

Segundo Reis (2002),

A história científica buscou diferenciar as duas dimensões objetivas do tempo – passado e presente – evitando profetizar o futuro. Esta história valorizava as diferenças humanas no tempo, dando ênfase ao evento irrepitível, finito, datado. O objeto do historiador não será a ideia, a razão, a providência, a utopia final, mas o mundo humano datado e localizado, uma situação humana espaço-temporal, concreta, única: o evento. (REIS, 2002, p. 15)

Essa ideia singular da História, de perceber cada evento datado em seu tempo e espaço, rompe com a concepção exemplar de uma História atemporal que serve de modelo a ser seguido e pressupõe a construção de um futuro. Essa singularidade, segundo Koselleck (2006), traz para a História um caráter universal com status de verdade, com uma concepção temporal específica. Para conhecer o passado, o historiador precisa se cercar de um método, no qual sua função é organizar os documentos (fontes) que falam por si só. O historiador abre mão da subjetividade em prol de um conhecimento objetivo, na perspectiva de obter o conhecimento do passado como este se apresenta, sem interferência das experiências do presente, retirando assim a capacidade de aprender com os fatos históricos. Nesse sentido, modifica-se também a relação com o futuro, que se encontra encoberto. Dessa forma, a concepção científica da História rompe com o papel didático da História de ensinamento.

O que muda é a forma de perceber a produção e a função do conhecimento histórico. Nesse sentido, buscamos na teoria um encaminhamento para algumas questões acerca do conhecimento histórico, quando este é atribuído à vida prática dos indivíduos. Buscamos compreender se é possível a produção de um conhecimento histórico que estabeleça de alguma forma uma relação de proximidade com a vida

prática das pessoas e que possa contribuir para suas ações, mas de maneira diferenciada do conceito da Antiguidade de “mestra da vida”.

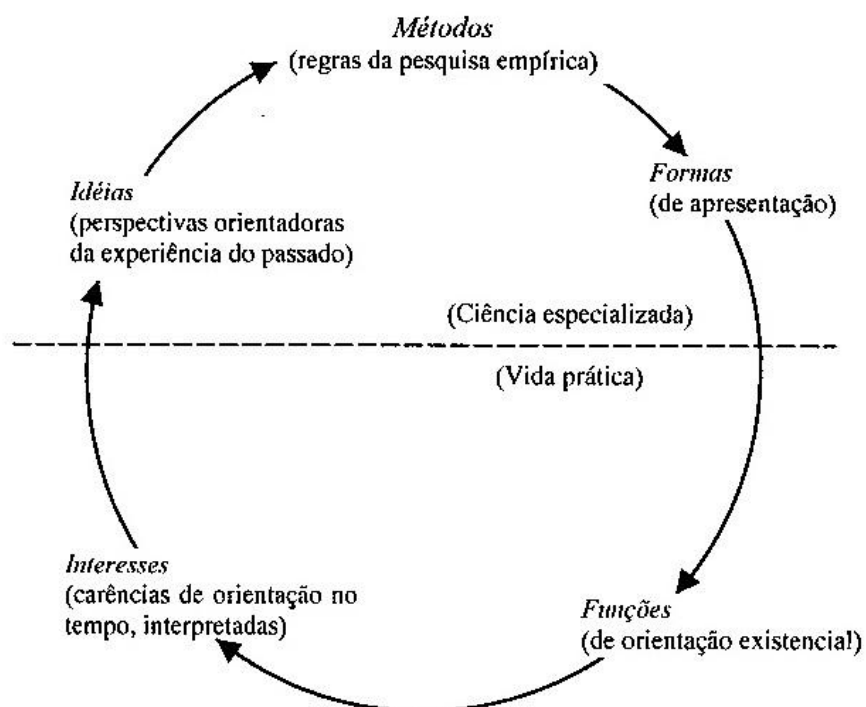
É com esse intuito que, na presente pesquisa, nos aproximamos do diálogo de Rüsen entre as correntes historiográficas cientificistas e a pós-modernidade, que critica a falta de subjetividade da Ciência Histórica. Rüsen faz parte de uma geração de historiadores que repensaram em suas análises o lugar e a função da História enquanto ciência.

O autor retoma a crítica dos pós-modernos ao historicismo, mas não abre mão da cientificidade da produção do conhecimento histórico. De acordo com Rüsen (lembrando que o autor produz sua tese no período pós-guerras), a História tem que se reconciliar com o passado, retomando a subjetividade, mas sem perder seu caráter científico. Assim, a Didática da História tem como função reconectar a relação entre ciência e prática. Trata-se, portanto, de um campo específico da ciência da História que se ocupa do aprendizado histórico e tem em suas premissas a interligação entre a vida prática e os fundamentos da ciência histórica.

Dadas essas 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, 12)

Para Rüsen (2001), a Didática da História enquanto ciência tem como uma de suas funções pensar as contribuições do conhecimento histórico para a vida prática dos indivíduos, como uma forma de orientação a partir das relações do ser humano no tempo. Ela defende que deve haver uma relação entre a produção teórica do conhecimento e a vida prática. Postula também que os conhecimentos acadêmicos devem partir de uma carência gerada na sociedade e, portanto, devem estar diretamente relacionados aos interesses da sociedade. E que só teria sentido em retornarem para a sociedade como forma de preencher essas carências.

Para Rüsen, os elementos do conhecimento histórico se estabelecem em torno de uma matriz disciplinar que abrange todos os campos do conhecimento.



Quadro 4. Fatores do pensamento histórico segundo Rüsen. (RÜSEN, 2001, p. 35)

A *carência de orientação* (carência de sentido que faz voltar ao passado) é o ponto de partida da pesquisa, que torna possível a constituição da História enquanto ciência. Parte de uma carência de interesse que vai buscar no diálogo com as *ideias* (historiografias de orientação de sentidos múltiplos), perspectivas orientadoras que dão sentido à experiência no passado; Rüsen declara (2001, p. 32): “Luz das ideias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade do histórico.”

O *método de pesquisa* é o meio pelo qual se regula “o pensamento histórico, que lhe possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa” (RÜSEN, 2001, p. 33). A *forma de apresentação* (narrativa componente da produção que tem uma intencionalidade) “remete, por princípio, às carências de orientação de que se originou. Ele exprime, como resultado cognoscitivo, sob a forma da historiografia, com a qual volta ao contexto da orientação prática da vida no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 34).

O quinto fator da matriz disciplinar, a *função*, consiste na orientação de sentido em um caráter transformador, na medida em que recoloca a relação entre passado e o real vivido. 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. 34).

Para o autor, os fundamentos mais importantes da Ciência Histórica estão enraizados na vida prática. Os indivíduos constituem sentido para sua vida por meio da atribuição de significados que vão sendo construídos com suas experiências, com o passado, o presente e as expectativas que têm em relação ao futuro. A interpretação do passado de acordo com o presente e as possibilidades de futuro constitui na relação de temporalidade que os indivíduos usam para se orientar na vida prática, o que o autor chama de “consciência histórica”. Nesse sentido, para o autor, a base do conhecimento histórico é a consciência histórica. Os indivíduos possuem experiências passadas e as interpretam como história. A compreensão desse passado instrumentaliza o indivíduo para que ele possa caminhar no tempo e compreender seu presente de forma significativa. RÜSEN (2001, p. 64) salienta:

As mudanças no presente experimentadas como carências de interpretação são de imediato interpretadas em articulação com processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente apareça como continuação no futuro.

Percebe-se, assim, uma forma de conceber a função da História como orientadora de sentido: “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Essa conexão com a cultura histórica garante a construção de uma identidade. Neste sentido, o conceito de consciência histórica assume grande importância.

A ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a “competência narrativa” da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RÜSEN, 2001, pp. 103-104)

Assim, para o autor, os indivíduos só podem agir por meio de atribuição de significados às experiências do passado. Rüsen atribui uma intencionalidade à ação humana no tempo, em que os seres humanos só podem agir e transformar seu presente a partir da interpretação do passado. Logo, o conhecimento histórico fornece aos indivíduos elementos formadores, instrumentando-os e tornando-os competentes para

olhar criticamente sua realidade e agir sobre ela. Para Rüsen (2001), o ensino da história deve estabelecer uma relação dinâmica de conhecimento com o passado, o que significa uma interpretação não linear dos acontecimentos, ou seja, as experiências do passado precisam ser interpretadas em consonância com as experiências do presente.

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007, p. 104)

Rüsen (2007) relaciona a consciência histórica dos sujeitos ao conhecimento do passado e do presente das sociedades. Dessa forma, a apreensão do conhecimento deve ser pautada por uma relação entre a prática e a teoria, partindo dos conhecimentos já adquiridos pelos sujeitos e aprofundados através da pesquisa epistemológica.

Assim, o conhecimento histórico é possível quando ocorre o processo de interação entre a experiência, a interpretação e a orientação. Essas são cunhadas no processo de formação em que os sujeitos se apropriam das experiências no tempo “através da memória, que vai além dos limites da sua própria vida prática” (Rüsen 2007, p. 104). Em seguida, as experiências são interpretadas e recolocadas como forma de orientação no sentido de recolocar o futuro.

Interessa-me particularmente essa visão da História enquanto disciplina voltada para a orientação da vida prática. Como professora pesquisadora, interessada no processo de construção do conhecimento histórico, a compreensão desse processo é fundamental para minha lida. O debate apresentado por Rüsen (2007) confronta gerações de historiadores/as³⁰ acerca da pesquisa em História. Traz a possibilidade de pesquisar a partir da experiência prática do ensino de história, à medida que apresenta a relação entre a teoria da história e o cotidiano. Rüsen retoma a necessidade de uma disciplina da História voltada para o interesse da vida comum.

Assim, entendemos que o espaço da sala de aula deve ser norteado por uma metodologia que estabeleça uma relação direta entre a pesquisa e o ensino (aprendizagem), que fomente uma aproximação entre teoria e vida prática, de forma que

³⁰ Referimo-nos à ideia da História enquanto produção exclusivamente acadêmica.

os conhecimentos históricos possam contribuir para os sujeitos acessarem o passado e inferirem o presente.

Essa relação da História com a vida, e com foco específico no ensino escolar, vem sendo estudada por uma variante de pesquisadores/as em diferentes partes do mundo. Parte da preocupação é entender como se consolida o aprendizado histórico.

Dentre as diversas abordagens sobre o ensino de história, a Educação Histórica vem ganhando espaço entre os/as historiadores/as brasileiros/as. Consiste em uma investigação sobre o próprio conhecimento histórico. Busca compreender como alunos/as e professores/as atribuem sentido ao conhecimento histórico. Fundamenta-se na própria teoria da História.

[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. (CAINELLI e SCHMIDT, 2011, p. 11)

De acordo com os estudos apresentados por Barca (2007), a pesquisa em Educação Histórica busca reunir dados empíricos que possam contribuir para analisar as ideias históricas de estudantes. Busca entender como jovens e crianças aprendem História e tem como um dos seus principais objetos de estudo o ensino e a aprendizagem em História. Desenvolve-se a partir da constituição da História enquanto disciplina, discussão que remonta aos séculos XVIII e XIX.

A Educação Histórica apresenta-se como um campo de discussão e de proposta teórica metodológica a partir dos anos de 1970, quando são colocadas em pauta questões relacionadas ao processo de aprendizagem em História. Tais questões faziam referência a teorias de aprendizagem desenvolvidas no campo da psicologia e da educação, fundamentadas principalmente em Piaget, que aborda a concepção de aprendizagem por meio do processo de maturação do pensamento dos indivíduos. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico se daria a partir do acúmulo de informações sobre o passado e por níveis de complexidade dessas informações sobre o passado de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo. Sobre isso, BARCA (2001, p. 14) diz:

Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História para o currículo e escolarização obrigatória, enquanto

disciplina autônoma, substituindo-a por uma área integrada chamada de Estudos Sociais.

Para os adeptos da teoria piagetiana, o aprendizado demanda certo grau de abstração, o que dificultaria o entendimento de alguns conteúdos de História por crianças na faixa etária do ensino fundamental I, consideradas ainda muito novas e, portanto, fora do estágio de maturação cognitiva necessária para abstração e compreensão do passado histórico. Os indivíduos só alcançariam esse estágio aos 16 anos, quando entrariam no período denominado operacional, tendo condições de abstrair e, assim, compreender conceitos de temporalidade histórica. Essa percepção estava ancorada numa visão tradicional da História, já citada acima, que acabou empurrando a didática da história para a pedagogia.

A Educação Histórica diferente da teoria piagetiana, que destaca o desenvolvimento operacional dos indivíduos ancora-se na cognição histórica, marcando um campo específico de investigação e de proposta metodológica, à medida que se afasta de outras abordagens da pesquisa sobre o ensino de História, ligadas à psicologia e à pedagogia. Ela propõe um campo específico de investigação da cognição histórica de sujeitos em processo de aprendizagem, “ancorada em áreas de conhecimento como Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e explicação de princípios decorrentes da cognição histórica” (BARCA, 2001, p. 13).

Esse campo de investigação, como já mencionado, vem ganhando foco desde os anos de 1970, com forte impulso na Inglaterra, no Canadá e nos Estados Unidos. Tem se consolidado em Portugal por meio dos estudos de Isabel Barca (2001, 2007) e no Brasil vem ganhado espaço entre os/as historiadores/as brasileiros/as como um importante campo de investigação, principalmente no sul do país, por meio dos estudos de Maria Auxiliadora Schimdt (2008), com pesquisas desenvolvidas tanto com a cognição histórica de alunos e alunas do ensino básico quanto com envolvimento na formação de professores e professoras de História.

Segundo Barca (2001), uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi desenvolvida na Inglaterra com pesquisas coordenadas por Dickinson e Peter Lee³¹, que buscaram se afastar da ideia tradicional de investigação sobre o ensino e aprendizagem em História baseadas em princípios quantitativos e priorizaram a análise de dados

³¹ Dickinson e Lee publicaram em 1978 a pesquisa “Understanding and research”. O estudo, realizado com alunos de 12 a 18 anos, representa um marco na área de estudos em cognição histórica. A partir desse estudo, Lee criou o modelo de progressão das ideias históricas.

qualitativos com foco no processo da cognição histórica, buscando entender como jovens estudantes aprendem história. Tal proposição é extremamente importante no processo de constituição da Educação Histórica enquanto alternativa de investigação e de proposta metodológica, uma vez que busca a compreensão das ideias históricas, dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e não dos métodos de ensino. O objetivo é “estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos” (BARCA, 2001, p.13).

Tal estudo nasce na esteira da preocupação já salientada por outros autores, como destaca Barca (2001) ao citar Thompson, que em “1972 já chamava atenção para a necessidade de se encarar a aprendizagem da História numa perspectiva qualitativa, respeitando a essência do saber histórico” (BARCA, 2001, p. 14).

De acordo com Barca (2001), os estudos ingleses desenvolvidos nessa linha por Dickinson e Lee, em 1978, e por Ashby e Lee, em 1987, apontaram para a possibilidade de crianças e adolescentes desenvolverem um aprendizado genuíno em História.

- a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas. (Shemilt, 1980; Ashby e Lee, 1987; Booth)
- b) O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras. (LEE, 1994, *apud* BARCA E GAGO, 2001, p. 241)

Os pesquisadores apresentaram resultados interessantes sobre a variação do processo de aprendizagem em História que independem da idade cronológica. Os estudos apontaram para o fato de crianças e adolescentes serem capazes de aprender tanto os conteúdos chamados de substantivo, quanto os de segunda ordem³². Lee ressalta a importância de pesquisar ao analisar as ideias históricas dos/as estudantes, como meio de identificar os preconceitos deles/as em relação aos conhecimentos históricos. De acordo com o autor, “é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da história elas

³² De acordo com Cainelli (2012), “para se compreender o processo de construção do conhecimento, a educação histórica divide os conceitos fundamentais em história em duas tipologias: Conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão (LEE, 2001)”. (**Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. ISSN 0102-6801.)

manter-se-ão se nada fizer para as contrariar” (LEE, *apud*, GERMINARI e SCHIMIDT, 2008, p. 4).

A partir dessa análise, Lee cria o modelo de progressão das ideias históricas dos sujeitos em processo de aprendizagem escolar.

[...] o modelo de progressão de ideias de alunos em torno da compreensão do passado com uma fundamentação empírica reforçada (de segunda ordem) com a necessidade de promoção de um quadro coerente (substantivo) do passado, que possibilita aos jovens uma orientação temporal consistente, para as suas vidas. (BARCA, 2001b, p. 26)

Nessa perspectiva, entende-se que o processo de aprendizagem histórica deve priorizar não apenas o conhecimento do passado, o estudo puro e simples de forma cumulativa dos fatos históricos, mas precisa estabelecer uma relação entre esses conhecimentos e a natureza cognitiva da própria ciência da história.

Os estudos em cognição histórica também têm se desenvolvido nos Estados Unidos e no Canadá. Segundo Barca (2001), esses estudos “realçam a natureza situada da construção do conhecimento histórico” e se aproximam da análise inglesa ao pontuar a importância de compreender conceitos de segunda ordem como mudança, evidência e narrativa, bem como conceitos substantivos. Mais ligados a uma tradição culturalista, os estudiosos concluem que as crianças, ao chegar à escola, já possuem conhecimentos ligados a sua experiência de vida e aos seus grupos de convivência. Também defendem que esses conhecimentos são fontes importantes que devem ser observadas pelos professores/as e utilizadas como ponto de partida para a modificação dessas em conceitos mais elaborados.

Em Portugal, segundo Barca, os estudos em cognição histórica buscam estabelecer uma relação de consonância com a própria epistemologia da Educação Histórica, dando ênfase à natureza situada e ao contexto social, buscando compreender como os/as alunos/as e professores/as pensam a história. Os estudos de Barca sobre a cognição histórica de estudantes vêm focando atenção na análise das ideias prévias dos alunos, usando as palavras da autora, como forma de transformar o senso comum em pensamento científico. Os estudos no Brasil seguem essa mesma linha. Desde o início dos anos 2000, historiadores/as da Universidade Federal do Paraná (UFPR) vêm, em parceria com Portugal, desenvolvendo estudos na área da Educação Histórica. Segundo Schmidt (2000), os estudos desenvolvidos nessa área com alunos/as da educação básica

têm mostrado resultados que indicam a importância da compreensão das ideias prévias dos/as alunos/as sobre o conhecimento histórico.

Barca (2001), em sua publicação “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, chama atenção para a necessidade da formação de professores/as que estejam preocupados/as com o processo de aprendizagem a partir da cognição histórica.

[...] precisamos preparar professores em quadro científico atualizado:

1. Será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico.
2. O contacto com os resultados recentes da investigação sobre o pensamento histórico de alunos e professores torna-se igualmente imprescindível. Estes resultados poderão fornecer elementos para a elaboração de materiais criteriosos a aplicar num ensino de História com qualidade. (BARCA, 2001, p. 9)

Na esteira de Barca, entendemos que a urdidura do conhecimento necessita da análise de todos os processos que o envolvem para, assim, sabermos como ensinar (e aprender)³³ história de forma que esta se torne uma ferramenta eficaz para ler, interpretar e agir sobre o espaço e o tempo em que os sujeitos estão inseridos. Precisamos primeiro entender como esse conhecimento se constrói, para então torná-lo significativo, possível e necessário.

Nesse sentido, a pesquisa em Educação histórica apresenta uma finalidade para o ensino de história ao salientar o uso desses conhecimentos como orientação para a tomada de decisões na vida prática. Além disso, ela verticaliza o próprio conhecimento histórico uma vez que entende que este se estabelece também no debate entre a teoria e a prática.

As aulas de História desenvolvidas na perspectiva da Educação Histórica, por meio da metodologia da Unidade Temática Investigativa, é nossa proposta para criar os instrumentos necessários para um aprendizado mais significativo, que possa contribuir para transformações da consciência histórica nas crianças da turma “A” do 1º ano de alfabetização da Escola Municipal José Sebba, no município de Catalão-GO.

³³ Entendemos que o processo de ensino está sempre carregado pela aprendizagem. Funciona como uma mão dupla, uma troca de experiência entre os sujeitos. Ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende e vice-versa. O processo de ensino/aprendizagem, independentemente da idade e da experiência do sujeito orientador e dos orientandos, só é possível se ocorrer espaço para um diálogo de trocas iguais.

CAPÍTULO 3

Unidade Temática Investigativa: Desafios e Perspectivas para o Ensino e Aprendizagem em História no primeiro ano do Ensino Fundamental

O processo de aprendizado da história necessita de um manejo a partir da identidade de cada um. Segundo Schmidt (2009, p. 37),

Aprender história significa contar a história, isto é, significa narrar o passado a partir da vida no presente. O principal objetivo é elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e, também, organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente, individual e coletivamente.

Essa percepção de Schimidt nos é muito cara, uma vez que partilhamos do pensamento de Paulo Freire sobre a educação que valoriza a cultura do/a aluno/a. Nesse sentido, valorizar a identidade dos sujeitos no processo de aprendizagem significa constituir uma relação significativa com os conhecimentos. Isso, por sua vez, possibilita a utilização eficaz desse conhecimento enquanto instrumento para lidar com as questões corriqueiras da vida.

Cainelli e Schmidt (2009, p. 54) salientam:

[...] do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno. Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva de sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes.

Nosso intuito primeiro, ao nos propor pesquisar sobre o ensino de História, partiu da tentativa de compreender o universo escolar que estabelecia a relação dos/as alunos/as com o ensino de História de forma que grande parte deles não se interessava pelos conhecimentos da disciplina ao chegar ao ensino médio. A pesquisa sobre os primeiros contatos dos indivíduos em processo escolar com a disciplina nos revelou que as metodologias aplicadas na primeira fase do ensino fundamental na rede pública municipal³⁴ em Catalão não dão conta de estabelecer uma relação significativa com a disciplina.

A partir da pesquisa, atribuímos essa falta de significação à presença, no ensino da rede pública municipal, de elementos ligados à visão tradicional do ensino, como já

³⁴ A pesquisa foi feita com as escolas da rede municipal. Portanto, não faz referência à rede particular ou estadual.

foi abordado no primeiro capítulo, que aponta para a abordagem dos conteúdos de História de forma desconectada da vida do sujeito. Tal questão foi salientada também no segundo capítulo, ao explicitarmos que, no século XIX, período de cientificação da História enquanto disciplina, ocorreu a cunhagem de um conceito que separa a história da vida presente.

Essa visão, que ainda permanece entre muitos educadores, está relacionada, a nosso ver, ao processo de formação. Queremos abrir aqui um parêntese para indicar que a maior parte dos educadores que atuam no ensino fundamental não têm formação histórica, uma vez que sua especialização é bem mais generalizada, o que dificulta o acesso às discussões propostas no campo da História. Outra questão significativa apontada pela pesquisa é a relação entre as práticas educativas e as políticas públicas, que têm priorizado a questão da alfabetização tanto em português quanto em matemática em detrimento de outros conhecimentos. Sendo assim, embora haja um discurso relacionado à importância da valorização dos indivíduos no processo ensino aprendizagem, esses são abordados de maneira coletiva, mas numa perspectiva que não valoriza a cultura social. Todos precisam ler, escrever e acessar os conhecimentos básicos matemáticos. Mas esses conhecimentos por si só não dariam conta de preparar os indivíduos para os próximos níveis da educação básica. O resultado desse embate é que, ao chegar ao ensino médio, muitos/as alunos/as que passaram por esse processo de formação acham que a disciplina de História é desnecessária, uma vez que ela remonta a questões distantes da sua realidade.

A partir do que nos proporcionou a pesquisa, buscamos verificar a possibilidade de aplicar estratégias de ensino e aprendizagem de História que permitam uma relação significativa com os conhecimentos históricos e que possibilitem aos/as alunos/as um aprendizado genuinamente histórico.

Nossa proposta é apoiar-nos nas questões apontadas tanto pela Didática da História enquanto teoria da história, quanto na Educação Histórica enquanto teoria e metodologia do campo específico do processo de ensino, que apontam para a necessidade de fundamentação de um conhecimento escolar desenvolvido a partir dos elementos fundamentais da História enquanto ciência. Objetivamos ainda observar a possibilidade de um conhecimento que estabeleça uma íntima relação com a vida prática dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para tanto, nos serviremos das experiências já desenvolvidas, nos fundamentando a partir da apropriação de categorias e procedimentos metodológicos

definidos no âmbito do campo de estudos conhecido como educação histórica, segundo a perspectiva de Barca (2001; 2004; 2005), Schmidt (2009), Cainelli e Schmidt (2009/2011), Fernandes (2008), e com o suporte teórico da Didática da História, de acordo com Rüsen (2001/2007).

