

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA RIBEIRO FERREIRA

**O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
contribuições da perspectiva histórico cultural
para uma revisão metodológica.**

Florianópolis
2000

PRISCILA RIBEIRO FERREIRA

**O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
contribuições da perspectiva histórico cultural
para uma revisão metodológica.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação do
Centro de Ciências da Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina.
Orientadora Profa. Dra. Maria Célia Marcondes de
Moraes.

Florianópolis
Outubro - 2000

ATA DE APROVAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos cinco dias do mês de outubro do ano de dois mil, na cidade de Florianópolis-SC, às 14:00h, na Sala 618 do Centro de Ciências da Educação/CED/UFSC, reuniu-se a Comissão Examinadora de Dissertação composta pelos seguintes membros: Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (Orientadora), Dra. Dulce Maria Pompeu de Camargo (Examinadora), Dra. Cassia Ferri (Examinadora), Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (Suplente), conforme Portaria nº 032/PPGE/2000, assinada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e datada de 05/10/2000, sob a presidência do primeiro membro citado, com a finalidade de arguirm a mestranda **Priscila Ribeiro Ferreira**, sobre sua Dissertação intitulada: **“O Ensino de Estudos Sociais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da perspectiva histórico cultural para uma revisão metodológica de ensino”**. Aberta a sessão foi passada a palavra à mestranda, para que na forma regimental procedesse a apresentação de seu tema de dissertação. Após foi arguida pelos membros da comissão. Tendo sido ouvidas as explicações da mestranda, a Comissão Examinadora aprovou a referida dissertação, emitindo os seguintes conceitos: Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes: A, Dra. Dulce Maria Pompeu de Camargo: A, Dra. Cássia Ferri: A. Assim o conceito final conforme o Regimento Interno dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFSC é A ou nível 4. Fica a mestranda alertada para que dentro de um mês apresente as correções finais e dentro do prazo regimental de 90 dias, a partir desta data, segundo o Título V Artigo 53, parágrafo 1º, apresente três cópias da versão definitiva e disquete à UFSC. Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos e tendo sido lida e achada conforme, foi a presente assinada por mim, Secretária, pelos membros da Comissão e mestranda.

Secretária _____

Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (Orientadora) _____

Dra. Dulce Maria Pompeu de Camargo (Examinadora) _____

Dra. Cássia Ferri (Examinadora) _____

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (Suplente) _____

Mestranda Priscila Ribeiro Ferreira _____

PRISCILA RIBEIRO FERREIRA

**O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
contribuições da perspectiva histórico cultural
para uma revisão metodológica.**

Dissertação julgada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e membros da Banca Examinadora, composta pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Célia Marcondes de Moraes

Prof.^a Dr.^a Dulce Maria Pompeu de Camargo

Profa. Dra. Cássia Ferri

Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (suplente)

Florianópolis, outubro de 2000

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre difícil, em especial num trabalho que demanda tanto tempo, esforço e preocupações. Portanto, preferi colocar meus olhos no presente e futuro agradecendo às crianças/ pré e adolescentes mais próximos por manterem em perspectiva a necessidade de pensar a educação para um mundo em constante mudanças: Guilherme, Mariama, Nina, Natália, Gedeão, Callu, Paulinha, Sara e Gabriel

Em especial, à Nina e Callu pela paciência e companheirismo nas ausências constantes, inclusive aquelas de corpo presente

À Dona Maria do Carmo por me substituir no difícil papel de mãe, segurando todas...

À Cássia pela amizade, ajuda constante e os desafios compartilhados

À Júlia pela atenção e disponibilidade silenciosa em todos os momentos

Às amigas, companheiras do Instituto, Cláudia, Cida e Ana Regina por aceitarem os desafios na busca de uma escola melhor

Ao Kojac e Arthur por enfrentarem a 'máquina' no meu lugar

À Maria Célia pela generosidade com que me recebeu e o rigor acadêmico que imprimiu a esse trabalho

SUMÁRIO

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
1 INTRODUÇÃO	1
2 ESTUDOS SOCIAIS: OS MOVIMENTOS DE IMPLANTAÇÃO/ DESIMPLANTAÇÃO	8
2.1 OS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL	13
3 A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL	28
3.1 PRINCIPAIS IDÉIAS DE VYGOTSKY	29
3.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS RAÍZES HISTÓRICO- SOCIAIS	33
3.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL	38
3.4 A QUESTÃO DA GENERALIZAÇÃO EM VYGOTSKI	47
4 “CONCEITOS” NOS/DOS ESTUDOS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA	53
4.1 OS CONCEITOS EM ESTUDOS SOCIAIS	71
4.2 O CONCEITO DE TEMPO	74
4.2.1 <i>Tempo histórico, duração e o horizonte temporal</i>	84
4.3 O CONCEITO DE ESPAÇO	86
4.4 O CONCEITO RELAÇÕES SOCIAIS	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
6 ANEXOS	104
6.1 ANEXO 1:	104
6.2 ANEXO 2:	105
6.3 ANEXO 3:	106
6.4 ANEXO 4:	107
6.5 ANEXO 5:	109
6.6 ANEXO 6:	111
6.7 ANEXO 7:	113
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

RESUMO

A disciplina Estudos Sociais tem sofrido um conjunto de propostas de transformações que vão desde a nomenclatura até a profundas modificações metodológicas. A presente pesquisa apresenta um histórico da disciplina no currículo nacional, procurando reconhecer suas raízes nas experiências norte-americanas e a leitura e adaptação realizada pelos educadores brasileiros. Discute a sua importância como consolidadora ideológica dos interesses impostos ao país pelo Golpe de 64 e como, então, tem seu destino ligado à ditadura militar. No período conhecido como Nova República, sofre as primeiras modificações que, ainda hoje, estão em movimento.

A preocupação dessa pesquisa é propor uma revisão metodológica que garanta que os conteúdos da disciplina possam, de fato, significar uma inserção com conseqüências no trabalho pedagógico com as séries iniciais do Ensino Fundamental. A teoria histórico cultural, em especial o processo de elaboração conceitual desenvolvido por Vygotski em seus escritos, parece ser o referencial capaz de dar à disciplina o caráter necessário para que a disciplina supere as deficiências metodológicas que herdaram das suas sucessoras: ser essencialmente verbalista, depender da memorização e apresentar conteúdos desconexos e fora da realidade dos alunos.

Os conceitos Tempo, Espaço e Relações Sociais são aqueles que sustentam o desenvolvimento dos conteúdos de Estudos Sociais e que vão desdobrando-se em outros conceitos num movimento constante de desvendamento da realidade. Instrumentalizando os alunos em seu processo de análise e síntese, acompanhando-os por toda vida.

ABSTRACT

The discipline of Social Studies has suffered a set of transformations that have run from the nomenclature to profound methodological modifications. This research presents a history of the discipline in the national curriculum, and seeks to find its roots in the experiences of North America, and in the literature adapted by Brazilian educators. It debates the importance of ideological interests imposed on Brazil during the military dictatorship of 1964, and how this subject has its destiny linked to the military dictatorship.

During the period known as the New Republic the discipline suffered the first modifications that are still today apparent.

This work is concerned with a revision of the methodology which guarantees that the contents of the discipline includes, with consequences, the pedagogical work from the first series of basic education.

A cultural historical theory, like that of Vygotski appears to be the reference which is able to give the discipline the character necessary for the discipline to overcome the methodological deficiencies that it has inherited from those of its successors i.e. to be essentially verbalised, dependent on memory, presenting contents disconnected, and outside the reality of the students .

The concepts of time, space and social relations sustain the development of the Social Studies contents, and develop into other concepts in a constant movement of reselling reality. Equipping the students in their process of analysis and synthesis, accompanying them all their life.

1 INTRODUÇÃO

As preocupações que possibilitaram transformar as questões metodológicas do ensino de Estudos Sociais em objeto desse estudo estão ligadas à minha própria atuação de professora de História em escolas do Ensino Fundamental, na formação de professores em cursos de Pedagogia e na capacitação de professores atuantes do Ensino Fundamental. É portanto, um objeto que nasce do meu cotidiano como professora em diversas esferas de atuação.

Ao trabalhar, em especial nos processos de capacitação de professores, deparei-me com uma situação de grande efervescência, onde era grande a busca de soluções para os graves problemas metodológicos vivenciados em sala de aula. Os anos 80 representaram para todas as áreas do conhecimento o momento em que grande número de pesquisadores e professores discutiam as questões de base da educação e procuravam soluções para antigos problemas de metodologia de ensino.

No presente trabalho, procuro estabelecer um painel que permita vislumbrar a questão metodológica a partir das anotações de alunos e planejamentos de professoras nos dois últimos anos, 1999 e 2000. A preocupação com a utilização de material recente tem como objetivo amparar a análise apresentada com exemplos de alunos das escolas públicas estaduais e municipais evidenciando seus aspectos mais recentes.

A opção da escola pública tem a intenção de mostrar que, ainda que em alguns casos a disciplina de Estudos Sociais apresente características muito antigas e com estonteante semelhança dos trabalhos pedagógicos mais tradicionais, o movimento de renovação apresenta nesse ambiente, em contrapartida, as condições mais favoráveis para se desenvolver.

Alguns dos trabalhos apresentados nos exemplos terão suas autorias evidenciadas, outros não. Os que têm autoria foram apresentados em cadernos e/ou encontros pedagógicos, a divulgação anterior à essa pesquisa exige a explicitação da autoria. Aqueles que não as apresentam são os que puderam ser observados e recolhidos em sala de aula. Entretanto todos os trabalhos serão caracterizados a partir da série e ano de coleta.

Apesar de reconhecer o movimento que extingue Estudos Sociais como disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a opção de manter essa nomenclatura no presente trabalho tem o objetivo de explicitar, sem sombra de dúvida, qual seja o objeto de estudo aqui discutido.

O cotidiano nas escolas permite perceber que as mudanças de nomes, as intenções dos discursos a partir dos trabalhos da academia ou das decisões dos órgãos centrais dos sistemas de ensino costumam arranhar pouco ou quase nada as práticas de sala de aula. Nesse sentido, os Estudos Sociais continuam vivos e atuantes no cotidiano das escolas brasileiras ainda que passem a se chamar História e Geografia.

Entretanto, como uma prática reconhecível nas escolas brasileiras, o encaminhamento metodológico e, até mesmo, a ausência de Estudos Sociais acaba por comprometer todo o trabalho que pretenda a formação de um sujeito cidadão. Segundo Callai (1994) “na ausência de uma orientação clara e segura do que é ensinar Estudos Sociais, o professor se preserva trabalhando nada ou muito pouco desta área de conhecimento, ou arrisca-se ensinando o que lhe parece mais adequado” (CALLAI, 1994, p. 10).

A preocupação que baliza essa pesquisa analisa a presença e a atuação da disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental, procurando apontar os pressupostos da teoria histórico cultural como aquela capaz de dar suporte para uma nova postura no ensino dos

conteúdos próprios de Estudos Sociais, que vise a superação da fragmentação da realidade do aluno.

Um primeiro esforço para compreender a atuação da disciplina de Estudos Sociais foi o de procurar estabelecer no processo histórico os movimentos de instalação e desinstalação dessa disciplina no currículo do Ensino Fundamental brasileiro. A questão histórica da implementação dos Estudos Sociais remetem às raízes de sua implementação, acirrando a luta ideológica e ajudando a delinear uma metodologia que não consegue suplantar a perspectiva formadora.

Sua implantação está ainda na origem do sistema educacional que é organizado a partir dos anos 30. É na composição e orquestração do discurso da identidade nacional que é possível encontrar os pontos em Estudos Sociais capazes de seduzir os educadores da chamada Escola Nova (GHIRALDELLI, 1990). É portanto mais do que simples cópia do movimento americano, é a identificação dos elementos nacionais aos dos Estados Unidos.

Após as mudanças históricas nesses anos a identificação torna-se pungente na busca de uma sociedade equilibrada e harmônica, ao apontar as diversas contribuições a partir das ações individuais, independentes de seus grupos sociais ou culturais de origem (NADAI, 1988). É o que corresponde no Brasil aos anos de desenvolvimentismo nacional, das liberdades públicas e da democracia política (FERNANDES, 1986).

É a partir da reforma educacional identificada com o Golpe de 64, a Lei 5692 que a disciplina Estudos Sociais torna-se obrigatória para todo o primeiro e segundo graus de ensino e assume perspectiva de um importante elemento na efetivação do projeto social na implementação da convivência pacífica e ordeira da sociedade. Busca, então levar a efeito um projeto que moralize o espaço urbano com o auxílio da organização da escola (NADAI, 1988).

A afirmação enfatiza a importância da atividade individual e a cooperação, estimulando o companheirismo e a amizade na busca de uma sociedade nacional e patriótica a partir de diversos e diferentes grupos sociais e culturais. Esse esforço identifica a disciplina com as campanhas ideológicas do governo militar, o que pode explicar em grande medida a identificação com a ditadura instalada no Estado (FENELON, 1984).

Os Estudos Sociais nas séries iniciais do Ensino Fundamental acabam por sofrer as conseqüências do movimento da disciplinas nos demais níveis. Quando, a partir de 1985, com o período chamado Nova República, as atenções na busca de transformações na disciplinas alcançam primeiro as últimas séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A disciplina transforma-se em duas: História e Geografia, já nos trabalhos publicados por essa época apontava-se na direção de semelhante decisão em relação aos anos iniciais de escolaridade.

A escolha da perspectiva histórico cultural como a base teórica sobre a qual esse trabalho pretende visualizar, criticar e propor encaminhamentos justifica-se pela possibilidade de permitir um olhar que não se esgota em procedimentos metodológicos. Nesse sentido, o presente trabalho não pode ser confundido com um manual de metodologia, a preocupação que permeia toda a pesquisa é a de permitir que a partir das preocupações do desenvolvimento humano, seja possível vislumbrar caminhos que unam a teoria e a prática num processo de constante diálogo.

Para tanto, os trabalhos de Vygotski fornecem um amplo e contundente material que permite uma reflexão que fundamenta uma “determinada concepção sobre a prática pedagógica e sobre a atuação docente” (OLIVEIRA, 1995, p. 9). Isso se deve particularmente pela singularidade das idéias desse autor sobre o desenvolvimento humano, as Funções Psicológicas Superiores, o conceito de zona de desenvolvimento

proximal, o desenvolvimento dos conceitos científicos que possibilitam um olhar onde “a idéia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação, ganha particular destaque numa concepção que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo” (*Ibid.*, p. 10-11).

Para esse estudo especialmente, chama a atenção na produção de Vygotski, as questões de como o homem é capaz de fazer da experiência coletiva, uma experiência particular, capaz de fornecer os elementos necessários na formação de sua singularidade. Dessa forma, a presença do ser humano que se faz frente a outros seres humanos parece fornecer um amplo material para os trabalhos que envolvam as concepções postas nas ciências de História e Geografia. Fazendo isso permitem que os conteúdos tenham uma perspectiva de constituição permanente que possibilite a pesquisa e discussão e não o encarceramento desses conteúdos em práticas de transferências de informações sem pontes entre elas.

Portanto, “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados” (OLIVEIRA, 1995, p. 13) possibilita que não só os processos históricos sejam objetos dos estudos dos alunos assim como a sua própria identificação com tais processos, ampliando a relação entre o estudo e o processo de pesquisa que permita a elaboração conceitual.

Finalmente, a distinção que Vygotski aponta para a ação que permite desenvolver os conceitos cotidianos e científicos permite vislumbrar que

para os processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está batizado por parâmetros culturalmente definidos (OLIVEIRA, 1995, p.12).

Dessa forma,

se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, a agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual a crianças e jovens, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas (*Ibid.*, p. 11-12).

O referencial teórico vygotskiano parece permitir, portanto, não somente uma abordagem superficial dos conteúdos da disciplina de Estudos Sociais mas os instrumentos para uma metodologia que permita o desenvolvimento de conceitos específicos que amparem o desenvolvimento de outros conceitos que derivem dos primeiros. Assim sendo, a identificação dos conceitos Tempo, Espaço e Relações Sociais permite estabelecer um projeto capaz de permitir que o trabalho metodológico alcance seus objetivo mais amplo, o de auxiliar no processo de instrumentalização para compreender a realidade que cerca o aluno.

O processo de elaboração conceitual permite a distinção entre o conceito como generalização, resultado do processo de análise e síntese que se articulam, das definições, tão presentes nas salas de aulas, que delimitam verbalmente os objetos. É nesse processo específico que o trabalho com os conteúdos de Estudos Sociais podem fazer avançar não somente a apropriação de informações como também as possibilidades de articulações entre elas. Fazendo avançar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para o desenvolvimento do aluno no sentido de ser um observador que analisa e estabelece planos de intervenção em sua própria realidade.

