

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

9,9
DM

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM NATAL NA DÉCADA DE 90:
"Propostas Curriculares Inovadoras".**

EDNA MARIA DA SILVA MARTINS

NATAL

1999



EDNA MARIA DA SILVA MARTINS



**O ENSINO DE HISTÓRIA EM NATAL NA DÉCADA DE 90:
"Propostas Curriculares Inovadoras".**

Monografia apresentada à disciplina Pesquisa Histórica II, ministrada pela professora Denise Mattos Monteiro, do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação da professora Francisca Lacerda de Góis.

NATAL

1999

Ainda que tivesse o dom de profecia e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

I Cor. 13. 2.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, em especial a minha mãe por ter me concebido a vida; aos meus irmãos e irmãs, pelos incentivos dados no decorrer dos anos, ao meu sobrinho Álex Bruno, pelo carinho oferecido nos momentos mais difíceis; a José Cosme (meu namorado), do qual estive muito tempo ausente, por exigência do cumprimento das atividades relativas ao próprio curso e a VOCÊ que compartilhou do meu ideal e o alimentou, incentivando-me a prosseguir na jornada, fossem quais fossem os obstáculos; a VOCÊ, que sempre estive ao meu lado nos momentos difíceis dessa longa jornada, apoiando-me e torcendo pelo êxito dessa realização, dedico a minha conquista, com a mais profunda admiração e carinho.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de registrar nosso profundo reconhecimento a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que essa monografia viesse a ser elaborada.

Na impossibilidade de listar todos os nomes, tomamos a liberdade de citar alguns sem que isto signifique menor gratidão aos demais.

A Deus, por me conceder o dom da vida, a inteligência e me possibilitar viver e reviver tantas experiências.

À professora Francisca Lacerda de Góis, pela paciência e competência no trabalho de orientação.

À professora Francisca Aurinete Girão, pelo trabalho de normatização.

Aos professores das disciplinas, em especial aqueles cuja dedicação foi comprovada no exercício de suas funções em sala de aula.

À minha amiga Maria Elza Teixeira da Silva, pelo trabalho de revisão ortográfica.

Aos colegas do curso, com os quais partilhei os momentos difíceis e as conquistas ao longo desses cinco anos.

SUMÁRIO

	PÁGINA
INTRODUÇÃO.....	02
1. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	06
1.1 A História e o Ensino da História	06
1.2 A História como Fonte de Conhecimento Escolar	11
2. ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NO RIO GRANDE DO NORTE	13
2.1 Programas Curriculares e uma Proposta para o Ensino de História nos anos 90	13
2.2 Nova Proposta Curricular: os PCN.....	18
3. EM BUSCA DE OUTRAS HISTÓRIAS.....	24
3.1 Inovações para o Ensino de História.....	24
3.2 A Construção do conceito de Tempo Histórico: um grande desafio.....	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUÇÃO

O fracasso do sistema escolar brasileiro, traduzido em parte, nas altas taxas de evasão e repetência, vem sendo objeto de estudo daqueles que se preocupam com a melhoria da qualidade do ensino.

Em meio a tantas questões, nos chama a atenção a problemática que envolve o ensino de História, particularmente na escola fundamental, que na visão de Fonseca¹ *"legitima e homogeneiza valores que reforçam e justificam os interesses da classe dominante"*. Para a referida autora, *"a História inserida nos programas de ensino enfatiza os grandes vultos políticos, esquecendo as camadas pobres da sociedade"*²; o que implica em dizer que tais programas destoam do cotidiano do aluno, em especial, os da escola pública que vêm à sua história excluída e o seu tempo passado separado do seu tempo presente. Trata-se de uma construção homogênea, evolutiva, e sendo assim, os seus ritmos encontram-se distantes da vida dos alunos.

Não nos propomos, nos limites desse trabalho, a realizarmos um estudo aprofundado a respeito dessa temática, já bastante explicitada por diversos estudiosos (Guimarães, 1993, Nadai, 1990, entre outros). Nos preocupa particularmente, os programas elaborados para o ensino da referida disciplina, especialmente, no que se refere ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental que, como evidenciam os conteúdos dos livros textos adotados pelas instituições escolares, privilegiam as efemérides, sem nenhuma preocupação, por exemplo, com a contextualização, com a criticidade e/ou com o pensamento reflexivo. Além disso, a nossa própria vivência na qualidade de professora desse nível de ensino, permitiu-nos constatar que não se tem considerado os conhecimentos já internalizados pelos alunos, assistematicamente ou não, o que se constitui no agravamento da citada problemática.

Nesse contexto, o nosso diálogo com essa realidade nos conduziu a algumas questões das quais destacamos uma mais geral, qual seja: Qual a natureza das propostas elaboradas pela Secretaria de Educação e Cultura (SEEC), do Estado do Rio Grande do Norte para o ensino da História nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental?

¹ Fonseca, p. 43.

² Ibid., p 43.

A nossa preocupação se intensificou ainda mais quando da nossa participação, como bolsista de Iniciação Científica, numa pesquisa realizada pelo Departamento de Educação (DEPED) da UFRN e levada a efeito em uma escola pública de Natal. Nesta escola, a preocupação, a nível pedagógico, com os efeitos discriminatórios do sistema de ensino, levou os professores juntamente com a equipe do DEPED da UFRN que lhe dava assessoramento, a optarem por um ensino/aprendizagem que apresentasse como suporte básico a formação e desenvolvimento de conceitos.

A opção por um programa de ensino/aprendizagem centrado na formação e desenvolvimento de conceitos, se deve à importância que tal processo representa para a construção/reconstrução de novas formas de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento de novos procedimentos e atitudes, por seu lado, indispensáveis à formação integral da personalidade do aluno.

Nesse sentido, considerando que a escola é o locus responsável pela sistematização do saber produzido e acumulado pela humanidade ao longo do processo histórico, e que essa sistematização implica na elucidação dos fenômenos que são apreendidos pelo ser humano na sua experiência cotidiana e, na apreensão das leis e princípios que os fundamentam, é pertinente a observação de Kostiuk, segundo a qual:

"O ensino nas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade... de desenvolver no todo as suas faculdades mentais".³

Isso ocorre por serem, segundo Vygotsky⁴, "os anos escolares o período excelente para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado". Nesse período, as funções intelectuais superiores adquirem um papel preponderante e a aquisição de conceitos científicos desempenha em papel singular.

Nas palavras do próprio Vygotsky:

"O aprendizado escolar ; é uma das principais fontes de conceitos em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu

³ Kostiuk, p. 25.

⁴ Vygotsky, p. 74.

desenvolvimento determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental".⁵

É preciso pois, privilegiar as ações que conduzem a formação e desenvolvimento de conceitos.

A pesquisa situa-se numa perspectiva sócio-histórica, e nela, a aprendizagem da História contribui para o desenvolvimento de um sistema conceptual que promove determinados procedimentos e atitudes nos alunos, num carácter interdisciplinar.

Nossa inserção nesse projeto de pesquisa, acarretou a necessidade de analisar as propostas apresentadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, no que se refere ao ensino de História. A nossa participação em reuniões semanais para assessoramento dos professores, sessões de estudo e em situações concretas de ensino/aprendizagem, nos possibilitou enxergar a abrangência do tema que nos propunha-mos a investigar. Esse fato nos levou a recortar o nosso objeto de estudo, priorizando para análise, a década de noventa.

A partir da consideração da importância que o processo de formação e desenvolvimento de conceitos representa para um processo de ensino/aprendizagem que tenha como um dos seus objetivos, a formação integral da personalidade do aluno, nos decidimos por averiguar em que medida as propostas oficiais para o ensino da História da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, privilegiam a formação de conceitos, enquanto elementos básicos para o desenvolvimento das funções mentais superiores, pois conforme nos ensina Vygotsky⁶ *"é o aprendizado adequadamente organizado quem promove o desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, fato que não ocorreria sem essa intervenção"*. Isso implica em dizer que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que por seu lado, são capazes de operar quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente e em cooperação com outros.

No nosso entendimento, os conhecimentos das ações humanas, as ações do passado e do presente, em seu sentido mais profundo, os mecanismos de compreensão e a veracidade na exploração, supõe uma atividade benéfica para a sociedade. Assim, a iniciação nesse conhecimento a partir da atividade da escola ou mais precisamente das ações de seus atores (professores e alunos) não é apenas positiva, mas imprescindível.

⁵ Vygotsky, p. 74.

⁶ *Ibid.*, p. 101.