Os conteúdos desenvolvidos na perspectiva da Educação Histórica, de acordo com Barca (2001), privilegiam o desenvolvimento gradativo das seguintes competências históricas:

- Saber ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender ou procurar entender o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2001, p. 16)

O desenvolvimento dessas competências daria aos indivíduos o que Rüsen chama de consciência histórica, que seria a capacidade de adquirir uma competência narrativa onde o passado ganha sentido ao ser recordado e utilizado como referência para tomadas de decisões no presente. Rüsen aponta três elementos importantes para o desenvolvimento da competência narrativa: forma, conteúdo e função.

Rüsen destaca a importância desses três elementos que estão interligados. Os “conteúdos”, enquanto “competência para a experiência histórica”, são entendidos como a habilidade de conhecer os fatos do passado e resgatá-los dentro de sua temporalidade, diferenciando-os, portanto, do presente. A “forma”, enquanto “competência para a interpretação histórica”, trata da habilidade de observar os elementos do passado em relação ao presente e estabelecer uma conexão com o futuro, estabelecendo uma relação de temporalidade com os acontecimentos. A “função”, enquanto “competência para a orientação histórica”, supõe a utilização dos conhecimentos do passado (conteúdo) e das experiências (interpretação/forma) como orientação para a vida e “implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico” (RUSEN, 2007, p. 9).

Nossa pretensão é estudar a possibilidade do desenvolvimento dessas competências em alunos/as recém-chegados/as ao ensino fundamental, na classe de alfabetização do 1º ano.

Barca nos apresenta como possibilidade de intervenção e investigação as aulas oficinas por meio da aplicação da metodologia conhecida como Unidade Temática Investigativa, que, segundo Fernandes (2008), deve obedecer aos seguintes critérios:

- a) Definição de temática, conforme diretrizes curriculares;
- b) Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
- c) Aplicação da Investigação junto aos alunos;
- d) Categorização e análise, pelo professor;
- e) Problematização junto aos alunos;
- f) Intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes);
- g) Produção de comunicação pelos alunos (narrativa história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros);
- h) Aplicação de instrumento de meta cognição. (FERNANDES, 2008, p. 11)

Nosso intuito foi nos apoderar dos critérios da Unidade Temática Investigativa e construir uma trajetória de compartilhamento de saberes, tendo em vista as representações dos/as alunos/as a partir de uma experiência prática de pesquisa e intervenção.

Ao nos inteirarmos das discussões em Educação Histórica, um dos pontos que nos chamou atenção foi o uso da metodologia quase sempre de forma externa. O/a pesquisador/a apresenta uma possibilidade de intervenção com instrumento de coleta de dados em aulas oficinas, tendo interação com o grupo pesquisado somente no momento das intervenções pontuais. A partir dessa observação, pensamos em utilizar a metodologia em uma turma que pudéssemos acompanhar de forma mais próxima suas relações com o conhecimento histórico. Optamos por desenvolver a pesquisa com a turma em que eu atuava como professora regente.

Essa escolha tem respaldo na própria teoria da Educação Histórica e da Didática da História.

A aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2010, p. 53)

Se nosso intuito é perceber as possibilidades de aprendizagem dos conceitos históricos em crianças no período de alfabetização, quanto maior o processo de interação, mais facilidade teremos de perceber a ocorrência ou não de transformação. Assim, o contato diário com as crianças da turma foi de importância vital. Nesse caso,

minha atuação como observadora e como participante possibilitou um maior engajamento nas atividades e na apropriação das atividades de estudo.

Durante a apresentação da pesquisa em eventos, uma das perguntas sempre recorrentes dizia respeito à minha identificação como professora e como pesquisadora. Seria possível diferenciar esses dois universos de ações e propósitos? De início, tal indagação me preocupou, mas com o encaminhamento da pesquisa e dos estudos bibliográficos, entendi que o processo da construção da pesquisa e intervenção por meio da aplicação da metodologia da unidade temática investigativa demanda a construção em conjunto das etapas de intervenção. Enquanto pesquisadora, procurei me apropriar da técnica de pesquisa de que eu participava e busquei me munir dos dados obtidos para retornar ao grupo na perspectiva de propor novos encaminhamentos. Nesse sentido, ser professora da turma foi um ponto positivo, pois oportunizou o acompanhamento do desenvolvimento das ideias dos/as alunos/as com maior proximidade.

Partindo deste pressuposto, foi iniciada a pesquisa e intervenção com 21 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Sebba.³⁵ A pesquisa e intervenção ocorreu de junho a dezembro de 2015.

Com relação à quantidade de alunos/as participantes, ocorreram variações durante o ano letivo. No primeiro semestre de 2015, a turma “A” do 1º ano de alfabetização contava com 21 crianças. No início do segundo semestre, esse número sofreu modificação. Foram matriculados/as mais quatro crianças na turma. Além disso, foram remanejadas duas crianças do 3º ano para a sala do 1º ano, como alunos ouvintes.

O remanejamento das duas crianças do 3º ano para o 1º ano foi uma tentativa da escola de amenizar as dificuldades de aprendizagem dessas duas crianças, devido ao fato de estarem no último ano do ciclo de alfabetização e não terem ainda adquirido os conhecimentos básicos da leitura e escrita. Os dois alunos tinham como respaldo laudos médicos que relacionam essas dificuldades de aprendizagem a fatores psiconeurológicos. A lei, tal como é descrita, determina que a alfabetização ocorra na “idade certa”. Por isso, esses alunos, mesmo com um laudo médico que lhes garantisse a necessidade de mais tempo para serem alfabetizados, não podiam ser retidos. Eles acabaram inseridos num processo que valoriza o direito de igualdade e por isso inclui todos/as alunos/as no mesmo sistema, mas não lhes garante o direito de ser diferentes.

³⁵ A Escola Municipal José Sebba fica no bairro Paineiras no Município de Catalão. Atende sua clientela em dois turnos, matutino e vespertino, um total de 295 crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A clientela em sua maioria são filhos/as de trabalhadores/as das indústrias locais e do comércio.

No mês de setembro de 2015, a quantidade de alunos/as sofreu mais uma modificação. Uma aluna foi transferida para outra escola. Assim, a turma ficou composta por 26 alunos/as.

A sala de aula estava composta em sua maioria por meninas. Eram 19 meninas e 7 meninos, todos/as oriundos/as de famílias com baixo padrão de rendimento econômico, filhos e filhas de trabalhadores/as, inseridos tanto no mercado formal quanto informal de trabalho.

Seguindo os procedimentos metodológicos da “unidade temática investigativa”, a pesquisa e intervenção percorreram todos os passos indicados pela metodologia:

- 1- Definição de temática, conforme diretrizes curriculares: A questão norteadora para o estudo partiu do que é proposto pelo Guia Curricular de Base Nacional, que estabelece “identidade dos sujeitos” como um dos principais conteúdos a ser trabalhado nessa faixa etária nas aulas de História. Iniciamos com o mapeamento das ideias sobre os conteúdos substantivos “família e história local”.
- 2- Preparação da investigação dos conhecimentos prévios: Organizamos as oficinas a partir do conteúdo “identidade”, buscando perceber as relações de temporalidade que as crianças estabeleciam com sua própria história de vida e com a história local. Nesse sentido, o conceito de segunda ordem “tempo” foi analisado na perspectiva apresentada por Rüsen.
- 3- Aplicação da Investigação junto aos/as alunos/as: Foram mapeadas as ideias prévias dos/as alunos/as acerca da história de vida e da história local. Nesse processo, como é próprio da unidade temática investigativa, buscamos produzir as próprias fontes empíricas para identificar o modo como os alunos e alunas pensam historicamente. Utilizamos como instrumento diferentes fotografias de diversos locais da cidade³⁶, que retratavam períodos históricos diferentes de um mesmo espaço. E o desenho e a oralidade das crianças como forma de representação das suas experiências e apontamentos de significados e sentido que atribuem a sua realidade.
- 4- Categorização e análise: Em se tratando da especificidade do grupo de crianças, que estavam no processo inicial de alfabetização e ainda não possuíam domínio

³⁶ Referimo-nos ao núcleo urbano e não ao município, porque só utilizamos imagens que representavam a zona urbana e que não fizeram menção à zona rural ou aos distritos.

sobre a escrita convencional, optamos pelo caderno de registro.³⁷ Nesse caderno, foram relatados as falas e o comportamento das crianças de forma detalhada. Assim, a análise das ideias prévias das crianças deu-se por um modelo simplificado que nos permitiu analisar a progressão conceitual das crianças (BARCA, 2001).

- 5- Intervenção pedagógica: Em seguida, iniciamos a intervenção pedagógica. Nessa etapa, buscamos, a partir de planejamento anterior, implementar a unidade temática investigativa, tendo em conta um refinamento progressivo das ideias previamente diagnosticadas. Foram realizadas oficinas com objetivos específicos de atribuir contato das crianças com a história da família e com a história local.
- 6- Produção de comunicação pelos/as alunos/as (narrativa): Nessa etapa, foram realizadas produções com desenhos, confecção de fanzine, maquete e retorno a locais visitados.
- 7- Aplicação de instrumento de meta cognição: Embora tenhamos clareza sobre as etapas de mapeamento, análise e meta cognição, queremos esclarecer que os passos não ocorreram de maneira categórica como em um processo de progressão de conceituação. À medida que as propostas de intervenção foram sendo realizadas, os retornos eram feitos e as crianças apresentavam de forma muito rápida suas apreciações estabelecidas através do contato com as informações que tinham.

Como organização metodológica deste capítulo, optamos por fazer a narrativa passo a passo das atividades das oficinas desenvolvidas e das descobertas que foram ocorrendo através das atividades propostas.

3.1 - Descobrimo as noções iniciais de temporalidade (passos iniciais)

Seguindo os passos apontados pela “Unidade Temática Investigativa”, tendo como parâmetro a análise a partir das perspectivas da cognição histórica, com o intuito

³⁷ Para a produção do caderno de registros, optamos pela metodologia etnográfica: 1 - iniciamos a pesquisa com observações descritivas gerais para traçar um panorama da situação social e do que ocorre ali; 2 - após registrar e analisar as informações iniciais coletadas passamos para as observações focalizadas; 3 - em seguida, partimos para as observações seletivas e específicas. No nosso caso, tratou-se, também, de observação participante, que foi tomada como técnica. Essa técnica cumpriu um duplo objetivo: engajamento em atividades apropriadas na situação estudada e observação das atividades, pessoas, e aspectos físicos da situação. Tomamos sempre o cuidado de não esquecer que o/a observador/a participante experimenta estar dentro e fora da situação estudada, e se transforma, ele/a mesmo/a, em um importante instrumento de pesquisa com seu corpo e linguagem. Sobre o assunto, veja: GEERTZ (1989, p. 17) e BRANDÃO (1987, p. 11).

de compreender como as crianças percebem a noção de temporalidade histórica (conceito de segunda ordem), partimos do conceito substantivo “identidade”, por meio do mapeamento das ideias iniciais sobre a história de vida e a história local.

A primeira atividade realizada com as crianças da turma “A” do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal José Sebba foi uma roda de conversa onde pudemos, a partir da inserção de imagens e questionário informal,³⁸ perceber qual noção de temporalidade as crianças apresentavam, com relação tanto a sua história de vida, quanto à história local.

Estavam matriculadas nesta turma, quando iniciamos os primeiros procedimentos metodológicos, 21 crianças. Neste dia, estavam presentes 19 crianças.

Organizamos a conversa procurando observar se as crianças apresentavam algum conhecimento sobre a história local. Entregamos a elas imagens de diferentes edificações do município consideradas pela população local e pela história oficial³⁹ como monumentos históricos⁴⁰, e outras imagens que mostravam construções do centro da cidade e de locais próximos aos bairros onde a maioria das crianças reside.



Figura 1 - Avenida 20 de Agosto, Praça Getúlio Vargas – 1950

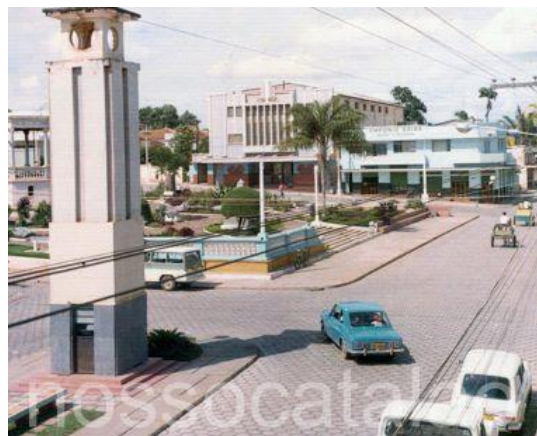


Figura 2 - Avenida 20 de Agosto e a Praça Getúlio Vargas – início da década de 1970

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=nosso+catalão+imagens&espv=2&biw>

³⁸ Como as crianças ainda estão na fase inicial de alfabetização, recorremos à oralidade das crianças.

³⁹ Consideram-se história oficial do município de Catalão as narrativas históricas de memorialistas como Cornélio Ramos.

⁴⁰ Entre as imagens foram selecionadas: a Igrejinha do Morro de São João, considerado o cartão postal do município; o Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos, antiga estação ferroviária da cidade; o coreto da Praça Getúlio Vargas, praça central do município; a Avenida 20 de agosto; a Avenida Raulina Paschoal, cortada ao meio pelo Ribeirão Pirapitinga; as represas do Complexo Esportivo Clube do Povo; as represas do bairro Monsenhor Sousa, que ficam próximas à escola; a Praça da Bíblia, que fica no bairro onde mora a maioria das crianças.



Figura 3 - Praça Getúlio Vargas – 2014

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=nosso+catalão+imagens&espv=2&biw>



Figuras 4 e 5 - Avenida Raulina Paschoal, 2014

Fonte: Acervo pessoal da autora



Figura 6 - Avenida Raulina Paschoal, 2014

Fonte: Acervo pessoal da autora

Essas imagens foram distribuídas na roda entre as crianças com o intuito de observar se elas conseguiam identificar os locais e fazer correspondência entre as

imagens de um mesmo local representada em períodos diferenciados. Observamos ainda se as crianças atribuíam às imagens algum sentido histórico.

Distribuímos as imagens e pedimos que observassem e, em seguida, escolhessem para colorir ou fazer um quebra-cabeça. Nesse primeiro momento, as crianças identificaram quase todas as fotos dizendo que já tinham ido, ou visto aqueles lugares. Não foi preciso interferência alguma de nossa parte. De modo bem natural, as crianças iam pegando as imagens e comentando sobre elas. Quanto à nomeação dos locais, a maioria das crianças não sabia os nomes dos lugares, exceto do Morrinho de São João, que quase todas conheciam e sabiam o nome do lugar, com exceção apenas de uma criança, que havia se mudado para a cidade há pouco tempo.



Figura 7 - Morrinho de São João no início do século XX



Figura 8 - Morrinho de São João – 2013

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=nosso+catalão+imagens&espv=2&biw>

Quanto ao prédio da antiga estação ferroviária, que abriga o Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos, as crianças demonstraram que conheciam o lugar, mas não sabiam o que era nem que já tinha sido uma estação ferroviária.



Figura 9 - Museu Cornélio Ramos – 2013

Fonte: http://www.estacoesferroviarias.com.br/rmv_tronco/fotos/catalao04.jpg

Quanto à identificação das imagens em períodos diferentes, tiveram dúvidas quanto à fachada do Hospital Nasr Fayad. Uma foto retratava a década de 1960 e a outra, 2013.



Figura 10 - Hospital Nasr Fayad – 1960



Figura 11 - Hospital Nasr Fayad - 2013

Fonte:

www.google.com.br/search?q=imagens+hospital+naser+fayad+catalão&espv=2&biw=1025&bih=654&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiP7Pm10ZLKAhWHD5AKHc0HAqEQ_AUIBigB

As fotos seguintes são do Parque Ecológico Francisco Cassiano, conhecido pelas crianças e pela maioria da população do município como represa do Adib. As imagens são de 2005 (período de construção das represas) e de 2014.



Figuras 12 e 13 - Parque Ecológico Francisco Cassiano em 2005, durante o período de construção. (Próximo à Escola Municipal José Sebba, local onde as crianças passeiam e brincam.)

Fonte: Acervo pessoal da autora



Figuras 14 e 15 - Parque Ecológico Francisco Cassiano – 2014

Fonte: Acervo pessoal da autora

Nas fotos do hospital, talvez por retratar períodos mais distantes, as crianças não conseguiram perceber elementos comuns e não fizeram relação entre uma imagem e a outra. Com as imagens do parque ecológico, a relação entre as imagens foi aos poucos sendo percebidas. Pedimos que olhassem bem as imagens atuais e apontassem os elementos presentes nelas, em seguida fizemos o mesmo com as imagens do período de construção do parque. Ao apontarem os elementos, pedimos que comparassem as fotos. Nesse momento, as crianças perceberam que se tratava de um mesmo lugar e conseguiram perceber as transformações que ocorreram. Perceberam que se tratava de outro tempo. Ao perguntarmos há quanto tempo as fotos tinham sido tiradas, as crianças identificaram como um tempo muito distante. Apresentaram elementos familiares para identificar esse tempo, dizendo que foi antes de os pais nascerem ou quando a avó era criança.

Outra atividade proposta foi a narrativa sobre suas preferências. Para essa atividade, usamos folhas de papel sulfite e, junto com as crianças, construímos uma

janelinha. Então, pedimos que as crianças imaginassem que do outro lado da janela havia coisas que elas gostavam ou que consideravam importantes. As crianças montaram as janelas e fizeram os desenhos de forma livre, sem interferência.

Ao observarmos os desenhos, as primeiras impressões nos levaram a considerá-los como desenhos comuns, que retratavam brinquedos, famílias, livros, alimentos.

Na segunda parte da atividade, as crianças fizeram a narrativa oral dos desenhos.



Figura16 - Oficina de mapeamento das ideias iniciais dos/as alunos/as
Fonte: Acervo pessoal da autora⁴¹

Com relação às famílias, os desenhos mostraram diferentes configurações familiares e em sua maioria se afastam do modelo de família nuclear tradicional burguesa.

Em um desenho, a aluna “JU”⁴² representou o que parecia ser um casal com duas crianças, mas, ao explicar o desenho, este representava o pai, a avó paterna e a tia. Em outro desenho, o aluno “D” apresentou o que parecia ser três adultos, três adolescentes e uma criança. Em sua narrativa, explicou que se tratava dele, da mãe, do pai biológico, que ele demonstrou não conhecer e do avô materno. Os que pareciam ser adolescentes eram um irmão, que ele nomeou mas que não morava com ele, e duas moças, também suas irmãs, que moram com o avô materno.

⁴¹ Foi organizado um documento com assinaturas coletivas dos responsáveis pelas crianças para que pudéssemos utilizar as suas imagens exclusivamente para a produção e o desenvolvimento desta pesquisa.

⁴² Assim como no caso das professoras entrevistadas, optamos por utilizar as letras do alfabeto, no sentido de proteger suas identidades.

Uma das crianças representou uma boneca em seu desenho, mas, ao narrar sobre ela, disse que aquela era a boneca que a mãe ainda iria comprar. Como o desenho não explicitava um modelo específico de brinquedo, perguntamos a ela que boneca seria essa que a mãe lhe compraria. Ela respondeu que qualquer uma. Ela queria apenas uma boneca, pois nunca havia tido uma.

Essas oficinas apresentaram alguns resultados bastante interessantes. As crianças demonstraram, por meio das inferências que fizeram sobre as imagens apresentadas do município, que conheciam os locais, no entanto não sabiam os nomes e nem conheciam aspectos históricos, como lendas, histórias, ou que tipo de atividades foram e são desenvolvidas nesses locais. Um dos exemplos foi da imagem da antiga estação ferroviária, que hoje abriga o Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos.⁴³

A outra atividade proposta, em que as crianças desenharam suas preferências e, em seguida, fizeram uma narração dos desenhos, apontou para duas questões relevantes acerca do conceito de temporalidade. As crianças demonstraram compreender a existência de uma relação entre o passado, o presente e o futuro e apontaram para certa orientação temporal.

Quando a aluna “J” explica o desenho de uma boneca que ainda lhe seria dada de presente pela mãe, aponta alguns elementos que não permitiram à mãe lhe comprar a boneca e apresenta outros elementos que vão lhe proporcionar o presente tão esperado. Podemos perceber que a criança estabelece uma relação entre o passado, o presente e o futuro. Ela disse que até aquele momento a mãe não havia tido possibilidades de lhe comprar o brinquedo porque não tinha um emprego, mas que agora ela teria conseguido um emprego e assim teria as condições necessárias para futuramente comprar a boneca.

Podemos perceber, por meio dessa situação específica, que a criança utiliza de elementos de temporalidade para analisar as possibilidades de ganhar o brinquedo. Ela consegue relacionar o passado com o presente e as possibilidades de futuro: não tinha emprego (motivo pelo qual não tinha como comprar a boneca); agora tem um emprego (motivo pelo qual poderá comprar a boneca). A criança parte de sua própria experiência de vida. Nesse caso, o desejo de obter um brinquedo serviu como um referencial de temporalidade.

⁴³ O prédio da estação ferroviária começou a ser construído em 1909 e foi inaugurado em 1913. Nesse período, era um ramal Goiandira-Catalão-Ouvidor pertencente à Estrada de Ferro Goiaz. Em 1942, esse ramal foi desativado e o prédio sofreu reformas, dando lugar a uma nova linha de transporte de mercadorias e passageiros, para fazer ligação com Monte Carmelo-MG, Patrocínio-MG, Ouvidor-GO e ligar Goiandira/GO a Angra dos Reis-RJ através da linha tronco RMV (Rede Mineira de Viação). A estação foi desativada em 1979. Atualmente, abriga o Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos.

Durante a atividade de apresentação dos desenhos para a turma, uma criança citou o nome Eva, que seria o nome da avó. Nesse momento, uma das meninas interferiu dizendo que sabia escrever Eva e soletrou o nome. Pedimos então que ela fosse ao quadro e o escrevesse.

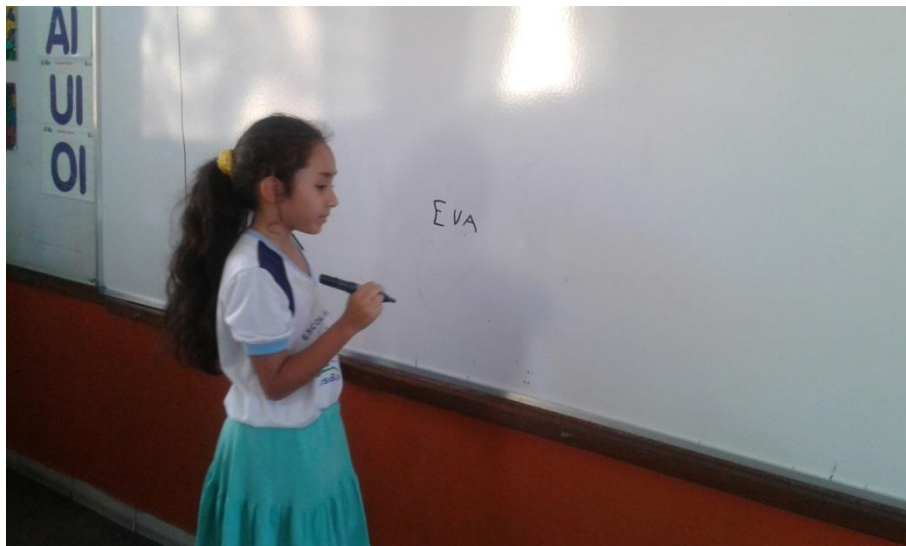


Figura 17 - Oficina de mapeamento das ideias iniciais dos/as alunos/as
Fonte: Acervo pessoal da autora

Perguntamos se alguém mais sabia escrever o nome Eva. Outro aluno, “M.I.”, disse que conhecia a Eva e que ela era uma “mulher da história”. A expressão “mulher da história” nos chamou atenção. Indagamos então sobre o que seria uma mulher da história e porque ela era uma mulher da história. As crianças indicaram as seguintes respostas:

- D. - Eva é a mulher da Bíblia;
 - M.I. - Deus criou Adão e depois a Eva;
 - J. - Ela é a primeira mulher;
 - E.M. - Ela que trouxe o pecado para o mundo.
- (Caderno de Registros - Atividade N. 3, realizada em 16/06/2015)

As respostas de todas as crianças seguiram o mesmo padrão das apresentadas acima. À medida que iam dando as respostas foram ocorrendo frequentes intervenções da turma explicando o relato bíblico da criação da humanidade. E o apresentaram com segurança e conhecimento dos fatos. Aproveitamos para fazer algumas interferências. Perguntamos onde Eva viveu, se o lugar que viveu parecia com o lugar que vivemos, como e com o que se vestia, como se alimentava, se o preparo dos alimentos ocorria da mesma forma que preparamos hoje e se a casa dela era parecida com a nossa.