A organização do trabalho, portanto, segue a discussão que até aqui foi esboçada. No primeiro capítulo, o resgate histórico dos processos de implantação e desimplantação da disciplina de Estudos Sociais no Brasil, procurando identificar suas raízes norte-americanas e os diversos movimentos produzidos entre os educadores brasileiros. Para tanto, foi necessário estabelecer um olhar sobre a disciplina em todos os graus de ensino

procurando estabelecer a especificidade desta pesquisa: a disciplina nas primeiras séries de escolaridade.

No segundo capítulo, a discussão sobre as contribuições dos estudos de Vygotski . Numa leitura mais ampla, as contribuições mais significativas de seus estudos para as preocupações que balizam este trabalho e, em especial, os escritos sobre o desenvolvimento dos conceitos sistematizados em crianças em idade escolar. A pesquisa tenta compreender, em especial, as questões do desenvolvimento do conceito e da generalização.

No terceiro capítulo a análise do papel dos Estudos Sociais no começo da escolaridade, com críticas amparadas em exemplos coletados em escolas públicas nos últimos dois anos. Para tanto, procuramos aqueles significativos, no sentido de explicitar que, se em algum sentido são metodologicamente problemáticas, é, ainda, desses mesmos espaços que surgem projetos e propostas capazes de promover a sua superação. A análise dos conceitos em Estudos Sociais, Tempo, Espaço e Relações Sociais, procura explicitar como, na perspectiva da elaboração conceitual, podem transformar-se no fio condutor do trabalhos com os conteúdos da disciplina.

As considerações finais procuram apresentar a possibilidade da revisão metodológica no ensino de Estudos Sociais, com base na perspectiva da elaboração do conceito visando uma educação que possibilite o desenvolvimento ampliado das condições de formação do cidadão.

2 ESTUDOS SOCIAIS: OS MOVIMENTOS DE IMPLANTAÇÃO/ DESIMPLANTAÇÃO

Nesse capítulo pretendo traçar a trajetória histórica dos movimentos que resultaram na implementação da disciplina de Estudos Sociais como uma disciplina escolar nas escolas brasileiras. Contrariando as expectativas iniciais essa visão em perspectiva histórica foi muito difícil de ser realizada pela ausência de trabalhos que reunissem as informações relativas ao processo de estabelecimento dessa disciplina. As informações são poucas, estão de tal forma pulverizadas ou prenes de opiniões apaixonadas que dificultam a tarefa proposta.

Na verdade, a própria história dessa disciplina, que deixa marcas metodológicas tão claras e um rastro histórico tão tênue, representa um pouco do que ela significou na história da educação brasileira recente, ou seja, uma disciplina em torno da qual acirrou-se uma luta ideológica, que nasce, na sua versão de obrigatoriedade, com reações calorosas pedindo o seu fim.

A implementação da disciplina de Estudos Sociais nos currículos das escolas brasileiras costuma ser constantemente identificada com a ação, no âmbito educacional, dos governos militares que assumiram o poder após Golpe de 64. Os Estudos Sociais estão, entretanto, já na origem da organização do sistema público brasileiro se considerarmos a Revolução de 30 como marco na história da educação brasileira. Portanto, identificar os Estudos Sociais somente com o período pós 64 não explicita com clareza o significado de sua presença e importância no currículo nacional.

A história dessa disciplina apresenta nuances e modificações em sua própria natureza no período de instalação e desinstalação na escola brasileira, com conseqüências que podem ser percebidas ainda hoje frente as tendências apresentadas pelas propostas

curriculares estaduais ou municipais, por todo território nacional, onde História e Geografia aparecem como disciplinas diferenciadas e algumas vezes, absolutamente isoladas.

Alguns marcos históricos poderão auxiliar o esforço para compreender a trajetória da disciplina de forma mais abrangente.¹ Tais marcos pontuam-se pela história econômica e política do Brasil e são referências para a própria história da educação e permitem visualizar com maior clareza o percurso que a mesma cumpriu entre nós.

No início da década de 30, no movimento conhecido como Escola Nova,² aparecem as primeiras discussões que envolvem os Estudos Sociais na educação brasileira. Isso se deve, em grande parte, à facilidade de absorção que o ideário da escola pragmática norte-americana encontrou no Brasil.

Um segundo momento referencial é o das reformas do sistema educacional que abrangem todos os graus e que desembocou na criação da licenciatura curta na década de 70, após o golpe militar de 64. Como consequência, no seu processo de instalação durante as décadas de 70/80, a disciplina já enfrenta o movimento de resistência e de luta contra sua implementação. Essa resistência oferecerá o tom e as cores das discussões que irão se manter durante a década seguinte.

O terceiro período pode ser considerado o de desinstalação da disciplina. De fato, já nos primeiros anos da década de 90, a oposição aos Estudos Sociais apresenta grandes vitórias. Tal êxito apontava para o fim dos cursos de formação de curta duração e com amplos incentivos à busca da formação plena. De forma simultânea, nos processos de

¹ Dentre as referências mais clássicas onde a História da Educação Brasileira tem na história política-econômica suas balizes: RIBEIRO, M. L.S. *História da Educação Brasileira*; FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*; GUIRALDELLI JR., P. *História da Educação*.

² A compreensão do panorama educacional da época podem ser aprofundados com o auxílio das obras: NAGLE, J. "A educação na Primeira República"; REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*; MORAES, M. C. M., *Educação e política no pensamento de Francisco Campos*.

discussão de reorientação curricular que acompanham o processo de redemocratização da educação surgem, para as séries finais do primeiro grau e as do segundo grau, História e Geografia como disciplinas isoladas.

As séries iniciais do primeiro grau mantêm a disciplina com a mesma nomenclatura mas já conta com ampla discussão buscando sua extinção. Muitas das propostas curriculares estaduais e municipais, elaboradas durante esse período citado acima tratam os conteúdos da disciplina como História e Geografia nas séries iniciais. Os livros técnicos de atualização do magistério de segundo grau e licenciaturas acabam por trilhar caminho semelhante³. Com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, as disciplinas são apresentadas separadamente, História e Geografia, acontece a legitimação que se vislumbra há cerca de uma década.⁴

Essas questões serão aprofundadas posteriormente nesse mesmo capítulo. Importa agora mapear o trajeto que percorremos na tentativa de clarear as questões em torno do processo de instalação e desinstalação de Estudos Sociais na educação brasileira.

Em seu período de instalação no Brasil foi entre os educadores brasileiros da chamada Escola Nova, nos anos 20 e 30, que o fascínio pelos Estudos Sociais pode ser melhor compreendido. Para procurar entender o entusiasmo provocado entre tais educadores é necessário conhecer a trajetória dessa disciplina em seu país de origem, os Estados Unidos.

A professora Elza Nadai⁵(1988) lembra que sobre a presença de Estudos Sociais na educação norte americana alguns autores têm chamado a atenção para as marcas de

³ Coleção Magistério, série formação do professor, Editora Cortez e Série Formação do Magistério, Editora FTD.

⁴ SEF. Parâmetros Curriculares nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁵ Em nota em seu artigo a professora cita autores como: Metcalf, Barth & Shermis, Orlandi e Shaver & Larkins.

indefinição e amplitude que têm caracterizado sua existência como área de ensino remontando o começo do século. Ainda que como campo de estudo tenha estado profundamente vinculados à pedagogia norte-americana essas disciplina não tem sempre o mesmo significado nem exerce o mesmo papel no currículo escolar.

A trajetória dessa disciplina permite identificar três projetos educacionais que a caracterizam como campo de estudos. Esses projetos não são sempre complementares ou guardam relação de sucessão ou reciprocidade. Estão, entretanto, de tal forma imbricados que são confundidos e identificados com um só, em especial a partir dos anos 30.

Em seus primórdios, no começo do século XX, os projetos que informam os Estudos Sociais identificam-no profundamente às Ciências Sociais. O seu conteúdo estava ligado essencialmente à divulgação dos conhecimentos produzidos no âmbito dessas Ciências. Nesse período houve uma predominância da História e a ênfase na memorização dos fatos e datas importantes. Com o passar dos anos, os conhecimentos de outras ciências lhe foram sendo acrescentadas Geografia, Sociologia, Política e Economia.

Num segundo momento, surge a intenção de vincular Estudos Sociais ao esforço de identificar a escola à vida. O seu conteúdo não é estabelecido *à priori* e sim selecionado em função das necessidades que se apresentam para o aluno. Esse conteúdo não está relacionado a nenhuma ciência específica mas busca soluções a problemas que são identificados e resolvidos de forma pragmática. Estabelece-se o exercício da sociedade democrática.

O terceiro projeto que ampara os conteúdos de Estudos Sociais surge em seguida à Grande Depressão de 29, no processo de recuperação e reforma do país norte americano, comandada pelo democrata Franklin D. Roosevelt, eleito em 1932⁶. Graças a esse fato os

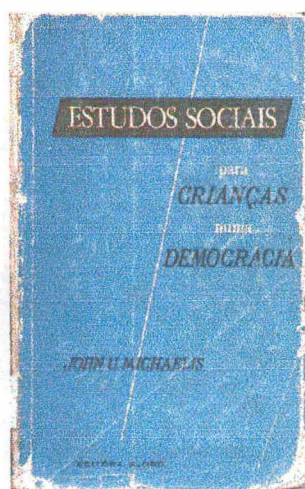
⁶ Em discurso na campanha eleitoral em 1932 Roosevelt teria adiantado: “O país tem necessidade e exige que seja efetuada uma experiência audaciosa e contínua.” O New Deal previa uma ação diferenciada e mais profunda nas

Estudos Sociais ganham grande força. É a partir desse período que se percebe a importância de um projeto dominante dessa área de estudos para as escolas norte-americanas.

Esse novo projeto pretende ser uma síntese ampliada dos dois anteriores. Trata-se de um projeto de cidadania e objetiva propiciar oportunidade para que os indivíduos participem da construção da sociedade discutindo racionalmente a fim de chegar a um consenso sobre os problemas e as pressões para a mudança (NADAI, 1988).

Com o desenvolvimento do *New Deal* o conteúdo da disciplina passa a ser o estudo da comunidade. Seu objetivo é o de preparar o indivíduo para viver em comunidade de acordo com seus valores democráticos, enquanto torna-se capaz de obter um bom desempenho frente à mesma. Desse modo a vinculação dos Estudos Sociais ao currículo escolar significa a atuação dos indivíduos na vida prática e na defesa do modo de vida americano.

A tônica do trabalho pedagógico com a disciplina recai sobre a responsabilidade individual para a manutenção da vida democrática, a contribuição individual ou dos grupos culturalmente diferenciados que compõem a sociedade.



Portanto, o levantamento e as discussões sobre as diversas contribuições para o exercício da vida democrática face a exemplos de grandes nomes da vida política, econômica e social americana.

Um olhar sobre a proposta curricular apresentada por John Michaelis em seu livro *Estudos Sociais para crianças numa democracia*

Continuação da nota da página anterior.

questões econômicas, sociais e políticas. Os projetos educacionais, inclusive os Estudos Sociais vão refletir esse novo tratamento. AQUINO, 1985, p. 237

publicada no Brasil em 1963 pode exemplificar a linha ascendente de assuntos estudados. No primeiro grau: Lar, Escola e Bairro; no segundo: Nossa Cidade, a Padaria, a Biblioteca, a Polícia, Nossa Roupas, Nossos Lares; no terceiro: História da Nossa Comunidade, os Bons Americanos, os Índios, a Vida Numa Comunidade Primitiva, Crianças de Outras Terras, Comunidades dos Primeiros Tempos; no quarto: Vida em Nosso Estado, Primeiros Colonizadores, Pessoas Famosas (NADAI, 1988).

O ponto de partida desses estudos é, portanto, o cotidiano do aluno (família, comunidade), e durante sua vida escolar deverá se estender em complexificação até à compreensão de temas mais amplos como Revolução Industrial ou Nossas Relações Com Outros Países quando no último grau (NADAI, 1988). Parece ficar claro que os diversos currículos surgidos de tantos projetos diferenciados atuam de forma simultânea, entretanto mantém o problema de conservar a divergência conceitual, às vezes, intransponível.⁷

Na década de 50 surge um esforço para delimitar mais objetivamente a área de Estudos Sociais. Esse esforço permite delinear melhor a área e definir de forma mais clara seus objetivos. Eles estão ligados à formação do cidadão preservando as tendências anteriores, garantindo os objetivos ligados ao desenvolvimento de indivíduos leais ao sistema de vida americano e capazes de reconhecer “os sacrifícios e contribuições feitas para promover a vida democrática neste país e no resto do mundo” (NADAI, 1988, p. 4).

Os Estudos Sociais no Brasil

É durante o movimento de renovação educacional da década de 20 conhecido como Escola Nova, que os Estudos Sociais aparecem no Brasil. As mudanças que

⁷ A dificuldade conceitual pode se dar em conceitos básicos como o de *cidadania* que tanto pode indicar um prerrogativa posta nas práticas de sua família ou comunidade quanto o processo que capacita o indivíduo a tomar decisões e fazer escolhas.

demandaram na educação são conseqüências das transformações ocorridas em decorrência da Primeira Guerra Mundial que intensificaram a urbanização e a industrialização brasileira aprofundando a necessidade de modernização do aparato educacional.⁸

No bojo dessas inovações estavam decisões pragmáticas⁹ inspiradas sobretudo no ensino americano e no europeu, em menor grau. Os Estudos Sociais entram na escola brasileira por essa via e, ainda que de forma tímida, representa o avanço e o esforço da modernização na sociedade brasileira.

A construção da nacionalidade entendida, nesse momento, como a modernização da estrutura social e política do país tendia a supervalorizar a educação colocando sobre ela esperanças desmedidas. Essa posição se explica, senão por outra questão, pelo fato de a Constituição Republicana estabelecer o critério da instrução para o eleitor, eliminando 80% da população porque analfabeta. Para a emergente elite industrial essa era uma posição insustentável porque a alijava do poder controlado, então pela elite cafeeira (MORAES, 1990).

O pano de fundo dessas disputas era a necessidade de incutir no cidadão a compreensão de sua responsabilidade individual frente à manutenção da democracia. Por isso, os objetivos postos da disciplina de Estudos Sociais são tão sedutores para os educadores brasileiros.

Durante os anos 20 vigora no Brasil o movimento que fica conhecido como “otimismo pedagógico” que

⁸ Os anos que se seguem à I Guerra são anos de “ruptura da estrutura de poder oligárquico e de sua confecção nos novos termos de um Estado forte e centralizador ... também, o esforço para que o Estado centralizasse decisões e assumisse uma atitude mais propriamente intervencionista nos problemas educacionais. Traduziam-se, assim, nas questões educacionais os parâmetros básicos da produção ideológica do período.” (MORAES, 1990, p. 147)

⁹ O termo pragmático tem nesse contexto o sentido de decisões organizadas e que produzam conseqüências previsíveis.

ligado às propostas liberais clássicas que afirmam os homens como eminentemente racionais, e portanto capazes de estabelecer racionalmente – desde que lhes sejam conferidas condições ambientais favoráveis – quais são os seus interesses e quais as estratégias mais adequadas para alcançá-los. Daí a importância da educação (*Ibid.*, p. 159).

Essa posição possibilita que no começo dos anos 30 os Estudos Sociais encontrem maior receptividade entre os educadores americanos e chamem a atenção dos colegas brasileiros. Especialmente Fernando Azevedo e Anísio Teixeira que eram entusiastas das possibilidades contidas nessa área de estudo quando do movimento de renovação educacional brasileiro na década de 20. As intenções transformaram-se em ações concretas quando

os Estudos Sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira à frente do Departamento de Educação, da Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal (NADAI, 1988, p. 4).

Numa demonstração mais concreta de sua opção, Anísio Teixeira inspirou diretamente a publicação de um *Programa de Ciências Sociais* para a escola elementar em 1934. Essa obra foi tão importante para a implantação dos Estudos Sociais no Brasil que teve sucessivas edições até 1955. Na década seguinte volta a ser editado com o nome *Estudos Sociais na Escola Elementar*, apresentando algumas modificações e integrando a Biblioteca do Professor Brasileiro. O responsável pela nova publicação é o professor Darcy Ribeiro à frente do Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura (*Ibid.*, 1988, p.4).

A fim de superar as dificuldades postas pela modernização das estruturas de produção no Brasil, os educadores tendem a identificar como suas as idéias norte americanas. Nesse sentido mais do que simples cópia ou modismo, eles encontram identificações profundas com o projeto de implantação de Estudos Sociais. Havia nesse momento a importação dos objetivos básicos do ensino da disciplina de Estudos Sociais

que representam o esforço em adequar as relações sociais nos jovens à mola propulsora dessas transformações.

Corresponde à construção do projeto social que move as discussões em torno de uma sociedade que deve fornecer parâmetros de exercício de vida social abrindo caminho para os objetivos da nova disciplina. Esse período representa também o da busca de um processo de tecnificação da educação no sentido de torná-la mais conseqüente. Busca-se formas mais eficientes de alcançar seus objetivos e vão encontrar na sistematização de Estudos Sociais propostas com aplicabilidade na sociedade brasileira.