Esse estudo, possivelmente, contribuirá para uma reflexão a respeito da adequação entre os conteúdos de história propostos pelos órgãos oficiais do Estado do Rio Grande do Norte e a construção do conhecimento Histórico escolar, enquanto responsável pela formação intelectual e educativa do aluno, no sentido do seu desenvolvimento integral.

Dividida em três temáticas básicas, nossa abordagem tenta em primeiro lugar, situar a problemática do ensino de História no contexto do sistema educacional brasileiro que, tradicionalmente, tem privilegiado os fatos já consagrados pela erudição além da memorização mecânica de fatos e datas. Num segundo momento, abordando o ensino de História no Rio Grande do Norte especificamente, desenvolvemos nossa análise a partir das duas propostas implementadas pela Secretaria de Educação e Cultura do nosso Estado para a década de 90, as quais sugerem, entre outras coisas o ensino da História, com base no conceito de tempo, sem no entanto, explicitar a forma pela qual tal estudo deve ser viabilizado, bem como as relações e os atributos próprios do referido conceito.

No terceiro momento, analisamos uma proposta extra-oficial levada a efeito numa escola da rede pública de ensino. Trata-se da Escola Estadual Berilo Wanderley, situado no conjunto Pirangi, no bairro Neópolis, Natal - RN. Com isso, pretendemos destacar algumas questões que permearam as atividades pedagógicas da referida escola, no que se refere à formação e desenvolvimento de conceitos, particularmente o de tempo histórico, como elemento norteador do processo de ensino/aprendizagem da disciplina História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É interessante observar que a escola de um modo geral, sempre trabalhou com conceitos. O que particulariza a referida proposta é o fato de que as atividades são desenvolvidas no sentido da construção/reconstrução de significados, ou seja, do próprio processo de formação e desenvolvimento do conceito proposto para estudo.

Nas considerações finais buscamos evidenciar a natureza e o conteúdo das propostas oficiais do Estado, na década priorizada para estudo, estabelecendo um paralelo entre estas e a proposta extra-oficial já referida.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 A História e o Ensino da História

O ensino de História no Brasil esteve desde sua inclusão nos programas escolares, fortemente articulado às tradições européias. Durante o século XIX e início do século XX, a História do Brasil se constituía num apêndice da História Universal seguindo o modelo quadripartite: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Na verdade, o avanço da História enquanto ciência nas sociedades européias, característico da Segunda metade do século XIX, deu-se no sentido do seu aperfeiçoamento, baseado na erudição, na crítica e na adoção de métodos de investigação cada vez mais rigorosos. Tal evolução repercutiu nas áreas afetadas pelas expansão colonial, como é o caso do Brasil.

É interessante observar que a cultura européia naquele período se apresentava profundamente marcada por uma corrente de pensamento denominada de Romantismo (que iria influenciar a produção historiográfica a partir de então), que por sua vez trouxe como resultado um tipo de história marcada entre outras coisas, pelo idealismo, (que centrava sua análise nos indivíduos) e na realização de grandes feitos, (que definiriam, para essa concepção, os rumos da História).

É nesse cenário que situamos no Brasil, o surgimento da história como disciplina escolar autônoma em fins do século XIX fortemente articulado, tanto com o movimento de laicização da sociedade, quanto com o movimento de constituição das nações modernas.

Conforme assina Nadai:

"Os estudos históricos privilegiam a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais... a História se apresenta assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira".⁷

⁷ Nadai, p. 25.

Essas reflexões apontam para o destaque dado pela escola e particularmente pelo ensino de história, no sentido de dar um caráter cívico ao ensino de cada país, em forma de educação patriótica e nacionalista que, como ainda hoje, tem a função de contribuir para a formação de uma identidade nacional, no nosso caso, a identidade de ser brasileiro, bem ao gosto do positivismo e suas verdades pertencentes ao passado, mesmo que às vezes essas "verdades" sobrevivam em outros ambientes.

No processo de construção da história enquanto disciplina autônoma nas primeiras décadas do século XX, o Ministério da Educação, através da reforma de ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) dividiu a História do Brasil em duas séries, compreendendo na primeira, o estudo do Brasil até a independência e na Segunda, do Primeiro Reinado ao Estado Novo, sendo que estes conteúdos deveriam ser ampliados e aprofundados no nível médio.

A partir de 1961, as orientações do Conselho Federal de Educação para o ensino de História, recomendaram para estudo a História Geral, História do Brasil e História da América quando possível. Todavia a institucionalização, ou seja, a difusão da imagem da História, particularmente a do Brasil, é marcada pelo eurocentrismo, pois em História Geral os grandes fatos da História européia como por exemplo a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, continuam sendo destacados dentro de uma sequência cronológica, sendo a História do Brasil vista numa posição secundária.

Neste sentido, a História apoia-se nos grandes fatos, nas grandes datas e heróis, sem levar em consideração que o fato ocorre dentro de um contexto histórico. Como afirma Fonseca⁸:

"desde o século XIX, o ensino de História configura espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como, para o culto dos heróis nacionais".

Isso implica em afirmar que na História do Brasil, os fatos políticos institucionais periodizadores, como a Independência do Brasil e a Proclamação da República, sustentam o arcabouço histórico difundido pelos programas. Assim, à medida que a Europa afirma sua política imperialista no mundo, principalmente no século XX, afirma também o discurso de História Universal à sua imagem e semelhança.

⁸ Fonseca, p. 69.

Vale salientar que a constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do primeiro colégio secundário do país, o Colégio Pedro II. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, muito embora se mantivesse a História Sagrada.

No ensino secundário, a História do Brasil foi introduzida depois de 1855 e logo após foram desenvolvidos programas para as escolas elementares. No entanto, ao lado da História Nacional, a História Sagrada enquanto conteúdo integrante de educação moral e religiosa, também apareceu como matéria constitutiva do programa das escolas elementares.

É importante lembrar que naquele momento histórico a Igreja exercia forte poder sobre o Estado e a maioria das escolas existentes no país pertenciam às ordens religiosas. Com isso a disciplina de História seguiu a mesma filosofia da História Sagrada, substituindo a narrativa da vida dos santos pelo nacionalismo exacerbado.

No final da década de 1870 foram feitas novas reformulações nos currículos das escolas primárias, visando criar um programa de História Profana mais extenso e eliminar a História Sagrada. Tal fato traduzia a atmosfera das discussões sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a república, e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez, a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outros segmentos sociais. Com isto, a História das Civilizações substituiu a História Universal. A partir daí completava-se o afastamento entre o laico e o sagrado na História, deslocando-se o motor dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório, identificado com os desígnios divinos.

O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico, além de condutor das sociedades ao estágio civilizatório. Por isso abandonou-se a periodização da História Universal, particularmente a que identificava os Tempos Antigos com o tempo bíblico da criação, com o predomínio do sagrado sobre o tempo histórico e passou-se por exemplo, ao estudo da Antigüidade do Egito e da Mesopotâmia.

Nesse contexto a História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. Neste sentido, é interessante observar o que nos fala Fonseca:

"A tentativa de transmitir 'uma história geral das civilizações' pode fracassar ou ser bem sucedida no expurgo, pois o pretense discurso da totalidade deixa civilizações inteiras fora do proposto. Excluem países e ações que seriam de interesse do alunado brasileiro e petrificam 'a difusão da cultura européia', as revoluções e a sociedade ... a história universal ou geral é a história do mundo ocidental desenvolvido".⁹

A evolução da disciplina de História ao longo do século XX, importou numa renovação significativa, pois a partir da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 a História passou por um período de lutas pela sua especificidade. Com a implantação da política do nacional desenvolvimento nas décadas de 50 e 60, o ensino de História voltou-se para as temáticas econômicas, deixando de lado a questão humanística e pacifista dos anos pós-guerras.

No início do período da ditadura em 1964, a política de repressão nos meios intelectuais é posta em prática no país por meio da imposição dos atos institucionais e da censura. Neste momento a área de Ciências Humanas é desvalorizada em favor do ensino técnico para a formação da mão-de-obra destinada à crescente indústria.

Em 1971, ocorre uma reformulação na organização escolar e o ensino da História foi dividido em duas partes, ficando no 1º grau o núcleo de Estudos Sociais que assumia, nas cinco primeiras séries, a forma de atividade de integração social e as séries seguintes seriam responsáveis pela integração dos alunos com as outras ciências humanas. No 2º grau as Ciências Humanas seriam subdivididas nas disciplinas de História, Geografia e Organização Social Política Brasileira (OSPB).