As crianças indicaram que Adão e Eva viveram no “Paraíso”, que era um lugar onde “havia tudo que eles precisavam pra viver” (M.I.).

S.U. - A Eva morava com Adão no paraíso que Deus criou para eles. Deus criou tudo que tem no mundo. Cada dia fez uma coisa. Gastou 7 dias pra fazer tudo. Deus fez até o céu. Separou as trevas da luz, criou os animais e tudo que tem. Depois criou o Adão e para ele não ficar sozinho fez a Eva da costela dele.

M.Y. – O paraíso é outro lugar, lá não tinha o que tem aqui. É um lugar que só tinha a mão de Deus.

E.M.- Acho que era bem diferente que não tinha casa porque eles moravam no meio das árvores e não vestiam roupa. Depois eles vestiram roupa porque ficaram com vergonha de Deus e de todo mundo.

S.S. – Não parece. É bem diferente só tem a natureza e tudo acontece para o bem.

E.Y. – Não precisava de roupa não. Só precisou depois que pecou. A Eva comeu o fruto proibido e deu para o Adão que comeu também. Deus ficou bravo e eles vestiram roupa.

M.I. – Não vestiu roupa porque não tinha roupa vestiu folha. Tampouco tudo com folha.

A.N. - Eles não precisavam cozinhar a comida, tinha comida por toda parte eles comiam as frutas que tinha. Eles procuravam e achavam.

A.I. - Lá não tinha panela. Só tinha fruta. Acho que não podia matar os animais, mas acho que comia peixe cru, quando estava com fome.

M.Y. – E lá não tinha casa não. Eles moravam no meio do mato, das árvores. Depois quando foram expulsos por causa do pecado eles tiveram que construir a casa de madeira. E tiveram que vestir roupa

M.I. - Só vestiu roupa depois, mas a roupa não era de pano, era de couro de animais.

N.A. - Quando foram expulsos não tinha muita fruta e tiveram que comer carne de animais. Acho que era cru porque não tinha panela.

(Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 3, realizada em 16/06/2015)

As respostas das crianças apontaram para o conhecimento de um tempo histórico diferenciado do delas. Localizaram o “paraíso” como um lugar diferente do que aquele em que vivem. Identificaram as vestimentas de folhas e depois as de couro. Relacionaram o modo de alimentação com o sistema de coleta. E a moradia foi identificada com esconderijos naturais e edificações de madeira.

Essas atividades desenvolvidas em sala de aula serviram para nortear o nosso trabalho de pesquisa e intervenção.

3. 2 - Interpretação e contextualização de fontes

Ao iniciarmos o nosso projeto de pesquisa, partimos de alguns pressupostos. Esses estavam relacionados às experiências que já tínhamos ao trabalhar com crianças na faixa etária entre seis e oito anos de idade, e ao arcabouço teórico metodológico que

nortearam e conduziram as possibilidades de pesquisa. Partimos do entendimento de que as crianças, ao chegarem à primeira fase do ensino fundamental, já experimentaram e construíram diferentes significados para a História. Tais significados estariam relacionados à sua vivência e ao seu grupo de pertencimento familiar e social.

De acordo com Rüsen (2001), as narrativas detêm um caráter propriamente histórico. A História fixada na memória é uma forma de atribuição de sentido. No caso da atividade conduzida durante esta pesquisa, as crianças demonstraram certa noção e valorização do conhecimento histórico quando atribuíram sentido à narrativa bíblica. No entanto, demonstraram não estabelecer relação significativa com a história do município e apresentaram dificuldades em organizar uma narrativa sobre a sua história de vida, se fixando em elementos próximos, não demonstrando conhecimentos mais aprofundados, como a profissão dos seus responsáveis ou até mesmo o nome do pai biológico.

As narrativas acerca da história da criação feitas pelas crianças apontaram para a sistematização de uma consciência histórica voltada para os padrões religiosos. Entre as 21⁴⁴ crianças que faziam parte do projeto de pesquisa e intervenção, naquele momento, 12 frequentavam igrejas evangélicas, 7 a igreja católica e 2 eram de famílias católicas que não frequentam nenhuma igreja, mas demonstraram o mesmo conhecimento da narrativa bíblica.

Ao responderem aos questionamentos, as crianças demonstraram tranquilidade em fazer as diferenciações temporais. Estabeleceram as diferenças com o tempo presente e apontaram para relações de causalidade ao inferirem, por exemplo, que primeiro Eva se vestiu com folhas, depois com couro de animais e que nós nos vestimos com tecidos. Com relação à alimentação, também demonstraram reconhecer padrões de diferenças de lugar e de tempo. Por exemplo, elas apontaram para o fato de se alimentarem somente com frutas e depois precisarem se alimentar de carne por terem sido expulsos do paraíso. Mas ficaram em dúvida quando foi solicitado que dissessem como a carne era preparada.

O fato de não saberem como a carne era preparada demonstra que o conhecimento delas faz parte de um determinado construto, o construto religioso. Elas

⁴⁴ Essa atividade foi realizada no primeiro semestre de 2015, quando a turma era composta por 21 crianças. Esse quadro foi alterado a partir do segundo semestre, quando outras seis crianças passaram a compor a sala de aula. No entanto, as estatísticas permaneceram. Das seis crianças que entraram, duas eram católicas, três evangélicas e uma não frequentava a igreja, mas tinha influência do catolicismo popular.

dominam o conhecimento que lhes foi ensinado, nesse caso específico o conhecimento religioso, fundamentado nos relatos bíblicos.

Das crianças evangélicas que frequentam a turma, todas participam da mesma célula religiosa e frequentam a escolinha bíblica. As crianças católicas participam de missa específica para crianças, culto e pregação voltado especificamente para o público infantil, seguindo a linha do movimento da Renovação Carismática Católica (RCC)⁴⁵ de pregação. De todas as crianças da turma apenas três não participavam de formação religiosa específica para crianças.

Durante suas falas, elas estabeleceram pleno domínio sobre a “história da criação” e citaram os personagens bíblicos Adão e Eva e todo o enredo que envolve a narrativa bíblica, mas não conseguiram extrapolar o relato. Quando foram solicitados elementos das ações humanas fora do paraíso, como construção de moradias, formas de preparo de alimento e produção de roupas, não souberam se posicionar. Faltavam-lhes elementos para organizar um raciocínio sobre as questões colocadas. Quando E.M., disse: “Depois eles vestiram roupa porque ficaram com vergonha de Deus e de todo mundo”, perguntamos: “Quem era ‘todo mundo’? Que outras pessoas eram essas de quem Adão e Eva tiveram vergonha?” As crianças não souberam responder. Fizeram confusão entre os fatos. Uns disseram ser Caim e Abel, outros disseram que ainda não existiam Caim e Abel. Então, chegaram à conclusão de que Adão e Eva não ficaram com vergonha de outras pessoas, só de Deus.

Outro fato que chama atenção é o construto de família. As crianças não apresentam um modelo fixo de família. Entendem como família as pessoas que fazem parte do seu grupo de convivência, sendo parte do seu grupo consanguíneo ou não. Mas todos os modelos apresentados fazem parte do grupo considerado heteronormativo.

Isso demonstra que as crianças já possuem uma capacidade de abstração, mas só conseguem abstrair a partir dos conceitos e informações que fazem parte das experiências de vida que já possuem.

Nesse sentido, podemos nos aproximar do debate apresentado por Rüsen sobre a consciência histórica, quando o autor nos chama atenção para o que é a consciência

⁴⁵ A Renovação Carismática Católica, ou o Pentecostalismo Católico, surgiu nos Estados Unidos em 1967. Chega ao Brasil no início da década de 1970, mas é nos anos de 1990 que se consolida como um dos movimentos mais fortes da igreja católica, ganhando muito espaço na mídia e abraçando uma grande quantidade de fiéis. As reuniões de seus membros ocorrem nos chamados grupos de orações, onde ocorrem louvores a Deus. Apresenta estética de adoração parecida com as igrejas evangélicas, mas se diferenciam quanto à doutrina, com forte devoção a Maria como mãe de Jesus e intercessora e com o Espírito Santo como conselheiro. Promove uma abertura pessoal para a graça divina, através da pregação da renovação da fé pessoal e um compromisso mais radical com a Igreja e com sua missão.

histórica e qual sua função: “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). Assim, a consciência histórica é meio pelo qual os seres humanos acessam o passado para entender o presente. O peculiar dessa turma é o acesso ao passado restrito à visão bíblica. As crianças demonstram uma consciência histórica que encontra uma função prática de direcionamento baseada nos relatos bíblicos. E conseguem fazer uma leitura do passado através de comparação com esses relatos e apresentam uma projeção futura também direcionada pelo conhecimento bíblico.

Tais atividades endossam nossa pesquisa, uma vez que apontam para a necessidade da racionalização das experiências dos indivíduos no espaço escolar como parte de consolidação mais significativa dos demais conhecimentos.

3.3 - Intervenções pedagógicas e mapeamento das ideias dos/as alunos/as (segunda etapa)

As atividades desenvolvidas nesse primeiro momento demonstraram que as crianças, ao chegarem à primeira fase do ensino fundamental, já experimentaram e construíram diferentes significados para a História. Suas experiências precisam ser problematizadas para que possam oferecer possibilidades aos indivíduos de se localizar no tempo através delas, para interpretar ações e propor transformações. Nesse sentido, percebemos a necessidade de estabelecer uma organização didática que continuasse nossa proposta de investigação e intervenção a partir dos elementos apontados pelas crianças. Organizamos, então, dois grupos de ação: um voltado para a história municipal e outro para a história familiar.

Quanto às atividades relacionadas à família, resolvemos organizar outra atividade de intervenção com o objetivo de perceber se o conhecimento da narrativa bíblica estava diretamente ligado às características familiares e se as crianças conheciam a história de suas famílias.

Com relação à história local, resolvemos organizar mais uma intervenção, buscando as noções iniciais das crianças como proposto pela unidade temática investigativa. Nosso objetivo era partir dos elementos apontados na primeira oficina para entender com mais propriedade o que realmente conheciam sobre as imagens dos

monumentos históricos que apresentamos a elas. Nesse sentido, optamos por trabalhar com o Morrinho de São João e com Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos.

Ao escolhermos o Museu e o Morrinho, tínhamos a intenção de trabalhar com duas concepções de tempo: o tempo oficial e o tempo da memória. Buscávamos perceber, primeiramente, se o reconhecimento do Morrinho de São João está ligado a uma memória coletiva ou a uma memória individual. Além disso, pretendíamos observar como as crianças perceberiam a História a partir do contato com elementos presentes no Museu. Partimos de dois elementos apontados pelas crianças na primeira oficina: a percepção temporal demarcada pela narrativa bíblica, que ganha concretude nos universos dos/as alunos/as; e o reconhecimento do Morrinho de São João, que é um elemento importante presente na memória de grande parte da população catalana. As atividades foram ocorrendo concomitantemente. No entanto, com o objetivo de facilitar o entendimento, faremos a descrição por temas.

3.3.1 – A história de vida e a história da família

Com o intuito de entender o que as crianças conheciam de suas famílias, pedimos que desenhassem suas famílias e, em seguida, apresentassem os desenhos, fazendo uma narrativa sobre eles.

As crianças fizeram os desenhos apresentando, em sua maioria, as pessoas que moravam na mesma casa que elas. Apresentaram mães, irmãos, irmãs, avô, avó, tia, tio, primos, padrastos.

Ao serem indagadas sobre o sobrenome de seus familiares, apenas uma pequena parte tinha conhecimento do seu sobrenome, mas nenhuma das crianças sabia que relação havia entre seu sobrenome e o sobrenome do pai ou da mãe. As crianças não demonstraram conhecimento sobre a sua história de vida. Elas também tiveram dificuldades de apontar alguns elementos, como o local onde nasceram e o local onde os seus pais nasceram. Além disso, demonstraram ter conhecimento superficial sobre a vida dos avós.

Entre as narrativas ficamos intrigadas com a confusão que duas crianças fizeram. Essas foram apresentadas aos professores como tia e sobrinho. Foi a mãe da menina que as apresentou desse modo. Mas, no momento da conversa, elas não se identificaram dessa forma. R disse ser irmã de M, e M disse ser primo de R. Conversamos com elas e R disse que era irmã da mãe de M. Explicamos às crianças que elas estavam fazendo

uma confusão com relação ao parentesco. Intervimos e, com a ajuda de desenhos, representamos qual era a relação entre elas, com base em um modelo tradicional de família. Todas as crianças da sala entenderam. Assim, passamos a identificar R e M como tia e sobrinho.

R adorou saber que era tia de M, mas M resistia ao fato e ficou chateado, repetiu várias vezes que R não era sua tia. No início, pensamos que a resistência seria pelo fato da autoridade que, de certa forma, o grau de parentesco tia exerce sobre o sobrinho. Como a criança continuou resistindo, resolvemos conversar com as mães das crianças.

A mãe de R confirmou a história: disse ser avó de M e mãe de R. Tendo a história confirmada, achamos não ser necessário conversar com a outra mãe. No entanto, em outra oficina em que as crianças mostravam fotos dos familiares, quando R mostrou as fotos de sua mãe, M disse que ela não era a mãe de R, mas que era a avó de R. M disse também que o pai e a mãe de R tinham desaparecido e deixado R com a avó. Daí, M explicou que não R não era sua tia porque era filha do irmão da mãe de R.

R pareceu não entender a fala de M. Ficou em silêncio, não confirmou e nem desmentiu a história. Resolvemos retomar o diálogo com algumas perguntas para as duas crianças. Perguntamos o nome das mães, dos pais e dos avós. M nomeou a mãe e o pai de R como avós, dizendo que sua mãe era filha deles. R continuou com a mesma afirmativa anterior. Como a questão parecia ser um problema para M, resolvemos procurar novamente as mães das crianças para verificar o que ocorria.

No dia seguinte, as mães das crianças nos procuraram na escola para comentar sobre a situação. A mãe de M estava tranquila e explicou a relação de parentesco da mesma forma que o filho. Salientou que a mãe tinha criado R como filha desde a separação dos pais de R, e que a criança nunca teve contato com os pais, assim realmente pensava ser filha da avó. A mãe de R confirmou a história e disse estar muito chateada porque a criança até aquele momento não tinha conhecimento sobre sua história de vida e que ela não pretendia contar, mas que, devido aos acontecimentos, a criança acabou tendo conhecimento, o que a levou a explicar para R quem eram seus pais biológicos.

A mãe de M mostrou-se satisfeita com o desenrolar da história, dizendo que já era tempo de ter essa questão resolvida e agradeceu pelo trabalho desenvolvido na escola. Afirmou que o filho dela ficou mais tranquilo com a situação resolvida porque já há algum tempo a situação lhe perturbava. A avó (mãe) de R, pelo contrário, demonstrou estar irritada com a questão. A princípio, propôs mudar a criança de sala, o

que não ocorreu, em parte por resistência da própria criança e também em decorrência das longas conversas que foram acalmando a avó (mãe). No entanto, não houve mudanças nas relações estabelecidas anteriormente. Nas atividades que ocorreram em sequência, R continuou trazendo relatos da vivência da avó enquanto mãe biológica. Mas a questão relacionada ao parentesco com M ficou resolvida.

Outra situação ocorrida em sala foi com as relações familiares apresentadas por T. Em sua primeira narrativa, T nos contou que sua irmã espera um bebê e que este não teria pai, pois sua irmã teria brigado com o marido e voltado a morar em sua casa. Perguntamos se ela estava feliz com a chegada do sobrinho. Ela disse que estava, mas que ela não seria tia dele, ela iria ser o pai do bebê. Perguntamos por que ela seria o pai e não a tia. Ela respondeu que o bebê não poderia ficar sem pai, então ela seria o pai. As outras crianças não entenderam, acharam estranho e fizeram muitas intervenções. T ficou tranquila e manteve sua posição tentando explicar a situação, sempre apelando para a questão que a criança precisava de um pai.

Tentamos controlar a situação, explicando que muitas mulheres assumem a posição de pai e que muitos pais assumem a posição de mãe. Citamos exemplos de algumas crianças da sala que viviam somente com a mãe ou com o pai. À medida que fomos fazendo perguntas sobre as responsabilidades em casa, as crianças que viviam somente com o pai ou com a mãe foram narrando e apontando elementos que confirmaram nossa fala.

Aproveitamos a situação para ampliar o conceito de família e levamos para a sala de aula o seguinte cartaz:

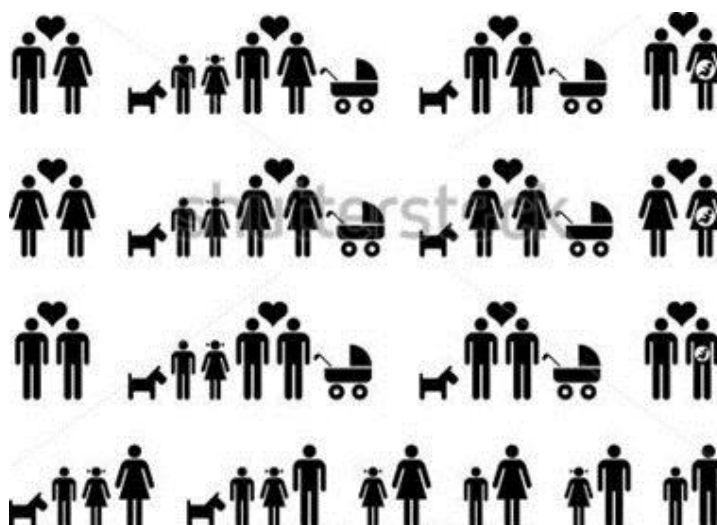


Figura 18 - Cartaz com diferentes modelos de família

Fonte: <http://pt.clipart.me/premium-people/different-types-of-families-65659>.

Acesso em: junho de 2015.

Observamos o cartaz e as crianças apontaram qual família mais se aproximava das características da sua. Todas apontaram o primeiro modelo, que representa o modelo burguês tradicional. Das 24 crianças presentes na sala durante a atividade, 9 apresentavam modelos diferentes do apontado por elas. Entre essas crianças que se constituem com famílias diferentes do modelo tradicional, havia 4 que vivem com a mãe e não conhecem o pai; 1 que não convive com parentes próximos; 1 que não conhece a mãe e mora com o pai e a avó; 1 que conhece a mãe, mas não vive com ela, mora com os avós maternos e os reconhece como avós; 1 que apresentava a avó e o avô paternos como pais; e 1 que convive com duas famílias, pois seus pais têm guarda compartilhada da criança.

Pedimos que as crianças definissem melhor quem faz parte de sua família, dando nome às imagens que aparecem no cartaz. As crianças aproximavam-se do cartaz e iam nomeando as imagens de forma simples. Diziam, por exemplo: ‘Este sou eu, meu irmão, irmã’, e assim progressivamente. À medida que as crianças foram se encontrando no cartaz, fomos reforçando com elas a qual grupo familiar elas pertenciam.

As crianças pertencentes a grupos distintos do modelo tradicional conseguiram perceber que se pareciam com outro modelo. Encontraram-se no cartaz, ou fizeram desenhos no quadro branco do seu formato familiar.

Embora tivessem olhado o cartaz e colocado as mãos sobre os desenhos, as crianças não tinham percebido o significado do coração em cima dos casais, até que SU perguntou se o coração era por eles estarem apaixonados. Dissemos que sim. MI disse que no grupo quatro não havia ninguém apaixonado. Explicamos-lhe que, naquele cartaz, o coração representava o amor entre casais. E no último grupo não havia casal, mas sim pai com filhos/as e mãe com filhos/as.

Elas ainda não haviam percebido os casais homoafetivos no cartaz. E se mostraram inteiramente tradicionais. Apontaram elementos religiosos como motivo para a não aceitação dos casais homoafetivos.

Queremos chamar atenção para a percepção das crianças, na narrativa exposta acima. De acordo com Rüsen (2001), as operações da consciência na vida prática se dão sempre que se pensa historicamente e só podem ser identificadas se analisadas na vida cotidiana. São as interpretações das situações cotidianas, observadas e interpretadas através de uma orientação temporal que vão designar determinadas respostas às diferentes situações que ocorrem no dia a dia.

M, ao dizer “ela não é minha tia”, dá uma determinada resposta à situação apresentada. A criança busca uma argumentação que extrapola o diálogo da sala de aula. Não aceita o que é exposto e problematiza a situação, buscando o entendimento da sua própria identidade. Embora as duas crianças tivessem a mesma idade, e tenham crescido no mesmo ambiente familiar, M percebeu que as relações de parentesco se diferenciavam do que era posto em prática, enquanto R não percebeu isso. De acordo com M, “não tem jeito de ser irmã e tia da mesma pessoa”. A criança se referia às relações da mãe com a prima. E foi exatamente essa questão que o perturbou, de tal forma que o levou a perguntar à mãe e a conhecer os fatos que envolviam essas relações. Rüsen (2001, p. 55) afirma:

As funções do pensamento histórico aparecem, à luz de uma análise desse tipo, não como algo relativo ao campo de aplicação exterior ao saber histórico, mas como algo intrínseco ao pensamento histórico, cuja estrutura e forma determinam de maneira marcante.

Para o autor, é a partir da conexão entre o pensamento e a vida que as “operações da consciência histórica” são reconhecidas como produto da vida real. É por meio dessa conexão que se pode explicar o sentido do saber histórico.

Ao buscar nos elementos do passado, nesse caso as relações de parentesco entre sua mãe e R, uma explicação para determinada situação do presente (entender se R era ou não sua tia), M estabelece, a nosso ver, o que Rüsen denomina como pensar historicamente. A criança buscou elementos no seu cotidiano, processou as ideias e as expressou de forma consciente, buscando entender como sua mãe poderia ser tia e ao mesmo tempo irmã de R.

Por outro lado, temos as construções de R, que se mostra passiva diante dos fatos e se acomoda com a situação vivida. Para R, as frustrações de M não têm importância. Ela não necessita de outra resposta; em vez disso, ela se acomoda diante da situação estabelecida.

Outra questão que aparece na narrativa das crianças é a visão binária de gênero, com definição do que é próprio do masculino e do feminino. Em um primeiro momento, as crianças demonstram estranheza ao ouvir T dizer que será o pai do sobrinho. A estranheza estava relacionada à condição feminina da criança em assumir uma “função” masculina. Na sequência, as crianças demonstram claramente a não aceitação das relações homoafetivas e justificam essa não aceitação através da afirmação dos padrões religiosos. As crianças apresentam um padrão pré-determinado culturalmente do que é ser homem e mulher.

De acordo com Rüsen (2001), são as experiências do ser humano no tempo que constituem a consciência histórica. Assim, entendemos que, ao tomarem o relato bíblico e uma determinada visão religiosa como orientação para sua vida prática, as crianças interpretam as ações do seu cotidiano e determinam respostas para as questões que lhes são apresentadas. Elas apresentam uma consciência histórica, uma vez que estabelecem noções de temporalidade, percebendo uma continuidade histórica. Essa noção de continuidade é percebida a partir da história bíblica. As crianças fazem um resgate temporal dessa história a fim de explicar as relações presentes. Diante disso, as relações homoafetivas são inconcebíveis, uma vez que extrapolam a história da criação, que define o que é próprio do feminino e do masculino.

