CONSTRUINDO HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - A QUESTÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

Vilma Fernandes Neves

UNESP - FCL - Assis e Universidade Tuiuti do Paraná. Mestrado em História pela UNESP – Assis e Doutorado em Educação pela UNESP – Marília.

RESUMO

Busco neste artigo, um diálogo sobre a produção da história e a história vivida pelos diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Nesta perspectiva, procuro apreender a situação do historiador enquanto sujeito de seu tempo, testemunha da história e seu estudioso. Aplico o conceito de eixos-temáticos e faço sugestões para seu encaminhamento no contexto da sala de aula das séries iniciais do Ensino fundamental.

Palavras-chave: Produção da história, aprender/ensinar história, eixos temáticos, ensino fundamental.

CONSTRUCTION HISTORY IN ELEMENTARY SCHOOL: THE QUESTION OF THEMATIC AXES

ABSTRACT

This article presents a dialogue on the production of the history and the history lived by different human groups in different times and spaces. In this perspective, we try to apprehend the historian's situation while subject of this time, as a witness of history and its specialist. We apply the concept of thematic axes and make suggestions for its implementation in the context of the classroom during the first school grades of the elementary school.

Key words: history production, learning/teaching history, thematic axes, elementary school.

INTRODUÇÃO

> Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós a descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes e duradouras, como um amor... mas permanecem indeléveis as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1983, p.11).

Neste artigo busco, num primeiro momento, enfocar a questão da historicidade; seus conceitos básicos; a construção do conhecimento histórico e sua articulação com o processo ensino-aprendizagem de história; o historiador enquanto sujeito, testemunha e produtor do conhecimento; história vivida (processo) e conhecimento histórico (historiografia). Num segundo momento, abordo o trabalho com eixos temáticos como forma de se organizar e aprofundar os conteúdos a serem trabalhados.

Dentro da perspectiva atual de se considerar o conhecimento escolar enquanto uma construção que ocorre com a mediação do professor o aprender e o ensinar história ganha relevância e outros contornos.

Considero fundamental que ao iniciar o trabalho de história com crianças o professor responda à pergunta: é importante ensinar, aprender história no Ensino Fundamental e por que? No meu entender o conhecimento histórico é essencial porque possibilita sair do espaço-tempo em que se vive e entrar em contato com outros tempos-espaços, outras experiências humanas, verificar as mudanças e as permanências, as semelhanças e as diferenças, as necessidades e maneiras de satisfazê-las, a formação e a trajetória das culturas dos diferentes grupos humanos. Favorece a compreensão da realidade em que se vive e se fazer sujeito dela no dia-a-dia, o que generosamente muitos de nós se propõem fazer nos planejamentos de ensino e nem sempre somos bem sucedidos por faltar clareza destas concepções e opções teórico-metodológicas.

Esta postura indagativa encaminha para uma prática pedagógica intencionalizada e sistematizada que interliga as concepções por nós construídas ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional. Permite perceber a escola enquanto espaço de contrução-recontrução de conhecimentos capazes de permitir aos alunos a compreensão da sua realidade para nela interferir. Possibilita conceber o aprender, ensinar como uma interação professor-aluno-conhecimento, propiciador da construção-reconstrução do objeto que se deseja conhecer.

Estas concepções se entrelaçam com o entendimento da história enquanto uma busca da compreensão das experiências humanas vivenciadas em diferentes tempos e espaços. Entendida, assim, como prática social de diferentes grupos humanos e, também, o seu estudo e narração, efetuados pela historiografia.

Na primeira parte, aprofundo estas articulações para um saber-fazer história dentro destas possibilidades. Na segunda, faço algumas sugestões de encaminhamento para a efetivação de um eixo-temático proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as primeiras séries do Ensino Fundamental, por

considerar útil aos professores trazer para o diálogo proposições que permeiam seu cotidiano profissional.

Penso contribuir, assim, para reflexões e a busca de caminhos rumo a uma prática educativa sempre e cada vez mais informada pelas necessidades, possibilidades, limites e desejos daqueles que constroem cotidianamente o espaço escolar e protagonizam a sua própria história.