Essas mudanças, impostas pela ditadura militar tinham como principal objetivo justificar o seu projeto nacional. Vejamos o que afirma Fonseca a esse respeito:

"As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis a consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista".¹⁰

⁹ Fonseca, p. 82.

¹⁰ Ibid., p. 43.

Assim, o ensino de História durante esse período afirmou sua importância como estratégia política e como instrumento de dominação.

Com a abertura política a partir dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos através de reformas curriculares dos Estados e Municípios. Inicialmente, os Estudos Sociais permaneceram nas quatro primeiras séries do 1º grau, ministrado em geral, por professores polivalentes e desvalorizada em relação às outras disciplinas. Depois, a História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do 1º grau e ampliou seu espaço a nível de 2º grau.

O conteúdo da História ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processavam os debates, as discussões e propostas de reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo, fundamental para a formação do pensamento do cidadão.

Com o processo de democratização, em meados dos anos 80, o ensino passou por algumas reformas curriculares, dentre as quais, a que determinou a volta do ensino da História e Geografia, separadamente, ao currículo escolar a partir das séries iniciais de escolarização, o que continuou a prevalecer ainda na década de 90, muito embora ainda se mantivesse a forma tradicional de sua abordagem.



1.2 A História como Fonte de Conhecimento Escolar

No cotidiano escolar é muito comum ouvir dos alunos que a História é uma disciplina que apela para a memorização e, por isso, não merece atenção. Outros ainda insistem em afirmar que não se deveria estudá-la, pois se trata de uma narração dos acontecimentos do passado, descontextualizados, sem relação com o seu presente. Estas, entre tantas afirmações dos alunos são frutos da forma como se tem abordado o ensino da História, o qual se restringe a transmissão de determinados conhecimentos, já prontos para serem ensinados, sistematizados nos livros didáticos e consagrados pela erudição.

Assim, considera-se que aprender História reduz-se a saber repetir as lições recebidas. Na visão de Fonseca¹¹ "... essa forma de trabalhar, mecanicista, repetitiva, fragmentada e simplificada acabou por menosprezar o desenvolvimento de noções fundamentais para a reflexão da história". Essa situação é agravada pelo fato de que na Escola Elementar observa-se um apelo às datas comemorativas, ao estudo do passado protagonizado por "figuras ilustres" como D. Pedro, Tiradentes, Princesa Isabel, entre outros, e ao completo descaso para com os conhecimentos que os alunos trazem ao ingressarem em qualquer nível de escolaridade.

Essa forma de se trabalhar com o processo ensino/aprendizagem da História, privilegia apenas sua dimensão reprodutora, traduzida na aquisição de um grande número de informações através da memorização e datação dos fatos, sem nenhuma preocupação com a questão da aprendizagem significativa.

De um modo geral o que tem se observado é que o ensino de História, particularmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, apoia-se numa visão idealista, anacrônica, descartando a possibilidade de uma noção de História como um processo, uma maneira do homem produzir a sua própria existência em vários tempos e lugares. Ao mesmo tempo, verifica-se um descompasso entre a produção da ciência histórica e o ensino escolar. Na visão de Fonseca:

"Tais diretrizes de educação concebem o processo de ensino/aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutora, a forma de apropriação do conhecimento é concebida como aquisição de um grande número de informações através da

¹¹ Fonseca, p. 71.

memorização. O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, capear, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações".¹²

A forma mecânica de se trabalhar o ensino da história não contribui para o desenvolvimento do senso crítico do aluno e de funções mentais como atenção, volitividade, memória ativa, planejamento, etc., indispensáveis à produção do conhecimento histórico, pois, no processo ensino/aprendizagem não é suficiente apenas à internalização dos conhecimentos, mas sobretudo, à sua produção. Por outro lado, observa-se que as inovações propostas pelas reformas curriculares, não têm se preocupado em situar o sujeito como produtor de seu conhecimento e de sua história. Tal postura reforça as raízes socioculturais de dominação de um determinado grupo social, no caso, a elite hegemônica que por sua vez manipula o Estado objetivando a manutenção e ampliação do seu poder, contribuindo para a continuidade da cultura de submissão, que leva a uma alienação histórica de grande parte da "massa pobre" do nosso país.

No tocante às inovações propostas pelas reformas curriculares é interessante observar que na década de noventa, por exemplo, período em que a chamada história "tradicional" foi alvo de diferentes contestações nas quais, por um lado, suas vertentes historiográficas de apoio com o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo e o historicismo foram colocados sob suspeitas, e por outro considerava-se que a apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num espaço-temporal europocêntrico, era o principal responsável pela redução da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente da História. As mudanças verificadas nos programas, no que se refere ao ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, propunham uma abordagem para o ensino da referida disciplina centrada em eixos temáticos, quais sejam: trabalho, sociedade, cultura e poder.

Estava posto um contexto de mudanças: várias ciências sociais evoluíam, principalmente no campo da psicologia cognitiva e social, fato que abriu possibilidades a vários Estados a elaborarem suas propostas de ensino. O Rio Grande do Norte não fugiu à regra e também optou por um ensino de História centrado em eixos temáticos, e na concepção tempo como conceito básico no sentido de resgatar as "dimensões" conflituosas e contraditórias do social.

¹² Fonseca, p. 63.

2. ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NO RIO GRANDE DO NORTE

2.1 Os Programas Curriculares e uma Proposta para o Ensino da História nos Anos 90.

As mudanças ocorridas no ensino de História nas décadas de 70 e 80 situam-se no movimento historiográfico vivido no Brasil e nas modificações ocorridas no debate acadêmico. A História ensinada na escola fundamental é dimensão do trabalho especializado dos historiadores, que ligados ou não às universidades, participam do debate acadêmico e fazem referências diretas à produção da historiografia.

A história ensinada na escola brasileira durante os anos 80, a exemplo de anos, décadas e séculos anteriores, foi uma história tradicional, apesar da presença da chamada "História Nova" nos meios acadêmicos nacionais datar dos anos 30. Quando falamos em história tradicional, nos referimos a uma história fatual (cujo eixo é a história política), presa ao relato, à sucessão cronológica dos eventos e a ação dos heróis considerados os verdadeiros condutores dos acontecimentos históricos. É bem verdade que há muito tempo os setores organizados exigiam a realização de revisões na legislação pertinente ao ensino da referida disciplina, particularmente na década de 80 quando em meio a uma grave crise econômica, movimentos sociais organizados levantaram-se em busca de reformas. Explorava-se aspectos como o rompimento com o papel reprodutivista conferido ao 1° e 2° graus, através do conhecimento histórico, o significado dos conteúdos veiculados no livro didático e o ensino temático como proposta alternativa.

Nesse contexto, iniciaram-se processos de reformas nos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 80 já estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente.

Assim o início dos anos 90 foi marcado por discussões e propostas de mudanças no ensino de História na escola fundamental. Resgatar o papel da História no currículo passou a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte "exclusiva" e "indispensável" para o processo de ensino/aprendizagem.

No caso específico do Rio Grande do Norte, a Secretaria Estadual de Educação apresentou, no início dos anos 90 (1992), uma proposta curricular para o ensino da História

na escola fundamental, alegando, entre outras coisas, *"já não se aceitar mais a separação existente entre a História Geral e a História do Brasil, onde cada história nacional é também separada do resto do mundo, sem dar conta da simultaneidade dos acontecimentos"*.¹³ Tal proposta centrava-se em torno de eixos temáticos, evidenciando questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência assim como as de evolução. Nesse contexto, o que estava posto nos programas de História até então era uma organização de acontecimentos encadeados de tal forma, que uns eram causas ou conseqüências dos outros, reduzindo a História ao tempo, meramente cronológico.

A partir dessas constatações, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, propôs a organização de um programa para o ensino de História centrado, conforme já referido, em eixos temáticos, sendo os mais gerais: Trabalho, Sociedade, Cultura e Poder. Nessa proposta pressupõe-se que:

*"... esses eixos se inter-relacionam e são, suficientemente, amplos para possibilitar a recuperação da historicidade do cotidiano, permitindo, também, que professores e alunos se remetam ao passado na tentativa de resgatar as dimensões conflituosas e contraditórias do social, sejam elas políticas, econômicas e sociais..."*¹⁴

Contudo, fica ressaltado que esses eixos não seriam trabalhados isoladamente, uma vez que permeariam todos os conteúdos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Os referidos eixos seriam organizados em dois blocos, cada um deles relacionados a uma temática que seria trabalhada nas referidas séries. No bloco de 1ª a 4ª série, propôs-se trabalhar com noções de tempo, de diferença/semelhança, de permanência/mudança e a partir dessas, as noções de relações sociais, grupo social e de História.