As crianças apresentam uma discussão bem argumentada sobre o modelo de família que é válido para elas, e o modelo homoafetivo não cabe nessa concepção. O padrão de família que elas concebem é validado pela narrativa bíblica. Dessa forma, podemos salientar que apresentam uma concepção dos fundamentos históricos que não é neutra e partilha de uma determinada temporalidade – uma temporalidade com princípios escatológicos.

Segundo Rüsen (2007), a

“práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico da vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente, têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. (RÜSEN, 2007, p. 87)

Trata-se de uma forma de orientação, uma orientação histórica em que as experiências não podem ser mudadas, porque já estão dadas como certas. E as crianças sustentam essa orientação histórica em seu discurso.

M: Não pode namorar homem como se fosse mulher porque é pecado.
SU: Isso é errado porque muda a verdade de Deus em mentira.
AD: Na Bíblia, fala que o homem afeminado não vai herdar o Reino de Deus. (Caderno de Registro de Pesquisa. Atividade N. 4, realizada em 03/08/2015)

Essas respostas das crianças nos chamaram a atenção pela proximidade com o diálogo bíblico e pudemos confirmar que elas utilizam a própria Bíblia como base para suas respostas. Esse diálogo aparece claramente em várias passagens bíblicas e principalmente no livro de Levítico. Suas respostas são repetições que remetem claramente aos dizeres bíblicos:

Acaso não sabeis que os injustos não hão de **possuir o Reino de Deus**? Não vos enganeis: nem os impuros, nem os idólatras, nem os adúlteros, **nem os efeminados**, nem os devassos, nem os ladrões, nem os avarentos, nem os bêbados, nem os difamadores, nem os assaltantes hão de possuir o Reino de Deus. (BÍBLIA, 1 Coríntios 6:9, 10, p. 1470)

Trocaram a **verdade de Deus pela mentira**, e adoraram e serviram a criatura em vez do Criador, que é bendito pelos séculos. Amém. (BÍBLIA, Romanos 1:25, p. 1450)

Não te deitarás com um homem como se fosse mulher: isso é uma abominação. (BÍBLIA, Levítico 18:22, p. 162).

Nesse sentido, podemos entender que as crianças já se percebem como parte de um tempo histórico. E esse tempo é o tempo religioso. As inferências sobre a sua realidade são feitas a partir do que podem acessar sobre o conhecimento bíblico, que é tido como uma verdade única.

Segundo Jörn Rüsen:

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretação do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. (RÜSEN, 2001, p. 54)

A consciência histórica atribui sentido às narrativas. O modo como se interpretam as contingências⁴⁶ da vida prática é modo pelo qual a consciência histórica se estrutura. As respostas para as contingências na vida prática das crianças dessa turma especificamente, do 1º ano A da Escola Municipal José Sebbá, são as narrativas bíblicas. As crianças apresentam capacidade de interpretar sua realidade numa dimensão temporal, estabelecendo relação entre passado, presente e futuro. Apontam para os relatos bíblicos como resposta para uma situação do presente. Esses relatos também induzem a uma determinada ideia de futuro, enraizado na moral religiosa. As crianças fazem um diálogo com as histórias bíblicas como fontes únicas e verdadeiras e, portanto, válidas de forma atemporal para estabelecer as regras de conduta. Demonstram claramente possuir uma consciência exemplar. Argumentam sobre a realidade utilizando os exemplos bíblicos de forma generalizada e correspondente a todos como princípios gerais.

⁴⁶ De acordo com Rüsen (2006), “há uma experiência universal do tempo que pode ser chamada ‘contingência’. Contingência significa que a vida humana é constantemente atormentada por um senso de ruptura, de ocorrências inesperadas como morte ou nascimento, catástrofes, acidentes, expectativas frustradas.”

Diante da primeira etapa de desenvolvimento da metodologia da Unidade Temática Investigativa, queremos retomar algumas discussões apresentadas no primeiro capítulo, que demonstram que os conhecimentos históricos têm sido colocados em segundo plano ou têm sido trabalhados dentro de uma visão tradicional de ensino na rede municipal de Catalão. Independentemente da análise dos fatores que estruturam as práticas pedagógicas vigentes no município, queremos destacar a importância de “[...] valorizar permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania” (SILVA e FONSECA, 2007, p.55). Assim, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, uma vez que os sujeitos no início do processo de alfabetização já possuem capacidade de atribuir sentido a sua realidade. As crianças demonstraram claramente capacidade de compreender os conceitos substantivos (conteúdo histórico: família) e analisá-los a partir de uma compreensão histórica (conceito de segunda ordem: noção temporal oferecida pela narrativa bíblica). Mostraram-se competentes para interpretar historicamente uma determinada situação da vida prática. Evidenciaram possuir uma consciência histórica. Pode-se até questionar essa forma de atribuição de sentido à realidade, mas não se pode negar que ela exista.

Assim, deixar de trabalhar os conteúdos de história ou desenvolvê-los em uma perspectiva que não engloba os sujeitos como parte da história pode repercutir na valorização de fatores históricos fundamentalistas, como esses apresentados pelas crianças, contribuindo para a falta de cidadania e de humanidade nas tomadas de decisões na vida prática.

Portanto, nossos próximos passos serão no sentido de observar a possibilidade de outras leituras da realidade por meio de outros referenciais históricos. Objetiva-se também observar a capacidade de ampliação da consciência histórica. Usando as palavras de Cainelli (2010, p. 25), buscamos a “[...] possibilidade de desenvolver na criança a capacidade de se articular com o seu mundo a partir do seu entorno [...]”, numa perspectiva de ampliar seu conhecimento sobre si mesmo e sobre o local onde está inserida.

Diante disso, propusemos os próximos passos da atividade de intervenção, buscando, através dos conhecimentos das crianças sobre a história local, oferecer outros referenciais históricos. Na perspectiva da Educação Histórica, buscamos principalmente “não ensinar história como repetição mecânica, mas como experiências únicas

complexas que constituíram a perspectiva de um ensino consciente em História” (CAINELLI, 2010, p.25).

3.4 – Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos e Morrinho de São João

Ao iniciar a pesquisa sobre as ideias iniciais dos/as alunos/as sobre a história local, tivemos como objetivo perceber se as crianças eram capazes de apresentar a mesma estrutura temporal de leitura do passado que apresentaram em relação ao relato bíblico da criação e a associação de elementos e normas apresentados nos escritos para se referir à realidade.

Tomamos o Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos como ponto de referência histórica, uma vez que este guarda fragmentos da memória da cidade. Inicialmente, perguntamos às crianças: “O que é um museu?” Muitas crianças não souberam responder, mas algumas disseram que era um lugar onde se guardam coisas antigas e ossos.

Pedimos que desenhassem o que poderiam encontrar no museu de nossa cidade. A maioria das crianças fizeram desenhos com imagens de dinossauros e três crianças desenharam a fachada do Museu Histórico Municipal Cornélio Ramos.



Figura 19 – Desenho sobre a concepção de museu da aluna A
(Caderno de Registro da Pesquisa – Atividade N. 5, realizada em 04/08/2015)
Fonte: Acervo particular da autora

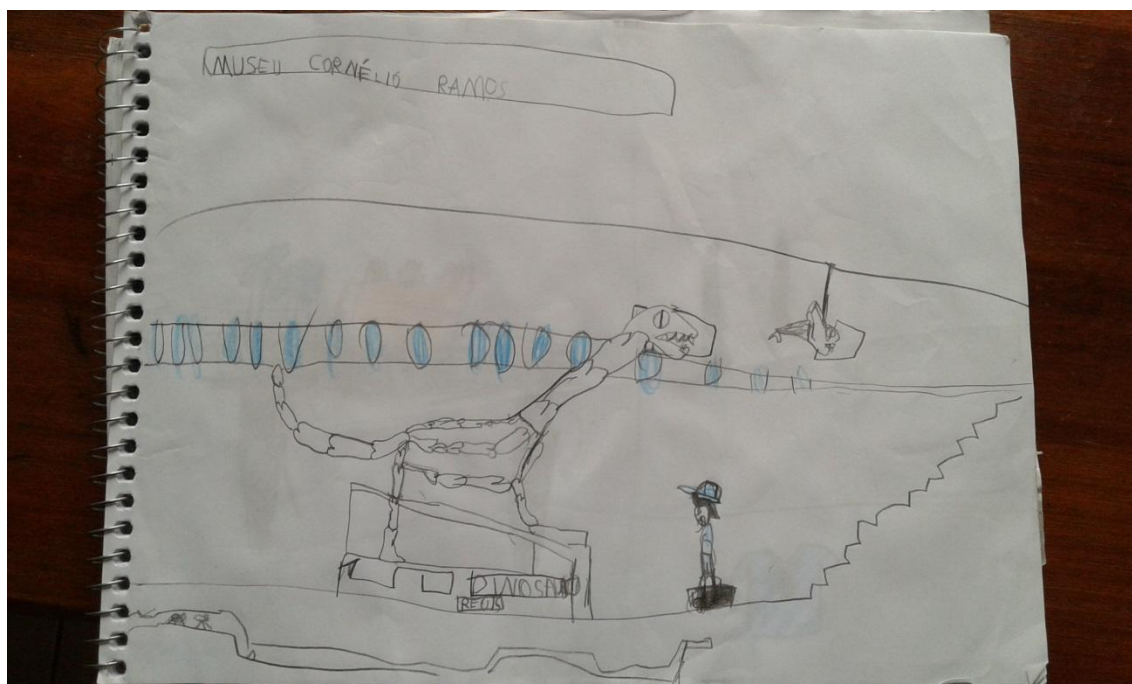


Figura 20 - Desenho sobre a concepção de museu da aluna S
(Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 5, realizada em 04/08/2015)
Fonte: Acervo particular da autora



Figura 21 - Desenho sobre a concepção de museu da aluna S.E.
(Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N.5, realizada em 04/08/2015)
Fonte: Acervo particular da autora

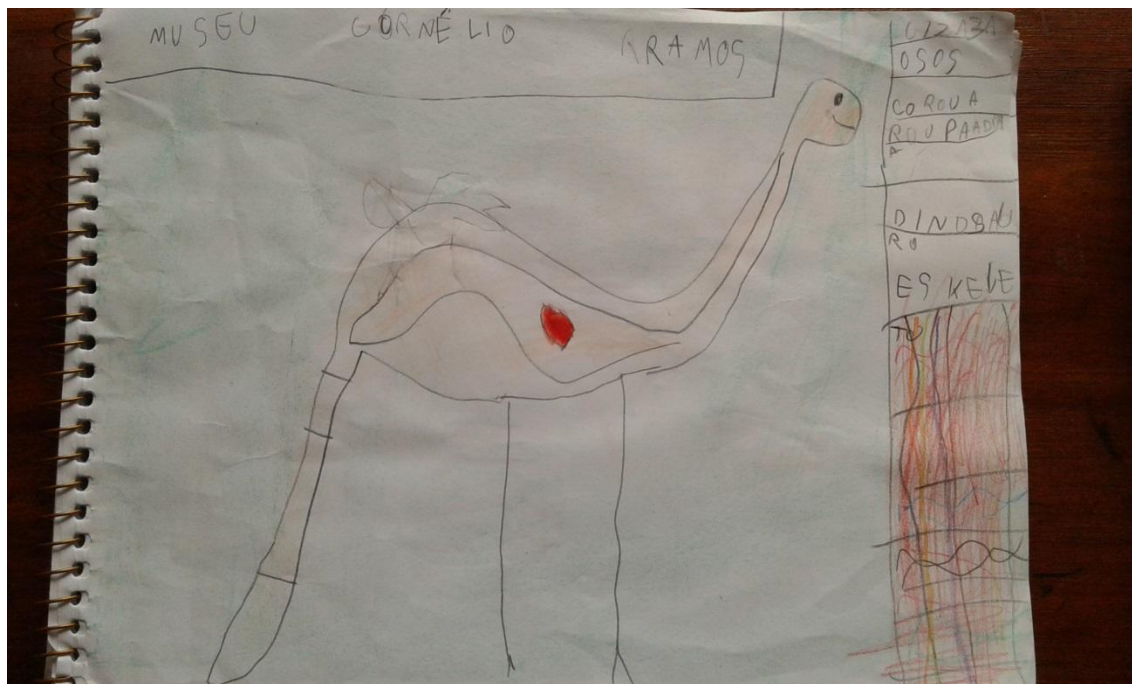


Figura 22- Desenho sobre a concepção de museu da aluna E.M.
(Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N.5, realizada em 04/08/2015)
Fonte: Acervo particular da autora

Ao pedir que explicassem os desenhos que tinham feito, as três crianças que desenharam a fachada do Museu demonstraram não ter a mínima ideia do que estaria lá dentro. As que desenharam dinossauros e ossos, fizeram associação ao filme “Uma noite no museu”⁴⁷.

Assim, várias crianças demonstraram um conhecimento específico sobre o que entendem por museu, que está ligado a uma imagem cinematográfica em particular. Elas nunca visitaram um museu ou tiveram outro contato além do apresentado pelo cinema. As experiências delas as remetem a esse determinado conhecimento.

O Morrinho de São João foi abordado por nós enquanto um patrimônio histórico, por fazer parte da memória do próprio município, resguardada em poemas, lendas crônicas e na memória de muitos/as catalanos/as. Além disso, é reconhecido oficialmente como patrimônio histórico do município.

Como na atividade anterior, as crianças demonstraram ter algum conhecimento, pelo menos do nome do local Morrinho de São João. Organizamos uma roda de

⁴⁷ Lançado em 2006, o filme é uma comédia que se passa no *Museu Americano de História Natural*. Conta as aventuras do segurança noturno Larry Daley (Ben Stiller), que tem de lidar com acontecimentos estranhos logo na primeira noite de trabalho: esqueletos de dinossauros e estátuas de cera começam a ganhar vida.

conversa e perguntamos a elas se todas conheciam o Morrinho de São João e como o conheceram. Obtivemos as seguintes respostas:

M.I. - Já vi. Ele é verde, de noite ele fica verde. De perto eu nunca vi, só de noite.

T - Já vi de perto, subi lá com meu tio.

S - Quase toda vez que fico de férias, passo lá perto para ir pra Ipameri [cidade vizinha].

L - Eu vi no ônibus quando fui ver um filme.

N - Porque ele é bem alto e dá pra ver de todo lugar

T.T. - Eu já fui lá, no ônibus eu vi o morro.

J.J. - Eu passei lá perto quando tava vindo da rodoviária, mas ele não era verde era todo marrom.

D - Eu já fui perto e vi de longe.

A - Eu vi da minha casa.

S.S. - Já soltei pipa lá. É o trem mais bão.

E.M. - Com você, quando você falou dele.

(Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 6 realizada em 11/08/2015)

As crianças demonstram em sua maioria não ter uma relação de pertencimento com o lugar. O Morrinho aparece apenas uma curiosidade, por ser um lugar alto e com pouco acesso.

Ainda como parte do diálogo, as crianças apontaram o Morrinho como um lugar perigoso, onde estão presentes vândalos e nas palavras das crianças “lugar de maconheiros”, fazendo referência a usuários de drogas que frequentam o local.

Essas atividades como propostas da unidade temática investigativa serviram como um direcionamento para a organização da nossa intervenção.

Minha preocupação como professora e pesquisadora era perceber se as crianças eram capazes de compreender o conceito de temporalidade, numa perspectiva diferente do apontado pela visão bíblica, que chamaremos, utilizando o conceito de Rüsen sobre os modelos de consciência, de consciência exemplar. De acordo com o autor, há quatro tipologias de consciência histórica:

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedades de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios de problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role playing	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança nas refutações de obrigações externas – role playing	Mudanças e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável	A moralidade é a generalidade de obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação da validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Quadro 5. Tipologias da consciência histórica (RUSEN *apud* BARCA., 2010, p. 63)

Cada tipologia diz respeito à forma como os sujeitos encaminham respostas às situações do seu dia a dia. As crianças se aproximam da tipologia exemplar, na medida em que utilizam regras gerais de condutas (tradição religiosa), atemporais (partem de outra realidade, mas com uma noção temporal estática), observadas de forma a validar situações particulares do passado, que são generalizadas e relacionadas aos seus sistemas de valores. Elas utilizam as informações acessadas como argumento e referência para as situações do presente. Dessa forma, usam os conhecimentos do

passado para explicar o presente. Para Rüsen (2010, p.66), “a contribuição deste modo de interpretação histórica ao raciocínio moral é clara: a história ensina o argumento moral por meio da aplicação de princípios a situações concretas e específicas”. Assim, a retomada da Bíblia acena para as regras morais válidas.

A nossa análise parte da percepção da tipologia apresentada pelas crianças. Segundo Rüsen (2010), mesmo que apareça de forma mesclada, a identificação da consciência tipológica é importante para definir as questões e organizar estratégias para ser utilizadas durante os estudos. Para o autor, mais importante do que conhecer a extensão dos conhecimentos é conhecer o “marco de referência e os princípios operativos que dão sentido ao passado” (RÜSEN, 2010, p. 73).

Nesse sentido, as narrativas são importantes para compreender as percepções das crianças sobre as ações humanas no tempo. Nossa proposta é estabelecer contatos de proximidade das crianças com outras narrativas históricas, buscando ampliar sua percepção e compreensão da realidade.

Ensinar história nas séries iniciais, de acordo com Cainelli (2010, p. 29), é “proporcionar aos alunos se entenderem no tempo em que vivem a partir do entendimento dos sujeitos de outros tempos e lugares; pressupõe a possibilidade da compreensão desta história através da narrativa”.

Partindo tanto das indicações de Rüsen quanto de Cainelli, nossa proposta foi iniciar com as crianças uma pesquisa de campo, com o objetivo de fazer com que elas conheçam mais de perto o Morrinho de São João, enquanto patrimônio cultural que resguarda histórias e lendas, e o Museu Municipal Cornélio Ramos, enquanto espaço que preserva certa memória da cidade por meio dos objetos ali presentes. Então, após esse contato com a história local, as crianças seriam capazes de demarcar outras leituras históricas do passado, além das leituras que elas já haviam apresentado.

3.5 - Problematização junto aos/às alunos/as: intervenção pedagógica da professora

Munidas pelas informações obtidas através das fontes de pesquisa, iniciamos o processo de problematização, junto aos/às alunos/as, das questões apresentadas. As atividades realizadas até então apontaram para: a vigência de uma consciência histórica fortemente direcionada pelos padrões religiosos (evangélicos e católicos carismáticos);

a orientação tradicional de modelo familiar, definido pela narrativa bíblica; e o desconhecimento da história local e da história familiar.

A partir dessas informações, organizamos atividades voltadas para fornecer às crianças conhecimentos tanto de sua história de vida, quanto da história do município. A primeira atividade nesse sentido foi a realização de um passeio para conhecermos o Museu Cornélio Ramos e o Morrinho de São João. O passeio ao Museu recebeu o aval de todos/as os/as responsáveis pelas crianças, mas o passeio ao Morro de São João demandou algumas conversas com pais, mães e responsáveis.

Quando algumas crianças levantaram a hipótese de não participar do passeio ao Morrinho, inicialmente pensamos que o motivo estava ligado a fatos já levantados anteriormente pelas crianças, que indicaram o Morro como um local frequentado por usuários de drogas. No entanto, a justificativa estava relacionada ao fato de o Morro ser um local de representação religiosa católica. Os pais e mães que frequentam as igrejas evangélicas não desejavam que seus filhos e filhas entrassem na igreja católica. Tal situação foi contornada com conversas particulares com esses/as responsáveis, que entenderam que o propósito do trabalho apresentava uma dimensão histórica e cultural, não religiosa. Mas nos chamou atenção, como fator de observação, já que a consciência temporal que percebemos nas crianças parte de uma concepção religiosa.

A visita ao Museu, ocorrida em 3 de setembro de 2015, contou com o apoio da equipe do próprio Museu, que se organizou no sentido de apresentar as peças ali expostas e estabelecer um diálogo com as crianças, de forma que os objetos do museu fossem sendo historicizados. Durante o passeio, também fizemos algumas interferências, chamando atenção para elementos que considerávamos importantes, mas que não foram citados pelo guia do museu.



Figura 23 - Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos
Fonte: Acervo particular da autora



Figura 24 - Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos
Fonte: Acervo particular da autora



Figura 25 - Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos - Equipamentos usados para a manufatura de tecidos

Fonte: Acervo particular da autora

As perguntas das crianças se relacionavam, principalmente, a quem pertencia os objetos, se eles eram muito antigos e para que eles eram usados.

Como no Museu há a reconstrução de um escritório que pertenceu a Cornélio Ramos,⁴⁸ que dá nome ao Museu, e de um quarto que pertenceu a Maria das Dores Campos,⁴⁹ as crianças tiveram muita curiosidade sobre quem eram essas pessoas e se elas já tinham morado naquele lugar.

⁴⁸ Cornélio Ramos era mineiro e mudou-se para Catalão nos anos 1950, onde exerceu a função de chefe da Estação Ferroviária. É conhecido como cronista, poeta e historiador. Ele escreveu vários livros sobre história do município de Catalão.

⁴⁹ Maria das Dores Campos, ou Mariazinha, nasceu em Catalão em 22 de março de 1911. Tornou-se professora, exercendo a profissão por 51 anos. É reconhecida por ter sido engajada na vida política do município e por ter produzido dois livros: **Catalão, estudo histórico e geográfico** (1978), de cunho histórico, e, para fins didáticos, escreveu **Gente nossa** (1985), em que traça perfis da elite catalana.



Figura 26 - Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos - Quarto de Maria das Dores Campos
Fonte: Acervo particular da autora

À medida que as crianças iam fazendo suas colocações, procurávamos responder. Houve por parte das crianças uma necessidade muito grande de apalpar os objetos e estabelecer um contato de maior proximidade. Isso foi permitido pela equipe do Museu e muitos objetos puderam ser tocados e até experimentados, como no caso dos chapéus.



Figura 27 - Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos
Fonte: Acervo particular da autora



Figura 28 - Visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos

Fonte: Acervo particular da autora

O passeio ao Morrinho de São João foi organizado seguindo os passos contados pelo avô de uma das crianças. J.J. contou que, quando seu avô era menino, ele subia o morro a pé e levava lanche. Ele sentava no alto do morro e comia olhando a cidade. Quando ela nos contou, pedimos que compartilhasse a história com as outras crianças. Eles/as se interessaram muito pela história. Pensamos em convidar o avô para ir até a escola, mas um tempo depois a família se mudou para outra cidade e perdemos o contato com o avô.

Combinamos com as crianças de fazer um piquenique. Subimos o morro⁵⁰ a pé, lanchamos olhando a cidade e contamos histórias. Entre as histórias contadas, estava a história da “louca do morro”, conhecida como Ritinha.⁵¹

⁵⁰ O Morrinho de São João, localizado ao norte de Catalão, no perímetro urbano, conhecido como Colina dos Poetas ou Morro da Saudade, tem altitude de 800 metros. O Morro foi tombado em 1994. Foi o primeiro processo de tombamento do patrimônio histórico de Catalão. No Morro, encontram-se o túmulo do poeta catalano Ricardo Paranhos e a Igreja de São João. A primeira edificação da igreja, segundo a tradição oral, foi construída com madeira no início do século XX, por três amigos. Os três se chamavam João. Em 1940, foi substituída por outra edificação, que permanece até os dias atuais com pequenas modificações, e que também foi tombada, juntamente com o Morro.

⁵¹ Segundo a lenda, Ritinha ficou viúva. Conheceu um jovem dentista vindo de Minas Gerais e por ele se apaixonou, mas o homem era casado e não correspondeu a seu amor. Ritinha, ao saber que ele voltaria pra sua terra, ficou cheia de ódio e disparou-lhe um tiro no coração. Daquele dia em diante, transformou-se na “Louca do Morro da Saudade”. Ritinha continuou com sua obsessão e transferiu sua afeição para o Morro, passando a rondá-lo com frequência. Rita Pó é o nome que por maldade lhe foi dado no hospício. Muitos visitantes da igreja dizem ver a figura fantasmagórica da Rita Pó, subindo e descendo o Morro. Leia sobre a lenda em: RAMOS, Cornélio. **Catalão: poesias, lendas e história**. 3. ed. Catalão: Gráfica e Editora Modelo, 1997.