O SER E O FAZER HISTÓRICOS - ARTICULAÇÕES

O desenvolvimento das disciplinas escolares, no cotidiano da sala de aula, relaciona-se com a sua apropriação/reelaboração pelos professores e alunos. Esta relação é perceptível e, embora, a escola não seja a única influência recebida, ela exerce forte pressão na interiorização do conhecimento que se deseja passar ao educando.

No caso específico da formação de professores, esta pressão pode definir sua inserção no espaço escolar, sua seleção de conteúdos, sua organização e a condução das atividades segundo uma concepção de mundo, de ser humano, de ensino-aprendizagem, de história. Pode levar, também, à atitude de acomodação ou de transformação.

No processo ensino-aprendizagem de história encontramos estas marcas entrecruzando-se com o debate acerca da produção do conhecimento histórico, ambos socialmente construídos-reconstruídos.

Para entender melhor este cenário é necessário recorrer à colocações de alguns estudiosos que discutem a história, a produção historiográfica e o lugar da ação humana nelas.

Para Thompson (1981), por exemplo, são falsas as afirmações de que as fontes históricas registram apenas os fatos selecionados pelos atores históricos e que os fatos históricos são produzidos pelo historiador. Na sua visão, grande parte das evidências históricas sobreviveram sem interferência dos sujeitos envolvidos e o "interesse" do historiador é justamente verificar a intenção dos autores do registro, recompô-lo, superando a dificuldade de "remontar" o tempo registrado, por mais recuado que seja. A intencionalidade, a evidência intencional, assim como a não-intencionalidade, podem ser estudadas pelo historiador de forma objetiva, através da proposição de perguntas apropriadas, da problematização para derivar as evidências dos registros investigados (1981).

O pensamento de Thompson pode ser explicitado pelas suas proposições: o objeto imediato do conhecimento histórico compreende fatos ou evidências dotados de existência real e possíveis de serem conhecidos segundo métodos históricos; o conhecimento histórico é provisório, incompleto (mas não inverídico), é seletivo, limitado e definido pelas perguntas às evidências; a evidência histórica possui determinadas propriedades (algumas perguntas são mais adequadas para sua confirmação); a interrogação e a resposta são determinantes mutuamente: a relação entre conhecimento histórico e seu objeto só pode ser compreendida como um diálogo com certas evidências, o que não significa que os acontecimentos históricos modifiquem-se a cada investigação. O que se altera são os significados atribuídos a

determinados conceitos históricos. O objeto do conhecimento histórico é a história real, cujas evidências são necessariamente incompletas, imperfeitas (op. cit.).

Para este autor, a História é um processo; o "evento histórico é único"; os homens e as mulheres são os sujeitos da História, não de forma autônoma, livre, mas

> "como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antogonismos e, em seguida, 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) e, em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classes resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada" (op. cit. , p. 182).

Por entender a história como um processo que contém regularidades e não determinações e por privilegiar o movimento social, Thompson (1987), evidencia a experiência e a cultura nas ações humanas. Ao estudar o surgimento da classe operária inglesa, este autor não parte de sua organização, conscientização ou não-conscientização, da sua inserção em sindicatos ou partidos, mas de uma idéia de que a classe se faz, está presente no seu fazer histórico, nas suas práticas e experiências cotidianas e se concretiza historicamente nas suas ações, no movimento social, que é mais amplo que o indivíduo.

Esta tendência, marcada na historiografia inglesa pelos trabalhos de Thompson, Hobsbawn, Hill, apontou outras perspectivas para a pesquisa histórica e para o ensino: estudar o movimento da história, as experiências sociais, as práticas sociais, que podem trazer mais informações do que as organizações em sindicatos, partidos ou as próprias instituições. Ampliou, também, a noção de documento, de fontes históricas, de periodização, de temas históricos, de problematização do real, ao incluir outros protagonistas e outras organizações sociais no fazer histórico.