Ao identificar dois discursos marcadamente diferenciados na trajetória de Estudos Sociais na educação brasileira, Nadai estabelece as características que a disciplina traz em seu bojo. Porque

há um discurso que, elaborado por volta de 1930, se repete, tanto na argumentação utilizada como nas teses defendidas, até a década de sessenta. Outro discurso completamente diferente surge na década de setenta (NADAI, 1988, p. 5).

O primeiro deles apresenta a importância dos Estudos Sociais na construção de uma sociedade equilibrada e harmônica. Seu papel na educação dos jovens visaria oferecer instrumentos para que os conflitos e as divergências sociais fossem evitados na compreensão e aceitação da contribuição de todos de forma igualitária, independente de seu grupo, classe ou etnia. Guarda, nesse sentido, proximidade com a intenção expressa na proposta americana. Propõe-se a busca da responsabilidade individual frente à complexificação social que a modernidade impõe.

A disciplina escolar surge, portanto, como um dos mediadores que permitem a efetivação de um projeto social que busca a convivência pacífica e ordeira da sociedade brasileira. Nesse momento está a serviço do pensamento progressista educacional. Os anos entre o final da Segunda Guerra Mundial e o Golpe de 1964 representam o tempo da

vigência das liberdades públicas, da democracia política e da crítica social que conduzia o projeto nacional numa direção reformista ainda que não revolucionária. Nesse período, a atuação da disciplina de Estudos Sociais fica, entretanto, restrita a algumas experiências. Só vai efetivar-se após o Golpe de 64, quando seus objetivos são radicalmente transformados.

Quando de sua implantação todas as indicações são sobre sua importância no processo de vulgarização das Ciências Sociais. Inclusive por um período a nomenclatura se mantém esta, o objetivo não é incentivar a investigação ou apresentar os métodos científicos característicos dessas ciências mas apresentar os resultados por elas produzidos no que de formador e educativo possam ter.

Algumas concepções são essenciais para que se compreenda o perfil que a disciplina possui nesse período. Para cumprir os objetivos de corporificar junto aos alunos o “projeto de moralização do espaço urbano” e de “organização da escola” (NADAI, 1988, p. 7) é preciso que se objetive com clareza algumas concepções.

Ao basear o discurso da disciplina na importância do indivíduo na edificação da sociedade, fazendo sobressair a atitude individual e a cooperação como a base de convivência busca evitar a presença das atitudes de crítica exacerbada porque identificadas com o radicalismo, o partidarismo incondicional e o extremismo. A intenção básica é a de estimular atitudes de companheirismo, compreensão e paz, estreitando os laços de amizade entre povos independentemente das suas reais situações. A ação criadora da sociedade é consequência das ações individuais que, portanto, devem ser disciplinadas, coordenadas e planejadas.

Nessa perspectiva, a construção da nacionalidade é o resultado, no Brasil, da contribuição de colonizadores portugueses, índios, africanos e estrangeiros que teriam

colocado seus esforços na direção de uma sociedade na qual o estudante deve identificar sua forma individual de contribuição e colaboração.

Em vista das limitações que História e Geografia ofereciam para responder a essa questão mais ampla é que a partir da década de 30 os Estudos Sociais parecem mais capacitados. Representando uma ação conjunta das demais ciências sociais que, com suas inúmeras contribuições, podem multiplicar a capacidade de ação explicativa.

Essas duas concepções, ou seja, o projeto muito amplo de atuação da área e a falta de maleabilidade de História e Geografia para responder as questões postas induzem à criação de área de estudo onde todas as contribuições são bem vindas. As limitações impostas por tal situação eram resolvidas com uma revisão metodológica. Saem as verdades rígidas e seqüenciais e surge uma perspectiva onde uma das primeiras lições era a de que professores e livros podem ser falíveis e que o aluno era chamado a uma aprendizagem onde ele possa ser e tomar parte do processo.

Desde os anos 50 existe um movimento de inclusão dos Estudos Sociais no curso secundário. Em 1959 uma portaria do MEC abre a possibilidade de flexibilidade na organização curricular das escolas secundárias e a própria Lei 4.024 de 1961 sugere essa disciplina como optativa para o ensino médio.¹⁰

Além da experiência, já citada, no Distrito Federal sob a coordenação de Anísio Teixeira, a disciplina de Estudos Sociais entra nos currículos dos sistemas educacionais brasileiros. Em Minas Gerais a assinatura do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar – PABALL em 1953 previa a “produção e adaptação de material didático e a promoção do aperfeiçoamento de professores das escolas normais e de orientadores do ensino público” (NADAI, 1988, p.7).

¹⁰ Portaria do MEC de 02.01.1959 citada por NADAI, 1988, p.7

Desse esforço resultam livros que foram muito influentes na implantação dos Estudos Sociais: de John Michaelis, *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, publicado pela Editora Globo em 1963, já apontado anteriormente, e *Ensinando estudos sociais na escola primária* de Ralph C. Preston (USAID, 1964).

As experiências levadas à efeito pelos Ginásios Vocacionais e Escolas de Aplicação de Universidades como a de São Paulo e Distrito Federal são significativas. Nelas, os Estudos Sociais com bases fortemente sociológicas, fazem parte de um esforço que envolvia experiências na busca de uma autonomia com responsabilidade criando momentos de orientação educacional, trabalhos em grupo, auto-avaliação, sessões de estudo-dirigido, atividades livres, estudos do meio (NADAI, 1988, p.9).

Em 1967, os Estudos Sociais são incorporados à Escola Primária do Estado de São Paulo prevista como área de estudo e visando o tratamento das diversas ciências seja de “maneira simples com o objetivo de contribuir para socializar a criança, dando maior relevo à ação e ao comportamento e não a assimilação passiva dos conhecimentos” (ISSLER¹¹ *apud* NADAI, 1988, p.10). É, entretanto, com a reestruturação de poder ocorrida com o Golpe militar de 1964 que podemos observar as diferenças mais profundas ocorridas nos Estudos Sociais e sua inserção no currículo nacional.

O Golpe redefiniu o panorama político brasileiro ao estabelecer como foco central de poder a “tecnocracia militar e civil, aliada ao capital multinacional de propriedade estrangeira ... com o proletariado e seus aliados perdendo suas prerrogativas políticas e suas instituições representativas no plano social” (SINGER, 1984, p. 298).

O novo panorama político e econômico aponta para o desenvolvimento de um período de perda do controle do Estado pela sociedade civil e pela ausência de

¹¹ Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo de 1969, citado por Bernardo Issler em sua tese de doutoramento *A geografia e os estudos sociais*, 1973.

democracia política. Esse modelo substitui o estabelecido pela Constituição de 1946 que havia instituído o modelo democrático. Com a mudança criam-se novos padrões de dependência do país. Antes, era atrelado ao capital internacional, agora tem uma economia firmemente calçada no capital multinacional. Propicia a internacionalização da economia brasileira e do capital monopolista atuando no próprio processo produtivo.

Essa transformação é essencial para a compreensão das outras mudanças que se seguirão, porque é capaz de promover desenvolvimento enquanto internaliza a necessidade de agilização e adequação de suas próprias estruturas (FERNANDES, 1982). A tecnoburocracia estatal empenha-se num grande número de reformas, agilizando-as sem consulta a qualquer dos interesses já estabelecidos. De seus gabinetes surgem mudanças radicais em assuntos tão diversos quanto salários, política fiscal, agrícola e educacional.

Nesse último setor a cirurgia é profunda, reorganizando completamente a educação básica, média e superior. Introduzem o ensino profissionalizante no segundo grau e fundem o primeiro, unindo num só bloco obrigatório os antigos primário e ginásio. No ensino superior fragmentam as faculdades de Filosofia, reorganizam a estrutura universitária e implantam as licenciaturas de curta duração.

Quanto à formação de profissionais à nível superior o Conselho Federal de Educação implementaria as primeiras medidas oficiais no período entre 1964-66, elas estavam embutidas no chamado “contexto das licenciaturas para a formação geral” (FENELON, 1984, p.15). Como a agenda de reivindicações era muito grande

a questão específica relacionada aos Estudos Sociais não era, naquele momento, objeto de grande preocupação. O momento se caracterizava antes pela denúncia dos princípios gerais que norteavam a Reforma. Assim, os temas centrais prendiam-se a aspectos como a tecnização do ensino, os problemas acarretados pela chamada ‘formação geral’, a submissão da produção científica das Universidades à ideologia do Estado e às necessidades imediatas do mercado de trabalho, a ingerência externa na definição das diretrizes da Universidade brasileira apontadas no plano Accon, nos acordos MEC-USAID, famoso relatório Meira Matos, enfim, a descaracterização da Universidade

como elemento de crítica e de encaminhamento de soluções adequadas ao que se discutia sob a temática de 'realidade brasileira'(FENELON, 1984, p.15).

Os Estudos Sociais como disciplina escolar surge como imposição para todos os graus de ensino elementar e médio revestido de nova organização curricular. Faz parte do núcleo comum da escola de 1º e 2º graus que, por força da lei 5692, torna-se obrigatório a todas as escolas do país. A disciplina não surge só, além dos tradicionais conteúdos de História e Geografia, é acompanhada dos conteúdos previstos em Organização Social e Política do Brasil. A justificativa para sua adesão à nova disciplina é a necessidade de todas as questões contribuir para o preparo consciente da cidadania.

Temos, portanto, a retomada do discurso que propõe a estreita ligação entre a disciplina e o preparo para o exercício da cidadania e a tomada da consciência cidadã “com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (PARECER, 1971, p. 56)¹².

O mesmo parecer acima citado objetivava “o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo em que não só deve viver, como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (PARECER, 1971, p. 58).

Em seu corpo, o parecer faz, inclusive, referências metodológicas. Propõe que as experiências pedagógicas dêem-se a partir do “estudo do meio”, amparando-se nas experiências mais próximas do aluno até a compreensão da contribuição do “legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre indivíduos e as nações, têm que, de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância” (PARECER, 1971, p. 58).

A disciplina deixava claro seu objetivo maior: “a constituição do cidadão político para o Estado”. Por isso,

os Estudos Sociais, adaptado do modelo norte-americano ... tinham como meta formar ‘cidadãos’ adaptados ao meio para desempenhos produtivos na vida comunitária, no sentido de se inserir e reformar o sistema. Os Estudos Sociais, ao colocarem como objetivo o incentivo à interferência dos indivíduos na realidade social vivida, possuíam como pressuposto a intenção de aperfeiçoar o sistema existente, ou seja, mudar para dar continuidade (BITTENCOURT, 1997, p. 21).

Entretanto, ainda que parte do tratamento à proposta dos Estudos Sociais sugira a estatura de uma nova e ampliada ciência, o que se impôs foi a concepção de um campo resultante da aplicação de várias ciências. Isso fica melhor evidenciado na leitura da própria Lei 5.692/71 ao apresentar Estudos Sociais como mediador que deve “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (CITAR, 1971). Ao mesmo tempo permite ver sua face moralizadora da sociedade e do ambiente escolar ao propor que a disciplina enfatize a “integração do adolescente ao meio e à sua circunstância” (CITAR, 1971).

À época foram muitos os protestos de professores, pais e alunos tendo em vista a clara perspectiva aliciadora de que estava imbuída a lei que retirou os conteúdos sistematizados por História e Geografia do ensino de primeiro grau (NADAI, 1988). A intenção do uso do ambiente escolar como integrador, adaptador, evidenciava a busca de homens e mulheres que não se opusessem à nova ordem estabelecida. Não eram posições isoladas, até a implementação do Ato Institucional no. 5 em 13 de dezembro de 1968 havia um saldo de fortes protestos contra a política econômica, a repressão política e as

Continuação da nota da página anterior.

¹² Parecer número 853 do Conselho Federal de Educação de 12 de novembro de 1971.

reformas educacionais que se delineavam. Quando a reforma educacional se efetiva, conta, ainda, com críticas ácidas dos profissionais em educação que acabam por ter ressonância na sociedade.

A política de implementação do novo projeto educacional vem acompanhada de duas providências que de forma quase imediata comprometem o esforço de um trabalho que vise a reflexão crítica a implementação das licenciaturas curtas e a produção em larga escala de livros didáticos de péssima qualidade. A essas providências seguem-se a drástica redução de investimentos governamentais no ensino público, com claro incentivo à empresas particulares de ensino e a sistemática proletarização do professor .

Ainda que tendo o cuidado de não perder o objeto específico deste estudo, ou seja, os Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental, é preciso observar alguns fatores que, de alguma forma refletem neste objeto.

Com a implementação da reforma educacional num país calado pelo autoritarismo, o projeto social brasileiro como um todo foi atingido. Ainda que

o poder público da década de 70, paradoxalmente, havia contribuído para o crescimento do público escolar, crescimento que se revestiu de transformações radicais não apenas do ponto de vista numérico mas qualitativo. Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendentes (BITTENCOURT, 1997, p. 13).

A contrapartida à ampliação do acesso foi que a escola acessada estava empobrecida, na medida em que os professores estavam expostos à péssimas condições de formação e um crescente achatamento salarial. Portanto,

a entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçadas a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados - principalmente do Nordeste para o Sul - colocou em cheque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo (*Ibid.*, p. 13-14).

Nesse contexto fica evidenciada a importância da nova disciplina como mediadora na formação de um cidadão esvaziado do seu senso crítico e contestador. O ensino estava, portanto, “a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros” (NADAI, 1992, p. 52).

A desqualificação dos professores esteve, nesse período, vinculada à proliferação dos Cursos de Licenciatura Curta que, contrariando os argumentos de sua implantação que propunham a medida como forma de suprir “áreas carentes”, surgem em grandes centros que contavam já com agências formadoras tradicionais (FENELON, 1988).

A outra característica da rápida expansão desses cursos é a de ser essencialmente privatizada e destinada aos alunos de baixo poder aquisitivo. As Universidades públicas ofereceram resistência ainda que algumas de grande porte como a de Brasília, a Federal do Paraná, a UNESP, dentre outras, tenham concordado em implementar as licenciaturas curtas ou plenas de Estudos Sociais que apareciam embutidas nos cursos regulares de História, Geografia ou Ciências Sociais em 1974 (FENELON, 1984). O próximo passo foi a implantação de cursos de curta duração em Ciências nesse mesmo ano.

Em um texto com grande repercussão a professora Marilena Chauí publicou um artigo no jornal *Folha de São Paulo* chamado *Lei 5.692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante* em que expunha todas as mazelas conseqüentes de alguns poucos anos de efetivação da nova política de formação de professores de Estudos Sociais:

o que é um professor curto? Um licenciado encurtado é curto em todos os sentidos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Portanto, um profissional que dará aulas medíocres a baixo preço remunerado apenas pela hora-aula, sem condições de prepará-las. Incapacitado para a pesquisa – por falta de formação anterior e de condições para cursar uma Pós-graduação – é um professor dócil (CHAUÍ apud PILETTI, 1987, p. 246-249).

O tom apaixonado e indignado do texto é um bom termômetro das discussões e polêmicas que despertavam as questões em torno de profissionais e de sua desqualificação

sistematizada. O movimento de reação havia envolvido os profissionais em educação e pesquisadores das Ciências Humanas em duas de suas mais importantes agremiações a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH).

Desde 1973 essas associações coordenavam o movimento e as ações de reação. Em seu interior foram mantidos debates constantes que têm em 1976 sua maior e mais significativa vitória. O Conselho de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais recusa-se a implantar os cursos de curta duração em franca desobediência às pressões superiores. Nesse mesmo ano o MEC usa sua prerrogativa legislativa e garante para o exercício profissional do magistério de 1º e 2º graus somente aos portadores de Licenciatura (curta ou plena) de Estudos Sociais pela Portaria 790. Frente à reação, o MEC recua e engaveta a portaria por algum tempo.

Em 1980 a notícia de que já estava em fase final o parecer do conselheiro Paulo Natanael no Conselho Federal de Educação sobre o projeto que transformaria todos os cursos de História e Geografia em curso Unitário de Estudos Sociais que além dessas disciplinas forneceria habilitações em Organização Social e Política do Brasil – OSPB e Educação Moral e Cívica, postas no mesmo nível no parecer (FENELON, 1984).¹³

Frente à reação, o projeto foi retirado com a alegação de que era apenas “um estudo em marcha” (FENELON, 1984, p.18). Ainda assim, como era muito comum nessa época, professores e alunos mobilizados foram considerados exagerados e propensos a “badernas e desordens”.

¹³ Como aluna de Pós-graduação em História Política do Brasil na Universidade de Brasília nesse período, participei do movimento que manteve um cerco permanente ao prédio do Conselho Federal de Educação enquanto professores do Brasil todo mobilizavam suas Universidades e os parlamentares com a intenção de pressionar o engavetamento do parecer.