Figura 29- Visita ao Morrinho de São João
Fonte: Acervo particular da autora



Figura 30- Visita ao Morrinho de São João
Fonte: Acervo particular da autora

Após a visita ao Museu, pedimos às crianças que fizessem um novo desenho sobre o Museu e, em seguida, que apresentassem seu desenho à turma, explicando o que haviam desenhado. Podem-se observar abaixo alguns desses desenhos. Tivemos a preocupação em expor aqui desenhos das mesmas crianças que já ilustramos acima, para que pudéssemos observar mais claramente a mudança de percepção, após a visita, dos elementos que compõem o Museu. Abaixo de cada desenho segue a observação apontada pelas crianças durante a apresentação para a turma.



Figura 31- Desenho da aluna A após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 8, realizada em 04/09/2015)

Fonte: Acervo particular da autora

A aluna A, na atividade de mapeamento das ideias sobre o Museu, desenhou (ver página 100) um esqueleto, o que achava ser um elemento do museu Histórico Municipal Cornélio Ramos. Depois da visita, ela fez o desenho acima e o explica da seguinte maneira: “Desenhei tudo que tinha no museu e até o morrinho, o dinheiro, as máquinas de escrever e a do supermercado, o quarto da professora e o escritório do Cornélio Ramos, e as pessoas esperando o trem.” (Caderno de Registro - Atividade N. 5).

Em sua fala, ela rememora as conversas que tivemos fora do museu, quando falamos sobre o que era o museu anteriormente. Explicamos como funcionava a estação ferroviária e como o trem era importante para as pessoas se locomoverem de um lugar a outro.

De forma geral, houve considerável modificação no que havia sido desenhado anteriormente. Os desenhos representaram os objetos que as crianças tinham visto no Museu. Desenharam telefone, máquina de datilografia, máquina registradora, moedas e cédulas, tear, roda de fiar, dentre outros.

O aluno S havia desenhado anteriormente um dinossauro e uma criança (ver desenho prévio, na página 101). Mas sua percepção sobre o museu mudou: “Desenhei a maquete do museu, porque ele é bonito, as roupas, tinha muita roupa do homem que trabalhava lá e de congo. A porta e as armas.”



Figura 32 - Desenho do aluno S, após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N.8, realizada em 04/09/2015)

Fonte: Acervo particular da autora

A aluna S. E. desenhou todo o processo de tecelagem de roupa, desde o preparo do algodão até o tecedura no tear, além de outros elementos, como consta em sua fala: “Desenhei o relógio, o telefone e todas as máquinas de fazer tecido.” Anteriormente, ela havia desenhado a frente do museu, justificando que não sabia o que havia dentro dele.



Figura 33 – Desenho da aluna S.E., após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos. (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N.8, realizada em 04/09/2015)

Fonte: Acervo particular da autora

A aluna E. M., após a visita, desenhou uma grande quantidade de objetos. Ela diz: “Eu fiz o desenho da cobra, o telefone, a roda de fiar, o rádio, a coroa [da Congada], o chapéu, os quadros da parede.” Anteriormente, havia desenhado dinossauros (conforme o desenho da página 102).



Figura 34 – Desenho da aluna E.M., após visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N.8, realizada em 04/09/2015)

Fonte: Acervo particular da autora

Após a atividade de fazer desenhos e a exposição oral que cada aluno fez do seu próprio desenho, retomamos nossa pergunta inicial sobre o que é um museu. Todas as crianças tentaram responder. Dessa vez, a situação foi bem diferente da primeira vez que fizemos essa pergunta. Naquela ocasião, as crianças não deram nenhuma resposta. Dessa vez, a aluna A disse que o museu é um “guardador de história”. Ela ouviu essa expressão de uma das funcionárias do Museu e a repetiu. Pedimos que ela explicasse por que o museu é um guardador de histórias. Ela não soube responder e as outras crianças responderam que é porque é um lugar onde se guardam coisas velhas e antigas. Mas os/as alunos/as não conseguiram relacionar aqueles elementos que chamaram de velhos e antigos com algo do seu presente, embora essa relação tenha sido feita durante a apresentação de cada objeto.

Nossa interferência nesse sentido foi buscar a representação histórica dos objetos de forma que as crianças os percebessem como fontes que proporcionam um determinado conhecimento da história.

Embora as crianças tenham ampliado seu conhecimento sobre o museu, percebemos que precisávamos ampliar as discussões. Começamos por mostrar, usando como recurso a internet, a existência de diferentes tipos de museu. Entendemos, naquele momento, que seria importante essa diferenciação, uma vez que a primeira noção que as crianças tinham de um museu baseava-se no Museu de História Natural, apresentado no filme “Uma noite no museu”. O museu do filme, entre outros elementos, guardava fósseis de dinossauros. Esse foi o elemento mais visível para as crianças. Entendemos que esse fascínio é natural, dada a idade das crianças, entre 6 e 8 anos, período em que os elementos lúdicos ainda são muito fortes e as crianças são muito influenciadas por desenhos animados.

Quanto ao Morrinho de São João, fizemos com as crianças a produção de uma maquete. A maquete foi sendo feita aos poucos. As crianças foram levando elementos para construí-la. Vários elementos foram retratados: a Ritinha, “a louca do morro”; o túmulo do poeta Ricardo Paranhos;⁵² as escadas; as paredes da igreja com pichações e sujeiras; “a casinha do guarda”; e o lixo. Fizemos a vegetação do morro com tinta. Elas preferiram pintar a maior parte com tinta verde.

⁵² Ricardo Augusto da Silva Paranhos foi um político, poeta e escritor catalano, nascido no final século XIX. Esteve envolvido em várias tramas políticas no início do período republicano em Goiás. Teve seus restos mortais enterrados no Morrinho de São João, devido ter pronunciado em versos a vontade de descansar eternamente no “Morro das Saudades”.

Durante a confecção da maquete, as crianças iam dizendo o que fizeram no dia do passeio e apontando os elementos que compõem o morro.

E.M. – Nós passamos por aqui (mostrando a escada) e o ônibus por aqui (mostrando a rua que sobe o morro).

A.B. – A capelinha não fica na beiradinha, ela fica mais no meio, atrás foi onde a louca escreveu o verso.

D. – Nós sentamos aqui onde fica o murinho.

S. – Da casinha do guarda, dá pra ver muito melhor as ruas.

E.S. – Tem três cruz.

S.E. – Eu só vi duas uma grande e uma pequena.

E.S. – Tem uma em cima da igreja.

(Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 10, realizada de 30/09/2015 a 23/10/2015)



Figuras 35 e 36 – Construção da maquete do Morrinho de São João
Fonte: Acervo particular da autora



Figuras 37 e 38 – Construção da maquete do Morrinho de São João
Fonte: Acervo particular da autora

Combinamos que as crianças iriam observar o morro e iriam completando com os elementos que faltassem. No momento em que as crianças consideraram que a maquete já estava pronta, iniciamos um diálogo com as crianças, explicando-lhes que o Morrinho é um patrimônio histórico e cultural do município e, portanto, pertence a todas as pessoas da cidade.

A construção da maquete do Morrinho de São João durou um período de aproximadamente três semanas. Foi um processo demorado, e reservávamos um período do dia para nos dedicar à construção desse projeto. Geralmente, ocorria no início da aula, quando as crianças chegavam trazendo um elemento para ser colocado.

A maquete do Morrinho foi nossa estratégia para pensar possibilidades de construção histórica e análise de fonte. À medida que os elementos eram agregados para a construção da maquete, procurávamos questionar as crianças sobre as transformações históricas que o Morrinho sofreu. Por exemplo, perguntamos: “Será que o Morrinho de São João sempre teve a igreja? Ou alguém construiu a igreja lá no alto? Quem sobe no morro ou subia para ir à igreja? Por que tem uma casinha que chamamos de casinha do guarda? Por que existe um túmulo no alto do morro? Para quem foi feito o túmulo? Sempre existiram as escadas? Ou alguém as construiu? Para que construir escada em um morro?”

Através desses questionamentos, fomos contando às crianças como as relações das pessoas com o morro foram transformando o local no que ele é hoje. Foram feitas várias narrativas, contando a história da construção da igreja, falando das festas religiosas que eram feitas no alto do morro e das cerimônias que eram realizadas, como batizados e casamentos católicos.⁵³

O objetivo de estabelecer uma relação entre a construção da maquete e a história do Morrinho partiu dos apontamentos de Rüsen (2010). Ele fala da necessidade de conceituar a aprendizagem num processo de experiência: “A aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas” (RÜSEN, 2010, p. 76). Para interpretar os acontecimentos históricos é necessário primeiro conhecê-los. Em se tratando de crianças especificamente, esse processo precisa ser envolvente. As crianças precisam se sentir parte dele, experimentá-lo. A construção da maquete possibilitou essa aproximação prazerosa das crianças com o conhecimento da história do Morrinho. E observamos em várias ocasiões as crianças contando umas para as outras, para os pais e para outras crianças na saída da escola fatos que tinham ouvido na sala de aula sobre o Morrinho.

A atividade dupla, como pesquisadora e também professora da turma, me levava a cumprir os encaminhamentos do planejamento diário específico da rotina de alfabetização proposta no planejamento coletivo (HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como já foi citado no primeiro capítulo. Nesse sentido, busquei relacionar os dois processos. Na rotina proposta pelo HTPC, consta a exigência da retomada dos fonemas estudados em dias anteriores, com o intuito de fixação do fonema trabalhado na semana articulado com os outros já estudados. Geralmente, a metodologia para essa retomada é de livre escolha do/a professor/a, mas há um indicativo por parte da mediação da alfabetização no HTPC, que consta de uma ficha de leitura que deve ser tomada de maneira individual. Esse modelo é definido dentro processo fônico de alfabetização e segue os padrões das duas avaliações de leitura que são submetidas às crianças no final do primeiro e do segundo semestre do ano letivo, como se pode ver na imagem abaixo.

⁵³ Para obter essas informações, revisitamos leituras de memorialistas catalanos, como Cornélio Ramos (1992), Maria das Dores Campos (1978) e Ricardo Paranhos (1972). Pesquisamos por meio de conversas informais junto a alguns moradores antigos da cidade, como João Mendonça, Selva Ana, João Oliveira e Maria da Glória Sampaio.

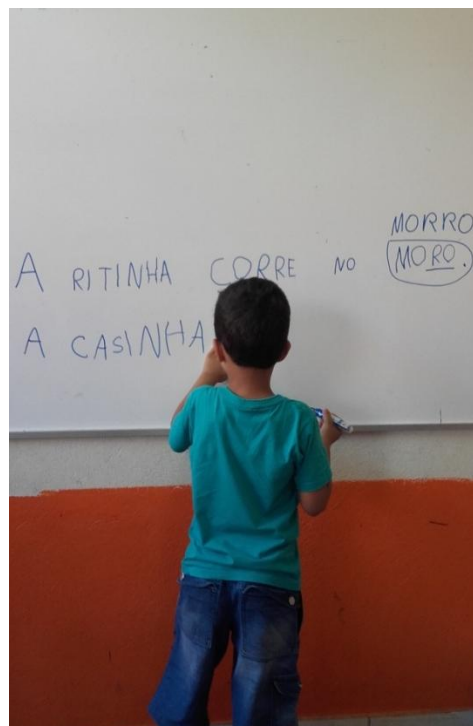
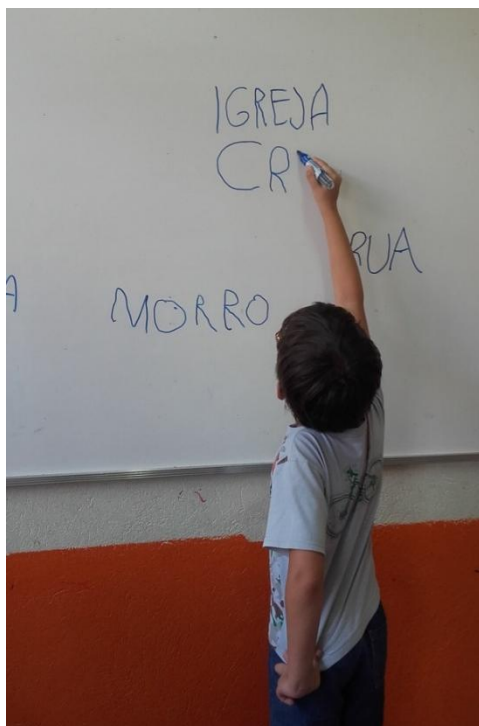
A – E – I – O – U – ão				
AI - OI - UI EI - OU - AU - UAU - UAI - UÉ - EIA EU - IA - UIA - IOIÔ				
F – FA – FE – FI – FO – FU – FãO				
M – MA – ME – MI – MO – MU – MãO				
J – JA – JE – JI – JO – JU – JãO				
FEIA	MIOJO	JUMA	MIAU	MIMO
FOME	FAMA	JOIA	FAFÁ	MAMãO
FIO	MAFUFO	MOEU	FOFA	JOãO
MOFO	JIA	MÚMIA	JUJU	FOFãO

Figura 39 - Ficha de leitura do 1º ano de Alfabetização, produzida no HTPC.

Fonte: Acervo particular da autora

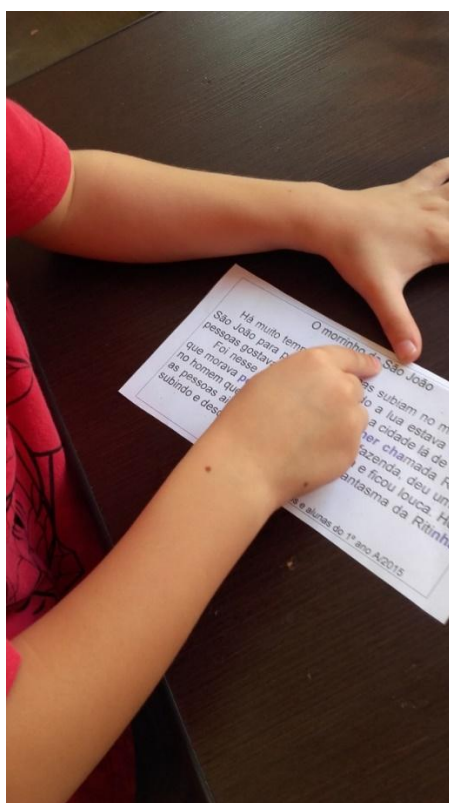
Resolvemos fazer essa atividade de leitura aproveitando o envolvimento das crianças com a construção da maquete. Para isso, fizemos um pequeno ajuste nesse momento inicial. Organizávamos as crianças de forma que os elementos agregados à maquete fossem representados pelas crianças na lousa e lidos por todos. Fazíamos a retomada da construção da maquete, lembrando o que construímos anteriormente e apontando os elementos construídos no dia.

Foram construídos quadros de palavras, quadros com frases e produção de texto coletivo. Esses quadros foram digitados e passaram a compor nossa caixa de leitura.



Figuras 40 e 41 - Ficha de leitura produzida coletivamente pela turma do 1º ano A da E. M. José Sebba

Fonte: Acervo particular da autora



Figuras 42 e 43 - Ficha de leitura produzida coletivamente pela turma do 1º ano A da E. M. José Sebba

Fonte: Acervo particular da autora

Nesse sentido, abordávamos também as construções matemáticas com contagem e situações que envolviam adição e subtração. Outro elemento bastante explorado foi as noções espaciais. A todo o momento, as crianças atribuíam sentido ao tamanho e à localização dos elementos no Morro, como se pôde notar em falas já citadas: “A capelinha não fica na beiradinha, ela fica mais no meio”, e outras falas como:

S.S. - A casinha do guarda está maior que a igreja.

E.M. - Tem muito mais casa perto do morro.

S.U. - Agora o morro está mais verde.

(Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 10, realizada de 30/09/2015 a 23/10/2015)

Essas colocações das crianças contribuíram muito para a concretização de conceitos que devem ser desenvolvidos nesse período de alfabetização e podemos dizer que facilitaram nosso trabalho.

É claro que a construção de uma maquete com crianças nessa faixa etária e com uma turma relativamente grande (iniciamos o ano letivo com 21 crianças e esse número aumentou para 27), não foi fácil, mas o resultado pode ser avaliado como extremamente positivo se elencarmos a quantidade de situações de aprendizagem e concretização de conhecimentos que ela proporcionou. Os elementos foram sendo naturalmente percebidos pelas crianças e aproveitamos essas situações para concretizar os conceitos. A percepção do espaço geográfico e das paisagens que envolvem o Morro foi um dos elementos que puderam ser explorados através de colocações simples, como a da aluna S.U. sobre o morro estar mais verde no momento da visita. Essa fala pode ser comparada com a fala de J.J., que disse: “Eu passei lá perto quando estava vindo da rodoviária, mas ele não era verde era todo marrom.”

Há ainda a indicação, como parte da rotina, de separar um momento para contar histórias. O planejamento organizado no HTPC considera importante que isso ocorra pelo menos uma vez por semana. Aproveitamos esse momento para ampliar o conhecimento sobre as histórias de vida das crianças, de suas famílias e do município.

Com relação à história de vida e da família, o fato de ser a professora da turma contribuiu muito para a organização dessa atividade. Contamos também com ajuda dos responsáveis para narrar às crianças fatos ocorridos com seus antepassados. E também tivemos condições de ampliar o momento de contar histórias para quase todos os dias da semana. A cada dia, uma criança ficava responsável por contar fatos que teriam ocorrido com ela e com os parentes próximos e outros que teriam ocorrido com seus antepassados.

As crianças relataram muitos acontecimentos relacionados à vida pessoal, ligados a cicatrizes adquiridas em quedas, à primeira palavra que falaram, à escolha do seu nome, brinquedos, viagens, animais de estimação, sustos, ocasiões em que se perderam dos pais e assim por diante. Com relação à família, foram relatados acontecimentos que envolviam avós e tios-avós. Alguns relatos envolviam acontecimentos tidos por eles como façanhas, por exemplo: roubar milho no quintal do vizinho e ser pego; amarrar o capim no meio do mato para que a pessoa que viesse atrás caísse; tirar foto com o prefeito; ficar o dia inteiro escondido para não levar uma surra dos pais; viagens de trem; ir a pé para Ouvidor⁵⁴ para namorar.

Entre as histórias contadas, uma das alunas trouxe para a sala de aula fotos antigas da Avenida 20 de Agosto. Ela tinha encontrado essas fotos em um jornal, recortou e trouxe para nos mostrar.



Figura 44 - Apresentação de fotos da Avenida 20 de Agosto
Fonte: Acervo particular da autora.

Ao nos mostrar as fotos, a aluna pediu nossa atenção para observar uma das imagens, que apresentava um “pirulito” como estava na legenda da foto e explicou: “Meu pai falou que o pirulito é a mesma coisa que a rotatória”. Todas as crianças riram

⁵⁴ Cidade que fica a quinze quilômetros de Catalão.

muito. E apesar de a foto não estar com uma boa resolução, conseguiram observar como funcionava o pirulito.



Figura 45 - Imagem da Avenida 20 de Agosto na década de 1960 (sem identificação de jornal, data de publicação e matéria veiculada)

Fonte: Acervo particular da autora



Figura 46 - Imagem da Avenida 20 de Agosto na década de 1960

Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=catal%C3%A3o+go++Avenida+20+de+agosto&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj39Kbex-PNAhWBiJAKHedWAVQQ_AUICCgD

A aluna ainda nos contou sobre seu avô, que tinha lembranças do “pirulito” e passou várias vezes na avenida quando o “pirulito” ainda existia. Aproveitamos para conversar com as crianças sobre as mudanças que ocorreram no espaço urbano no município nos últimos tempos. Retomamos algumas fotos que tínhamos usado no início das atividades (ver páginas 79, 81, 82 e 83) para observar as transformações que ocorreram em alguns locais da cidade. E organizamos pesquisa para descobrir quais as transformações ocorreram no bairro onde esta situada a escola.

As crianças conversaram com seus avós e vizinhos para descobrir o que havia no local onde atualmente é a escola. Então, elas trouxeram algumas informações que desconhecíamos. Por exemplo, N disse: “Minha avó disse que antes aqui era um buraco bem grande e que não tinha essa rua”. No local onde é a escola, segundo a avó de N havia um buraco enorme que separava o bairro Pio Gomes do bairro Paineiras. De acordo com a criança a vó teria dito que o buraco era tão grande que havia plantações bananeiras dentro dele.

As crianças trouxeram muitas informações sobre as transformações no bairro. Disseram que havia muitas mangueiras e que as pessoas vinham de longe para buscar as frutas. Disseram que onde é a represa (Parque Ecológico Francisco Cassiano), que fica próximo à escola, havia um clube com piscina. E que antes de haver esse clube havia outro bem pequeno, que ficava mais distante da escola.

Sabíamos da existência de um clube próximo à escola, de nome “Cajuba”, que foi construído na década de 1990 e que, pouco tempo depois, abriu falência. Mas nunca tínhamos ouvido falar de outro clube. Pesquisamos e descobrimos que realmente existiu outro clube chamado de “Balneário Lago Azul”,⁵⁵ pertencente ao senhor Joaquim Rosa, que teria sido dona de grande parte dos terrenos do bairro, que funcionou de 1978 a 1984.

Para continuarmos falando da história do município, retomamos a lenda da “Louca do Morro”. Dessa vez, aproveitamos para aprofundar em alguns fatos da história. Explicamos o contexto social e cultural do município de Catalão/GO no início do século XX, período que remete à lenda.

Como parte desses momentos destinados a contar histórias, fizemos alguns recortes a partir das memórias de algumas pessoas e da produção escrita de

⁵⁵ As informações sobre o clube nos foram dadas de maneira informal pela neta do Sr. Joaquim Rosa que ainda reside no bairro.

memorialistas sobre a cidade.⁵⁶ Durante as atividades, propomos às crianças a construção de um fanzine⁵⁷ sobre o Morrinho de São João. A ideia surgiu quando as crianças de outras turmas começaram perguntar por que não tinham feito os passeios ao morro. Percebemos que as crianças da nossa turma faziam comentários com os/as outros/as alunos/as sobre os passeios que fizemos. Isso despertou curiosidade nas outras crianças que estudavam na escola. A construção do fanzine seria uma forma de levar para outras crianças da escola as discussões que estávamos fazendo.

Nosso primeiro passo foi mostrar para as crianças o que seria um fanzine. De início, propusemos a construção de um fanzine sobre o passeio ao Museu Histórico e ao Morrinho de São João, mas ainda nessa fase inicial a escola foi convidada a participar de um projeto organizado pela Secretaria Municipal de Planejamento. De acordo com o secretário do planejamento, o projeto objetivava levar a conhecimento do público escolar a rotina diária do executivo e das secretarias municipais. Contou com a participação de todas as escolas da rede urbana. O projeto envolvia a visita de duas turmas de cada escola a todas as secretarias do município e uma conversa com o prefeito. Segundo as informações que recebemos da coordenação da escola, os/as alunos/as poderiam fazer perguntas relacionadas às funções que o prefeito desempenha.

Embora essa visita não fizesse parte do nosso planejamento, tal proposta nos abriu uma possibilidade maior de inserção da pesquisa para abrirmos um diálogo entre as crianças e o poder público. Pensamos ser uma oportunidade para ampliar os conhecimentos sobre a administração municipal e a participação do povo no governo.

Pedimos à direção da escola que nos incluísse nessa visita e conversamos com as crianças sobre a possibilidade de levar o fanzine para o prefeito, para conversar com ele sobre o trabalho que estávamos fazendo de conhecer um pouco a história do nosso município. Enquanto pesquisadora, pensei ser interessante observar esse diálogo para pontuar sobre como as crianças utilizariam os conhecimentos já adquiridos sobre o município. Seria também uma experiência interessante para as crianças, que desconheciam o ambiente administrativo e a função dos administradores.

⁵⁶ Essa atividade foi possível devido à pesquisa anterior que desenvolvemos, com a leitura do acervo “histórico” que consta na Biblioteca Municipal, especificamente das obras dos memorialistas Cornélio Ramos e Ricardo Paranhos. Fizemos ainda uma pesquisa oral com algumas pessoas, que conhecem memórias de antigos moradores da cidade. Entre essas pessoas, estão Maria da Glória Sampaio, José Francisco, José Horácio Pereira, Selva Ana da Silva e Maria Abadia.

⁵⁷ Fanzine: *fanatic magazine*, que significa em português revista de fãs. Construída e publicada de forma autônoma, com baixo custo por amadores ou profissionais que se interessam por determinado assunto.