Pode-se, também, buscar outras formas de escrever a história na historiografia francesa que foi profundamente marcada pelo lançamento da Revista Annales em 1929. Em torno dos Annales um grupo de historiadores inicia o que passou a ser chamada de "Nova História" e se coloca como críticos da chamada história positivista. Sua proposta era substituir a tradicional narrativa do acontecimento por uma história-problema, abarcadora das atividades humanas e não somente da política; desenvolver um trabalho interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, como a geografia, lingüística, sociologia, antropologia social, psicologia (Burke, 1991).

Em sua primeira fase, entre 1929 e 1945, o movimento constituía-se num grupo "pequeno, radical e subversivo conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos". Pretendia a maior contribuição possível e o trabalho em equipe (Burke, op. cit. , p. 12).

Após a Segunda Guerra, delineia-se a segunda fase, que abrange vários conceitos como: estrutura, conjuntura, novos métodos de pesquisa como a história serial e as mudanças identificadas na longa duração. Coube a Braudel

"combinar um estudo na longa duração com o de uma complexa interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os acontecimentos" (Burke, op. cit. , p. 55).

Outros historiadores fizeram estudo de caso, investigaram novos objetos, desestruturaram os fenômenos, decompuseram-nos em problemas, efetuaram as relações entre os mesmos. Nessa fase, foi desenvolvida a noção de mentalidade e de cultura material. Surgem a História Quantitativa, Demográfica, Regional, com uma grande amplitude de temas e abordagens, o que prenuncia a gestação da terceira geração do movimento dos Annales.

A terceira fase, iniciada por volta de 1968, é marcada pela fragmentação, pela escolha da história sócio-cultural (ao invés de sócio-econômica), pela redescoberta da história política e da narrativa Incluem-se novas linguagens, novos objetos, novas abordagens. (Burke, op. cit.).

Para Ferro demorou-se a perceber a importância da História local ou regional para a História Geral. Considera, dessa forma, fundamental a discussão das relações entre as duas e da relação entre o conhecimento do passado e a inteligibilidade do presente. Desvendar seu conteúdo permite a observação de permanências e mudanças, a reflexão sobre o funcionamento das sociedades, a busca de outras abordagens para a análise histórica. Propicia a construção de um outro saber e um outro saber-fazer histórico, uma comparação entre passado e presente, entre o aqui e o outro lugar, entre o geral e o particular e identificar o fato cotidiano como comportamento coletivo dos grupos sociais, tornando-os inteligíveis através desse confronto (op. cit.).

A questão que se coloca é, para Ferro, o da atuação do historiador-professor: como ensina os conteúdos. É enfim, a função social desse saber e desse saber-fazer: "dotar um grupo, uma nação, de sua memória, restituí-la - isto é, de fato, uma das funções do historiador. A segunda é, sem dúvida, contribuir para a inteligibilidade do passado. Dos vínculos entre o passado e o presente" (1989, p. 108).

É este o debate que tem sido travado a respeito da historicidade do objeto; da construção do conhecimento histórico e da sua articulação com o processo ensino-aprendizagem de história; do historiador enquanto sujeito, testemunha e produtor do conhecimento; da história vivida enquanto processo e do conhecimento histórico, a historiografia.

Em torno deste debate surgiram várias proposições de encaminhamento do processo ensino-aprendizagem de história e de transposição deste saber-fazer científico para o saber-fazer escolar. Uma delas relaciona-se ao trabalho com eixos-temáticos introduzido a seguir.

NA SALA DE AULA O TRABALHO COM EIXOS-TEMÁTICOS

O processo ensino-aprendizagem é dinâmico, complexo e ocorre em situações concretas e tem múltiplas determinações, internas e externas à escola. A aprendizagem não ocorre apenas na sala de aula, mas nela o processo ensino-aprendizagem precisa ser organizado segundo finalidades, objetivos e

atividades favorecedoras da construção-reconstrução do conhecimento e da busca de novas formas de aplicá-lo.