Nos últimos anos da ditadura militar, quando a presidência da República era exercida diretamente por um general escolhido por um Congresso Nacional devidamente conivente, os primeiros ajustes sobre a educação que começam por descaracterizar a lei 5.692 são exatamente sobre OSPB e Educação Moral e Cívica. História e Geografia voltam a ser disciplinas autônomas na segunda metade do Ensino Elementar e no Ensino Médio. Essa posição já era, em certa medida, aceita pela SESu/MEC desde a formação de grupos de consultoria sobre os cursos regulares de História e Geografia em 1981 (FENELON, 1984).

O período conhecido como Nova República é, em termos gerais, a devolução do poder à sociedade civil após quase um quarto de século de ditadura militar. Os acontecimentos que levam à essa reordenação governamental em meados dos anos 80 são conseqüência de uma “transição de um regime ditatorial para uma *república burguesa institucionalizada*, uma versão doce da autocracia burguesa sustentada pelo fuzil” (FERNANDES, 1985, p. 73). Para os Estados a conseqüência foi o acirramento pela disputa pelos governos estaduais, uma vez que as oposições vinham de um longo jejum por estarem impedidas de concorrer a cargos majoritários nos estados, capitais e municípios de segurança nacional.

Esse período conhecido como redemocratização é muito rico para a educação por possibilitar uma ampla discussão e apresentação de propostas educacionais de transformações que se viam impedidas desde a implementação da Lei 5.692¹⁴. Com governos oriundos da posição ou da oposição, os estados promoveram amplos debates

¹⁴ Já nos anos 70 os encontros anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) passaram a ter um tom mais propriamente político. Em 1979 é criada a ANDE (Associação Nacional de Educação) entidade que se declara herdeira da luta dos educadores progressistas em prol do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade. Em Campinas surge o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade. A partir de 1980 são organizadas as Conferências Brasileiras de Educação que colocam a educação no centro não só da produção acadêmica mas, também, dos debates políticos.

em torno de suas propostas curriculares estaduais na busca de autonomia de seus processos de reorientação curricular.

Nesse processo de discussão é que podemos identificar as atitudes mais concretas para a fase de desinstalação dos Estudos Sociais. As propostas curriculares estaduais, em sua grande maioria, apontavam para o fim dos cursos de formação de curta duração, com amplos incentivos à busca da formação plena e nas séries finais do primeiro grau e no segundo grau, História e Geografia retornavam como disciplinas separadas.¹⁵ As séries iniciais do primeiro grau mantêm a disciplina com a mesma nomenclatura, Estudos Sociais, mas já contavam com ampla discussão na busca de sua extinção.

Toda essa discussão acaba por ter reflexos nos anos iniciais de escolaridade porque, a discussão estabelece padrões semelhantes para ele também. Existe, portanto, uma visão que se vai tornando hegemônica e que estabelece o próprio funcionamento dessas disciplinas escolares. A apresentação de seus conteúdos nesse período da escolaridade começa a guardar uma grande diferença em relação aos anos anteriores.

¹⁵ As Propostas Curriculares de Santa Catarina e Minas Gerais são as primeiras a proporem a separação de História e Geografia desde a Educação Infantil até o Ensino Médio

3 A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Neste capítulo busco estabelecer um roteiro baseado na teoria histórico-cultural, especialmente na perspectiva de Vygotski, que permita amparar uma revisão na forma de tratar os conteúdos de Estudos Sociais. Procuo do conjunto de sua obra, retirar os tópicos que me auxiliarão a estabelecer alguns dos percursos possíveis para que esses conteúdos possam adquirir uma possibilidade nova e significativa de tratamento, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos alunos da 1a. a 4a. séries do Ensino Fundamental.

Ao buscar explicitar tais bases teóricas tento estabelecer um pano de fundo sobre o qual construo a proposta de revisão metodológica, que é a preocupação do presente trabalho. Tal revisão parece fornecer instrumentos de análise que permitam redimensionar a presença desses conteúdos, se percebidos a partir do processo de elaboração conceitual. Isso porque oferece uma perspectiva de ampliação da compreensão e leitura do mundo.¹⁶

A pesquisa de Vygotsky objetivava três questões específicas:

- a tentativa de reconhecer a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social;
- a intenção de identificar as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza e examinar as conseqüências psicológicas dessa forma de atividade e

¹⁶ A perspectiva vygotkiana é visceralmente identificada com o materialismo histórico. Sua vida pessoal assim como as bases filosóficas de seus escritos têm sido amplamente discutidos no Brasil nos últimos 10 anos. Suas idéias, análises e propostas estão fortemente enraizadas nos preceitos marxistas de compreensão da realidade. Apoiado, portanto, nessa perspectiva faz um esforço para compreender como o homem harmoniza seu desenvolvimento enquanto corpo e mente, o ser biológico e o ser social.

- a análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos técnicos e desenvolvimento da linguagem.

Em seus estudos Vygotski busca estabelecer como as relações entre os homens e mulheres entre si e destes com a natureza permitem o desenvolvimento de hominização. Reconhece que as funções superiores da consciência são tipicamente humanas porque se referem à capacidades sofisticadas tais como: planejamento, memória voluntária, imaginação, auto regulação da conduta¹⁷. São mecanismos intencionais, processos voluntários e ações coincidentemente propositais, possibilitando ao indivíduo condições de independência em relação às características do momento e espaço presentes. Os mecanismos oriundos da intencionalidade são especiais porque permitem ao homem atuação qualificada sobre sua realidade, sobre seu cotidiano.

Para Vygotski, esses processos não são inatos, são desenvolvidos a partir das relações entre indivíduos humanos e decorrem do processo de internalização das formas culturais de comportamento, diferenciadas dos processos elementares, de origem biológica, e que estão presentes nas crianças e nos animais, como reação automática, ação reflexiva e associações simples.

PRINCIPAIS IDÉIAS DE VYGOTSKY

As características que são tipicamente humanas não estão no sujeito desde o nascimento e também não resultam somente das pressões do meio sobre ele. Resultam da interação dialética do indivíduo e do seu meio sócio-cultural. O homem transforma seu meio na busca de satisfação de suas necessidades enquanto se transforma e aprimora sua

¹⁷ “Os Processos Psicológicos Superiores são especificamente humanos, enquanto histórica e socialmente constituídos. São produtos da ‘linha de desenvolvimento cultural’ e sua constituição é, em certo sentido, *contigente*.” (BAQUERO, 1998, p. 26)

atuação num movimento nem sempre consciente mas permanentemente conseqüente. A relação é metabólica, no sentido do movimento de um processo em que uma mudança não se dá sem a outra.

Frente às posições da psicologia contemporânea de Vygtski que apresentavam o desenvolvimento infantil como consequência de um *preformismo* (VYGOTSKI, 1995, p. 140)¹⁸ e do *evolucionismo oculto* (VYGOTSKI, 1995, p.141)¹⁹, o autor afirma que o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, nem é imutável e universal. Não é passivo, nem se dá fora do desenvolvimento histórico e das formas de sociabilidade humana. A cultura no conjunto das relações sociais é constitutiva, portanto, da natureza humana. É nas relações historicamente determinadas que se encontra o referencial que uma vez internalizado permite a sua hominização.

É fato que, a base biológica do funcionamento psicológico é o cérebro. De acordo com Bonin,

no homem, esse sistema nervoso é extremamente plástico e é a base para processos histórico-culturais; não é somente um mero suporte dessas atividades mas depende da interação com o meio físico externo e social para funcionar. Tanto a cultura como o cérebro são essenciais para a existência de processos mentais superiores. ... Os processos históricos e culturais provocam modificações no cérebro, devido à plasticidade conferida pelos gens que contribuíram para a sua existência, constituindo novos sistemas funcionais (BONIN, 1996, p. 12).

O cérebro é, portanto, o substrato material da atividade psíquica e se encontra em todos os homens. No entanto, sua presença não é por si garantia de desenvolvimento, sem a internalização das referências culturais ao seu redor, o homem não garante sua formação.

¹⁸ Segundo a teoria do preformismo as estruturas materiais que determinam o desenvolvimento do embrião e os traços constituintes dos novo organismo estão nas células sexuais. (VYGOTSKI, 1995)

¹⁹ “La evolución o el desarrollo mediante la acumulación lenta e gradual de cambios aislados sigue considerándose como la única forma de desarrollo infantil y se incluyen en ella todos los procesos conocidos. En los razonamientos sobre el desarrollo infantil de hecho se percibe la oculta analogía con los procesos de crecimiento de las plantas” (VYGOTSKI, 1995, p. 141)

A constituição cerebral não é fixa e imutável, é resultado da evolução e pode se preparar para o avanço histórico sem, contudo, significar uma mudança no órgão físico, “o cérebro humano foi constituído em sua estrutura básica durante a filogênese, mas é um sistema plástico que se modifica sob a influência do meio, durante a ontogênese” (*Ibid.*, p. 12). Sua plasticidade, portanto, o capacita para novas funções amparadas no desenvolvimento histórico.

A interação entre os homens e dos homens com a natureza não se dá de forma direta, uma vez que são constantemente mediadas²⁰ por instrumentos técnicos e por sistemas de signos. A mediação permitirá a atuação, o avanço e a sofisticação de tais relações.

Nessa perspectiva, a linguagem se transforma na ferramenta auxiliar de maior importância no processo de *façer-se humano*, por carregar em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Nesse sentido,

la dependencia que tiene el desarrollo del pensamiento y el lenguaje respecto a los medios del pensamiento y de la experiencia socio-cultural del niño. ... Podríamos decir así: el pensamiento del niño evoluciona en función del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, en función del lenguaje (VYGOTSKI, 1993, p. 116).

O papel da linguagem é destacado por permitir criar e avançar os processos de funcionamento psicológico, disponibilizando o acesso à cultura na sua versão mais recente e elaborada. Nesse sentido, o homem não precisa *inventar a roda* a cada geração. Tem a possibilidade de partir do patamar estabelecido pelas gerações anteriores que é conhecido mediante a linguagem.

Na análise psicológica, tais processos, devem ser explicados e descritos enquanto características essencialmente humanas porque históricas. Não devem ser confundidos

²⁰ *Mediação* é aqui entendida como uma categoria que permite a passagem de um elemento ao outro (SEVERINO, 1994).

com mecanismos mais elementares e, dessa forma, reduzidos à cadeias de reflexos. Ao apontar as reflexões contemporâneas à suas pesquisas Vygotski aponta as dificuldades postas nessas compreensões:

Darwin uniu animais e seres humanos num sistema conceitual único regulado por leis naturais; Fechner forneceu um exemplo do que seria uma lei natural que descrevesse as relações entre eventos físicos e o funcionamento da mente; Srchenov, extrapolando observações feitas em preparações neuromusculares isoladas de rãs, propôs uma teoria fisiológica do funcionamento de tais processos mentais em seres humanos normais (VYGOTSKI, 1994, p. 31).

Para ele, portanto, é imprescindível que se entenda as mudanças ocorridas no desenvolvimento mental como conseqüência do contexto social: “Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (*Ibid.*, p.33).

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento humano, propriamente dito, depende menos do processo da evolução que do desenvolvimento sócio-histórico do grupo onde estiver inserido. O homem tem fontes diferenciadas para seu desenvolvimento das referências dos animais: conta, além das definições hereditárias e das experiências individuais, com o acervo de “conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem” (REGO, 1994, p. 48).

Cada ser humano se faz frente ao meio e ao outro ser graças à sua capacidade de acumular e definir. Cada nova geração, parte do desenvolvido anteriormente. Para que se entenda o que é especificamente humano é necessário compreender como se dá a relação entre o biológico e o cultural.

A cultura atua sobre os homens e mulheres por mecanismos gerais através dos quais o grupo humano e o processo histórico moldam a estrutura humana. A dimensão

biológica manifesta-se mediante processos naturais tais como maturação física e mecanismos sensoriais. É nesse processo de articulação entre o biológico e o cultural que o ser humano cria *ferramentas* para mediar sua relação com o mundo. Essas ferramentas são elaboradas no processo histórico e estão relacionadas ao trabalho social. É através do uso de ferramentas e do desenvolvimento da linguagem (ferramenta simbólica) que o homem domina seu meio ambiente e molda o seu próprio comportamento.

Nesse sentido, para Vygotski, "*la cultura crea formas especiales de conducta, cambia el tipo de la actividad de las funciones psíquicas. Ella construye nuevos estratos en el sistema del desarrollo de la conducta del hombre*" (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 38). Ela está, portanto, em freqüente construção como um sistema não estático. É um ambiente de negociações onde os indivíduos estejam num movimento constante de reorganização, interpretação e recriação de informações, conceitos e significados

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS RAÍZES HISTÓRICO-SOCIAIS

No processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vygotski distingue a mediação por dois elementos básicos: o *instrumento* - que media a ação sobre os objetos e o *signo* que atua na mediação sobre o psiquismo dos sujeitos.²¹

Os princípios marxistas, base filosófica de Vygotski²², estabelecem que as habilidades e especificidades humanas surgem em decorrência do trabalho. Esta ação aproxima e organiza a relação dos seres humanos com os da sua espécie na busca da

²¹ Como *signo* compreende-se tudo o que represente algo diferente de si mesmo, tudo que faça aventar um objeto, idéia, situação ou evento com o auxílio da memória e da atenção humanas.

"... todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como meio para dominar la conducta própria o ajena - es un signo". (VYGOTSKI, 1993, p.175).

²² Sobre as relações profundas entre Vygotski e os princípios marxistas ler BAQUERO, 1998, p. 24; REGO, 1994, p. 49; PALANGANA, 1994, p. 78 e VEER, 1996, p. 17.

sobrevivência. Os homens e mulheres criam e desenvolvem meios de trabalho que os diferenciam inexoravelmente de outros animais. O instrumento é provocador de mudanças externas na medida em que amplia as possibilidades de intervenção do homem sobre o meio.

Para Vygotski, a ação do signo é semelhante à do instrumento, “el signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo” (VYGOTSKI, 1995, p. 146). O desenvolvimento do signo permite, portanto, processo semelhante ao do instrumento, entretanto sua atuação é interna ao indivíduo. Graças aos sistemas simbólicos, o homem amplia sua capacidade de atenção, memória e processamento de informações.

Porém, é à linguagem que Vygotsky dedica especial atenção. Para ele,

la función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. ... La comunicación basada en la comprensión racional y en transmisión premeditada del pensamiento y de las sensaciones exige necesariamente un determinado sistema de medios, prototipo del cual há sido, es y será siempre el lenguaje humano, surgido de la necesidad de comunicación en el trabajo. ... por consiguiente, que la comunicación presupone necesariamente la generalización y el desarrollo del significado verbal, es decir, que la generalización sólo es posible cuando se desarrolla la comunicación (VYGOTSKI, 1993, p. 21-22).

Compreendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, a linguagem é elaborada historicamente e organiza os signos em estruturas complexas que desempenham papel primordial na formação das características psicológicas humanas.

O surgimento da linguagem, portanto, imprime transformações essenciais nos processos psíquicos do homem, tais como: 1. permite lidar com objetos do mundo exterior, mesmo quando eles não estão presentes; 2. possibilita a abstração e a

generalização; 3. designa os elementos presentes na realidade permitindo classificar e ordenar o real em categorias conceituais (VYGOTSKI, 1993).

A função da comunicação entre os seres humanos garante a transmissão, preservação e assimilação da experiência e das informações acumuladas pela humanidade ao longo da história. A linguagem é, ainda, capaz de fornecer significados precisos a todos os homens que compartilhem de um mesmo sistema de representação da realidade.

Dessa forma, a linguagem exerce profunda influência no salto qualitativo do desenvolvimento da psique humana. Por seu intermédio o indivíduo internaliza o conjunto de significados do seu grupo social, e, também organiza, seleciona e identifica os sistemas simbólicos ativando a memória, a percepção e a interpretação de objetos, situações ou eventos compartilhados pelo grupo.

O processo de *internalização* das práticas e do conhecimento coletivo é um processo dinâmico, onde cada um dos sujeitos reorganiza de forma interna as ações postas no plano social. Assim, no processo de internalização, os indivíduos constroem suas especificidades, alimentadas pelo relacionamento dinâmico (e dialético) que o indivíduo for capaz de manter com seu contexto sócio-cultural provocando rupturas, desequilíbrios e contínuas reorganizações das informações a ele apresentadas.

A criança, desde o nascimento, acessa o mundo que a envolve mediante os outros homens que a cercam. Aprende a entender, comportar-se, e agir no mundo por meio dos que estão ao seu redor. Complexifica essa compreensão a partir das oportunidades e da mediação do outro. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores faz esse mesmo percurso. É resultado das interações com o meio social, consequência da interação com esse meio que permite acessar os modos de funcionamento psicológico, comportamento e cultura que é o patrimônio da história da humanidade e do grupo cultural.