Para organizar a visita, perguntamos o que elas gostariam de conversar com o prefeito. Praticamente todas as crianças apontaram o Morrinho de São João como motivo de conversa. Elas queriam que o prefeito recuperasse o Morrinho. Durante a construção da maquete, fomos dialogando sobre o Morrinho enquanto um espaço de preservação da memória da história da cidade e das pessoas. Utilizamos exemplos como o do poeta Ricardo Paranhos, que pediu para ser enterrado lá após sua morte. Utilizamos o exemplo do avô da aluna J, que subia ao morro quando criança. Contamos sobre as festas que ocorriam naquele lugar. Utilizamos algumas vezes a palavra “patrimônio” no sentido de manutenção de um lugar histórico. De certa forma, essas memórias foram resguardadas pelas crianças e elas sentiram a necessidade de preservar o Morrinho. O aluno M.I., por exemplo, fez várias vezes colocações dizendo que o Morrinho deveria ser reformado, limpo e que a igreja deveria ser aberta para as pessoas entrarem.

Diante dessas observações, organizamos o fanzine somente com o tema Morrinho de São João. A produção do fanzine foi feita manualmente com participação ativa de todas as crianças. A organização do texto do fanzine e dos desenhos que seriam utilizados foi feita por votação. A escrita do texto e a montagem do fanzine foram por sorteio.



Figura 47 - Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 12, realizada em 5 e 6/11/2015)

Fonte: Acervo particular da autora



Figura 48 - Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 12, realizada em 5 e 6/11/2015)

Fonte: Acervo particular da autora



Figura 49 - Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 12, realizada em 5 e 6/11/2015)

Fonte: Acervo particular da autora

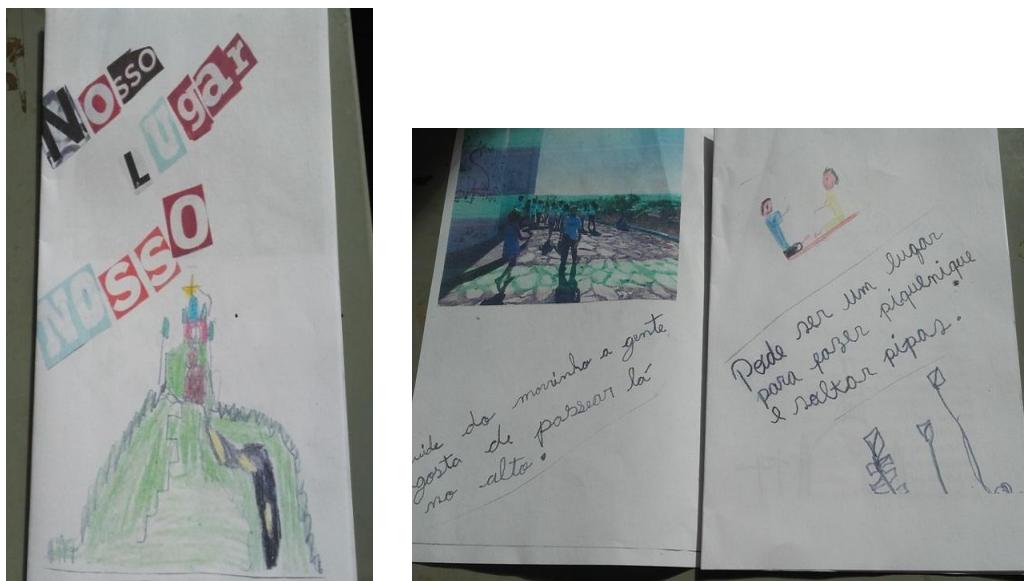


Figura 50 - Construção de fanzine sobre o Morrinho de São João (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 12, realizada em 5 e 6/11/2015)

Fonte: Acervo particular da autora

Para escolher o título do fanzine, as crianças apresentaram sugestões que depois foram votadas por elas. O título escolhido foi o “Nosso lugar, nosso Morrinho”. Elas também criaram os desenhos para ser ilustrados e escolheram o que seria colocado em cada parte, tanto texto quanto imagem. Elas acharam importante escrever a lenda da Ritinha. Pedimos que as crianças escrevessem a lenda e fizessem a leitura oral para escolhermos uma versão para compor o fanzine. A aluna E.M. recebeu mais aplausos ao contar a história e ficou responsável por fazer a parte escrita da lenda. Como o texto ficou muito grande, resolvemos digitá-lo para adequá-lo ao tamanho do fanzine. Foram feitas correções ortográficas, mas o texto foi reproduzido com o enredo proposto por E.M.

Fizemos cópias do fanzine para cada criança, outras para ser distribuídas para outras turmas da escola e uma para ser entregue ao prefeito. Durante a distribuição do fanzine, as crianças narraram suas experiências com o Morrinho. Elas contaram histórias e se incluíram como parte delas.



Figuras 51 e 52 - Fanzine produzido pela turma A do 1º ano de Alfabetização (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 12, realizada em 5 e 6/11/2015)

Fonte: Acervo particular da autora



Figuras 53 e 54 - Fanzine produzido pela turma A do 1º ano de Afabetização (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 12, realizada em 5 e 6/11/2015)

Fonte: Acervo particular da autora

Para a visita à Prefeitura, as crianças deveriam elaborar algumas perguntas para fazer ao prefeito. Como as crianças demonstraram o desejo de pedir ao Prefeito que fizesse uma reforma no Morrinho de São João, a aluna A.D. ficou responsável por entregar o fanzine e fazer o pedido de recuperação do morro. As outras crianças elaboraram algumas perguntas que tratavam de outros assuntos, como segue abaixo.

A.B. - Nossa escola tem muitas coisas, mas não tem quadra. O senhor vai fazer uma quadra na nossa escola?

D - Porque o senhor não coloca lixeiras nas ruas?

T.T. - No meu bairro não tem escola. Eu tenho que andar muito. O senhor vai construir uma escola no Paineiras?

N.A. - O que o senhor vai fazer para ter mais trabalhos? Minha mãe está sem trabalho e precisa de um trabalho pra ela.
(Caderno de Registros Pesquisa - Atividade N. 13, realizada 10/11//2015)

Algumas crianças elaboraram perguntas parecidas. Outras crianças não quiseram fazer perguntas.

Durante a visita à Prefeitura, as crianças foram levadas a todas as Secretarias da Administração Municipal, onde cumprimentaram os funcionários e responderam perguntas. Ao chegar à sala do Secretário de Planejamento, que conduziu o passeio, as crianças viram pela parede de vidro o Morrinho de São João e ficaram muito empolgadas. Elas correram para aquela parede para ver melhor o Morro. Os/as alunos/as do 3º ano, que também participaram da visita, acompanharam as crianças do 1º ano. Demoramos alguns minutos para que as crianças conseguissem se organizar para cumprir o ritual esperado pelo Secretário, que girava em torno de tirar fotos e fazer algumas colocações sobre sua função na Prefeitura.

Ao chegar à sala do Prefeito, as crianças se acomodaram em torno dele, sentadas em cadeiras e no tapete disposto no chão. O prefeito fez as colocações que achava necessárias, que giravam em torno de manter a cidade funcionando bem em todos os aspectos e da importância do poder legislativo para o governo. Em seguida, abriu espaço para as crianças falarem. O 1º ano iniciou a conversa e a aluna A.D. fez suas colocações:

Senhor prefeito, fizemos uma visita ao Morrinho e ele está abandonado, sujo, cheio de lixo e a igrejinha está toda rabiscada e quebrada. Nós queremos te pedir para arrumar o Morrinho. Trouxemos um presente para o senhor não esquecer nosso pedido.
(Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 15, realizada 11/11/2015)

O prefeito ouviu e nos perguntou que influência tivemos na colocação da criança. Explicamos a origem das atividades que estávamos desenvolvendo, e ele fez suas colocações sobre a dificuldade de recuperar o Morro devido a vandalismos que ocorrem frequentemente. Em seguida, pediu que as crianças continuassem fazendo as perguntas.

Embora tivessem preparado outras perguntas, as crianças continuaram a discussão sobre o Morrinho, fazendo sempre o mesmo questionamento e dizendo que queriam que ele recuperasse o local. Até algumas crianças que não tinham preparado perguntas levantaram a mão e fizeram colocações sobre as possibilidades de

recuperação do Morro. O prefeito falou-lhes que havia um projeto de revitalização do local com possibilidades de construção de uma biblioteca no alto da colina.⁵⁸ Comentou que essa reforma aconteceria rapidamente, mas que estava esperando resposta da Promotoria Pública no sentido de garantir a segurança no local, para evitar novos vandalismos.

As crianças pareceram satisfeitas com a resposta que receberam. No dia seguinte, o aluno M.I. disse que deveríamos limpar o nosso Morrinho. Perguntei-lhe por quê, afinal tínhamos construído a maquete exatamente do jeito que o Morrinho estava. Outras crianças concordaram com M.I.

S.U. - Mas tia, a gente não fez o fanzine do Morrinho? Então agora tem que deixar limpo.

S.S. - É por que tem que deixar o Morrinho limpo e bonito.

E.M. - O Jardel (se referindo ao prefeito) vai arrumar o Morrinho. Nós temos que arrumar o nosso também.

A.D. - A igreja vai ficar limpinha, aí a gente vai poder pegar a chave e entrar lá.

T - Eu quero um Morrinho limpo, sem lixo. A gente vai poder subir na casinha do guarda. E sentar lá em cima sem sujeira. E não vai ter problema com a roupa e com as mãos.

(Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 16, realizada 17/11/2015)

Foi fácil fazer a limpeza da maquete, as crianças retiraram os pedaços de papel que estavam em torno do morro e refizemos a igrejinha, uma vez que a tinta branca não tampou os rabiscos que tinham sido feitos nas paredes.

Podemos perceber que o contato das crianças com o Morro gerou um sentimento de pertencimento com o lugar. O olhar delas se voltava para a necessidade de cuidar do local, como se o Morro também fosse delas. E essa colocação ficava evidente na relação delas com a maquete, que eles chamavam de “nosso Morrinho”.

A mesma relação não foi estabelecida com o Museu, embora tivéssemos retomado algumas vezes os elementos presentes no Museu e as crianças conseguissem relatar e descrever as transformações que alguns objetos sofreram, como moedas, cédulas e máquina registradora e até mesmo o ferro quente que a professora Mariazinha usava para alisar o cabelo. Apesar desse envolvimento, as crianças não falam com regularidade do Museu, mas sempre retomavam o Morrinho. Por esse motivo,

⁵⁸ Um mês após a visita das crianças à prefeitura, foi lançado, no auditório do Palácio Pirapitinga, o Projeto de Restauração e Revitalização da Igreja de São João, aprovado pelo Conselho Consultivo Municipal de Patrimônio Histórico e Artístico de Catalão. Em junho de 2016, foi realizada a cerimônia de inauguração da restauração. A igrejinha foi restaurada, mantendo as características do século XIX. O banheiro também foi revitalizado e foi organizada uma biblioteca com uma pequena sala de leitura. O local conta com um vigia por período de 24 horas e está aberto para ser visitado todos os dias da semana.

priorizamos o morro para mostrar as transformações que ocorreram no município nas últimas décadas e o relacionamos com alguns elementos presentes no museu.

Partimos de uma imagem do Morrinho de São João do início do século XX, que foi apresentada às crianças na primeira atividade proposta.



Figura 55 - Morrinho de São João no início do século XX

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=nosso+catalão+imagens&espv=2&biw>

A imagem apresenta características urbanas bem diferentes da atualidade. As crianças perceberam essa diferença antes mesmo de apresentarmos uma imagem mais atualizada. Partimos da imagem para abordar o cotidiano das pessoas naquele período. Pedimos para as crianças olharem a imagem e fizemos algumas perguntas que deveriam ser respondidas a partir do que observavam na imagem.

Tínhamos um direcionamento para as perguntas a partir do nosso interesse em perceber se as crianças conseguiriam perceber as relações de temporalidade presentes na imagem e as transformações ocorridas a partir da vivência delas e do contato que tiveram com o Morrinho de São João. Mas as perguntas foram sendo feitas a partir das colocações que as crianças faziam. Obtivemos as seguintes respostas:

Pergunta	Respostas
1- O que vocês observam na imagem? Vocês conhecem esse lugar? Que lugar é esse?	D - É o Morrinho de São João. S.U. - É o Morrinho de São João e um pouco da cidade. S.S. - Tem alguma coisa queimando porque tem uma fumaça perto do Morrinho.
2- Onde é esse lugar? Vocês já estiveram lá?	M.I. - É meio longe, mas o coletivo passa perto. (Faz referência ao transporte urbano de ônibus.) J.J. - Eu sei onde é, mas alguém tem que ir comigo. E.M. - Nós já fomos lá.
3- Mas fica em que cidade?	E.S. - Fica aqui na nossa cidade.
4- Está igual ao dia em que vocês foram? O que tem de diferente? O que tem de igual? O que mudou?	L - É muito diferente. N - Não tem casa perto. T.T. - Tem só um pouco. J.J. - Não tem cruz no morro. D - É porque o homem que está enterrado lá ainda não tinha morrido. (Faz referência ao poeta Ricardo Paranhos.) A - Já tinha morrido sim, porque ele morreu há muito tempo e demorou ser enterrado lá no morro. S.S. - Eu não estou vendo o murinho e nem a escada. Está diferente. T - Eu nunca vi essa casa grande, parece um palácio. Onde é essa casa? M.I. - Eu também não vi nem quando subi no morro nem quando estava passando no ônibus. D - Essa casa deve ser muito velha e não existe mais.
5- Quando essa foto foi tirada?	S.S. - Há muito tempo. A - Acho que nem minha mãe nem meu pai tinham nascido. L - Nem meu avô.
6- Será que quando essa foto foi tirada havia prédio na cidade? Será que havia asfalto?	A - Eu acho que não tinha prédio, porque parece que não tinha nem rua.

	<p>E.M. - Eu tenho certeza que não tinha prédio.</p> <p>D - Acho que não tinha quase nada.</p> <p>M.I. - Deve ter sido na época da Ritinha quando perto do morro só tinha fazenda. (Faz referência à lenda da Louca do Morro.)</p> <p>T.T. - Eu acho que a Ritinha já tinha ficado louca, porque tem umas casas perto do morro, então não era só fazenda.</p>
7- Como era a cidade na época em que a Ritinha viveu?	<p>M.I. - Não tinha casa perto do morro. Tinha era fazenda.</p> <p>L - Também não tinha luz (energia elétrica). As pessoas subiam no morro quando a lua estava cheia e deixava a noite clara.</p> <p>E.S. - Também não tinha hospital. O dentista vinha de fora e cuidava dos dentes de todo mundo que morava nas fazendas. Depois ia embora.</p>

Quadro 6. Atividade de perguntas e respostas com base em foto (Caderno de Registro da Pesquisa - Atividade N. 16, realizada em 19/11/2015)

As colocações das crianças apontam para uma percepção das transformações que ocorreram no município do início do século XX aos dias atuais. Tendo o Morrinho de São João como referência, elas perceberam as transformações que foram ocorrendo tanto no Morro quanto em volta dele. Demonstraram ainda capacidade de analisar as transformações ocorridas, relacionando a imagem a fatos conhecidos sobre o Morro, como a lenda da Louca do Morro e o enterro do poeta Ricardo Paranhos perto da igreja.

A lenda da Louca do Morro serviu como referencial de tempo e de organização social e cultural. Para as crianças, a lenda remete a outro momento, em que as pessoas tinham outros costumes e formas diferentes de viver. Uma das crianças disse: “Eu acho que a Ritinha já tinha ficado louca, porque tem umas casas perto do morro, então não era só fazenda”. Assim, elas associam a povoação em torno do Morro a fatos contidos na lenda.

As respostas das crianças demonstram que o contato com os fatos históricos sobre o Morrinho e a cidade auxiliou na formação da organização de pensamento, tornando-as capazes de abstrair e levar em consideração as narrativas sobre esses fatos. Em termos teóricos, podemos afirmar utilizando novamente o conceito apresentado por Rüsen (2010, p. 76):

A aprendizagem é conceituada em seu marco de referência como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. Tais procedimentos são chamados “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária.

As respostas das crianças apontam para a experimentação do passado, a primeira competência assinalada por Rüsen, ao acessar conhecimentos do passado para dar resposta às perguntas, demonstrando que têm domínio sobre os fatos. Apontam também para o desenvolvimento da segunda competência, quando os interpreta para compreender o período a que a imagem remete. Podemos ainda compreender, embora talvez não em um grau de extrema consciência, o desenvolvimento da consciência histórica genética.⁵⁹ As crianças utilizam os fatos para orientar sua observação e conseguem pensar sobre os fatos e analisar uma situação o presente a partir deles.

A partir da observação das crianças, recorremos a dois textos do memorialista Cornélio Ramos: “Colina dos poetas”, que narra o fascínio de algumas pessoas com o Morro e a relação delas com o Morro no período em que a foto foi tirada; e “A vida no interior”, que narra um pouco do cotidiano das pessoas nesse mesmo período e traz elementos como o carro de boi, o engenho, o monjolo e a fabricação manual de tecido.

Nesse sentido, abordamos as relações que as pessoas estabeleciam com o Morrinho de São João enquanto local de vivência de prática religiosa e local de lazer. Também remetemos ao cotidiano das pessoas que viveram naquele momento, apontando alguns elementos do texto que relatavam como as pessoas se deslocavam de um lugar para outro, como produziam seus alimentos e suas roupas, como transportavam as mercadorias de que necessitavam e assim por diante. Aproveitamos para retomar os objetos que estavam no museu, como as ferramentas para manufatura do tecido.

A preservação da memória, entendida aqui como elemento essencial para a valorização da identidade e da cidadania cultural em determinado lugar e situada num determinado tempo histórico contribui para a percepção do que fica registrado por diferentes grupos culturais acerca dos diferentes elementos patrimoniais. (ZARBATO, 2015 p. 2,)

⁵⁹ Consciência Histórica genética, de acordo com Rüsen, ocorre quando o indivíduo está consciente de que o seu presente reflete parcialmente o que ocorreu no passado, mas reflete não como uma volta ao passado, mas num sentido de continuidade.

O contato com os elementos do museu possibilita essa relação de proximidade com a cultura local. Consciente de que a organização do museu Histórico Cornélio Ramos representa a face mais elitizada da história do município, e compreendendo que não é possível desassociar os elementos do museu de sua composição cultural, social e política, por se tratar de um público infantil a visão estética nos serviu como campo mais apropriado. Crianças aprendem com maior facilidade quando associam imagem a uma informação. Assim buscamos relacionar as informações sobre o passado aos objetos que as crianças visualizaram, tocaram e experimentaram em sua visita ao museu, como um fio condutor entre as crianças e a história local.

Utilizamos as fotos que foram tiradas na visita ao museu para lembrar os objetos que vimos. As crianças lembraram e falaram muito sobre as cédulas antigas, sobre o telefone e sobre as diferentes máquinas que viram, como a máquina de datilografia. Durante a visita ao Museu, as crianças viram pela primeira vez uma máquina de datilografia e ficaram fascinadas por ver a monitora do Museu explicar como funcionava. Retomamos a máquina de datilografia e conversamos sobre ela e o computador. As crianças perceberam as relações entre as máquinas observando o teclado.

Outro objeto retomado por nós foi o telefone. Organizamos uma série de fotos mostrando diferentes modelos de aparelhos telefônicos e as transformações que foram sofrendo ao longo do tempo. Começamos mostrando os aparelhos fixos e depois os móveis. As crianças se familiarizaram com os celulares mais modernos e o com telefone sem fio. Conversamos com as crianças sobre o processo de transformação no modelo dos telefones e sobre as necessidades de mudança. Para isso, utilizamos o desenho animado da turma da Mônica: “Chico Bento – Na roça é diferente”.⁶⁰

O filme nos ajudou a pensar sobre as transformações que ocorrem no dia a dia e como era antes, quando as pessoas tinham que produzir seu próprio alimento, suas roupas, quando viajavam de trem e se deslocavam de carroça. Ao fazer a historicização dos objetos, buscando mostrar para as crianças as transformações que esses elementos foram sofrendo ao longo do tempo, nosso objetivo foi estabelecer uma relação de interação com o passado, para que as crianças se percebam como parte do processo histórico.

⁶⁰ “Chico Bento – Na roça é diferente” é um desenho animado que conta a história do primo de Chico Bento, que vai passar as férias no sítio. Ele entra em contato com uma realidade bem diferente da que estava acostumado na cidade e acaba aprendendo muitas coisas sobre a vida no campo.

Retomamos ainda alguns elementos importantes que compõem a paisagem do município, como o Ribeirão Pirapitinga, que corta a cidade. Atualmente, serve para escoar a rede de esgoto de todo o município, mas no início do século XX era caudaloso e berço de grande quantidade de peixes, entre eles o peixe que lhe dá o nome: pirapitinga. Essa atividade foi feita no sentido de relembrar memórias de outras pessoas que viveram naquele período da foto. Para isso, retomamos memórias que nos foram contadas pelo professor “Chiquinho”, quando era criança e morava próximo ao ribeirão Pirapitinga.⁶¹

Utilizamos como recurso a fala para suscitar a imaginação das crianças. Começamos falando do quarto da professora Mariazinha (Maria das Dores Campos), que as crianças viram durante a visita ao Museu Municipal Cornélio Ramos. Falamos um pouco sobre ela e contamos às crianças que conhecíamos o irmão de Mariazinha e que ele tinha nos contado algumas histórias de quando era criança e brincava no ribeirão Pirapitinga, que hoje é popularmente conhecido com “rola bosta”. As crianças fizeram caretas, riram e vários comentários surgiram dizendo que não brincariam no ribeirão. Expliquei-lhes que o professor Chiquinho havia falecido há pouco tempo. E que, quando faleceu, tinha aproximadamente 90 anos de idade. Explicamos que, durante todo esse tempo, o ribeirão Pirapitinga tinha passado por muitas transformações e que no período em que o professor Chiquinho nadava e brincava lá, a água era limpa e cheia de peixes.

Mostramos às crianças algumas fotos do ribeirão Pirapitinga, com o objetivo de mostrar as transformações sofridas ao longo do tempo.

⁶¹ Em 2005, realizamos junto com Maria da Glória Sampaio pesquisa biográfica de ex-professores do Colégio N. Sra. Mãe de Deus, para comemoração dos 85 anos da instituição. Nesse período, o professor Chiquinho nos relatou suas memórias de infância, quando o ribeirão Pirapitinga fazia parte do quintal de sua casa, que ficava proximidades do atual Estádio Genervino Evangelista da Fonseca, pertencente ao Clube Recreativo e Atlético Catalano (CRAC). Francisco Netto Campos, conhecido por professor Chiquinho, faleceu em junho de 2015.



Figura 56 - Ribeirão Pirapitinga na década de 1950⁶² **Figura 57** - Ribeirão Pirapitinga em 2012⁶³

As crianças gostaram muito de observar as fotos. Demonstraram interesse e ficaram atentas. Fizeram muitas perguntas sobre a cidade. Aproveitamos para mostrar algumas fotos que já tínhamos observado no início do ano na primeira atividade que fizemos. Apresentamos a elas novamente as fotos do hospital Nasr Fayad, que na ocasião não conseguiram relacioná-las e as fotos da Avenida 20 de Agosto e da Praça Getúlio Vargas.

Dessa vez, as crianças foram mais cautelosas na observação e apontaram elementos comuns, como a rampa da entrada do hospital e elementos novos que aparecem na imagem, como as transformações na fachada e o jardim. Perceberam também que as fotos tinham sido tiradas de lados opostos. Aproveitando essa percepção das crianças, mostramos-lhes usando recurso da internet como está atualmente aquela avenida que aparece na foto de 1960.

Como as crianças tiveram curiosidade sobre a “casa” que viram na foto, levamos para sala de aula uma foto atual do local. Ao olharem a foto, identificaram o local rapidamente, como sendo o Pronto Socorro da Santa Casa. Observamos as duas fotos, comparamos e analisamos as transformações sofridas no prédio e em torno do hospital.