Para o bloco de 5ª a 8ª série foi proposto uma programação embasada numa temática anual para cada série. Não nos deteremos neste aspecto da proposta, uma vez que o nosso trabalho aborda, particularmente, a proposta no âmbito de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

¹³ SEC, p. 129.

¹⁴ Ibid. p. 137.

Nesse caso, os temas propostos para o processo ensino/aprendizagem foram organizados da seguinte forma: na 1ª série trabalhar-se-ia com a noção de diferenças/semelhanças, o que seria aprofundadas na série subsequente. Essas noções estariam relacionadas com as noções de permanência/mudança, a partir do lugar em que vive o aluno (rua, bairro, etc.). O estudo do Município foi proposto para ser trabalhado na 3ª. série, sendo que a Formação do Estado do Rio Grande do Norte ficaria para a 4ª série, levando em consideração a noção de relações sociais, das diferentes formas de organização para o trabalho.

O que se pode perceber é que a proposta apresenta-se muito bem elaborada, abrangente e atualizada em termos de produção histórica contemporânea. No entanto, ao proceder-se uma análise mais detalhada, verifica-se que não são contempladas atividades que possibilitem o desenvolvimento de determinadas habilidades, indispensáveis ao processo de ruptura entre o senso comum e o pensamento conceptual, assim como não ficaram explicitadas nem a metodologia, nem os atributos e relações indispensáveis ao processo de formação e desenvolvimentos de conceitos. Além disso, ao se trabalhar com eixos temáticos, corre-se o risco de não possibilitar o desenvolvimento de situações que ajudem as crianças a ampliarem os processos mentais que lhe permitem articular os conhecimentos prévios com os conceitos científicos.

Trabalhar com eixos temáticos significa destacar um problema ou tema do cotidiano e a partir do presente vivido, refletido e sistematizado, buscar a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço. Nesse caso, deve-se partir de um referencial que redimensione a relação com o passado histórico, pois trabalhar com eixos temáticos implica em abordar as diferentes visões dos vários grupos sociais. Le Golf faz algumas ponderações quanto ao cuidado que se deve ter em relação ao ensino por temas:

"O simples fato de se trabalhar com temática, todavia, não é uma garantia de rompimento com a visão determinista. 'Narrando' toda a evolução da moradia, isolada de outras experiências, por exemplo, desde o tempo dos primeiros grupos humanos até hoje, não se terá uma visão crítica, nem mesmo se conseguirá chegar a uma história explicativa que dê conta dos problemas humanos gerados pela sedentarização e pela vida em sociedade".¹⁵

¹⁵ Le Golf, p. 17.

Na verdade, para alguns estudiosos a opção por eixos temáticos está articulada com a tentativa de redimensionar as relações com o passado rompendo com o raciocínio meramente cronológico. Nesse caso, os eixos temáticos têm a função de criar condutos lógicos, "que costurem" os conteúdos, dando-lhes significado. Eles devem, por isso, ter ligação com a vivência e o cotidiano do aluno, que por sua vez é a referência principal para a escolha dos eixos norteadores do conteúdo. Eles devem substituir o tempo linear como organizador do ensino de História. Porém, sua ligação com o cotidiano e com a vivência do aluno tem gerado algumas condutas que levam ao presenteísmo. Assim a (re)construção do passado histórico deixa de existir. A História então se limita, à história imediata ou à história do tempo presente. Seu ponto de fundamentação é o cotidiano da História e não a história do cotidiano.

Dessa forma, o cotidiano além de ponto de partida é também o ponto de chegada, isto é, o ensino de História se limita a sistematizar o conhecimento que o aluno constrói com sua própria vivência. Privilegiar a história imediata, mesmo que a sua preocupação seja com as classes oprimidas, nega a elas o direito à História e consagra a história fatural das elites, como se os oprimidos não tivessem um passado. A recusa pura e simples da história das elites elimina a possibilidade da existência de um passado no qual os dominados tivessem um lugar. A recusa em se procurar a localização dos sujeitos no tempo não responde às questões colocadas pela exclusão social. Muitas estão centralizadas nos caminhos da tão mal falada cronologia e numa periodização que nada tem a ver com as questões e os grupos cuja história se pretende recuperar.

De acordo com a proposta que estamos analisando: *"A história temática possibilita uma relação como tempo histórico ao ultrapassar a dimensão temporal da História"*.¹⁶

No entanto, essa visão de tempo histórico é abordada sem fazer nenhuma relação com os atributos desse conceito. Vygotsky e continuadores, ao estudarem o processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos, consideram que em primeiro lugar, se faz necessário familiarizar as crianças com as características do conceito posto para estudo. Para tanto é preciso identificar as relações e os atributos que lhe são implícitos, uma vez que os mesmos não são absorvidos já prontos.

¹⁶ SEC, p. 17.

No caso da citada proposta, observa-se que a mesma apresenta-se avançada no conteúdo, porém tradicionalista na forma, ou seja, ainda prevalece a hierarquia dos conteúdos, os quais direcionam os alunos para uma visão, por exemplo, de Município e Estado separados do contexto do Brasil. Assim, a criança termina o estudo fundamental sem nenhuma noção de História do Brasil, tendo como visão de mundo apenas o espaço em que vive. Compreendemos e justificamos a necessidade de se partir das próprias vivências do aluno, pois como afirma Vygotsky, as crianças nas primeiras idades pensam concretamente. No entanto, é indispensável que se busque a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância considerar o conhecimento que a criança internalizou, no sentido de contribuir para a produção de uma mudança conceitual, pois segundo Vygotsky¹⁷ "*o processo de elaboração conceitual inicia-se muito antes da criança entrar na escola*". É preciso pois, identificar que conhecimentos a criança já elaborou, bem como a sua origem, no sentido de impedir que o mesmo se constitua em verdadeiros obstáculos epistemológicos.

Além disso, o sujeito, no caso a criança, à medida que vai adquirindo conhecimentos vai também se desenvolvendo, pois como demonstra os estudiosos da psicologia sócio-histórica, é o aprendizado quem promove o desenvolvimento.

É preciso, portanto, criar situações para que a criança desenvolva processos mentais que lhe permitam ordenar os conhecimentos sem que estes estejam distantes do seu vivencial concreto.

Um outro agravante refere-se ao fato de que a referida proposta não chegou a ser trabalhada em nenhum município do Estado. A maioria dos professores sequer tomaram conhecimento da elaboração de tal documento e os que chegaram a conhecê-lo não conseguiram pôr em prática por falta por, um lado, de competência técnica, e por outro, decorrente do primeiro, de treinamentos oferecidos pelos órgãos competentes, no caso, a Secretaria Estadual e/ou Municipal de Educação.

¹⁷ Vygotsky, p. 76.

2.2 Nova Proposta Curricular: Os PCN.

Inúmeras produções sobre o ensino da História surgiram nos últimos tempos no Brasil. No nosso Estado, no entanto, pouco se tem escrito sobre este tema. Os trabalhos que surgem, referem-se a dissertações e teses de alguns profissionais da educação que pesquisam nesta área e que, de alguma forma, se preocupam com a forma tradicional como vem sendo trabalhado o ensino fundamental. Segundo Góis¹⁸ *"...os que tentam abordar o ensino da a referida disciplina no sentido de uma aprendizagem significativa se constituem em exceções"*.

Assim, percebe-se que, de um modo geral, inexistente uma prática no que se refere ao ensino/aprendizagem da História que contribua para a formação de alunos críticos, reflexivos, capazes de produzir conhecimentos, de questionar a ordem estabelecida, de modificar o ambiente, entendido como um conjunto de relações do qual fazem parte, enfim, que participem de sua história.

Na verdade, o contexto do duplo processo em que vive o mundo atual, marcado pela globalização e regionalização, a idéia de um mercado comum, que deu origem ao Mercosul, nos moldes da União Soviética, aliada à necessidade de construção de um espaço físico, social e culturalmente integrado, impôs à escola um papel fundamental. E dentro dela, é especialmente por meio do ensino da História e da Geografia que se pode construir/reconstruir saberes e significados necessários a uma sobrevivência melhor em um mundo globalizado e multipolar.