A história individual e a história social estão profundamente enraizadas no processo de estruturação da psique humana. Esse processo, com conotação social tão clara, sofre um salto qualitativo na história individual com a conquista da fala, enquanto sistema simbólico organizador e explicitador da atividade prática. Para Vygotski este é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a inteligência prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKI, 1994, p. 33).

A organização das funções intelectuais que antes se apoiavam nas experiências exteriores são agora internalizadas e passam a contar com recursos internos tais como imagens, representações mentais, conceitos, etc. Dessa forma, o sujeito desenvolve condições próprias para a análise e compreensão da realidade que a cerca. Ainda que sempre inserida no social, a individualidade encontra meios de constituir-se evidenciando a individualidade e não a cópia passiva do social.

o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individualização se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento do que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA, 1993, p. 10).

Se a apropriação da fala produz tal salto qualitativo no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, a aprendizagem da linguagem escrita permite complexificar amplamente esse processo. A aquisição da linguagem escrita significa a apropriação de um produto constituído ao longo da história da humanidade e que permitiu avanços imprevisíveis para os homens nos últimos seis mil anos.

Para a história individual, tal aquisição pode representar avanço semelhante por causa da complexificação das funções psíquicas que estão envolvidas nessa aprendizagem.

Por entender isso, Vygotsky critica duramente a Psicologia e a Pedagogia suas contemporâneas que tratam a aquisição da língua escrita como a conquista de uma habilidade motora, simples decodificação de símbolos. Afirma que,

nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano. Con semejante planteamiento, el alumno desarrolla la agilidad de sus dedos y aprende, leyendo las notas, a tocar las teclas pero no lo introducen en la naturaleza de la música (VYGOTSKI, 1995, p. 183).

Portanto, para ele a escrita significa o aprendizado de todo um sistema de representações simbólicas da realidade. Esses símbolos representam significados que sofisticam e ampliam as possibilidades do uso da linguagem permitindo a compreensão da realidade de forma mais abrangente e ampliada (VYGOTSKI, 1995).

Nessa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos como processos diferenciados, que estão profundamente ligados. A aprendizagem é aspecto necessário e universal que garante o desenvolvimento das características psicológicas humanas. Todo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é consequência da interação entre desenvolvimento e aprendizagem. Vygotski distingue, porém, os papéis da aprendizagem e da aprendizagem escolar porque “la enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil” (VYGOTSKI, 1993, p. 242). A educação escolar representa a presença da cultura sistematizada com vistas a provocar desenvolvimento no conhecimento que o grupo social foi capaz de fazer avançar e aprofundar “la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo” (Ibid., p. 243).

Nesse sentido, essa forma específica de aprendizagem visa organizar a visão de mundo do indivíduo na perspectiva científica e, portanto, orientar e estimular os processos de desenvolvimento.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Ao discutir o processo de elaboração conceitual, Vygotski apresenta uma síntese capaz de abarcar o conjunto de suas preocupações teóricas. Nela estão contempladas as suas principais teses sobre o desenvolvimento do homem: as relações entre pensamento e linguagem, o papel mediador da cultura na constituição do modo de funcionamento psicológico do indivíduo e o processo de internalização dos conhecimentos e dos significados elaborados socialmente (REGO, 1995). Assim, na perspectiva vygotskiana, “a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado” (SMOLKA, 1993, p. 122).

Nesse sentido, conceito difere essencialmente de definição contrariando uma compreensão que parece sedimentada nas atividades pedagógicas. A definição significa a delimitação ou demarcação precisa que enuncia os atributos essenciais e específicos de determinado objeto de estudo, visando torná-lo inconfundível entre outros.

Por sua vez o conceito é o instrumento intelectual de entendimento do real, é por meio dele que os homens são capazes de estabelecer relações dialéticas de compreensão da realidade que é fonte e objeto do modo específico de apropriação cognitiva (VYGOTSKI, 1993).

Nesses termos a natureza interativa da cognição significa que “a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos” (FONTANA, 1996,

p.11), permitindo entender a ação cognitiva como intersubjetiva e discursiva. Para Vygotski (1993) o processo de conceitualização é resultado das relações sociais do indivíduo, portanto o que ele chama de atividade interpessoal ampara a apropriação das atividades intrapessoais. Como afirma Fontana:

na internalização o processo inter pessoal é transformado em intra-pessoal. Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolve as ações do sujeito, as estratégias por ele já dominados e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação (s) (FONTANA, 1996, p.12).

Assim, o processo de elaboração conceitual destaca-se no conjunto das atividades constitutivas do homem ao possibilitar os meios necessários do salto da atividade sensorial à racional.

Para Vygotski, o conceito tem história porque é resultado das relações sociais. Seus estágios são consequência das condições determinadas de produção e reprodução da existência humana, do desenvolvimento das formas de percepção, organização e classificação dos elementos do meio natural e social e da forma pela qual se consolida entre os diversos e diferentes grupos sociais (FONTANA, 1996) . Seu instrumento de codificação e difusão é a linguagem que evidencia o papel constitutivo dos meios objetivos de análise e síntese.

Como produtos históricos os conceitos não são categorias intrínsecas e naturais ao homem. São resultado do esforço coletivo significativo da atividade mental na direção da comunicação, do conhecimento e da busca da resolução de problemas. Como têm história, refletem em si o movimento do seu processo de re-elaboração e re-articulação oriundos das forças sociais.

A criança imersa em determinada realidade vai apropriando-se das formas socializadas de compreensão do real. Isso se dá frente à mediação do outro, geralmente adulto, que por meio de gestos, atos, silêncios e palavras permite a ela acessar e elaborar as

formas de atividades práticas e mentais, postas ou emergentes de sua cultura. É o processo dinâmico entre pensamento e linguagem que permite entender que “a palavra é o meio de generalização criado no processo histórico - social do homem” (LURIA, 1987, p. 203).

Vygotsky (1993) caracterizou as estruturas de generalização presentes na criança como *sincretismo*, *pensamento por complexos*, *conceitos potenciais* e *pensamento conceitual*. Ainda que seus estudos evidenciem que essas estruturas não são universais ou seqüenciais, identificou nas crianças observadas pelas suas pesquisas, respostas que permitiam reconhecer os percursos realizados por elas na conquista do pensamento conceitual. Alerta, ainda, que se não houver o esforço no sentido de procurar estabelecer essas estruturas mentais, a idade não será capaz de propiciá-las. Como são resultado da apropriação da cultura sócio - historicamente elaboradas, a criança que esteja inserida num grupo onde o desenvolvimento não estiver posto, o mesmo não se dará individualmente.

O mesmo autor explicita que o *sincretismo* é o período da primeira infância, aquele em que a criança não agrupa os objetos de acordo com qualquer critério lógico, relaciona-se com os objetos de maneira isolada e não usa as palavras como fator de organização ou classificação de sua experiência. Porque

en esta fase del desarrollo, el significado de la palabra no está completamente definido, es un conglomerado informe y sincrético de elementos individuales que, en las ideas y las percepciones del niño, están de algún modo relacionados entre sí en una imagen. El sincretismo de las percepciones y de los actos infantiles desempeña un papel decisivo en su formación, de ahí que esa imagen sea muy inestable (VYGOTSKI, 1993, p. 136).

Já quando a criança consegue estabelecer relações factuais entre os objetos, já tem presente o *pensamento por complexos*. É capaz de identificar seus brinquedos, ainda que entre eles encontrem-se utensílios de cozinha com os quais costume brincar. Representa um longo período de atividades e os avanços se dão de forma lenta. Suas características são, além das já pontuadas, aquelas de atuação não sistemática e o fato de basear-se “en

relações concretas e reais entre suas componentes individuais, não em conexões abstratas e lógicas (VYGOTSKI, 1993, p. 139).

Os *conceitos potenciais* indicam a consolidação da operação de análise. A criança é capaz de formar grupos de objetos com base em um único atributo, comum a todos os elementos. O atributo utilizado nessa operação é apreendido na situação imediata envolvida. Como no exemplo anterior, aqui é possível que ele identifique quais objetos foram construídos para suas brincadeiras e quais têm outras destinações, ainda que em alguns momentos sirvam de brinquedos.

Nessa fase, portanto, *“el concepto surge cuando una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizam de nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de esse modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que le rodea”* (Ibid., p. 169).

No *pensamento conceitual* não são mais as impressões imediatas que amparam a classificação feita pelo sujeito. Aqui ele é capaz de articular diferentes atributos dos objetos com base em um conceito abstrato codificado numa palavra. As categorias específicas surgem da articulação e da consolidação da análise e da síntese. Entretanto,

la existencia del concepto y la conciencia de esse concepto no coincide ni en el momento de su aparición ni en su funcionamiento. El primero puede aparecer antes y actuar independientemente del segundo. El análisis de la realidad con ayuda de los conceptos surge mucho antes que el análisis de los propios conceptos (Ibid., p. 171-172).

Vygotski (1993) identifica, no processo de elaboração conceitual, que é único e integrado, dois percursos diferenciados: os *conceitos cotidianos* e os *conceitos elaborados* (que o autor chama de científicos).

Os *conceitos cotidianos* são aqueles construídos a partir da observação, manipulação e experiência direta da criança. Os que a criança internaliza através da vivência direta em seu meio sócio - cultural. Não obedecem a planejamento prévio e não

têm o objetivo de sistematização. É o processo de internalização de conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepção de mundo, conhecimentos, etc., que formam o material cultural que a criança pode acessar. A característica básica desse tipo de conceito é ser resultado da experiência direta da criança.

Já os conceitos elaborados, oriundos das interações escolarizadas, são objeto de ações intencionalizadas e claramente objetivadas. Visa explicitar para a criança as bases dos sistemas de concepções científicas. De acordo com Fontana:

os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhe lógica interna. Sua elaboração requer a utilização de operações lógicas complexas - comparação, classificação, dedução, etc; de transição de uma generalização para outra, que são novas para a criança (FONTANA, 1996, p. 21).

O caminho que é particular dos conceitos sistematizados está condicionado pela presença de uma definição verbal primária pela qual se desenvolve num processo de organização do real. A verbalização, o uso mais elaborado da linguagem, é uma das mais visíveis distinções entre os dois tipos de conceitos. Nesse sentido, *“los conceptos científicos no son asimilados ni aprendidos por el niño, no se adquieren a través de la memoria, sino que surgen y se forman gracias a la colosal tension de toda la actividade de su proprio pensamiento”* (VYGOTSKI, 1993, p. 194).

Devemos admitir que o surgimento de conceitos de tipo mais elevados como são os conceitos científicos não pode deixar de explicitar a influência dos conceitos cotidianos surgidos anteriormente, já que nem um nem outro estão encapsulados na consciência da criança nem separados por um abismo intransponível. Não fluem por canais isolados mas estão imersos num processo de contínua interação, devem produzir como resultado inevitável que as generalizações de estrutura superior, próprias dos conceitos

sistematizados produzam mudanças estruturais nos seus conceitos cotidianos (VYGOTSKI, 1993).

Nessa relação, tão específica, a mediação do outro sofre alterações, se comparada à forma dos conceitos cotidianos. Aqui a atuação do adulto é planejada e visa uma finalidade objetiva. Cada ação é deliberada e pretende induzir a criança a utilizar-se das operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de expressar neles implicados.

Uma diferença importante entre as tarefas que envolvam os conceitos cotidianos e os conceitos elaborados consiste em que a criança deve resolver as do segundo grupo com a ajuda do professor (VYGOTSKI, 1993). Além disso o que distingue a tarefa entre o conceito cotidiano e o conceito elaborado é o fato de exigir da criança duas operações distintas, o que significa que ela deve realizar voluntariamente algo que utilizava espontaneamente com facilidade. Os conceitos cotidianos são, portanto, ampliados pelo avanço dos conceitos sistematizados. Ainda que os conceitos cotidianos sejam estabelecidos anteriormente, sofrem grande incremento com as tarefas que exigem os trabalhos com os conceitos elaborados. Assim,

parece que los conceptos cotidianos alcanzan a los conceptos científicos que van delante de ellos, elevándose hasta su nivel. Es natural suponer que el dominio de un nivel más alto en el campo de los conceptos espontáneos del niño formados con anterioridad. Hace que se eleve el nivel de los conceptos cotidianos, que se reestructuran bajo la influencia del hecho de que el niño haya dominado los conceptos científicos (VYGOTSKI, 1993, p. 249).

Num momento inicial o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos elaborados seguem caminhos opostos. O conceito cotidiano é operado pela criança sem que ela tome consciência dele. Sua característica é a da familiaridade, a criança conhece o conceito e o que representa.

O desenvolvimento do conceito elaborado começa precisamente a partir do que permanece sem desenvolver-se nos conceitos cotidianos a partir da definição verbal e por

operações que pressupõe o emprego não espontâneo dele. Os conceitos elaborados iniciam sua vida a partir do nível não alcançado ainda em seu desenvolvimento pelos conceitos cotidianos da criança.

A elaboração dos conceitos cotidianos e sistematizados são dois processos que estão intrinsecamente relacionados. O conceito cotidiano que percorreu um longo caminho a partir da experiência e vivência até as primeiras compreensões possibilita que surjam as bases para os conceitos elaborados. Em seu percurso criou uma série de estruturas necessárias para que surjam as propriedades inferiores e elementares dos conceitos.

O conceito elaborado depois de ter percorrido seu caminho, que tem como ponto de partida a definição verbal primária abriu com isso uma fenda para o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, preparando de antemão uma série de formações estruturais necessárias para dominar as propriedades superiores do conceito. Os conceitos cotidianos recorrem rapidamente ao fragmento superior de seu caminho aberto pelos conceitos elaborados transformando-se através das estruturas preparadas anteriormente pelos conceitos elaborados (VYGOTSKI, 1993).

A força mais evidente dos conceitos elaborados se manifesta em uma esfera que está completamente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos, ou seja, seu caráter consciente e de voluntariedade.

A relação entre o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e os elaborados está na conexão da zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento no momento da análise (VIGOTSKI, 1993). Isso explicita os caminhos diferenciados que os conceitos percorrem assim como desnuda as complexas relações entre eles. Se os conceitos elaborados simplesmente reproduzissem a história dos conceitos cotidianos

essas relações seriam impossíveis. A relação entre os dois processos e a enorme influência que um exerce sobre o outro só é possível por causa de seus percursos diferenciados.

Os conceitos elaborados não ampliam simplesmente os conceitos cotidianos. Eles criam as estruturas para saltos qualitativos, se antecipam ao desenvolvimento da criança. Seu desenvolvimento não se refere a seu objeto diretamente mas de forma mediada, através de outros conceitos formados com antecedência (VYGOTSKI, 1993) O conceito cotidiano ao situar-se entre o conceito elaborado e seu objeto adquire toda uma série de relações novas com outros conceitos e se modifica mesmo na sua relação com o objeto. Dessa forma, “... *el desarrollo de los conceptos científicos el sistema surge junto con su desarrollo y ejerce una acción transformadora en los conceptos cotidianos*” (VYGOTSKI, 1993, p. 259).

A relação mediatizadora do adulto adquire contornos diferenciados nessa nova atividade. Ao contrário da relação espontânea anterior, característica dos conceitos cotidianos, existe uma imagem socialmente estabelecida do professor, que propõe atividades que visem à análise e generalização. Durante a idade escolar, o desenvolvimento se centra na transição das funções inferiores da atenção e da memória para as funções superiores da atenção voluntária e da memória lógica (VYGOTSKI, 1993).

El sistema primario, surgido en la esfera de los conceptos científicos se transfiere estructuralmente al campo de los conceptos cotidianos, reestructurandolos, modificando su naturaleza interna desde arriba. Lo uno y lo otro (la dependencia de los conceptos científicos de los espontáneos y la influencia recíproca de los primeros en los segundos) se desprende de esa relación específica que existe entre el concepto científico y el objeto, la cual se caracteriza, como hemos dicho, porque está mediada a través de outro concepto y, por consiguiente, incluye a la vez, junto con la relación con outro concepto, es decir, los elementos primarios del sistema de conceptos (VYGOTSKI, 1993, p. 216).

Imbuída de conceitos espontâneos, a criança chega à escola, onde terá oportunidade de experienciar atividades que visem o processo de reorganização e reestruturação desses conceitos frente às informações e conhecimentos de cunho científico. Esse é o papel intrínseco da escola, na perspectiva agora analisada: permitir ao

aluno acessar os processos de desenvolvimento psíquico, enquanto torna-o consciente de tais processos.

Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na suas experiências consolidadas. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, que a criança utiliza sem saber explicar como, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro de relações de generalizações (FONTANA, 1996, p. 22).

Ao analisar a relação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, Vygotski chama a atenção para o fato de a língua materna amparar o aprendizado da língua estrangeira. Não há, então, o reaprender os conceitos mas sim a apropriação de uma nova língua com base nos conceitos que lhe fornecem a língua materna. Para tanto, a aprendizagem da nova língua se faz com base no repertório semântico oferecido pela língua materna. Dessa forma é

... que la asimilación de los conceptos científicos se apoya em los conceptos elaborados durante el proceso de la propia experiencia del niño en la misma medida em que el aprendizaje del idioma extranjero lo hace en la semántica de la lengua materna (VYGOTSKI, 1993, p.199).