⁶² Figura 55: “Década de 1950. Local conhecido como “Poço”, no ribeirão Pirapitinga. Ficava abaixo da ponte da Avenida Ricardo Paranhos (Posto do Gaúcho). Ali na região, João Margon instalou sua indústria de charqueada e, aproveitando o curso d'água, montou em 1925 uma pequena hidrelétrica para atender sua indústria. O garoto da foto é Haley Margon Vaz, que foi prefeito em Catalão no período de 1986 a 1990”. **Fonte:** <https://www.google.com.br/search?q=nosso+catalão+imagens&espv=2&biw>

⁶³ Figura 56: 2012, ribeirão Pirapitinga abaixo da ponte da Avenida Ricardo Paranhos (Posto do Gaúcho). **Fonte:** Arquivo de Paulo Henrique Kingma Orlando. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/paulohorlando/visitas-tcnicas-como-procedimento-para-compreender-a-dinmica-ambiental> acesso em 10/10/2015

Em todos esses momentos foram observadas as transformações urbanas que o município foi sofrendo. Chamou atenção à fala do aluno S. “A cidade cresce como a gente. Só que muito mais”. Pedi para que ele explicasse melhor. Ele disse que “a gente cresce sozinho e a cidade cresce junto com todas as pessoas”.

A criança expressou de forma complexa, seu entendimento sobre o desenvolvimento do município. Ao expor a inter-relação entre os indivíduos e a sociedade, extrapola as relações individuais e destaca a participação dos indivíduos enquanto grupo para as transformações sofridas pelo município. Ele compreendeu que as mudanças que ocorreram na paisagem urbana do município dependeram das ações humanas em conjunto.

Uma segunda visita foi feita ao Morrinho de São João. Aproveitamos um passeio que tínhamos combinado para as crianças conhecerem duas Universidades que há no município: UFG/RC (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão) e CESUC (Centro de Ensino Superior de Catalão). Quando iniciei as atividades com a turma e tinha a proposta de pesquisa a ser desenvolvida, as crianças foram esclarecidas sobre o estudo e foram convidadas a fazer parte. Além disso, no primeiro semestre de 2015, eu precisava me ausentar uma vez por semana para cumprir as disciplinas do programa de pós-graduação. Tais ausências renderam muitas conversas sobre a universidade. Cheguei a mostrar, usando recursos de satélite via internet, o local onde passava o dia. Essas conversas despertaram muito interesse nas crianças em conhecer a universidade. Um passeio foi combinado ainda no primeiro semestre de 2015. Mas não conseguimos agendar uma visita acompanhada por oficina com histórias sobre o município. Por esse motivo, a visita foi sendo adiada.

As crianças constantemente faziam cobrança sobre esse passeio. Um dos motivos da cobrança estava relacionado ao interesse em conhecer o lugar onde elas futuramente gostariam de estudar. De todos/as alunos/as da turma, somente o pai da aluna A.D. havia ingressado há pouco tempo na universidade, especificamente no curso de Letras da Universidade Federal de Goiás. Os demais não tinham pais, mães ou parentes próximos que tivessem cursado ensino superior. Quando as crianças descobriram que poderiam estudar na universidade, o interesse em conhecer esse espaço se tornou algo presente no dia a dia da sala de aula. Elas sempre faziam perguntas como a de E.M.: “Tia, que dia a senhora vai nos levar naquele lugar que a senhora vai para aprender e ensinar pra gente?”

O passeio à universidade incluiu uma visita ao Departamento de História e à Biblioteca, onde as crianças puderam folhear alguns livros na parte destinada à literatura infantil. Fizemos uma breve caminhada pelo pátio e por entre os prédios da universidade. Na quadra da universidade, as crianças participaram de brincadeiras organizadas por monitoras do curso de Educação Física e brincaram na Ludoteca.⁶⁴

Combinamos que encerraríamos o passeio novamente com um piquenique no alto da colina de São João. Ao chegarmos ao Morro, as crianças verificaram que havia ocorrido a limpeza do local, pois não havia lixo em torno da colina. Elas ficaram felizes e relacionaram a limpeza à visita à Prefeitura. Essa nova visita ao Morro despertou algumas curiosidades que não tinham sido observadas pelas crianças na primeira visita. Por exemplo, elas procuraram nas paredes vestígios do verso escrito na parede por Ritinha, a louca do Morro,⁶⁵ como narrado na lenda, e observaram com maior cautela o que poderia ser visto do alto do Morro. Tentaram encontrar alguns locais da cidade, como a UFG, a represa da Parque Ecológico Cassiano, a Praça da Bíblia, a escola e suas moradias.

Ao procurar e não encontrar o verso escrito por Ritinha, a primeira reação das crianças foi achar que estavam procurando no lugar errado. Em seguida, uma das crianças disse: “Não vamos achar porque, se a Ritinha já morreu há muito tempo, o verso deve ter apagado” (Aluno D). E outras crianças concordaram.

S.S. - E já choveu muitas e muitas vezes, apagou mesmo.

J.J. - E também é porque a igreja foi pintada, aí a tinta tampou.

E.M. - Mas se for só uma lenda mesmo, aí não existe verso.

Retomando novamente a questão da aprendizagem histórica, notamos, pela interpretação das crianças da não existência dos versos escritos pela Ritinha na parede da capela, que elas perceberam as transformações sofridas pelo Morrinho e pelas coisas que o cercam. Percebemos três padrões de resposta. As duas primeiras (D e S.S.) associam o fato de não encontrarem os versos a causas naturais. A resposta de J.J. indica que a não existência dos versos na parede se deve às transformações provocadas pelo contato dos seres humanos com o Morro. A resposta de E.M. é bem mais complexa porque necessitou de uma análise muito mais aprofundada dos dados que tinha: “Mas se

⁶⁴ A visita à universidade contou com o apoio da professora Eliane Martins de Freitas, coordenadora do Mestrado Profissional em História, da professora Heliany Pereira dos Santos, do Curso de Educação Física/UFG/RC, e das monitoras do LAPEL/UFG - Laboratório de Práticas Esportivas e Lutas do Curso de Educação Física/UFG/RC.

⁶⁵ Segunda a lenda, Ritinha teria escrito um verso de amor para seu amado dentista Roberto: “A malva tem seis folhas, o alecrim tem dezesseis. Ou me amas para sempre, Ou me deixas de uma vez.”

for só uma lenda mesmo, aí não existe verso”. Ela questiona a veracidade dos fatos. Sendo uma lenda e, portanto, uma história que não aconteceu, então não tem verso escrito, porque de fato nunca ocorreu a escrita dos versos na parede da capela.

O interessante nas respostas é que, como assinalado por Rösen, elas partem de um marco de referência (a lenda da Ritinha) para interpretar a realidade (a não existência dos versos escritos na parede da capela). Mas suas respostas fazem referência a princípios interpretativos diferentes. As três primeiras respostas podem ser descritas como uma análise que tem como princípio a tipologia exemplar. Essas respostas apontam para uma análise de casualidade e de continuidade atemporal. O verso foi escrito na parede. Esse fato não sofre alteração. A única explicação necessária é os motivos de o verso não poder ser visto. A última resposta apresenta uma aproximação com a tipologia crítica. A criança parte do princípio de que o verso pode não ter sido escrito. Assim, a aluna questiona a fonte. Ocorre um processo de rompimento com o passado, que deixa de ser linear. Nesse caso, as operações mentais não abordam só o fato presente. Elas abordam o presente (o verso na parede), a representação do passado (a lenda, que aconteceu de fato ou não) e o futuro (a ruptura com a dada verdade do fato).

As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos “não” às orientações temporais predeterminadas de nossa vida. (RÜSEN, 2010, p. 69)

Tivemos outras conversas sobre o Morrinho, tratando o local como um patrimônio público, que tem que ser cuidado por todos, mas que precisa ser mantido e preservado pelo poder público. Nessas conversas, apontamos outros elementos do dia a dia das crianças, que também devem ser preservados e mantidos, e usamos como exemplo elementos e locais a que elas têm acesso, como a biblioteca da escola, as praças e o Parque Ecológico Francisco Cassiano, onde muitas delas passam o fim da tarde. Durante essas conversas, algumas crianças fizeram colocações sobre a reforma do Morrinho. Apontaram buracos nas ruas, falta de iluminação, brinquedos quebrados no parque, a vegetação sem cuidados e relacionaram esses problemas à situação do Morrinho.

O aluno M.I., por exemplo, fez a seguinte colocação: “Tem muito tempo que a ponte do parquinho da represa caiu e ainda não arrumou. Acho que não vai arrumar o

morro também.” (Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 15, realizada em 19/11/2015)

Essa fala de M.I., que foi repetida por outras crianças, demonstra uma capacidade de observação da realidade em comparação com as experiências que tiveram, mesmo em curto prazo. Quando constatarem a falta de cuidado da administração da cidade com a manutenção dos bens públicos, elas usam sua experiência com o passado e, a partir dela, criam uma perspectiva para o futuro. A incerteza da reforma do Morrinho está relacionada com a experiência que as crianças adquiriram observando outros espaços frequentados por elas e que não passaram por reformas. Podemos perceber nessa indagação que a criança faz uma análise baseada numa concepção temporal da realidade. Há um foco na realidade em comparação com fatos que já ocorreram.

Após a realização dessas atividades, pedimos que as crianças escolhessem um dos objetos que viram no museu e desenhassem sobre ele. Antes, porém, retomamos as fotos dos passeios, mostrando o que havíamos visto naquele local. Ao olharmos as fotos, fomos conversando sobre os objetos e fazendo alguns questionamentos: Para que servia? Esse objeto ainda é utilizado? Usamos objetos parecidos com aqueles? Por que determinado objeto está no museu? Que mudanças esses objetos sofreram ao longo do tempo?

Pedimos para elas fazerem desenhos que ajudassem a contar um pouquinho da história do objeto que escolhessem. Com algumas exceções, os desenhos aparentemente retratavam simplesmente os objetos fixos naquele tempo, mas suas narrativas demonstraram capacidade de compreensão dos objetos além da sua representação no museu. Ao apresentar os desenhos, as crianças foram nomeando e descrevendo os processos de transformação que os objetos tinham sofrido. Mas quatro narrativas foram feitas de maneira diferenciada:

Narrativa 1: E.M., ao narrar o desenho para a turma, diz:



Figura 58 – Desenho da aluna E.M. sobre o processo de desenvolvimento da produção de tecido
Fonte: Acervo particular da autora

No tempo que a tia Eriziane era menina, a mãe dela fazia as linhas na roda de fiar (mostrando a roda) e depois fazia o tecido com as linhas nessa máquina aqui (apontando para o tear) que bate com o pé no pedal e tem um pente que vai pra frente e pra trás e junta os fios e faz o tecido. Mas agora quase ninguém conhece esse jeito de fazer tecido. Pra conhecer, tem que ir ao museu, porque agora só faz tecido na fábrica de tecido. Mas é muito difícil desenhar a fábrica, então eu fiz só do lado de fora. (Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 17, realizada em 30/11/2015)

Como havia outros elementos em seu desenho, perguntamos o que eram e para que serviam. Ela respondeu:

Não sei o nome desse (descaroçador). Servia para tirar a semente do algodão que faz o tecido. Esse faz assim (cardas): põe o algodão aqui, ele gruda e vai pra cima e pra baixo e o algodão vira um rolinho e a gente põe na roda de fiar. Aqui é a máquina de costurar e a agulha, que faz a roupa. E esse é fábrica, que tem hoje. (Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 17, realizada em 30/11/2015)

Narrativa 2: O aluno D narrou sobre o telefone.

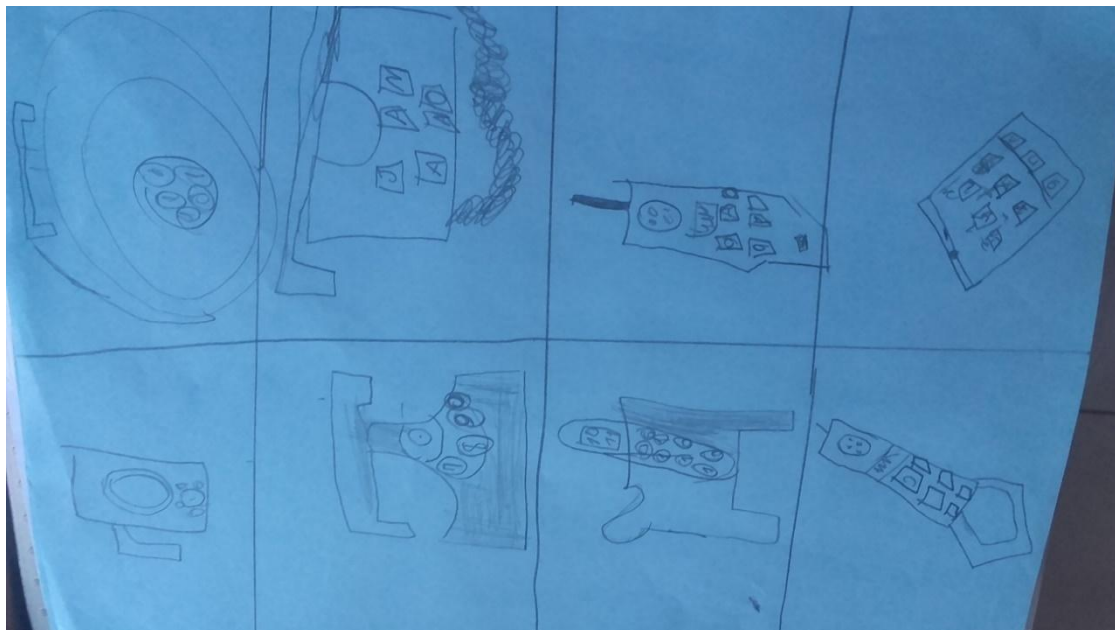


Figura 59 - Desenho do aluno D sobre o processo de desenvolvimento do telefone

Fonte: Acervo particular da autora

Eu desenhei o celular do meu pai, que é um iphone. É o melhor, tem jogos irados, tira fotos. E desenhei também como era os celulares antigos e o telefone, que precisava de duas mãos pra falar nele e era grandão. Mas esse telefone ainda existe porque eu fui com a minha mãe lá no Tche. (Está se referindo a uma das lojas da cidade, que vende utensílios variados) e tinha um telefone desses para vender só que era menor do que o do museu e era novinho. (Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 17, realizada em 30/11/2015)

Narrativa 3: A aluna S.U. discorreu sobre seu desenho.

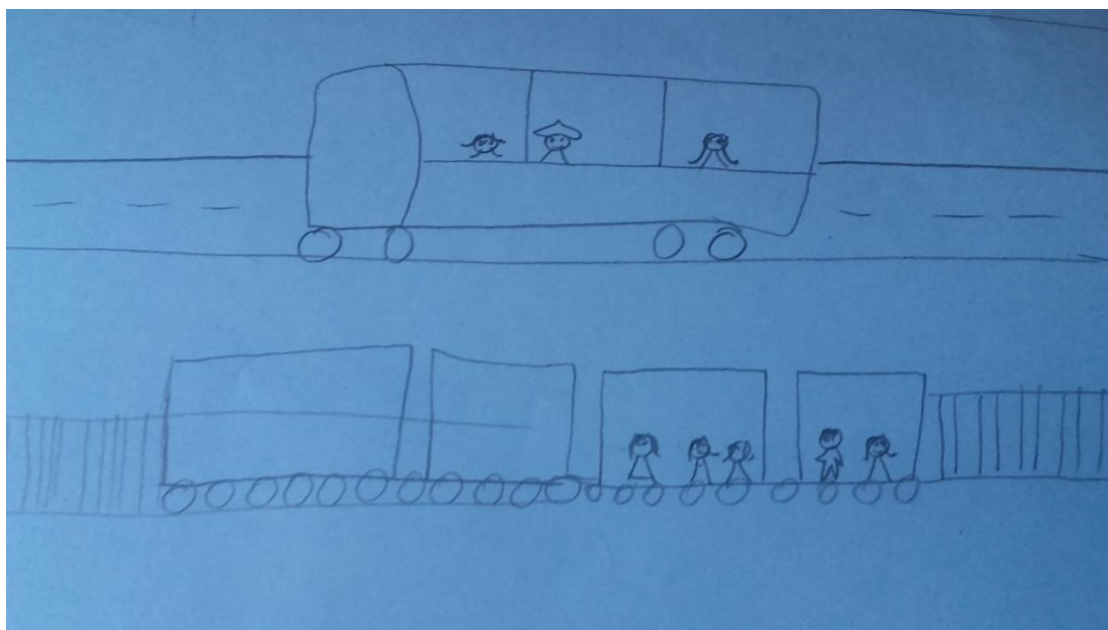


Figura 60 - Desenho da aluna SU sobre o desenvolvimento dos meios de transporte

Fonte: Acervo particular da autora

Muito tempo as pessoas só viajavam de trem; hoje elas viajam de ônibus e pode ser de carro e de avião, mas o trem agora é só pra carregar as coisas. O trem passa aqui, mas não leva ninguém. Onde comprava passagem para viajar de trem agora é o museu que a gente foi. Quando eu ficar grande, eu vou lá na outra cidade que tem trem e vou comprar uma passagem e vou viajar de trem. E tem cidade que o trem é igual ônibus e leva gente pra trabalhar e pra passear. (Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 17, realizada em 30/11/2015)

A criança trouxe em sua fala elementos de outras cidades e perguntamos como ela sabia sobre os trens que carregavam passageiros em outros lugares. Ele respondeu que viu em programa de televisão.

Narrativa 4: M discorreu sobre o desenho do Morrinho de São João, dizendo que o desenho fazia referência ao tempo em que a Ritinha vivia na cidade de Catalão.

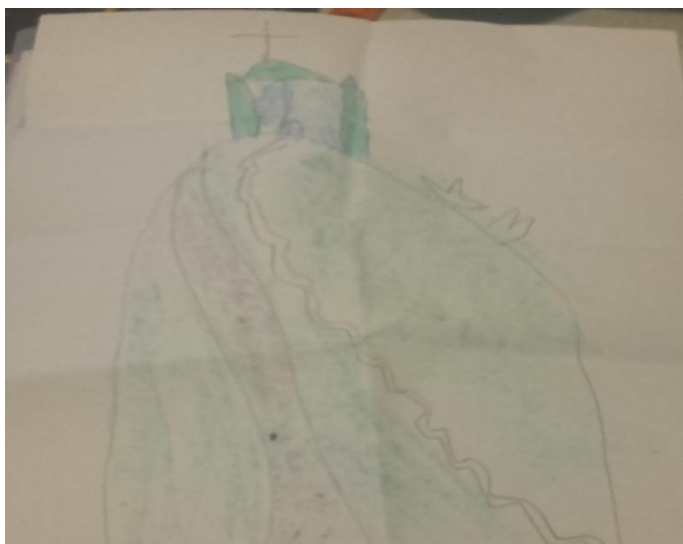


Figura 61 - Desenho do aluno M sobre as transformações ocorridas no Morrinho de São João
Fonte: Acervo particular da autora

Perguntamos por que ela desenhou o Morrinho no tempo da Ritinha e não no nosso tempo. Ela respondeu:

No tempo da Ritinha, era mais bonito. Eu desenhei o Morrinho de São João do jeito que ele era no tempo da Ritinha. E as pessoas passeavam lá e faziam piquenique. As crianças podiam ir lá quando quisessem. E lá também tinha festa. (Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 17, realizada em 30/11/2015)

As narrativas das crianças são feitas através da relação que elas têm com o presente. A citação do nome da professora é forte indício dessa influência. A criança parte dos elementos compostos pela professora ao apresentar as ferramentas de

produção de tecido. Podemos perceber ainda que as crianças fazem uma relação comparativa entre os objetos e agregam valores, diferenciando-os. Elas também conseguem relacionar os elementos do passado que ainda permanecem no presente.

A competência narrativa é a “habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio de uma recordação da realidade passada.” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 59) As crianças apresentam essa habilidade narrativa, resgatam o passado e o interpretam em relação ao presente, demonstrando diferenças entre os tempos históricos e apontando elementos de aproximação entre o passado, o presente e o futuro. A fala de S.U. deixa isso muito claro: “As pessoas viajavam de trem. (...) o trem passa aqui mas não leva ninguém (...) Quando eu ficar grande eu vou lá na outra cidade que tem trem e vou comprar uma passagem e vou viajar de trem”. (Caderno de Registros de Pesquisa. Atividade N. 17, realizada em 30/11/2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo concentrou-se em três pontos que consideramos importantes. Primeiro, a contextualização do ensino de História no município de Catalão no espaço temporal que abrange o pós-abertura política nos anos de 1980 e as consequências para o ensino de História com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo de municipalização da educação no Brasil. Segundo, o levantamento das discussões no campo da Didática da História e da Educação Histórica, relacionadas ao ensino de História. E, terceiro, o desenvolvimento de aulas de História com aplicação de metodologia proposta pela Educação Histórica, segundo os encaminhamentos apontados por pesquisas desenvolvidas em Portugal e no Brasil e os apontamentos de Rüsen relacionados às tipologias de consciência histórica.

Nossa proposta foi analisar as possibilidades de aprendizado em História por crianças em período de alfabetização e verificar se elas possuem a capacidade de inferir sobre sua realidade, utilizando os conhecimentos históricos.

O desejo de pesquisar sobre o processo de cognição histórica de crianças surgiu quando iniciamos pesquisa de campo sobre as estratégias e práticas de ensino desenvolvidas nas últimas duas décadas no município de Catalão. Verificamos a utilização de estratégias diferentes desenvolvidas nesse período, como a “pedagogia de projetos” e a unificação do planejamento municipal por meio do HTPC. Essas estratégias deixaram os conhecimentos históricos em segundo plano, ou mantiveram o ensino de História, mas seguindo práticas tradicionais de educação. A pesquisa apontou para a necessidade de investigar a importância ou não de os conhecimentos históricos serem desenvolvidos com crianças em processo de alfabetização. Assim, surgiu a proposta de implantação de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica com uma turma de 1º ano de alfabetização.

Para concretizar tal proposta, buscamos como aporte teórico a Didática da História, e em especial os apontamentos apresentados por Jörn Rüsen sobre a narrativa histórica e as tipologias da consciência histórica. O autor aponta para a importância da compreensão dos conhecimentos históricos como forma de orientação temporal: “A aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas” (Rüsen, 2010, p. 76).

Para Rüsen, a competência narrativa é a habilidade de narrar uma história, que serve como orientação para as pessoas no seu tempo presente. Essa habilidade, como chama o autor, consiste em relacionar uma experiência presente vivida com uma realidade ocorrida no passado. Inclui a capacidade de interpretar e relacionar esses fatos do presente e do passado, compreendendo-os como parte de espaço temporal diferenciado, mas com possibilidades de serem observados enquanto experiências no presente que proporcionam encaminhamentos e respostas para a realidade vivida, com o propósito de transformação.

A Educação Histórica se apresenta como uma possibilidade teórica e metodológica de desenvolver as habilidades do aprendizado histórico nos sujeitos envolvidos no processo de ensino escolar. Nesse sentido, pesquisadores/as como Lee, Barca, Schmidt e Cainelli propõem estratégias de ensino que possam contribuir com o processo de desenvolvimento da consciência histórica.

Apropriamo-nos da metodologia proposta por Barca, a fim de analisar e pensar as possibilidades de desenvolvimento da cognição histórica de crianças entre 6 e 8 anos de idade. Em um período de seis meses de pesquisa e intervenção, implantamos aulas de História dentro da proposta de Unidade Temática Investigativa, explorando os conteúdos substantivos “família” e “história local” e buscamos perceber as relações de temporalidade que essas crianças conseguiam estabelecer através do contato com sua história de vida e com a história do município de Catalão.

A pesquisa apontou para o fato de as crianças já chegarem ao ensino formal com a capacidade de atribuir sentido histórico à sua realidade. No caso específico da turma investigada, essa atribuição de sentido apresenta um viés religioso, fortemente direcionado e determinista. As crianças, em sua maioria, passaram por um processo de aprendizado (formação em escola dominical e catequese) direcionado a interpretar sua realidade através dos escritos bíblicos. E as crianças utilizam esses conhecimentos para se posicionar diante das indagações que lhes são propostas no cotidiano, como por exemplo, o modelo de família “ideal” e aceito.

Segundo Rüsen, há quatro tipos de consciência histórica que influenciam o indivíduo em sua forma de analisar e tecer considerações sobre sua realidade. Com relação à consciência tradicional, o autor salienta que “as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática” (RUSEN, *in* BARCA *et al*, 2010, p. 45).