A consciência de que as circunstâncias atuais requer novas maneiras de ensinar, possibilitou a abertura de espaços para o desenvolvimento de programas e projetos, entre os quais se encontra o desafio de pensar e revisar diferentes aspectos do ensino de História que se aprende nas escolas.

Nesse sentido, e tendo em vista a importância estratégica que representam tanto o ensino da História como o da Geografia no atual processo de integração regional, os países membros do Mercosul redimensionaram suas políticas nacionais públicas. No âmbito das políticas educacionais propuseram os PCN, (Parâmetros Curriculares Nacionais), nos quais são definidos os conteúdos mínimos das diversas disciplinas, os

¹⁸ Góis, p. 21.

esquemas conceituais e os critérios metodológicos que norteiam a inclusão de conteúdos específicos correspondentes a cada país nas reformas curriculares dos demais.

Os próprios PCN se definem como:

"...uma proposta aberta, flexível a ser caracterizada nas decisões regionais e locais sobre currículo e sobre programas de transformações da validade educacional empreendidas pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores..."¹⁹

Desse modo, torna-se imperativo buscar caminhos que possibilitem o enfrentamento dos problemas relativos ao ensino/aprendizagem que se processa na instituição escolar, em particular a questão da qualidade da educação, a viabilidade do exercício da cidadania e construção da democracia. Diante disso, é responsabilidade de cada escola elaborar o seu plano e/ou sua matriz curricular de acordo com a necessidade de seus alunos.

No caso do Brasil, tal elaboração se constituiu na proposição de um currículo nacional, os PCN e, conjuntamente, um sistema de avaliação do desempenho das escolas, vistos como essenciais para o alcance da qualidade em educação. É interessante observar que o referido currículo (PCN) inspira-se nas idéias norteadoras da Reforma Espanhola, principalmente no pensamento de Cesar Coll, professor da Universidade de Barcelona e, aqui no Brasil, consultor de equipes responsáveis por diversos documentos componentes dos PCN. Estes centram-se em torno de eixos temáticos e são organizados de acordo com cada área do conhecimento.

No que se refere à História, foi proposto para o primeiro e segundo ciclos, correspondentes às séries iniciais (Primeira à Quarta), os eixos temáticos, História Local e do cotidiano e História das organizações populares, recolocando de outro modo, o antigo foco de trabalho como o estudo do lugar onde o aluno vive cotidianamente, incluindo escola/bairro/vila/cidade/ município/estado.

Em síntese, os PCN, no que se refere ao ensino de História, apresenta a seguinte configuração:

¹⁹ PCN, p. 5.

Os conteúdos são selecionados a partir das problemáticas locais, não perdendo de vista que estão envolvidos em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. Além disso, são constituídos a partir da história do cotidiano da criança (integrado a um contexto mais amplo), que incluem os contextos históricos. Devem partir do tempo presente que possui materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida, outros costumes e outras modalidades de organização, que continuam de alguma forma, presentes na vida das pessoas. Conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem e de outros espaços e que possibilita aos alunos a compreensão de si mesmos e da vida coletiva da qual fazem parte. Os conteúdos devem também selecionar temas relacionados às questões urbanas, estabelecendo articulações constantes com questões rurais locais ou nacionais, dar preferência para as histórias sociais e culturais, sem excluir os assuntos políticos e econômicos.

No primeiro ciclo o ensino é voltado para atividades em que os alunos possam compreender semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de obras humanas. Os conteúdos para este ciclo, enfocam preferencialmente diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno vive, dimensionadas em diferentes tempos.

No segundo ciclo permanecem as preocupações de ensino e aprendizagem anteriores. A particularidade desse ciclo reside no fato de os alunos dominarem melhor a linguagem escrita, possuírem experiências de troca de informações e terem vivenciado momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal. Os conteúdos de história para esse ciclo, enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre coletividade local e outras coletividades, de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais. Continuam, portanto, os estudos comparativos de permanência e transformação, semelhanças e diferenças.

A proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-los, de construí-los e de reconstruí-los em dimensões mais complexas.

Considerando o estado de crise da educação brasileira, particularmente do ensino da História, ou mais precisamente o conhecimento produzido no espaço escolar, o qual vem sendo alvo, concluímos que, se os professores trabalharem o processo

ensino/aprendizagem da referida disciplina de acordo com os postulados dos PCN, já estarão realizando um bom trabalho. No entanto, é preciso reconhecer que grande parte desses professores não possui competência técnica para tal empreendimento. A escola não os preparou e os treinamentos ou cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelos órgãos responsáveis, no caso a Secretaria Estadual e/ou Municipal de Educação, deixam muito a desejar.

Os professores encontram-se perplexos diante de tal documento (PCN), e como não sabem trabalhar com o processo de formação e desenvolvimento de conceitos, e nem entendem os chamados temas transversais, simplesmente o ignoram. Além disso, a natureza, a forma e o conteúdo do citado documento não resiste a uma análise mais profunda. Moreira, analisando o estabelecimento dos PCN e a concepção de currículo nacional, tece algumas críticas que consideramos pertinentes.

Para o referido autor:



"... não são analisadas os possíveis efeitos, que mudanças no currículo e na prática pedagógica podem provocar na formação da consciência do estudante e, como consequência, na organização social. Não se acentua que a educação tem sido utilizada para reproduzir uma estrutura social hierarquizada e conservar determinados grupos sociais em situação de opressão e submissão".²⁰

Como resultado, o processo educativo é despido de seus aspectos ideológicos e políticos e o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural. Ou seja, deixa-se de inserir as decisões curriculares necessariamente referentes à cultura e à significados, nas lutas políticas e econômicas de que tais significados são uma expressão.

É preciso, portanto, que o currículo explicito o projeto que preside as atividades educativas escolares. Nele corporificam-se uma série de princípios distintos – ideológicos, pedagógicos, psico-pedagógicos – que em seu conjunto, revelam a orientação geral do sistema educativo e despertam nos alunos uma atitude crítica diante dos conhecimentos, valores e relações sociais. Além disso, o desenho curricular é visto como contribuinte para melhorar a prática pedagógica, nessa perspectiva, segundo Moreira:

"... a qualidade do ensino é compreendida como capacidade dos sistemas

²⁰ Moreira, p. 95.

*educativos para planificar, aplicar e avaliar um currículo ajustado à diversidade de capacidades, interesses e motivações de todos os alunos...*²¹

O problema com essa concepção de qualidade é que ela se restringe às necessidades e interesses individualmente considerados, não explicitando nem o compromisso com a construção de um modo mais humano e solidário, nem a preocupação em sensibilizar o aluno para participar dessa construção. Sem dúvida, a preocupação com a prática é indispensável para o aprimoramento do projeto curricular, no entanto, é preciso se observar que o conhecimento e a análise das possibilidades e das restrições da realidade escolar em que o currículo é aplicado constituem elementos significativos no planejamento de currículos que possam ser desenvolvidos em salas de aula.

Com relação às orientações didáticas, os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), colocam um item intitulado o Tempo no Estudo da História, no qual aparece a preocupação com a distinção entre o tempo cronológico, o tempo da duração e os ritmos do tempo. Entretanto, o que se pode perceber é que essa abordagem é ainda tênue diante da magnitude do tema, o qual requer o estudo das teorias de aprendizagem e da percepção espaço-temporal ainda pouco tematizados pelos profissionais ligados à área do ensino de História. De acordo com os PCN:

*"O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendário e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizada em uma longa e infinita linha numérica".*²²

Nesse caso, os acontecimentos identificados pelas datas, assumem apenas, a idéia de uniformidade, de regularidade e ao mesmo tempo de sucessão crescente e acumulativa. Se as datas históricas e a cronologia são sempre constituídas obedecendo a critérios de interesse, a busca do tempo histórico e sua recuperação como elemento essencial da História e de seu ensino só serão proveitosas quando tivermos em mente que a ondulação no tempo é realizada pela dinâmica social e que o ator das transformações é o homem, não o tempo, seu suporte.

²¹ Moreira, p. 96.

²² PCN, p. 36.

Além disso, a referida proposta (PCN) apresenta um caráter psicologizante no seu pensamento tradicional de currículo, pois não se criticam devidamente nem a ingenuidade do modelo no qual a educação é vista como "determinante" da sociedade mais ampla, nem o reducionismo do modelo que caracteriza a educação como "determinada" pelas demandas da estrutura social em geral. Dessa forma, a História é transmitida levando em consideração os acontecimentos meramente cronológicos.