Ao apropriar-se de uma nova língua, a criança transforma e aprofunda os conhecimentos sobre sua própria língua.

Y de modo semejante a como la asimilación de un nuevo idioma se produce sin recurrir de nuevo al mundo de los objetos y sin repetir el proceso de desarrollo ya superado, sino a través de outro sistema de lenguaje, previamente asimilado, que se halla entre el idioma nuevo y el mundo de las cosas, tambien la simulación del sistema de los conceptos científicos resulta posible tan sólo a través de un mismo tipo de relación mediatizada com el mundo de los objetos, es decir, a través de otros conceptos previamente elaborados (VYGOTSKI, 1993, p. 199).

Nesse sentido, saber significa ter plena consciência do percurso realizado para isso. É, portanto, resultado de um conjunto de ações realizadas de forma consciente. Aquele que sabe, sabe o que sabe e como sabe. As funções superiores têm como características fundamentais e diferenciadoras precisamente a intelectuação e o domínio, ou seja, a tomada de consciência e da voluntariedade (VYGOTSKI, 1993).

Não é um aprendizado de informações, pura e simples, mas um aprendizado que explora as condições de constante reorganizações dessas informações frente às já conhecidas fazendo avançar as condições de aprofundamento dessas habilidades especificamente humanas.

A QUESTÃO DA GENERALIZAÇÃO EM VYGOTSKI

O esforço para compreender a complexidade que envolve a questão da generalização no processo de elaboração conceitual reveste-se de importância para esse trabalho ao permitir vislumbrar que relações têm os conceitos entre si e como eles se articulam para promover uma mudança qualitativa no trato do aluno com sua realidade.

Para estabelecer alguns pontos de referência é preciso apontar algumas balizas que têm a incumbência de manter a objetividade na análise que pretendo realizar. É preciso, portanto, manter em evidência algumas características importantes que envolvem a própria conceitualização do objeto aqui estudado, o desenvolvimento conceitual. Sua relevância para esse trabalho já foi explicitado na análise da elaboração conceitual.

Para isso é importante reafirmar alguns preceitos: todo conceito é uma generalização, conseqüência de outros processos de elaboração que se articulam. Para Vygotski (1993) somente para fim de análise pode-se dispor dos conceitos soltos ou isolados. Não se deve, portanto, perder de vista que como elemento isolado, o conceito é uma célula retirada do tecido vivo e integral. Só surge e sobrevive em função de outros conceitos em relações permanentes e articuladas.

Sem as relações determinadas por outros conceitos seria impossível o conceito isolado já que a própria essência dos conceitos e das generalizações pressupõe o enriquecimento da realidade representada nos conceitos em comparação com a percepção e a contemplação sensorial dessa realidade.

Porém, se a generalização enriquece a percepção direta da realidade evidentemente isso só pode ter lugar por meio do caminho psíquico do estabelecimento de complicadas relações, dependências e conexões entre os objetos representados nos conceitos e a realidade distante (VYGOTSKI, 1993). A própria natureza de cada conceito isolado pressupõe a presença de um determinado sistema de conceitos, fora do qual não pode existir.

A relação fundamental entre os conceitos é a possibilitada pela capacidade de estabelecer as semelhanças e as diferenças entre os mesmos. Cada conceito é uma generalização permitindo, portanto, que num primeiro momento as relações entre eles sejam percebidas pela capacidade de reconhecer as suas semelhanças e as diferenças.

O caminho do desenvolvimento conceitual tem apontado para um percurso do geral para o particular, “*el niño asimila antes la palabra ‘flor’ que la palabra ‘rosa’, lo general antes que lo particular (Ibid., p, 260)*. Isso permite já uma discussão dos planejamentos que envolvem os conteúdos de História e Geografia no Ensino Fundamental, aqui estudados que prevêem uma articulação que realiza o caminho oposto. Pretendendo aproximar o objeto de estudo da realidade da criança acaba por propor que o ponto de partida seja a casa, o lar da criança numa análise linear de dificuldades que visem ampliar aos poucos a compreensão do próximo/distante, parte/todo, concreto/ abstrato.

Cada fase de generalização tem seu próprio sistema de relações e *comunalidad*²³.

Dessa forma,

las relaciones de comunalidad y las estructuras de generalización no coinciden entre sí, pero no de modo absoluto, sino sólo en determinada parte. En diferentes estructuras de generalización puede existir conceptos de igual comunalidad y al revés, en una misma estructura de generalización puede existir conceptos de distinta comunalidad y, sin embargo, estas relaciones

²³ Em nota na edição espanhola de *Obras Escogidas*, de 1993 explica-se que o termo usado por Vygotski é “*Obschnost*” que literalmente que dizer comunidade. Significa o processo de reconhecimento do que “em comum” têm os conceitos. Diferencia-se de generalização no sentido das capacidades de além de estabelecer as semelhanças é capaz de agrupá-las e classificá-las.

de comunalidad serán diferentes en cada estructura de comunalidad determinada: allí donde sean iguales en el aspecto lógico y allí donde sean diferentes (VYGOTSKI, 1993, p, 261).

Esse é, portanto, segundo Vygotski, o princípio geral para estudar as relações genéticas e psicológicas do geral e do particular dos conceitos infantis. Quando se passa de uma fase a outra varia o sistema de *comunalidad* assim como toda a ordem genética de desenvolvimento dos conceitos superiores e inferiores.

No processo de elaboração conceitual percebe-se que a cada nova estrutura de generalização (que correspondem à formação conceitual: sincrética, complexos, preconceito e conceito) corresponde uma capacidade de estabelecer as semelhanças e diferenças. Essa capacidade vai sendo ampliada a cada avanço do processo, porém pode ser identificada nas esferas de elaboração conceitual já apresentadas. Para tanto,

el resultado fundamental de la investigación muestra que las relaciones de comunalidad entre los conceptos tienen una ligazón con la estructura de generalización, es decir, con las investigaciones experimentales del proceso de formación de los conceptos. Esta relación que es muy estrecha: a cada estructura de generalización (agrupación sincrética, complejo, preconceito, concepto) le corresponde su sistema específico de comunalidad y de relaciones de comunalidad, de los conceptos generales e particulares, su medida de unidad, su medida de lo abstracto y de lo concreto, medida que determina la forma concreta del movimiento de los conceptos, de la operación del pensamiento en una u otra fase de desarrollo (VYGOTSKI, 1993, p 261-262, grifo no original).

O princípio geral e a chave para compreender o processo de elaboração conceitual e as relações entre conceitos parece ser o reconhecimento de que cada fase de generalização tem seu próprio sistema de relações e *comunalidad*.²⁴ Em cada uma dessas fases os conceitos organizam-se num movimento constante do geral para o particular e do particular para o geral. Nesse movimento se evidencia a dinâmica dessas relações que em momento algum permitem que sejam confundidas com processos lineares ou de justaposições.

²⁴ “Já o conceito científico implica atenção ao próprio conceito e sua inserção num sistema de relações de generalidade, numa sistematização” (GÓES, ca. 1998).

Outra característica importante para esse trabalho é a conclusão de Vygotsky (1993) sobre o fato de que qualquer conceito pode ser designado com ajuda de outros conceitos mediante uma quantidade inumerável de procedimentos. Todos os conceitos representam somente conceitos de uma série sendo, portanto, subordinados e carentes de relações hierárquicas. Referem-se aos objetos que designam. Como esses objetos são acessados primeiramente pela percepção para serem acolhidos na hierarquia conceitual por meio da capacidade do aluno de classificá-lo, ordená-lo e reordená-lo acabam por estabelecer relações sem as quais não são capazes de sobreviver. Nesse sentido, *“el concepto superior en cuanto a longitud es al mismo tiempo el más amplio en cuanto a su contenido; abarca todo un fragmento de las líneas de latitud de los conceptos subordinados a él, segmento que necesita una serie de puntos para ser designado”* (VYGOTSKI, 1993, p. 264).

Somente na relação com outros conceitos e da análise das relações entre eles é possível conhecer a medida de *comunalidad* do conceito. Num primeiro momento o conceito cotidiano apresenta-se entre o conceito sistematizado e o objeto de estudo. A conquista sistemática de ordenamento hierárquico desses conceitos é que permite as relações de generalização que, por sua vez, reordenarão a estrutura de generalização. Nas palavras de Vygotski: *“cada estructura de generalización determina la posibilidad de la equivalencia de los conceptos en su círculo”* (VYGOTSKI, 1993, p. 265).

Isso significa dizer que qualquer conceito que apareça isoladamente na consciência é resultado de um conjunto de preparações anteriores, de predisposições a determinados movimentos do pensamento. Todo conceito aparece frente a um fundo de relações apresentadas em suas semelhanças e diferenças. É nesse sentido que a medida de *comunalidad* permite perceber o conjunto das operações possíveis do pensamento com o conceito. As operações do pensamento podem ser: ordenamentos, classificações,

comparações, estabelecimentos de semelhanças e diferenças, a identificação do próprio pensamento, todos os raciocínios envolvidos (VYGOTSKI, 1993). E mais,

cualquier operación del pensamiento – definición de un concepto, comparación, y diferenciación de conceptos, establecimiento de relaciones lógicas entre conceptos, etc. – se realiza, según los datos de la investigación, de acuerdo únicamente con líneas que unen entre sí los conceptos en relaciones de comunalidad y que determinan los posibles caminos del movimiento de un concepto a outro (VYGOTSKI, 1993, p. 273).

O processo de tais operações mentais permitem ampliar as possibilidades de reestruturação da estrutura de generalização e das relações de *comunalidad*. A cada esfera de desenvolvimento essas relações vão permitindo uma relação diferente com o objeto e seu significado, que se estabeleçam relações de *comunalidad* e um círculo diferente de operações.

É, portanto, possível identificar uma nova fase de generalização que a “*cada nueva fase del desarrollo de la generalización se basa en la generalización de las fases precedentes*” (VYGOTSKI, 1993, p. 267). Isso permite identificar uma continuidade entre as construções inferiores e superiores. Cada nova fase de generalização baseia-se na fase anterior e não na generalização dos objetos generalizados na estrutura anterior.

O exercício do pensamento que amparou as generalizações presentes na etapa anterior não é anulada ou se perde na nova estrutura. De acordo com Vygotski (1993) se incorpora “*y pasa a formar parte de la nueva tarea del pensamiento en calidad de premisa necesaria*” (VYGOTSKI, 1993, p. 269). Haverá sempre a existência de uma relação entre a generalização superior e a inferior e por ela o estabelecimento da relação com o objeto.

O processo de generalização não é, entretanto, uniforme. Vygotski demonstra que ainda que em seu desenvolvimento a estrutura anterior esteja inclusa no novo sistema isso não se dá por anulação ou simples sobreposição. Em suas palavras, “*el niño forma una nueva estructura de generalización primero en unos pocos conceptos, adquiridos, generalmente de nuevo, por*

ejemplo, da vez que há logrado dominar esta nueva estructura, gracias a ellos reorganiza y transforma la estructura de todos los conceptos anteriores? (VYGOTSKI, 1993, p. 271).

O processo descrito por Vygotski (1993) chama a atenção para duas particularidades relevantes para esse trabalho. Uma delas é a condição particularmente característica do processo de instrução sistematizada²⁵ para fazer com que o desenvolvimento conceitual se dê e o fato de que as operações estruturais do pensamento se estendem e se transferem à totalidade da esfera dos conceitos no processo de generalização amparando e ampliando a capacidade conceitual do indivíduo num movimento constante e indefinido.

Isso pressupõe que para cada estrutura de generalização corresponde um sistema específico de operações lógicas do pensamento possíveis para a estrutura em questão. Nesse sentido, resgatando a teoria do desenvolvimento humano, apresenta bases substanciais de partida para a elaboração conceitual, em especial no processo que se desenvolve no período de escolarização. Oferecendo, portanto, a perspectiva de estabelecimento de um padrão de desenvolvimento qualitativo que, iniciado na escola, deverá estender-se por toda a vida humana.

²⁵ “Desse modo, é atribuído à escola um papel fundamental no desenvolvimento da criança, ao propiciar elevação dos níveis de generalidade, sistematicidade e reflexividade aos processos do conhecimento” (GÓES, ca. 1998).

4 “CONCEITOS” NOS/DOS ESTUDOS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresentarei algumas discussões que envolvem o trabalho com os conteúdos específicos da disciplina Estudos Sociais no Ensino Fundamental a partir de um painel das principais tendências na discussão, nas práticas mais usuais nas escolas brasileiras e em exemplos de planejamentos e exercícios de escolas públicas. Serão caracterizadas a cada vez que forem referenciadas com indicações quanto à série e data de coleta das experiências. A referência à origem da escola, se pública, é interessante no sentido de dimensionar o tratamento metodológico que a disciplina de Estudos Sociais tem recebido nessas escolas, deixando perceber o espaço pedagógico público como aquele capaz de manter os recuos ao mesmo tempo que garante os avanços metodológicos da disciplina.

Nos quinze anos dedicados à formação e capacitação de professores em serviço assim como nas assessorias prestadas à sistemas de educação pública e privada que atuam no ensino elementar, tenho amalhado experiências e observações que permitem as reflexões que exporei em seguida.²⁶

Ao refletir sobre o significado da presença desses conteúdos na formação de cidadãos capazes de conhecer seu espaço e tempo sociais procurarei indicar caminhos metodológicos que, apesar de não serem novos, ainda encontram fortes resistências entre os professores em suas salas de aula. Ainda assim, a perspectiva posta aqui pretende ser

²⁶ Somente nos últimos dez anos prestei serviços para a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e Secretarias Municipais de Educação nos projetos envolvendo metodologias de ensino de Estudos Sociais nos municípios São José do Cerrito, Anita Garibaldi, Florianópolis, Concórdia, Seara, Tubarão, Araranguá, Criciúma, Rio do Sul, São Miguel d’Oeste, Chapecó, Itapema, Fraiburgo, Joinville e Balneário Camboriu no estado de SC. Além de atividades nos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

sob novo enfoque, o da elaboração conceitual: a busca do desenvolvimento do conceito segundo Vygotski.

Os conteúdos que formam os conhecimentos próprios dessa disciplina têm como objetivo mais ampliado ser capaz de instrumentalizar o aluno no sentido de compreender o mundo que o cerca, analisando-o e propondo formas de intervenção que julgue a mais adequada a si e seu grupo. É o exercício democrático que visa alguém capaz de uma atuação social que seja conseqüente para si e para os outros. Em seus primeiros anos de escolaridade, nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, esse processo específico de formação tem sido considerado uma alfabetização muito específica, a alfabetização social.

Alfabetização porque é preciso que haja um trabalho de aproximação e desvendamento, resultado de uma ação interativa que permita ao aluno compreender o intrincadíssimo novelo das relações sociais (NIDELCOFF, 1991). Como resultado de diferentes linguagens culturais espera-se que eles sejam capaz de permitir que suas nuances sejam observadas, permitindo conclusões e ampliando o âmbito das observações que farão em seguida. Nesse sentido, “ convém que as crianças não recebam um parcelamento da realidade humana, uma divisão em áreas estanques, mas que fundamentalmente se conscientizem de que se trata apenas da maneira pela qual os homens vivem e atuam” (NIDELCOFF, 1994). É portanto, num processo dialético que esse movimento tem a possibilidade de ir se ampliando e aprofundando.

Os alunos que não consigam ter atendidos de forma conseqüente os seus processos de alfabetização social correm o risco de alcançar a fase adulta com uma visão simplista e ingênua da formação social do país em que vivem, assim como do mundo. Isso leva a formação de “trabalhadores totalmente ignorantes da história do seu país, da

formação social, da produção, ocupação, privatização dos espaços onde vivem e trabalham” (ARROYO, 1988, p.17).

Antes mesmo de sua efetiva atuação como adultos, ainda em sua vida escolar é possível perceber as conseqüências de um trabalho inadequado. É muito comum que ao receberem seus alunos na 5ª série os professores de História e Geografia reclamem das dificuldades provenientes da deficiência dos conceitos básicos para compreender e acompanhar a complexificação dos conteúdos de História e Geografia.

Esse tratamento dos conteúdos de Estudos Sociais é mais danoso, porém, para os alunos que abandonam a escola antes de chegar a grau mais avançado de escolaridade porque acabam por inserir-se no mundo do trabalho sem os instrumentos mínimos para compreendê-lo. Os alunos que chegam à vida profissional e que são espoliados dos conhecimentos básicos da formação de sua comunidade, das formas como ela produz e reproduz sua sobrevivência, só têm como alternativa viver produzindo riquezas. Tornam-se, portanto, passivos e marginalizados das decisões sobre os rumos de seu país. A escola sonega a ele a visão mais alargada sobre a formação espacial e social na e para a qual produzem (ARROYO, 1988).