Quanto à consciência exemplar, Rüsen (*in BARCA et al*, 2010, p. 46) diz:

A experiência histórica, os conteúdos da experiência serão interpretados como caso de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalizações de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo.

No caso da consciência crítica, os indivíduos negam a existência de um passado: “As experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos” (RUSEN *in BARCA et al*, 2010, p. 46).

Sobre o tipo genético de consciência histórica, Rüsen (*in BARCA et al*, 2010, p. 46) declara:

Compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática.

Durante a pesquisa, as crianças apresentaram consciência histórica dentro da tipologia exemplar, atribuindo sentido ao presente através de regras gerais validadas no passado e, neste caso específico, regras baseadas em princípios religiosos, tanto evangélicos quanto católicos.

A pesquisa demonstrou ainda que, ao entrar em contato com outras visões de história, as crianças são capazes de apreendê-las e utilizá-las também como referência para explicar sua realidade. Utilizaram, por exemplo, elementos de lendas e fatos da história do município para explicar as transformações ocorridas no último século no município de Catalão.

Durante o período de pesquisa, não foram raras as vezes que tivemos dúvidas sobre a eficácia e um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de uma consciência histórica das crianças. Muitos elementos apontaram para a possibilidade de um aprendizado histórico, pois as crianças mostraram-se capazes de atribuir sentido ao passado e relacionar esses conhecimentos com o seu presente e apontar perspectivas para o futuro. Apesar disso, tínhamos dúvidas quanto a se esse conhecimento era de fato duradouro ou se era provisório. Nossa angústia esteve relacionada ao fato do não prosseguimento do trabalho com os conteúdos de história na perspectiva da Educação Histórica com essas crianças nos anos seguintes do seu estudo.

Embora tivéssemos abraçado a proposta da Educação Histórica e as possibilidades do desenvolvimento de uma consciência histórica de acordo com o proposto por Rüsen, ficamos em dúvida sobre a eficácia da metodologia da Unidade Temática Investigativa. Nossa pergunta era até que ponto ela funcionaria.

Seis meses após ter deixado a turma em que foi feita a intervenção, a reforma do Morrinho de São João foi concluída e algumas crianças me procuraram para conversar sobre a reforma e dizer que já tinham ido com seus responsáveis visitar o Morrinho. O local agora estava pronto para acolher visitantes, com a igreja aberta, e tinha um espaço de leitura e uma pequena biblioteca com livros dos memorialistas da cidade.

Então, convidei as crianças para fazer um passeio com toda a turma ao Morrinho de São João. Durante a visita, retomamos elementos da história da cidade e as crianças demonstraram que guardavam em sua memória o que havíamos estudado meses antes.

Quero aqui retomar uma colocação já feita de Rüsen:

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007, p. 94)

O aprendizado histórico não é o aprendizado do fato histórico deslocado do tempo e do espaço. É, antes, a capacidade de compreender o fato histórico ou a tradição como parte do que está no presente vivido. As crianças, ao entrar em contato com a história da cidade, o fizeram por meio da relação do seu presente com fatos do passado. O Morrinho e o Museu foram à referência presente, viva, carregada de elementos que foram despojados e observados através dos olhares do passado. As crianças entraram em contato com o que os outros conheceram, relataram e escreveram sobre o Morrinho, ou com o que deixaram resguardados no Museu. O contato com esses elementos tornou a história de um século presente na memória das crianças.

O Morrinho de São João em especial se transformou em objeto de desejo de mudança e a relação com ele passou a ser de preservação e de manutenção. Isso pode ser observado ao compararmos as atitudes de duas turmas que visitaram juntas o Morrinho. A turma que já havia tido contato com a história do Morrinho e das pessoas

em tempos passados demonstrou cuidado no sentido de preservar o lugar, que estava limpo e bem diferente da primeira visita, feita tempos atrás. Teceram diferentes comentários sobre os elementos que estavam vendo no morro. Narraram algumas lendas que cercam o morro; explicaram o significado do tumulo; remontaram fatos da história da cidade. Entraram com respeito dentro da igreja e a observaram cuidadosamente, fazendo perguntas sobre as imagens e as transformações que ocorreram no interior da capela desde a última visita. A outra turma, que visitava o Morrinho pela primeira vez, não demonstrou o mesmo cuidado. Tiveram curiosidade sobre o lugar, mas não se importaram em mantê-lo limpo. Entraram na igreja correndo e exploraram o lugar de forma superficial.

Rüsen (2010) questiona se há alguma relação entre as tipologias e a idade e o nível de educação. O autor sustenta que algumas pesquisas apontam para essa possibilidade, mas que esses são exemplos limitados. Ele encerra o texto afirmando que qualquer discussão sobre valores morais e raciocínio deve priorizar a relação entre consciência histórica e aprendizagem.

O nosso percurso de pesquisa, realizado por meio de atividades de intervenção, está longe de nos dar uma resposta satisfatória. Acreditamos que descobrir a resposta demanda acompanhamento com atividades de intervenção com a mesma turma por um período maior, abrindo-nos possibilidades de pensar a aprendizagem em História. Mas uma certeza se faz presente: crianças aprendem história e conseguem fazer inferências utilizando o passado como forma de análise. Mas, para que isso ocorra, elas precisam estar em contato com os conhecimentos históricos.

Do ponto de vista teórico a pesquisa apontou para a necessidade de estabelecer uma fundamentação para a percepção histórica dos indivíduos como fator importante para o desenvolvimento da consciência histórica, sendo necessário o mapeamento das ideias iniciais para a organização das intervenções no espaço escolar.

Com relação ao raciocínio e a lógica histórica, a pesquisa apontou que ao entrarem em contato com informações sobre a história do município e com sua própria história de vida as crianças foram capazes de compreender as narrativas, perceber as evidências e fazer inferências relacionando passado, presente e futuro e estabelecer relação de causalidade entre fatos históricos.

A pesquisa ainda demonstrou que as crianças estabelecem relação de temporalidade, reconhecendo modos de vida diferentes em tempos históricos diferentes. E estabelecendo noções de continuidade e transformação no modo de vida das pessoas.

A pesquisa indica a possibilidade de uma aprendizagem genuína da história por crianças na fase inicial da alfabetização e aponta para a necessidade da proximidade dos/as alunos/as com as fontes históricas, sejam elas materiais ou imateriais.

REFERÊNCIAS

Obras impressas e digitais:

ABUD, K. M. **Processos de construção do saber histórico escolar**. Londrina: EDUEL, 2005.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.

_____. O que documenta a fonte oral: a ação da memória. In: ALBERTI, V. (Org.). **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004b. pp. 33-43.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Como se trabalha com projetos. **Revista TV Escola**, [S.l.], n. 22, p. 35-38, 2001. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/revistas/Revista22/PDF/entrevista.pdf>. Acesso em: 30/10/2015.

BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga (Portugal): Ed. Universidade do Minho, 2004.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Série III, vol. 2. Porto (Portugal): Ed. Universidade do Minho, 2001b. pp. 13-21.

_____. Entrevista com Isabel Barca **Revista ANTÍTESE**, v. 5, n. 10, pp. 865-874, jul./dez. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/14507-58466-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/14507-58466-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: Acesso em 11/05/2016.

_____. Fundamentos da Pesquisa em Educação Histórica. **Seminário realizado no Programa de Pós-Educação em Educação-UFPR**. Programa Professor Visitante-CNPQ. Curitiba, set/out, 2005.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Ago. 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 09 de julho de 2016.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga (Portugal): CEEP (Universidade do Minho), 2001a. pp. 239-261.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. **Versão Ave-Maria da Bíblia Sagrada**. 199. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 13 set. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 24/07/2015.

_____. **Lei nº 9424 de 24/12/96**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 11/07/2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília – DF: 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 11/07/2015.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília – DF: 16 mai. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 11/07/2015.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 06 de fev. 2006a. Disponível em: [HTTP://presidencia.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://presidencia.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 11/07/2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do ensino Fundamental – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Plano decenal de educação para todos (1994-2004)**. Ministério da Educação. 1993. p. 32. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496. Acesso em: 24/07/2015.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, M. M. D. de (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

_____. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A.. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. pp. 9-17.

CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERNANDES, L. Z. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: metodologias e novos horizontes**. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FLORES, M. M. L. **Municipalização do Ensino em Goiás**. Goiânia: UCG, 2007.

GERMINARI, G. D.; SCHMIDT, M. A. Jovens Escolarizados: Consciência Histórica, Narrativa e Identidade Curitibana. In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul** (7. 2008. Itajai/SC). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Curriculo_e_Saberes/Trabalho/12_50_22_Jovens_Escolariza. Acesso em 03/06/2016.

GADOTTI, M.. Alfabetização e letramento – como negar nossa história? In: ZACCUR, E. G. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GUERREIRO, C. Existe idade certa? **Revista Educação**. ed. 193. Políticas Públicas, 2013. Disponível em: www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/artigo288348-1.asp. Acesso em 01/02/2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], ago. 2006. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/5543>. Acesso em: 02/02/2015.

OLIVEIRA, Cleiton. **Municipalização do ensino do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO. **Entrevista com Arcilon de Sousa Filho**, concedida em 05/04/2013. Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2013/04/05>. Acesso em 13/08/2015.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO. **Catalão fica em 2º lugar no ranking do Ideb, entre os 246 municípios de Goiás**. 08/09/2014. Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2014/09/08/catal%C3%A3o-fica-em-2%C2%BA-lugar-no-ranking-do-ideb-entre-os-246-munic%C3%ADpios-de-go%C3%A1s/>. Acesso em 13/08/2015.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO. **Alunos e professores da rede municipal começam a receber Cadernos Educacionais**. 17/05/2014. Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2014/05/17/alunos-e-professores-da-rede-municipal-come%C3%A7am-a-receber-cadernos-educacionais>. Acesso em 12/12/2015.

REIS, J. C. O historicismo, a redescoberta da História. **Locus**. v. 8, n.1. pp. 9-28. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

ROSA, E. M. S.; BUENO, A.; FREITAS, E. M. A produção do conhecimento histórico e o Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Catalão-GO. **Enciclopédia Biosfera**. v. 10, n. 20/2015, Edição Especial. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/a%20producao%20do.pdf>. Acesso em 21/06/2015

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. v. 1, n. 2. p. 07. Ponta Grossa: jul./dez. 2006.

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. pp. 51-78.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, M. A. Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. **XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz**. Londrina: ANPUH, 2000.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Revista Tempos Históricos**. v.12, n.1. Ano X. pp.81-96. Cascavel: Editora UNIOESTE, 2008.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. 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. pp. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30/10/2014.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZARBATO, J. A. M. CULTURA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO NA SALA DE AULA: O USO DO MONUMENTO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA. *Cultura histórica & Patrimônio*, 2015.

Entrevistas:

P. A. **Entrevista**. [5 de julho de 2015] Entrevistadora: Eriziane de Moura Silva Rosa. Catalão, 2015.

P. D. **Entrevista**. [16 de agosto de 2015] Entrevistadora: Eriziane de Moura Silva Rosa. Catalão, 2015.

P. E. **Entrevista**. [21 de setembro de 2015] Entrevistadora: Eriziane de Moura Silva Rosa. Catalão, 2015.

P. M. **Entrevista**. [13 de julho de 2015] Entrevistadora: Eriziane de Moura Silva Rosa. Catalão, 2015.

P. S. **Entrevista**. [14 de setembro de 2015] Entrevistadora: Eriziane de Moura Silva Rosa. Catalão, 2015.

S. **Entrevista**. [30 de agosto de 2015] Entrevistadora: Eriziane de Moura Silva Rosa. Catalão, 2015.

Anotações de pesquisa de campo:

Caderno de Registro de Pesquisa. Atividades N. 1 a N. 17. Catalão, junho a dezembro de 2015.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 REGIONAL CATALÃO
 DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
 SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –
 MESTRADO PROFISSIONAL

Universidade Federal de
 Goiás



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa com o título “DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental”. Meu nome é **Eriziane de Moura Silva Rosa**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino de História.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, escreva o seu nome como der conta e pinte a maça que está ao final deste documento com a cor verde. Este documento tem duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (erizianehistoria@gmail.com.) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)3442-7371/(64)8138-3533. Se tiver dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa com o título “DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental” faz parte de um estudo desenvolvida pela pesquisadora no Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão e pretende investigar uma experiência prática em sala de aula por meio de atividades diferenciadas durante as aulas de História que chamaremos de novas metodologias de ensino. Queremos com essas novas metodologias compreender se os conteúdos de História trabalhados de forma significativa contribuem para um melhor aprendizado das crianças no início do processo de alfabetização e se essas crianças também podem ser “alfabetizadas” em história. Serão organizadas aulas de Histórias usando a metodologia conhecida como “unidade temática investigativa”, desenvolvida pelo estudo conhecido como “Educação Histórica”.

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão
 Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
 Fone: (64) 3441-5352
 Catalão, GO - Brasil, 75.704-020



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –
MESTRADO PROFISSIONAL**

Universidade Federal de
Goiás



A intervenção ocorrerá por meio de aulas de História, onde você entrará em contato com conteúdos previstos no Guia Curricular de Base Nacional. Durante as aulas você produzirá materiais como desenhos e maquetes. Será feito registro de sua fala através de gravações e filmagens e serão tiradas fotografias durante sua participação.

A sua participação no projeto ocorrerá durante as aulas de História dentro da escola que você estuda (Escola Municipal José Sebba) ou em atividades fora da escola em caso de visitas a locais que resguardam patrimônios históricos. No caso de atividades fora da escola todas as crianças serão acompanhadas pela equipe de coordenação da escola. Se necessário será pedido o auxílio da corporação de bombeiros, SMT (Superintendência Municipal de Trânsito) no intuito prevenir qualquer risco que possa eventualmente ocorrer. Sendo que se houver qualquer dano de ordem física ou social fica resguardado o direito de pleitear danos imediatos ou futuros. Qualquer atividade desenvolvida fora do espaço escolar será devidamente comunicada aos seus responsáveis sendo que você só participará da atividade se o seu/sua responsável estiver de acordo.

O seu nome e identidade bem como de todas as crianças que participarem do projeto será mantido em sigilo, a menos que requerido por lei ou por solicitação de seus responsáveis. Somente a pesquisadora e a equipe de estudo e o Comitê de ética terão acesso às informações para verificação do estudo e da pesquisa.

Todo material produzido por você e pelas outras criança durante a pesquisa e intervenção ficará sobre a tutela da pesquisadora durante um período de cinco anos e depois será destruído, sendo que estes poderão ser utilizados em outros estudos desde que submetidos a aprovação do Comitê de Ética.

Sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa, pois irá fornecer dados e informações fundamentais para a realização dos objetivos propostos.

O estudo ocorrerá durante o período de junho de 2015 a junho de 2016, mas sua participação direta na pesquisa será de junho a dezembro de 2015.

Sua participação pode ser retirada a qualquer tempo, e ainda deixar de participar de qualquer atividade sem qualquer prejuízo ou penalidade.

Você não receberá nenhum tipo de pagamento, gratificação ou outro tipo de ajuda financeira pela participação na pesquisa, mas também não terá nenhuma despesa, sendo que todo o custo será assumido pela pesquisadora.

Universi

dade Federal de Goiás, Regional Catalão

Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário

Fone: (64) 3441-5352

Catalão, GO - Brasil, 75.704-020





**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –
MESTRADO PROFISSIONAL**

Universidade Federal de
Goiás

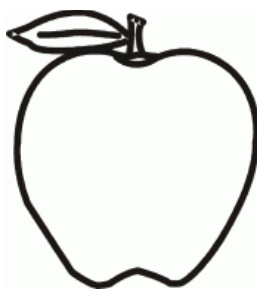


Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) de como ocorrerá minha participação na pesquisa, de maneira clara e detalhada. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. E que não receberei nenhum tipo de pagamento pela minha participação. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Catalão, de de

Se você concordar com tudo que foi lido e explicado para você e desejar participar da pesquisa escreva seu nome como souber e pinte a maçã de verde. Se não concordar pinte a maçã de vermelho.



Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão
Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
Fone: (64) 3441-5352
Catalão, GO - Brasil, 75.704-020





**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL**

Universidade Federal de
Goiás



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental”. Meu nome é **Eriziane de Moura Silva Rosa**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino de História. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizada de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (erizianehistoria@gmail.com.) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)3442-7371/(64)8138-3533. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

2. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa faz parte de uma investigação desenvolvida pela pesquisadora no Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão e pretende investigar uma experiência prática em sala de aula por meio do encaminhamento de novas metodologias de ensino, que possam dar respostas aos nossos questionamentos. Buscamos compreender se os conteúdos de história trabalhados de forma significativa contribuem para a formação dos sujeitos e se crianças no início do processo de alfabetização também podem ser “alfabetizadas” em história.

A execução de tal proposta dar-se-á a partir da inserção de aulas de Histórias norteadas pela metodologia conhecida como “unidade temática investigativa”, desenvolvida pela perspectiva da Educação Histórica.

O projeto de pesquisa e intervenção no 1º ano ao refletir sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica, pode contribuir de maneira muito mais sólida para a obtenção de uma maturidade intelectual que dê possibilidade as crianças de aprender de maneira muito mais significativa os demais conhecimentos.

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão
Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
Fone: (64) 3441-5352
Catalão, GO - Brasil, 75.704-020





**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL**

Universidade Federal de
Goiás



A intervenção ocorrerá por meio de aulas de História, onde as crianças entrarão em contato com conteúdos previstos no Guia Curricular de Base Nacional. Durante as aulas as crianças produzirão materiais como desenhos e maquetes. Será feito registro de imagem e da oralidade através de fotografia, filmagens e gravações.

A participação das crianças no projeto ocorrerá durante as aulas de História dentro do espaço escolar (Escola Municipal José Sebba) ou em atividades extraescolares em caso de visitas a locais que resguardam patrimônios históricos. No caso de atividades extraescolares as crianças serão acompanhadas pela equipe de coordenação da escola. Se necessário será requerido auxílio da corporação de bombeiros, SMT (Superintendência Municipal de Trânsito) no intuito prevenir qualquer risco que possa eventualmente ocorrer. Sendo que se houver qualquer dano de ordem física ou social fica resguardado o direito de pleitear danos imediatos ou futuros. Qualquer atividade desenvolvida fora do espaço escolar será devidamente comunicada aos responsáveis pelo/a aluno/a, sendo que este/a só participará da atividade se o seu/sua responsável estiver de acordo.

O nome e identidade dos/as alunos/as será mantido em sigilo, a menos que requerido por lei ou sua solicitação. Somente a pesquisadora e a equipe de estudo e o Comitê de ética terão acesso às informações para verificação do estudo e da pesquisa.

Todo material produzido pelos/as alunos/as durante a pesquisa e intervenção ficará sobre a tutela da pesquisadora, sendo que estes poderão ser utilizados em outros estudos desde que submetidos a aprovação do Comitê de Ética.

O estudo ocorrerá no período de junho de 2015 a junho de 2016, sendo que a coleta de dados será no período de junho a dezembro de 2015. A participação da criança sobre sua tutela pode ser retirada a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo.

A participação da criança não acarretará nenhum custo ou despesa, sendo que todo o custo será assumido pela pesquisadora.

— Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
Fone: (64) 3441-5352
Catalão, GO - Brasil, 75.704-020





**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL**

Universidade Federal de
Goiás



1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/..... CPF/..... responsável pelo/a menor....., concordo que este participe do estudo intitulado “DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Eriziane de Moura Silva Rosa, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão
Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
Fone: (64) 3441-5352
Catalão, GO - Brasil, 75.704-020





ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SEBBA
COD. MEC.52082903
CNPJ 09018266/0001-36

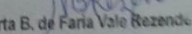
TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Municipal José Sebba está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental", coordenado pela pesquisadora Eriziane de Moura Silva Rosa, desenvolvido em conjunto com o pesquisadora Dra Eliane Martins de Freitas na Universidade Federal de Goiás.

A Escola Municipal José Sebba assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Catalão, 18 de março de 2015


Marta B. de Faria Vale Rezende
Diretora

Diretor (a)

Marta Bernadete de Faria Vale Rezende

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SEBBA
RUA OVÍDIO F. DE OLIVEIRA S/N Prague das Mangueiras
FONE (64)34117790
Catalão-GO Brasil 75712150

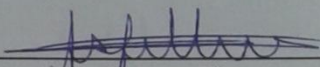
TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação/Catalão –GO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental”, coordenado pela pesquisadora Eriziane de Moura Silva Rosa, desenvolvido em conjunto com o pesquisadora Dra Eliane Martins de Freitas na **Universidade Federal de Goiás**.

A Secretaria Municipal de Educação/Catalão –GO assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Catalão, 18 de 03 de 2015



Arcilon de Sousa Filho
Secretário Municipal de Educação

Arcilon de Sousa Filho
Secretário Mun. de Educação e Cultura
Decreto nº 12 de 01/01/2013

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ CATALÃO-GO

Rua Abdon Leite, 36, Jardim Paulista

FONE:3442-7873 / 3441-1829

Catalão-GO Brasil 75702380

E-mail: professorsousafilho@hotmail.com



PREFEITURA MUNICIPAL DE
CATALÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético nº _____ emitido pelo CEP da Universidade Federal de Goiás, instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Arcilon de Sousa Filho
Secretário Mun. de Educação e Cultura
Decreto nº 12 de 01/01/2013

Arcilon de Sousa Filho
Secretário Municipal de Educação



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 REGIONAL CATALÃO
 DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –
 MESTRADO PROFISSIONAL

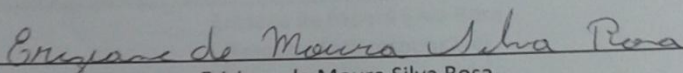
Universidade Federal de Goiás

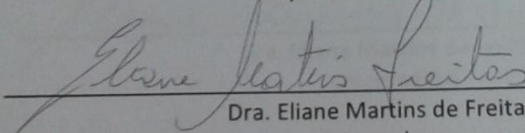


DECLARAÇÃO DO/A PESQUISADOR/A

Declaro que submeti o projeto de pesquisa intitulado "DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental", para análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nesta data. E que não houve nenhuma atividade de intervenção ou pesquisa desenvolvida em período anterior. Comprometo-me a aguardar o parecer do CEP e só iniciar a pesquisa após o recebimento de parecer favorável, bem como a não desenvolver a pesquisa em caso de parecer desfavorável. Declaro que conheço a Resolução 466/2012 e suas complementares e zelarei pelo cumprimento dos princípios éticos vigentes.

Catalão 19/03/2015


 Eriziane de Moura Silva Rosa
 Pesquisadora responsável


 Dra. Eliane Martins de Freitas
 Orientadora

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão
 Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
 Fone: (64) 3441-5352
 Catalão, GO - Brasil, 75.704-020






ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SEBBA
COD. MEC. 52082903
CNPJ 09018266/0001 - 36



DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético nº _____ emitido pelo CEP da Universidade Federal de Goiás, instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.


Marta B. de Faria Vale Rezende
Diretora
001/2014

Diretor (a)

Marta Bernadete de Faria Vale Rezende



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 REGIONAL CATALÃO
 DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –
 MESTRADO PROFISSIONAL

Universidade Federal de Goiás



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado **DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental**. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Catalão 19/10/2015

Eriziane de Moura Silva Rosa
 Eriziane de Moura Silva Rosa
 Pesquisadora responsável

Eliane Martins de Freitas
 Dra. Eliane Martins de Freitas
 Orientadora

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão
 Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
 Fone: (64) 3441-5352
 Catalão, GO - Brasil, 75.704-020



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
CRIANÇA**

Neste ato, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador
da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob
nº _____, residente à Av/Rua _____
_____, nº. _____, município de
_____/Goiás.

AUTORIZO o uso da imagem de _____
_____ aluno/a da
Escola Municipal José Sebba e qualquer material entre fotos e documentos,
para ser utilizados nos projetos e eventos da escola. A presente autorização é
concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada
em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II)
busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de
apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home
Page/facebook; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis,
vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). Por esta ser
a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso da imagem acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
imagem ou a qualquer outro, e assino a presente.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(assinatura)

Nome da criança: _____

Por seu Responsável Legal: _____

Telefone p/ contato: _____ -