O professor deve evitar um fazer pedagógico espontâneo, mecânico, repetitivo, entendendo que as situações de ensino são situações didáticas, determinadas e determinantes. Deve entender o comprometimento da sala de aula com a escola, a comunidade, a sociedade e a cultura, numa prática educativa assim intencionalizada. Para a obtenção da eficácia no ato de ensinar-aprender, tendo em vista aprendizagens significativas, articular as dimensões *humana* (relacionada aos aspectos afetivos e cognitivos embebidos de humanidade), *técnica* (o saber-fazer seu planejamento, seus planos de aula e lidar com elementos eminentemente técnicos) e política (compreender as ações pedagógicas enquanto escolhas em direção à humanização ou não), como nos indica Candau (1989).

O saber histórico escolar reelabora o saber histórico científico através das articulações deste com as representações sociais de alunos e professores adquiridas em outros âmbitos. A sala de aula, percebida como um espaço de interação professor-aluno-conhecimento, deve favorecer sua construção e a busca de novas formas de aplicá-lo.

Nesta perspectiva o trabalho com eixos temáticos permite a concretização destes encaminhamentos por facilitar a organização dos conteúdos de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem da historicidade na análise dos temas. Como bem apreende a equipe que elaborou a Proposta Curricular para o Ensino de História - 1º Grau do estado de São Paulo, os eixos temáticos:

> Transitando das partes para o todo e deste para as partes, realiza um constante vai e vem que torna possível o desvendamento das múltiplas contradições do social. Esse movimento do tempo (entendido como contradição e não como evolução progressiva), permite a reconstituição crítica da história. (1992, p. 12)

E continua,

> O recurso aos eixos temáticos liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada pelo "estudo do período". Nesta opção não conteúdos ou seqüências obrigatórias; os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que deseja estudar. A mudança supõe uma visão de História que não exige o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos mas, a capacidade de reflexão sobre qualquer momento da História. (1992, p. 12)

Dentro desta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem os seguintes eixos temáticos para ensinar-aprender História no I ciclo *História Local e do Cotidiano*, séries iniciais e *História das Organizações Populacionais*, séries finais. Enfocarei a seguir algumas considerações para seu encaminhamento no contexto da sala de aula.

É essencial partir do próprio presente do aluno e dos grupos sociais do seu convívio. Ampliar com os estudos sobre o modo de viver de outros grupos de sua localidade no presente e com estudos sobre o passado da localidade e a percepção das mudanças e permanências,

diferenças e semelhanças, o que permitiria a identificação de formas de viver e trabalhar de grupos sociais diferentes no mesmo espaço de vivência dos alunos em diferentes tempos.

No contexto da sala de aula o eixo temático História Local e do Cotidiano pode ser encaminhado a partir do levantamento das diferenças e das semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola. É primordial esta ampliação que se dá com esta inter-relação.

Com estes dados em mãos aprofundar a pesquisa com a identificação das transformações e das permanências dos costumes das famílias das crianças, seus pais, seus avós e bisavós, o que propicia apreender as relações de parentesco e os laços de afetividade. O quadro pode ser completado com esta mesma identificação quanto às instituições escolares para se aprofundar o olhar e permitir a percepção deste espaço se construindo ao longo do tempo, o que contribui para a noção de pertencimento, de relações sociais e relações de trabalho.

Ampliar o estudo com a verificação das diferenças e das semelhanças, das transformações e das permanências sociais, econômicas e culturais entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade.

Nesta faixa etária recorrer à oralidade é um bom recurso didático para introduzir os alunos ao recurso da entrevista, que pode ser iniciada com um roteiro e ser apresentada pelos relatos orais ou escritos e desenhos. Existe sempre a possibilidade de levar pessoas da comunidade para conversar com as crianças sobre suas lembranças, suas experiências e fatos marcantes da vida coletiva, além da apresentação de objetos por elas preservados.

A história da localidade, assim construída, deve interligar este trabalho com o eixo-temático *História do Cotidiano* com a busca das informações em diferentes tipos de fontes documentais: entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, músicas, poesias, fotos, mapas, plantas de cidades e de edificações públicas. A abordagem e a análise destas informações contribui para a compreensão de como a localidade é no seu presente e como foi projetada no passado; os projetos idealizados e não realizados e, se possível, as prováveis razões de seu sucesso ou fracasso.