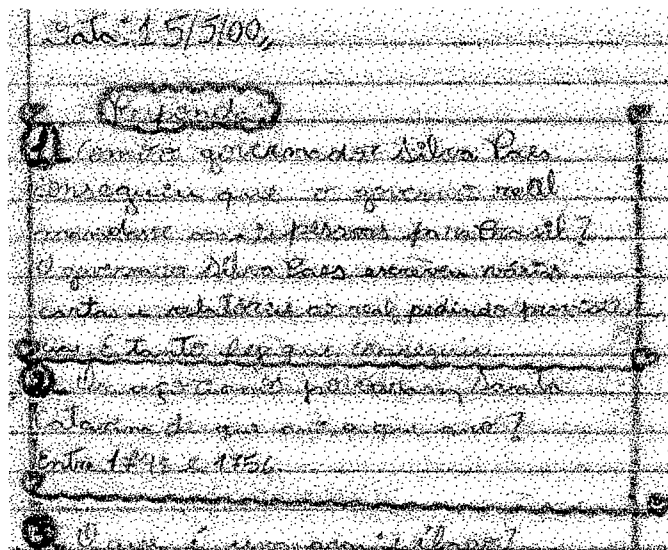
Ainda que seja possível a formação de uma visão crítica formada pelo próprio ambiente de trabalho, associações profissionais e sindicatos é importante reafirmar o espaço escolar como aquele propício para a instrumentalização dos futuros trabalhadores com um trabalho sistematizado de organização e análise da realidade.

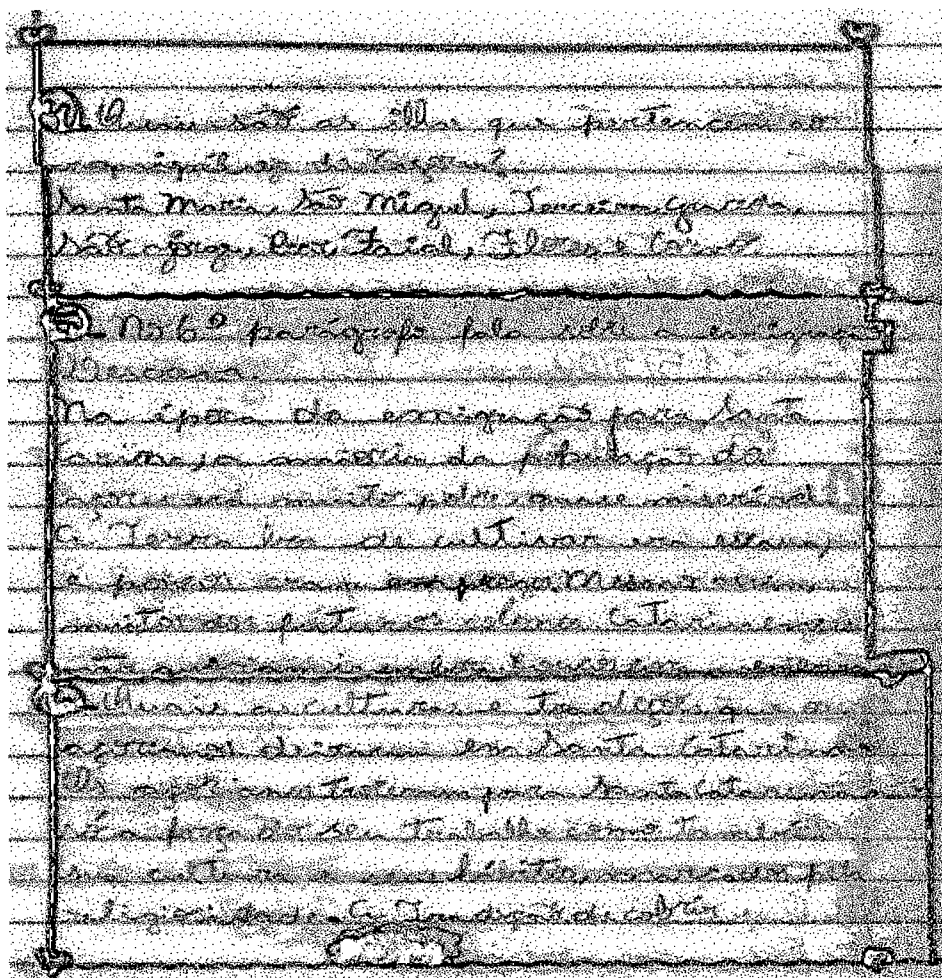
A interpretação do social desconexa não é privilégio somente das massas mais desfavorecidas porque acabam não complementando seus estudos ou o fazem de forma precária em cursos noturnos apressados, após longas jornadas de trabalho (*Ibid.*). Esse fenômeno pode ser também identificado entre alunos que tenham cumprido sua

escolaridade a tempo e alcançado formação superior e que, ainda assim, conservam uma visão ingênua da formação de seu espaço social.

Isso é, em parte, conseqüência do trabalho com os conteúdos de Estudos Sociais que visem tão somente a transposição de uma interpretação do social desconexa porque apresentada pronta e acabada. A atuação do professor é importantíssima no sentido de estar propondo uma ação diferenciada que se disponha a alcançar objetivos mais claros e coerentes no sentido de buscar a alfabetização social de seus alunos (ARROYO, 1988).

Os conteúdos de Estudos Sociais têm historicamente apresentado a característica de ser essencialmente verbal, transmitido através de textos informativos, os “pontos”, acompanhados de exercícios de interpretação ou fixação que só têm o objetivo de fazer o aluno ter condições de retirar do texto algumas informações, armazenando-as na memória. Os textos apresentados nos anexos 1 e 2, são significativos porque extraídos de cadernos de alunos, no ano 2000. A organização das informações, sua disposição no texto e os exercícios propostos não conseguem superar a impressão de que os “pontos” permanecem presentes e representam a principal fonte do trabalho pedagógico de Estudos Sociais tendo os questionários como forma de “garimpar” as informações que devem ser “armazenadas”. No caderno de um aluno da 3ª série observamos o questionário como recurso metodológico de compreensão do “texto-ponto”.





Data: 15/5/00

Responda:

1) Como o governador Silva Paes conseguiu que o governo geral mandasse mais pessoas para Brasil?

O governador Silva Paes escreveu várias cartas e relatório ao rei, pedindo providências. E tanto fez que conseguiu.

2) Os açorianos povoaram Santa Catarina de que ano a que ano?

Entre 1748 e 1756.

3) O que é um arquipélago?

É formado por ilhas.

4) Quais são as ilhas que pertencem ao arquipélago de Açores?

Santa Maria, São Miguel, Terceira, Graciosa, São Jorge, Pico, Faial, Flores e Corvo.

5) No 6º parágrafo fala sobre a imigração. Descreva.

Na época da emigração para Santa Catarina, a maioria da população dos Açores era muito pobre, quase miserável. A Terra boa de cultivar era escassa, e poucos eram empregos. Mesmo assim, muitos dos futuros colonos Catarinenses não queriam ir embora. Poucos foram embarcados.

6) Quais as culturas e tradições que os açorianos deixaram em Santa Catarina.

Os açorianos trouxeram para Santa Catarina não só a força do seu trabalho como também sua cultura e seus hábitos, marcados pela religiosidade. A Tradição de cobrir

FIM

A apreciação do quadro geral do trabalho do professor em sala de aula permite apresentar como ponto de partida no conjunto destas reflexões a explicitação da existência de uma inconsistência metodológica no trabalho dos conteúdos das ciências sociais (CAMARGO. ZAMBONI, 1988). Aqui entendemos metodologia como sendo a relação entre teoria e prática que busque uma maior adequação entre a forma pela qual os conteúdos de Estudos Sociais são trabalhados na busca da formação social da forma como já foi explicitada.

Uma forma de condução do trabalho com os conteúdos de Estudos Sociais que costuma ter ainda ampla aceitação é o de planejar os conteúdos de acordo com calendário das comemorações cívicas. Calcula-se que um quarto do período de um aluno na escola esteja envolvido em comemorações cívicas que são profundamente formadoras (ARROYO, 1988). Quando envolvidos em festas da pátria, do índio, do negro, da ecologia o aluno é objeto de manifestações que o vão formando passivamente. Essa é uma prática oriunda da formação religiosa que educava através das vidas exemplares de alguns santos escolhidos. Na perspectiva de uma pedagogia do cidadão alguns fatos e heróis são selecionados para o “culto”²⁷ que lhes é devido pela memória nacional.

Esse enfoque, baseado nas datas comemorativas, é prejudicial à uma sistematização de conhecimentos não só pelo caráter de formação moral atrelada à uma *espiritualidade cívica* (BITTENCOURT, 1994) mas porque costuma produzir muitas confusões graças à forma como são distribuídas no calendário as comemorações. Toda tentativa de organização temporal fica comprometida com o *descobrimento* e a *independência* do Brasil acontecendo antes da *descoberta* da América, se o que evidencia as datas históricas for o calendário de comemorações cívicas.

Outra questão é o teor próprio das comemorações, ainda muito centrado em “alguns personagens” que, na verdade, foram selecionados para dar uma visão muito específica do desenvolvimento da história brasileira (*Ibid.*). Apesar das ferrenhas críticas que têm sido feitas à esse tipo de condução pedagógica dos conteúdos de Estudos Sociais, é uma perspectiva ainda muito sedutora e que se mantém imbatível nas escolas.

A questão indígena é exemplar nesse sentido. Sua via de acesso ao corpo de conteúdos escolares ainda é o das comemorações do Dia do Índio. Um exemplo é o texto anexo 2, preparado para a 2ª série é informativo, explorado por perguntas óbvias, além do fato que o índio retratado corresponde à visão idealizada, que “mascara” a realidade. Atividades muito semelhantes costumam marcar presença em todas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso é relevante porque “é nessa época que se formam, devido à insuficiência de informações ou informações incorretas, nossos preconceitos e idéias distorcidas em relação a outras culturas” (TELLES, 1993, p. 73). Pode-se imaginar, portanto, a profunda confusão entre as datas que comemoram os índios e a Páscoa, porque muito próximas temporalmente e como conseqüência do trabalho equivocado dos professores.

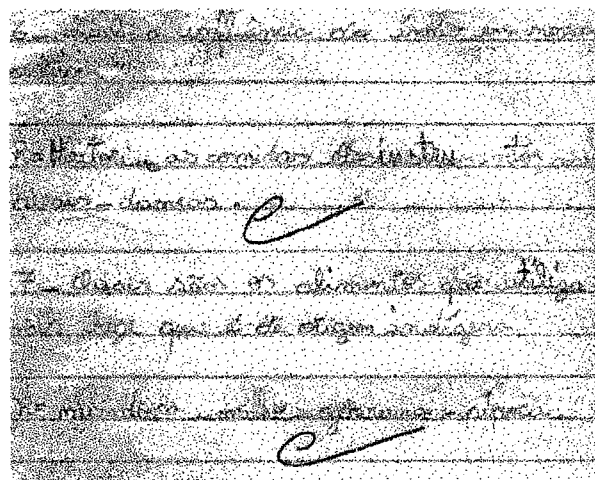
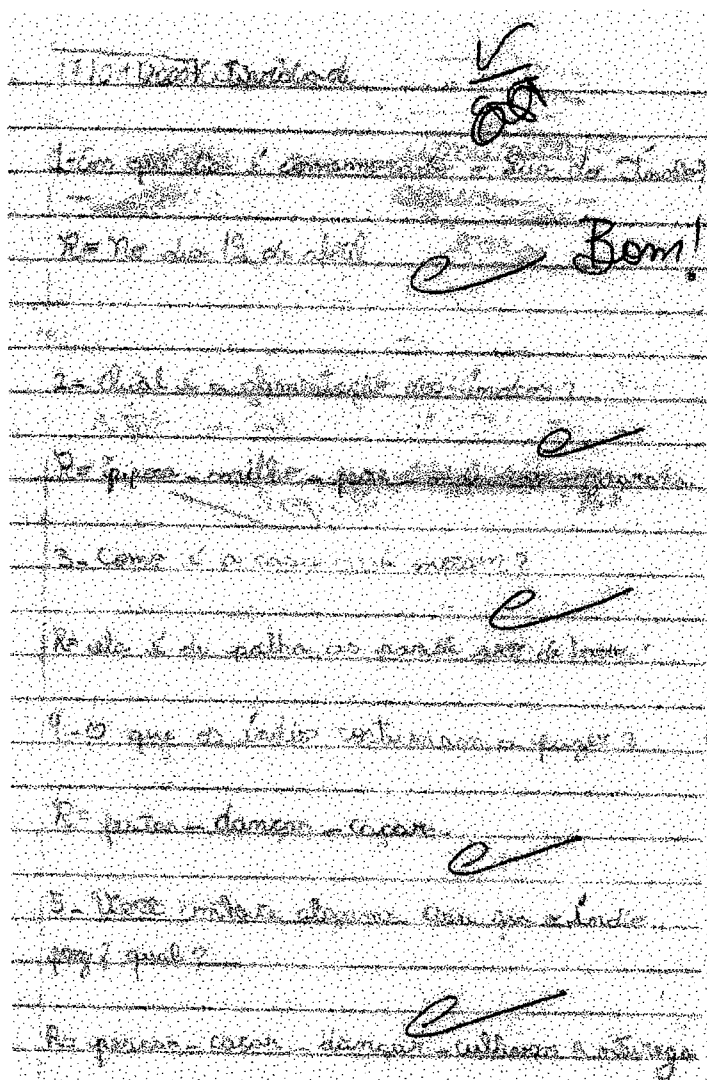
Devido às costumeiras atividades nas séries iniciais da escolaridade, os mesmos moldes de orelhas dos milhares de coelhinhos que saem fantasiados e maquiados das escolas após as comemorações da Páscoa são usados para confeccionar as penas de cartolina que enfeitarão os indiozinhos após as comemorações do Dia do Índio. Dessa forma, no processo extremado de formação distorcida, índios e coelhos pascais ganham conotações muito

Continuação da nota da página anterior.

²⁷ “Práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para envolver o conjunto da escola e estabelecer o ritmo do cotidiano escolar.” PCNs História p. 21

semelhantes. Na visão mais ingênua que se possa pretender, ambos acabam por desaparecer das referências dos alunos, quando adultos, com o passar dos anos.

A seguir vemos um exemplo do uso do texto (anexo 2) e o questionário orientando a seleção das informações mais evidentes, do caderno de um aluno de 2ª série, no ano 2000.



17/04/2000

1- Em que dia é comemorado o Dia do Índio?

R= No dia 19 de abril.

2- Qual é a alimentação dos Índios?

R= pipoca, milho, peixe, mandioca, guaraná.

3- Como é a casa onde moram?

R= ela é de palha as paredes de barro.

4- O que os índios costumam a fazer?

R= festas - dançar - caçar.

5- Você conhece alguma coisa que o índio faz?
qual?

R= pescar - caçar - dançar - cultivar a natureza.

6- Qual a influência do índio em nossa cultura?

R= História - as comidas - os instrumentos musicais - danças.

7- Quais são os alimentos que utilizamos hoje que é de origem indígena?

R= mandioca - milho - guaraná - pipoca.

Nesse exemplo, em particular, é importante perceber que o texto e as questões propostas, como já analisado nesse capítulo, buscam tão somente um conjunto de

informações. É o conteúdo desvinculado da realidade e com uma atividade que não promove a análise e a síntese presentes nos processos de elaboração conceitual.

Uma outra prática muito comum, consequência dos movimentos de democratização da educação e dos movimentos acadêmicos, que apontavam a necessidade de novas e diferentes abordagens na busca do aluno crítico e engajado foi que a partir da década de 80 houve um processo onde

no afã de tornar seus alunos participantes e críticos, transmite a eles apenas o conhecimento já interpretado, sem perceber a importância de lhe transmitir paralelamente o conteúdo pertinente ao tema e de exigir do aluno leituras complementares. Nesse caso, o professor tem sua interpretação, tem seu posicionamento, sua verdade. Mas, não percebe que se o aluno não tiver acesso às informações, ele não terá sua análise pessoal (CAMARGO, ZAMBONI, 1988, p.26).

O verbalismo, entretanto, parece ter só tomado outra direção. O discurso inovador parecia muito com as palavras de ordem de movimentos populares e políticos de um período de retomada do processo pedagógico.

Essa tendência apresenta um bom exemplo nas recentes comemorações dos 500 anos do Brasil quando a crítica ao conceito de *descoberta* e sua substituição pelo de *invasão* é posto no texto, anexo 3 e 4. A forma de exercícios proposta não faz avançar o trabalho de elaboração conceitual, ao contrário, cola seus argumentos sobre os argumentos anteriores. Portanto, o discurso que anteriormente pretendia harmonizar agora é usado no sentido da crítica exacerbada, muitas vezes sem a menor compreensão por parte do aluno (CAMARGO, ZAMBONI, 1988). Adentra a escola, portanto, um discurso que é tão manipulador, moralizador e desconhecedor da realidade quanto os anteriores.