3. EM BUSCA DE OUTRAS HISTÓRIAS

3.1 Inovações para o Ensino de História

O primeiro imperativo que se coloca à ação educativa é a necessidade de refletir sobre a educação. Entretanto, sendo a educação um processo essencialmente humano, a essa reflexão associa-se às convicções acerca do ser humano, e do papel que este nela desempenha. É portanto, a reflexão sobre as exigências decorrentes da dinâmica ser humano/sociedade que deverá nortear o projeto educativo que é efetiva na escola. Como ensina Kostiuk:

"... toda educação determina de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade (...) Todavia, nem toda educação dirige ativamente o desenvolvimento para fins específicos. Existem casos (bastante frequentes, na nossa opinião) em que o resultado da educação é exatamente o contrário do desejado. Por isso, é impossível contentar-nos com afirmações acomodaticias do papel de educação no desenvolvimento (...) é necessário descobrir em que condições a educação satisfaz estes objetivos".²³

Isso impõe à educação, particularmente a educação escolar, novas demandas. Entre outras, a de delimitar de forma clara e precisa a sua função social, em virtude de se ter atribuído à escola, ao longo da sua história, inúmeras funções. No entanto, além das funções que compartilha com outras instituições (familiar, religiosa, setores de produção, associações, mídia), compete à escola, propiciar as condições necessárias para que o aluno desenvolva as suas capacidades humanas, mediadas pelo processo de apropriação do saber sistematizado.

Nessa perspectiva, compete à escola, definir os conteúdos que se constituam instrumentos para o aluno compreender a realidade e participar conscientemente da vida social, cultural e política de forma diversificada e ampliada, condições estas essenciais ao exercício da cidadania e construção de uma sociedade democrática.

²³ Kostiuk, p. 66.

A especificidade da escola lhe impõe a necessidade de viabilizar um conjunto de ações intencionais sistemáticas e planejadas num processo contínuo e extensivo de tempo, no sentido de formar cidadãos capazes de agir com competência e dignidade. Assim, a escola é a única instituição cuja função é efetivar um processo educativo que proporcione o desenvolvimento das capacidades indispensáveis à aquisição do conhecimento científico e à formação, no indivíduo, de valores e atitudes em relação a ele mesmo e a coletividade.

Imbuída desse propósito e ante a necessidade de oferecer o ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), no sentido de proporcionar um campo de estágio para os alunos concluintes do Curso de Magistério, a Escola Estadual Berilo Wanderley, até então apenas escola de 2º grau, situada no conjunto habitacional Pirangi, Natal-RN, resolveu elaborar sua própria proposta de ensino/aprendizagem. Para tanto, solicitou ao Departamento de Educação da UFRN, uma colaboração em termos de encaminhamento e orientação teórica. O Núcleo de Pesquisas em Educação Básica – NEPED – que integra Departamento de Educação – DEPED – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN, logo se prontificou, iniciando a parceria em 1987, logo após a implantação do 1º grau na escola.

Após várias reuniões, sessões de estudos e discussões, a equipe teórica da UFRN, juntamente com os professores da escola decidiram pela elaboração do projeto de pesquisa "Uma Escola para a Escola", o qual apresentava entre seus objetivos, o de minimizar os efeitos discriminatórios do sistema de ensino. Ao longo de sua execução, foram delimitados eixos de atuação: o assessoramento pedagógico e a pesquisa, buscando-se precisar, mais nitidamente, os limites da intervenção evidenciando-se a reciprocidade entre esses eixos, ao mesmo tempo em que se buscava apreender as suas implicações. Nessa delimitação procurou-se destacar que as peculiaridades de ambos, conduzem a áreas de interação que se constituíram prioritárias, entre as quais, a relação planejar/executar como ações conjuntas, integradas ao movimento contínuo de construção - desconstrução - reconstrução, que estão presentes no ato pedagógico, bem como, a significação do saber escolar, de maneira que as professoras possam atribuir significados ao conteúdo dos programas de ensino e compreender sua estrutura, repercutindo por um lado, num melhor desempenho na sala de aula e por outro, e como consequência, em resultados mais favoráveis à aprendizagem das crianças.

Nesse processo privilegiou-se a postura das professoras face à construção do saber, despertando-lhes o desejo de busca permanente de atualização e aperfeiçoamento profissional, pressupondo-se que:

"se o ensino se encontra em nível que, em vez de contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, ao contrário, sufoca-as, urge redimensionar o processo de ensino/aprendizagem de forma que não seja a mera aquisição mecânica de informações. É fundamental que assuma como tarefa de desenvolver o pensamento do aluno, a sua capacidade de analisar, generalizar a partir dos fenômenos da realidade que o cerca de forma a compreendê-la e agir no sentido de transformá-la (...) Para isso, é necessário compreender a relação entre o processo ensino/aprendizagem e o processo de desenvolvimento mental sob um duplo aspecto: por um lado, estudar as condições em que o processo ensino/aprendizagem influi sobre o processo de desenvolvimento psíquico; e por outro lado, como os professores poderiam criar e explorar estas condições e sua prática pedagógica".²⁴

A partir dessa compreensão, a equipe que integrava a pesquisa, decidiu por uma proposta pedagógica para a escola, que possibilitasse a formação e desenvolvimento de conceitos via aprendizagem escolar. Como elementos norteadores, utilizou-se os pressupostos da abordagem sócio-histórica, no sentido de subsidiar a prática educativa, a partir da consideração das implicações referentes às relações entre desenvolvimento e aprendizagem, em contraposição à forma tradicional de se compreender essas relações. Aprendizagem e desenvolvimento eram compreendidas, ora como processos simultâneos ou como idênticos, ora os ciclos de desenvolvimento precediam a aprendizagem, numa relação dicotômica.

Na proposta "Uma Escola para a Escola", a aprendizagem adquire um novo status, constituindo-se em condição necessária ao desenvolvimento qualitativo de ser humano, não como algo externo e posterior a ele, e sim como algo que o antecipa. Essa compreensão implica também, segundo a proposta, numa redefinição da aprendizagem que se efetiva na instituição escolar. Nesse sentido Vygotsky esclarece: "o aprendizado é uma

²⁴ Apud. Góis, p. 26.

*das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento...*²⁵

Nesse contexto a aprendizagem escolar é a condição necessária para se efetivar rupturas que conduzam a estágios mais elevados de desenvolvimento. Para isso, estabelecer o nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno, não é suficiente; se faz necessário, portanto, determinar o que ele é capaz de realizar em situações de interação. Além disso, segundo o referido autor, o processo de formação de conceitos pode ser sistematizado em duas esferas de elaboração conceitual diferenciadas quanto a sua relação com a experiência e a atitude deste em relação a esta experiência.

Os conceitos cotidianos ou espontâneos se caracterizam pela ausência de percepção consciente de suas relações, apesar do sujeito manipulá-las corretamente em situações vivenciais. Nas operações com conceitos espontâneos a atenção está voltada no objeto ao qual o conceito se refere e não no próprio ato de pensar. Nesse caso as relações são orientadas pelas semelhanças concretas e as generalizações são isolantes. Embora os conceitos científicos e espontâneos se diferenciem quanto a sua estrutura e se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. Como a aprendizagem dos conceitos científicos é consciente e deliberada, desde o início, sua apropriação fornece a estrutura para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos. Estes por sua vez, dão corpo e vitalidade aos conceitos científicos. Vygotsky afirma: *"é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato..."*²⁶ O autor acrescenta ainda que:

*"A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento".*²⁷

As relações entre conceitos espontâneos e científicos ocorrem em virtude da especificidade da estrutura de generalizações que se elaboram. Assim, a apropriação dos

²⁵ Vygotsky, p. 74.

²⁶ *BID.*, p. 93.

²⁷ *BID.* p. 100.

conceitos científicos efetiva abstrações e generalizações as quais se integram aos antigos conceitos, determinando a sua expansão.

Depreende-se dessa incursão na abordagem vygotskyana que o caráter da origem social do desenvolvimento se expressa, seja o conceito considerado como produto ou como processo. Enquanto produto, constitui-se um sistema de significações socialmente construído; como processo, sua formação e desenvolvimento só se efetiva em situações de interação mediada. A explicitação dessas inter-relações evidencia a necessidade de se privilegiar o processo de formação de conceitos em situações formais de aprendizagem.