Entrelaçar as atividades favorecendo a comparação das informações e das perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico. Esta atitude indagativa auxilia na formulação de hipóteses e de questões a respeito dos temas estudados.

Importante registrar de diferentes formas os dados coletados em textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, portifólios, etc, permitindo aos alunos a percepção de como o grupo produziu estes saberes.

A noção de tempo é muito complexa e não deve ser formalmente ensinado nas séries iniciais mas sim ser introduzida com trabalhos envolvendo as diferentes perspectivas do tempo que permitam percebê-lo como possibilidade de organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado: estudar modos de medições de tempo e os calendários de

diferentes culturas, distinguir periodicidades, mudanças e permanências na cultura de diferentes sociedades, relacionar um acontecimento com outros de tempos diversos, identificar os ritmos temporais nas atividades de pessoas e de grupos sociais e a sua simultaneidade.

Para auxiliar na construção das noções de tempo e de espaço, que paulatinamente se converterão em conceitos, elaborar linhas do tempo pessoais com fotos, desenhos, colagens e compará-las entre si e com a linha do tempo da localidade - ou até mesmo entrelaçá-las. Atividade possibilitadora da superação do senso comum em busca de um saber mais organizado da realidade em que se vive.

O eixo-temático *História das Organizações Populacionais*, segundo os PCNs, pode ser efetivado com os seguintes temas para estudos: Deslocamentos Populacionais, Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, Organizações políticas e administrações urbanas, Organização histórica e temporal.

Os eixos-temáticos sugeridos pela Proposta Curricular para o ensino de História, no Estado de São Paulo, produzida pela Coordenadora de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) são *A criança constrói sua história e A construção do espaço social: movimentos de população*. Ambos são muito semelhantes aos sugeridos pelos PCNs, o que facilita, desta maneira, sua escolha e aplicação pelos professores..

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na visão tradicional de ensino, ao professor cabe transmitir conteúdos e informações aos alunos, ouvintes passivos e meros reprodutores.

As sugestões encaminhadas neste texto encontram-se em outras visões da prática educativa. Vários estudiosos deslocam a ênfase dada aos conteúdos transmitidos pelo professor para as atividades desenvolvidas pelos alunos sob a orientação do professor. Como Piaget (1977), que prioriza a observação e a problematização da realidade por entender que o conhecimento é uma construção complexa que envolve os aspectos cognitivos, afetivos e morais em busca de autonomia do sujeito que conhece. É preciso então considerar o conhecimento como um processo aberto, sempre inacabado e provisório. A sala de aula deve propiciar o desenvolvimento da inteligência o que permite um processo de construção contínua ao colocar o pensamento a serviço da ação. Aprender significa assimilar o objeto a esquemas mentais, cada vez mais complexos. O ensino deve basear-se no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas pelos alunos. O fundamental é o processo e não o produto final. A autonomia explicita-se pela participação e pela busca de novas formas de pensar e de conhecer em situações cooperativas e socializadoras.

Na proposta sócio-interacionista de Vygotsky (1988, 1991), cada ser humano é único e por meio de seus processos internos constrói seus significados e recria sua própria cultura. Neste processo o pensamento e a linguagem desenvolvem-se mutuamente a partir de inclinações, interesses, impulsos, afetos e emoções. A consciência se constitui por uma inter-relação dinâmica entre intelecto e afeto, as

atividades no mundo e a sua representação: constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade (o "eu" particular no coletivo genérico).

A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que são a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o sujeito que conhece e o mundo real. Vygotsky (1988, 1991), interliga aprendizado e desenvolvimento o que traz implicações para a educação e o contexto da sala de aula. Para o autor o aprendizado começa com o nascimento de criança que constrói sua própria história pessoal numa história social já em desenvolvimento. Desta forma, qualquer situação de aprendizagem com o qual a criança se depara na escola tem uma história prévia (pré-história da aprendizagem). Ressalta, porém, que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo ao desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal, que define as funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação e devem ser potencializados. O "bom aprendizado", o "bom ensino" é aquele, portanto, que se adianta ao desenvolvimento, que permite interligar mutuamente desenvolvimento e aprendizagem.