A pesquisa se define, particularmente, no assessoramento pedagógico voltado para as séries iniciais do ensino fundamental. Esse assessoramento viabiliza-se através de discussões semanais envolvendo as professoras das referidas séries, a equipe pedagógica da escola e a equipe da UFRN, além do acompanhamento diário em sala de aula, onde são gravadas as aulas ministradas pelas professoras. Com relação à equipe da UFRN que presta assessoramento à escola, esta é composta por professores pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

No que se refere à elaboração de conteúdos, estes são trabalhados dentro de uma visão de interdisciplinaridade, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a sua realidade de vida. A pesquisa estabeleceu, entre outras prioridades, estudar alternativas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos que freqüentam a escola pública.

No curso dessa pesquisa, foram se desenvolvendo estudos que permitiram apreender os mecanismos da elaboração conceptual dos alunos, bem como elaborar estratégias pedagógicas de ensino/aprendizagem de diferentes disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas), favoráveis ao desenvolvimento conceptual da criança, por considerar que ao iniciar a escola elementar, a criança já atingiu um nível de maturidade bastante desenvolvido de funções mentais como a percepção, atenção e memória. Porém, nesta fase ela mal começou o período de evolução dos conceitos, não sendo capaz de se tornar consciente deles e muito menos de dominá-los. É nesse sentido que o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na aquisição desse domínio, pois o processo de formação de conceito implica em considerar os conhecimentos anteriormente adquiridos, seja de forma espontânea, seja via

aprendizagem escolar, como ponto de partida para as mudanças, pois como indica Bachelard, a criança aprende a partir e contra o que sabe.

Nesse caso, se faz necessário a organização das atividades que o aluno deverá realizar, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de funções mentais que existem virtualmente, para a construção de hábitos e atitudes, enfim para que se operem rupturas significativas. Nesse enfoque, as investigações realizadas por Galperim indicam que as crianças são capazes de assimilar conhecimentos abstratos já nas primeiras idades. Para tanto, a tarefa do ensino consiste em organizar, multifacetivamente, as atividades para a construção do conceito. Não basta apenas que a criança se oriente nas suas características essenciais. É necessário saber usá-las adequadamente na solução de tarefas. Trata-se, portanto, de um problema metodológico.

Na opinião de Talizima:

"as particularidades das ações orientadas aos objetos e fenômenos do mundo exterior, determinam diretamente o conteúdo e a qualidade do conceito em formação".²⁸

É necessário, portanto, privilegiar as ações que contribuem para a formação e aplicação dos conceitos. Isso implica em organizar as tarefas que o aluno deverá realizar, estabelecendo as etapas que conduzem à formação do conceito proposto para estudo.

É importante ressaltar que esta pesquisa encontra-se em um processo de elaboração e, portanto, apresenta avanços e recuos, buscando sempre melhorar a qualidade do ensino na escola elementar, a partir do processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesse contexto, a construção/reconstrução de conceitos representa papel relevante.

²⁸ Talizima, p. 134.

3.2 A Construção do Conceito de Tempo Histórico: Um grande desafio

Um programa de ensino/aprendizagem centrado no processo de formação e desenvolvimento de conceitos, requer que dentre os conceitos básicos que constituem o corpus teórico de uma disciplina, se delimite aqueles a serem estudados. No caso da disciplina História priorizou-se o conceito de tempo Histórico, por se considerar que como o espaço, o tempo se constitui em categoria da existência humana e é imprescindível para a compreensão da história do homem enquanto um ser que transforma a natureza e ao mesmo tempo é capaz de construir representações dessas transformações pela via do pensamento.

Como afirma Marx e Engels:



*“A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores, ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa”.*²⁹

Dito de outra forma, o ser humano em sua luta pela própria sobrevivência, em diferentes tempos e espaços produz em sociedade os meios materiais de sua existência, a partir de uma produção anterior. Dessa forma, ele constrói os modos sociais de vida e de existência. *“A duração dos modos sociais de vida e de existência constituem o tempo histórico, aqui entendido como aquele que expressa as transformações operadas pelo ser humano em seu processo de interação com a natureza e com os seus semelhantes”.*³⁰ O tempo portanto, se constitui na dimensão orgânica da História. No entanto, normalmente as pessoas não o questionam por pensarem que o entendimento de tal grandeza está consumada. A convivência com a palavra tempo, desde a infância, torna o sujeito e o vocábulo tão íntimos que parecem se entenderem sem a necessidade de maiores explicações. Somente quando alguém nos pede para discorrermos um pouco mais, sobre o

²⁹ Marx, Engels, p.70

³⁰ Góis, p.32

tempo, é que nos damos conta do quanto abstrata e inacessível é tal grandeza. Todavia como nos ensina Whitrow, o tempo é a dimensão da História que por sua vez é uma consequência do tempo.

É preciso atentar para o fato de que o significado e a própria percepção do tempo, variam, afetando valores individuais e processos sociais. Assim é que no final do século XX, a variável tempo deixou de ser para alguns historiadores, um simples elemento explicativo, com uma sequência temporal, cronológica, linear, teleologicamente direcionado e se transformou em um elemento complexo, reconhecidamente etnocêntrico, não linear, não teleológico e não fragmentado. Foi abandonada, portanto, a concepção de tempo linear contínuo e homogêneo com calendários, cronologias e causalidade primária.

A relatividade do tempo como fenômeno científico e a fragmentação do tempo que a literatura absorvera nas décadas iniciais do século e que outras ciências já haviam introjetado, atingiu a História. Portanto o Tempo Histórico é criação, seleção e opção do historiador, tecido e intricado no objeto, nas fontes, nas análises e nas interpretações.

Para se trabalhar com o processo de formação e desenvolvimento de conceitos é necessário elaborar situações de aprendizagem que enfatizam as relações implícitas no conceito proposto para estudo. No caso particular do ensino/aprendizagem da História com base no conceito de tempo, nas séries iniciais do ensino fundamental, priorizou-se as relações preliminares que caracterizam o conceito de Tempo Histórico, quais sejam: ordenação, duração e cronologia.

As relações de ordenação foram entendidas como sequência dos acontecimentos (antes e depois) ou seja, o tempo organizado como transcurso, onde perpassa a idéia de transformação cuja marca é dada pelo tempo físico.

A duração foi entendida como a associação do tempo presente à situações passadas e perspectivas futuras, ou seja, à sua natureza transaccional, o que implica em considerar os três momentos do tempo, ou seja, o presente, o passado e o futuro. Nessa compreensão encontram-se implícita a permanência apesar das mudanças bem como sentido da antevisão. Na relação tempo/cronologia considerou-se a ordenação dos acontecimentos a partir de uma referência e sua duração, envolvendo a datação sem que esta signifique uma causalidade linear ou simplesmente uma correlação entre os fatos históricos. A cronologia representa também um recurso didático para essa compreensão.

Essas relações (duração, ordenação e cronologia) foram trabalhadas com base nos elementos presentes no vivencial da criança. Nesse sentido foram elaboradas situações

de aprendizagem de forma que viessem a viabilizar a apreensão dessas relações, pois de acordo com o pensamento de Vygotsky, no processo de elaboração conceitual a aprendizagem escolar quando é organizada adequadamente desempenha um papel fundamental. Nesse processo a formalização da criança com as citadas relações temporais, a partir do seu vivencial concreto poderia ser ampliada para outros tipos de relações sociais.

A organização do programa se constitui em torno de temas, buscando relacionar presente e passado na perspectiva de detectar o que permaneceu, o que mudou e em que condições tais mudanças se efetivaram. Com isso o tema constituiu-se em elemento norteador para as várias áreas do conhecimento e mediador entre a cultura primeira e o saber elaborado, pois de acordo com o pensamento de Vygotsky, os pré-conceitos são formados na vivência do cotidiano e são as bases para a formação dos conceitos.

Nesse sentido o tema permite trabalhar a concretude do conceito, facilitando a passagem das generalizações reais concretas para as generalizações abstratas. Com base nesse pressuposto, no processo de familiarizações do aluno com as relações próprias do conceito de Tempo Histórico levou-se em consideração as situações concretas, vivenciadas pela maioria dos alunos e sua adequação ao processo de familiarização das relações implícitas nesse conceito.

Para desenvolver um processo ensino aprendizagem da História cujo eixo central refere-se ao conceito de Tempo Histórico foi proposto temas e subtemas relacionados com o mundo mais imediato da criança.

No que se refere a 1ª série foi proposto como tema, “O aluno e seu ambiente mais próximo”, sendo trabalhado como subtema “As relações familiares e escolares, os arredores da casa e da escola, o aluno e os outros seres do ambiente e o lugar em que vivemos”.