O aprendizado desperta vários processo internos de desenvolvimento, capazes de operar numa situação de cooperação com os outros (professor e companheiros). Internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independente, responsável pela construção da subjetividade em meio às intersubjetividades.

Os professores afirmam que fazem um trabalho assim orientado. É bom enfatizar que trabalhar com história pressupõe superar o senso comum, embora, partindo dele, o que é tarefa bastante complexa e precisa aliar ensino e pesquisa de maneira sistematizada. Efetuar, assim, as atividades propostas com a problematização, o questionamento da realidade e a busca dos conteúdos históricos que apresentem as diferentes experiências humanas.

Ao trabalhar com documentos percebê-los como produzidos e não cópias fiéis do real. Entendê-los como registros de relações coletivas complexas que contam o modo de viver, as visões de mundo, as dimensões material e simbólica de determinados contextos a partir da abordagem do seu autor, enquanto testemunha da sua época e que precisam, portanto, ser interpretados e compreendidos enquanto uma visão produzida que não se confundem com a própria realidade. São documentos: cartas, livros, relatórios, pinturas, esculturas, fotos, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções, instrumentos, ferramentas, utensílios, vestimentas, habitações, meios de locomoção e de comunicação, enfim os vestígios deixados pela humanidade.

Identificar que textos com conteúdos históricos são produzidos por especialistas a partir das suas escolhas dos fatos históricos, dos sujeitos históricos, das suas análises e das relações entre os fatos abordados. Os PCNs (1997) sugerem questionar e a dialogar com os textos: em que contexto histórico foi produzido? Quem fala e como fala? Outros sujeitos e outros fatos poderiam ser escolhidos? Como o tempo está organizado? Quais os argumentos

defendidos pelo autor? Como está organizado o seu ponto de vista? Existem outras pessoas que defendem as mesmas idéias? Como pensam outras pessoas? Como se pode pensar de modo diferente do autor? Qual é a opinião pessoal sobre o que o autor defende? Ao trabalhar com a história local pode-se confrontar os dados coletados e os textos históricos e identificar sua interpenetração ou não e porque isto ocorre.

Todas estas atividades devem ser introduzidas aos poucos e deve-se esperar respostas pertinentes ao desenvolvimento e ao processo de aprendizagem dos alunos.

Precisa ficar claro que não se pretende criar mini-historiadores: o que se pensa é na possibilidade de se construir-reconstruir as experiências humanas - uma postura pedagógica e não historiográfica. Penso que se o professor trabalha com a História Oral, com a História do Cotidiano e com a História Local em sala de aula, escolhendo eixos temáticos mais apropriados, ele e os alunos travam um debate com o passado mas constroem (ou reconstroem) uma história no presente que provavelmente não está nos livros e que pode ser generalizável pelo seu caráter de humanidade. Daí poder falar-se, assim, em construção-reconstrução do conhecimento.

Esta é uma postura complexa diante do saber e exige um professor investigador da sua prática, capaz de envolver seu saber prático (apreendido durante sua trajetória pessoal e profissional), que o orienta a conduzir suas práticas educativas da melhor forma que sabe com a sua ampliação e com a inclusão de outros olhares e saberes.

Procurei neste artigo situar o professor nos debates atuais sobre o ensino de História, alertar para a necessidade de buscar novas formas de trabalhar, de romper com o já estabelecido. A implicação mais significativa destas proposições é desejar o contexto da sala de aula enquanto uma interação entre professores, alunos e o conhecimento, potencializadora do desenvolvimento de aprendizagens significativas de agentes sociais que se constroem no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: EDUNESP, 1991.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática em questão*. Petrópolis:Vozes, 1983.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral da criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de história - I grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar., 1981.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Trad. José C. Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S., LEONTIEV, A. N., LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Trad. Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988 .