No caso da 2ª série o tema proposto foi “O espaço urbano” com os seguintes subtemas: “Investigando o bairro (outros bairros) e a parte central da cidade, a cidade do Natal e o município de Natal”.

Na 3ª série o tema proposto foi “Do município ao Estado”, sendo especificado com os subtemas: “O município de Natal e suas relações com outros municípios; formação histórica do RN, o Estado do RN (problemas atuais e suas relações com o passado) e o Estado do RN e suas relações com os outros Estados”.

Para a 4ª série foi proposto o tema “Rumo ao país” e os subtemas: “A divisão regional do Brasil e sua representação espacial; a regionalização; a mesoregião do IBGE e regiões geoeconômicas, e situando o Brasil no mundo atual”.

Os conteúdos programados associaram-se a situação de aprendizagem no sentido de possibilitar o aluno a aquisição de atitudes e habilidades que pudessem conduzir ao desenvolvimento do pensamento conceptual, tais como: habilidades intelectuais (dirigir a atenção para execução das tarefas do início até o fim, recordar os fatos de forma coerente, entre outras); de estudo (como procurar informações diversas em fontes adequadas, organizar e usar as informações detidas, zelar o material de estudo, utilizar vocabulário específico); habilidades sociais como esperar a vez de falar, ouvir as opiniões dos colegas, trabalhar cooperativamente), bem como as atitudes de cooperar na organização da sala e do material escolar, contribuir para a preservação da limpeza da sala de aula, sendo todas trabalhadoras conjuntamente em tarefas realizadas pelos alunos.

Vale salientar que a elaboração de situações de aprendizagem contemplando o desenvolvimento de tais habilidades e atitudes foram exploradas levando em consideração o trabalho de interdisciplinaridade desenvolvido pela escola nas primeiras séries do ensino fundamental, orientado pela pesquisa “Uma escola para escola” como já foi referido.

No que refere a ação concreta, no sentido da execução do referido programa, efetivou-se uma intervenção pedagógica que se constituiu na elaboração e assessoramento da ação pedagógica do professor como forma de possibilitar-lhe o domínio dos conhecimentos e construir as condições para que as crianças deles se apropriem.

De acordo com a proposta, os dados coletados num universo de 162 alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, no ano de 1996, foram aprovados 126, reprovados 15, transferidos 21 e nenhum aluno evadido.

Com relação ao processo de formação e desenvolvimento do conceito de Tempo Histórico, observou-se que este, encontra-se associado ao vivencial concreto das crianças. A maioria delas mostrou-se capaz de reunir elementos e enumerar atributos constitutivos do conceitos de tempo histórico com base no perceptual sem, no entanto, separá-los da totalidade da experiência concreta. Verificou-se também que as crianças, cada uma dentro de suas próprias condições de aprendizagem, conseguiram apreender atributos da relação temporal de ordenação, duração e cronologia.

De um modo geral constatou-se que a maioria dos alunos aprendeu as relações próprias do conceito em estudo, no entanto, ainda não alcançaram o estágio de abstração e

generalização que o conhecimento no nível conceptual exige. Isto significa que eles não atingiram ainda o nível dos conceitos científicos propriamente dito, encontrando-se na fase dos pseudoconceitos. De acordo com o pensamento de Vygotsky³¹: *“É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que criança possa absorver um conceito correlato”*. O referido autor ainda acrescenta:

“A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema, isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento”.³²

Portanto, as relações entre conceitos espontâneos e científicos ocorrem em virtude da especificidade da estrutura de generalizações que se elaboram. Dessa forma, os novos estágios de generalizações se constroem a partir do nível precedente, pois a apropriação dos conceitos científicos efetiva abstrações e generalizações as quais se integram os antigos conceitos, determinando a partir daí a sua expansão.

³¹ Vygotsky, p. 33.

³² Id., Ibid., p. 100.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, cheguei ao fim de uma longa viagem, com “paradas curtas, reconheço. Porém o meu objetivo era justamente esse: analisar as propostas apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte na década de 90, particularmente, no que se refere ao ensino da História nas séries iniciais do ensino fundamental, no sentido de identificar em que medida é privilegiada a formação de conceitos, enquanto elementos básicos do desenvolvimento das funções mentais superiores.

Os nossos estudos, leituras e incursões na literatura pertinente, nos apontam para a predominância da hierarquização dos conteúdos e para a desconsideração à respeito dos conhecimentos já internalizado pelo aluno, como se a sua construção de conhecimento se desse de forma linear, behaviorista e cumulativa, subsidiado na metáfora do conhecimento em árvore. Esse tipo de postura acarreta reducionismo, impossibilitando o desenvolvimento de funções mentais que existem virtualmente no ser humano.

Outro fator agravante refere-se ao fato de que tais propostas, quando por ventura chegam as escolas, apenas em algumas delas ousam sair do papel. A maioria dos professores não consegue desenvolvê-las em sala de aula, pois falta competência técnica em alguns, fato que noutros se alia ao descompromisso político. Além disso, os órgãos competentes não se preocupam em capacitar tais professores, e quando o fazem é de forma insuficiente. Na verdade, grande parte dos profissionais da educação sequer tomam conhecimento da existência dos referidos documentos.

Quanto a proposta extra-oficial, nossa vivência como membro participante da pesquisa sugere que o processo de se trabalhar com a formação e desenvolvimento de conceitos contribui para que o aluno desenvolva determinadas funções mentais superiores, o que lhe permite a continuidade do aprendizado. É importante lembrar que os conceitos científicos e espontâneos se diferenciam quanto a sua estrutura. Apesar de se desenvolverem em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. Como a aprendizagem dos conceitos científicos é consciente e deliberada, desde o início, sua apropriação fornece a estrutura para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos. Estes, todavia, dão corpo e vitalidade aos conceitos científicos, que por se

constituírem em abstrações, carecem de conteúdos proveniente da experiência da qual se originam.

Assim, podemos concluir, que as propostas oficiais do estado do Rio Grande do Norte, ao sugerir a realização do processo ensino/aprendizagem através de conceitos, não viabilizou a sua implementação, uma vez que não explicita a forma de como se trabalhar com tal processo. Nessa perspectiva, sente-se a necessidade de uma formação acadêmica por parte dos professores, particularmente, aos das séries iniciais do Ensino Fundamental, que lhes possibilite a aquisição da competência técnica-pedagógica, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho eficiente no que concerne à formação e desenvolvimento dos conceitos e em especial o conceito de Tempo Histórico, em cujo percurso é fundamental o papel desempenhado pelo professor, no sentido de mediar o processo de aprendizagem por parte das crianças, abrindo com isso, possibilidades para a apropriação do conhecimento científico e para uma maior interpretação da História do homem. Portanto, sendo o tempo uma das categorias básicas da existência humana, as relações implícitas no seu conceito devem ser viabilizadas nas instituições escolares de forma que a sua concepção não conote apenas atributos do senso comum, mas sobretudo venham a possibilitar a compreensão da história enquanto ação humana, o que certamente desencadeará o processo de ruptura da consciência sensorial para a consciência racional.

5. BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. **Formação do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **O ensino da História e Geografia no contexto do Mercosul**. Brasília: MEC/SEF. 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à História**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CED. **A prática do ensino da História**. São Paulo: Cortez. 1986. (CED, n. 10).
- COOL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Os caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papiros, 1993.
- GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. Natal: UFRN/ Departamento de Educação, 1998. Mimeo.
- GÓIS, Francisca Lacerda de. **Da História vivida à História Contada: o conceito de tempo histórico na 2ª série do 1º grau**. Natal, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). - UFRN.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LÚRIA, Alexander Romanovich et al. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.

LE GOFF, Jacques et al. **A nova História**. Lisboa. Edições 70. 1990.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: I – Feuerbach**. 6.ed. São Paulo: Hucitec. 1987.

MOREIRA, A.F.B. Neoliberalismo. Currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H. AZEVEDO, J. C. (Org.). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NADAY, Elza. **Estudos Sociais no 1º grau**. Em Aberto, Brasília, v7, n. 37, p.1-16, jan./mar. 1998.

OLIVEIRA, M. A. Globalização e a problemática do terceiro mundo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 25, n.100, p. 46-68. jul./set. 1996.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta de ensino de 1º grau**. Natal, 1992.

UMA escola para a escola. Natal: UFRN, Departamento de Educação, 1990. Projeto.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WHITROW, G. J. **O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Ed. Lahau, 1993.