O exercício retirado de um caderno de 2ª série, ano 2000, é um excelente exemplo:

11/04/2010

Vamos responder as atividades

Digita que você conhece a história de
 índia a história de índio no Brasil
 O Brasil foi descoberto ou invadido?

R= Brasil foi invadido

De que tipo de organização era realizada
 aqui pelos índios?

R= cacique ou morubixaba

Quais os tipos de comida que tiveram
 sua origem através dos índios?

R= mandioca, milho, pipoca e guaraná

Quanto índios existiam aqui e quantos
 tem hoje?

R= 4 000 000 e agora existem 200 000

Qual é o órgão responsável pela proteção
 aos índios?

R= Funai

Quem era o médico dos índios?

R= curandeiros

Vamos responder as atividades

- a) Agora que você conhece a verdade sobre a história do descobrimento responda:
 O Brasil foi descoberto ou invadido?
 R= O Brasil foi invadido.
- b) que tipo de organização era realizada aqui pelos índios?
 R= cacique ou morubixaba
- c) Quais os tipos de comida que tiveram sua origem através dos índios?
 R= mandioca, milho, pipoca e guaraná.
- d) Quantos índios existiam aqui e quantos tem hoje?
 R= 4 000 000 e agora existem 200 000.
- e) Qual é o órgão responsável pela proteção aos índios?
 R= Funai,
- f) Quem era o médico dos índios?
 R= curandeiros

Em contrapartida, um projeto objetivando estabelecer uma perspectiva crítica e ampliada sobre o mesmo conteúdo, os 500 anos de Brasil, pode ser observada no anexo 5. A própria estrutura do planejamento deixa perceber os movimentos que a professora pretende ao propor as diversas atividades. Abaixo alguns registros das conclusões dos alunos sobre a “teoria do descobrimento do Brasil”, é importante perceber que não existe uma só conclusão, baseada em um argumento somente. Os alunos apresentam argumentos diferentes para amparar as conclusões que chegaram sobre a *descoberta* do Brasil.

Textos de alunos do 2º ciclo, ano 2000.

Data 23/04/00

O Brasil foi descoberto? Porque
 O Brasil não foi descoberto. Os índios
 índios no Brasil índios também são seres
 humanos e antes dos portugueses chegarem
 ao Brasil os espanhóis já estiveram no
 Brasil e os de português ameaçou
 o rei de Espanha a guerra e então o rei da
 Espanha dividio as terras em tordezilhas
 e essa terra era o Brasil por estes dois
 motivos pedru alvares cabral não descobriu
 o Brasil e só trouxe a sivilização

Nome: Carlos Alexandre da Silva,
 Diego,
 Sibe,
 Rafael

Data

O Brasil foi “descoberto”? Porque tinha índios no Brasil índios também são seres humanos e antes dos portugueses chegarem ao Brasil os espanhóis já estiveram no Brasil o rei de Portugal ameaçou o rei da Espanha de guerra e então o rei da Espanha dividio as terras em tordezilhas e essa terra era o Brasil por estes dois motivos pedru alvares cabral não descobriu o Brasil e só trouxe a sivilização

Nome: Carlos Alexandre da Silva, Diego, Sibe, Rafael

Data: 25/04/00.

O Brasil foi descoberto? não Por quê?

O Brasil não foi descoberto por que a Espanha veio antes de Cabral.

Cabral veio de proposito para tomar posse da nossa terra e depois seguiu para Calicut.

Nomes: Rodrigo Alves, Jeferson Quil, Ricardo Ferreira.

2º ciclo A

Data: 25/04/00.

O Brasil foi descoberto? Não Por quê?

O Brasil não foi descoberto por que a Espanha veio antes de Cabral.

Cabral veio de proposito para tomar posse da nossa terra e depois seguiu para Calicut.

Nomes: Rodrigo Alves, Jeferson Quil, Ricardo Ferreira
2º ciclo A

Data: 26/04/00

O Brasil foi descoberto? Por quê?

Por que o Brasil já era falado em outros lugares.

Só que eles não conheciam então organizaram uma viagem para o Brasil.

Chegaram lá eles colocaram uma cruz para dizer que ele descobriu o Brasil.

Alunos: Priscila, Karin Dalmas, Kely Cristine Marques dos Santos, Aline - te adoro muito

Data 26/04/00

O Brasil foi descoberto? Por quê?

Por que o Brasil já era falado em outros lugares.

Só que eles não conheciam então organizaram uma viagem para o Brasil.

Chegaram lá eles colocaram uma cruz para dizer que ele descobriu o Brasil.

Alunos: Priscila, Karin Dalmas, Kely Cristine Marques dos Santos, Aline - te adoro muito.

Os últimos exemplos são dos alunos da professora Adriana Berreta do 2º ciclo da escola Iate Clube do sistema municipal de Balneário Camboriu, apresentado na 1ª Feira Pedagógica das Escolas municipais de Balneário Camboriu em julho de 2000.

Entretanto, na maioria das vezes o professor não percebe a necessidade de permitir que o aluno o acompanhe na busca e organização dos conhecimento. Não entende que o tratamento dispensado com a questão proposta é em si o método e o conhecimento.

Entretanto,

nesse caso, indubitavelmente, o professor tenderá a transmitir, aos alunos, o conhecimento de forma estática e fragmentada, ou seja: não será mais que um mero transmissor de informações. Ele não conseguirá ultrapassar o nível aparente do conteúdo tratado. Limitar-se-á à descrição mecânica dos dados, contribuindo para a passividade do aluno (CAMARGO, ZAMBONI 1988, p. 26).

A revisão metodológica, oriunda principalmente dos espaços acadêmicos privilegiava o estudo do meio da criança. Significava um grande passo à frente na forma de condução do trabalho pedagógico que contemplava tão somente conteúdos pré estabelecidos que precisavam simplesmente ser decorados. Alguns pesquisadores apresentaram seus trabalhos e pesquisas e tiveram grande repercussão entre os educadores: Callai, H.C.; Paganelli, T.I.; Antunes, A. e Nidelcoff, M.T.

Sua aplicação, entretanto, conduzida por professores despreparados para a tarefa, acabou por priorizar o ambiente da casa, da vizinhança, da comunidade ou da escola com um olhar repleto de ingenuidade. O trabalho acabou por focar as relações interpessoais e não as relações sociais. Nesse sentido fez a criança observar e registrar seu cotidiano buscando estabelecer sempre um pano de fundo harmonizante e não conflituoso.

Buscando facilitar a “compreensão” do aluno buscava-se a simplificação da realidade de tal forma que ele acaba por não reconhecê-la. Na tentativa de levá-lo a observar com olhos que valorizassem as suas condições de origem, classe social, origens

étnicas a escola acaba por criar uma das duas realidades que o aluno vai aprender a manejar no espaço escolar. Aquela em que vive e que percebe e a outra, resultado das explicações da escola (ARROYO, 1998).

Ao infantilizar o social e escamotear os conflitos a escola privilegia as relações interpessoais, a afetividade em detrimento da análise da vida real. Partindo dessa experiência escolar o aluno é motivado a generalizar sua compreensão infantilizando sua relação social, buscamos uma visão ingênua de sua realidade social (ARROYO, 1988).

Ao mesmo tempo, existe um movimento moralizador do social quando se contrapõe às suas experiências uma visão que a nega e que, na relação pedagógica, ganha status de verdade absoluta por ser a do professor ou do livro didático que, por sua vez, desconhece a realidade dos alunos lançando conceitos morais sobre ele e seu grupo social. Os conteúdos *família, moradias, profissões, zona rural e zona urbana* são significativos nesse sentido. São conteúdos ainda muito presentes nos planejamentos e não partem da perspectiva dos alunos mas de definições expostas em textos que colam as explicações às dos alunos. Como exemplo podemos acompanhar os registros de um aluno de 3ª série, de uma escola pública, ao estudar o conteúdo Zona Rural e Zona Urbana.

Deveres
 Pesquise o que é:
 - zona urbana
 A zona urbana é a cidade.
 A cidade é a parte do município onde o homem faz maiores transformações, construindo viadutos, avenidas, praças, residências, edifícios.
 - zona rural
 A zona rural é formada, em grande parte, por sítios, chácaras e fazendas.
 Parte da zona rural é formada por lugares que ainda não foram modificados pelo homem, como as florestas, campos, montanhas.

Deveres

Pesquise O que é:

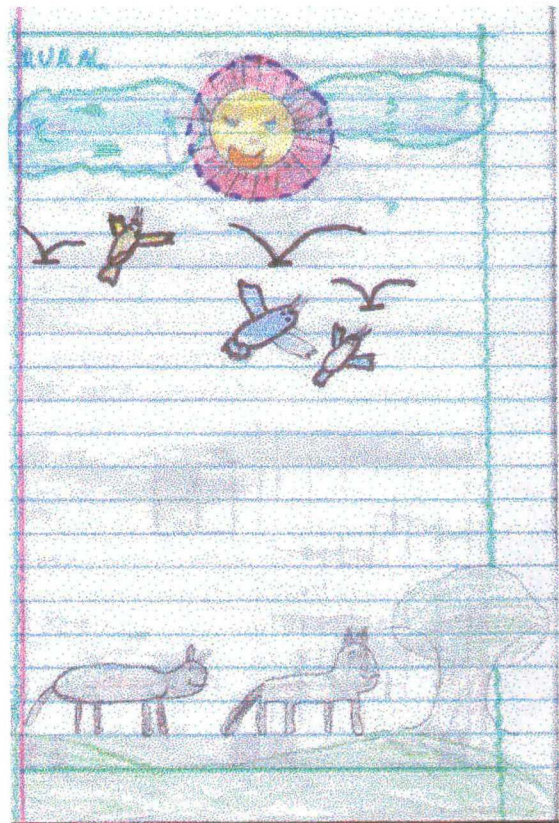
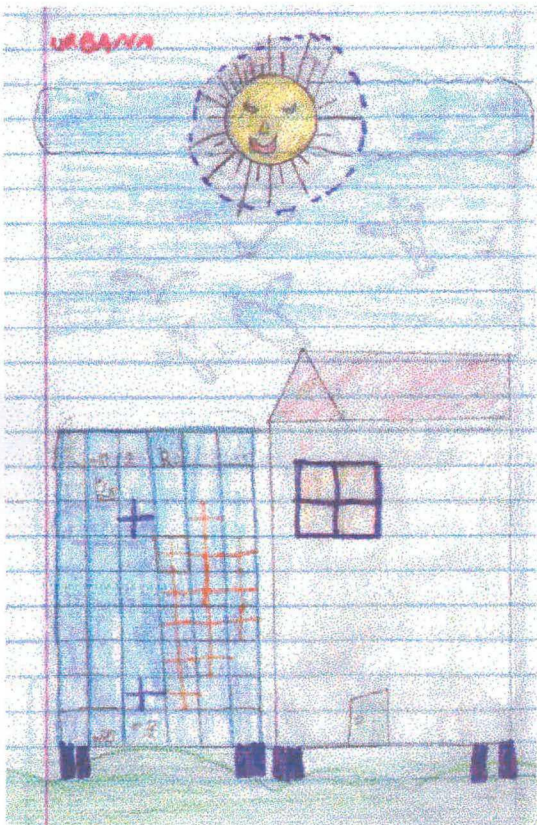
- zona urbana

A zona urbana é a cidade. A cidade é a parte do município onde o homem faz maiores transformações, construindo viadutos, avenidas, praças, residências, edifícios.

- zona rural

A zona rural é formada, em grande parte, por sítios, chácaras e fazendas.

Parte da zona rural é formada por lugares que ainda não foram modificados pelo homem, como as florestas, campos, montanhas.



A perspectiva pretensamente isenta e bem intencionada que conduz o trabalho nessa perspectiva costuma não ultrapassar a percepção mais superficial. Fazendo isso os professores pretendem formar habilidades e atitudes em seus alunos para a compreensão de suas realidades (ARROYO, 1988). Entretanto acabam por sobrepor uma situação moralizadora à realidade, ofuscando e camuflando a vida real do aluno.

A interferência do professor deve contemplar uma outra possibilidade mais conseqüente (CAMARGO, ZAMBONI, 1988). Aquela que permita que através de suas próprias reflexões desde muito cedo o aluno observe de forma atenta e crítica sua realidade, para tanto é importante que se privilegie as experiências cotidianas e que se eduque o olhar para compreendê-las e analisá-las. Dessa forma estará fazendo avançar as possibilidades de processos consecutivos de generalizações, ampliando a percepção da realidade porque mediada pelos conceitos sistematizados.

As crianças trazem para a escola suas experiências cotidianas produzindo referências diferenciadas, que refletem seu cotidiano e que fornecem o primeiro material de trabalho para o desenvolvimento pedagógico. É sobre esse trabalho que se deve inicialmente estabelecer o planejamento das atividades educativas. O relato do anexo 6 é significativo nesse sentido, publicado na Proposta Curricular de Balneário Camború, permite acompanhar uma atividade pedagógica que supera os limites impostos ao desempenho restritivo da disciplina de Estudos Sociais.

O trabalho permite perceber que ao estudar o conteúdo *município*, propõe uma visão não linear, nem excludente. A partir das percepções dos alunos e amparados por textos informativos de várias procedências, os alunos vão trabalhando a história e a geografia do municípios tendo o próprio bairro como objeto de estudo nesse contexto. As necessidades identificadas pelos alunos acaba por fornecer o problema da pesquisa. É a possibilidade de oferecer soluções para as questões que eles vivem e analisam que formula

o instrumento de entrevista, identificando os problemas e sugerindo soluções. De seus estudos não saem questões para ser decoradas, o que emerge é uma análise sistemática das suas condições reais e das possibilidades de solução.

Mais do que conhecer conteúdos prévios os objetivos de Estudos Sociais devem ser o de instrumentalizar o aluno a sistematizar suas experiências. A partir da elaboração das experiências individuais frente ao coletivo o professor pode conhecer e identificar o universo no qual se insere seu aluno, organizando sua sistematização pessoal e a de seu grupo discente. É a partir dos gestos e ações do cotidiano de seus alunos que emerge toda forma de diversidade cultural, étnica, econômica e social dos diversos grupos sociais de onde os alunos provêm.

O processo de sistematização é realizado nesse confronto das experiências individuais que se unem num coletivo que pode organizá-las ordenando de forma coerente permitindo a comparação com outras experiências. O professor deve oferecer novos conhecimentos que visem enriquecer o conhecimento prévio dos alunos, ampliando-os e aprofundando-os. Partindo desses novos conhecimentos, podem e devem amparar observações mais atentas e refletidas sobre suas experiências cotidianas e a situação dos seus grupos sociais de origem. Após esse trabalho inicial deve-se ter o esforço de elaborar hipóteses e chegar a conclusões. Essa experiência pode dar ao aluno os instrumentos necessários para uma efetiva e conseqüente alfabetização social.

O anexo 7, publicado na Proposta Curricular de Balneário Camboriu, permite acompanhar o processo de outro trabalho visando o reconhecimento dos estados de origem das famílias dos alunos que formam essa turma, o encaminhamento dado pela professora permite perceber que para além dos reconhecimento do que as crianças puderam apurar em suas pesquisas individuais. As experiências tornaram-se coletivas na medida em que os alunos eram capazes de reconhecer suas origens com as dos colegas, estabelecendo semelhanças e

diferenças e aprofundar os conhecimentos sobre esses estados. Para além de conhecer, eles experienciaram, no sentido de “fazer a comida, dançar as danças, usar as roupas típicas” num movimento de valorização de suas experiências individuais.

Em experiências diversas, o conflito se põe quando os alunos trazem para a escola percepções próprias que são articuladas pelo seu grupo social mais próximo e o trabalho da escola não os privilegia como material para auxiliá-lo a articular as informações, comparando-as com outras com o auxílio de literatura específica (ARROYO, 1988). O mesmo processo de análise pode privilegiar as experiências similares ou as muito diferentes.

Uma metodologia que contemple a pesquisa constante confunde-se com o próprio objeto de estudo. São conteúdos que não se esgotam em aulas e “pontos” que são apreendidos de forma mecânica através de questionários e cobrados por testes e provas.

Almejar uma metodologia que possa

contribuir na medida em que garante uma dinâmica de trabalho, se for desenvolvida com o intuito de possibilitar uma inter-relação entre as partes, se permitir a percepção das contradições existentes, se for trabalhada numa visão multilinear (CAMARGO, ZAMBONI, 1988, p. 28).

O ensino de Estudos Sociais pode privilegiar a organização do pensamento social na perspectiva de fornecer ao aluno instrumentos para conhecer seu espaço e seu tempo nas relações sociais postas sobre um modo específico de produção : o capitalismo.

Essa realidade não precisa ser escamoteada ou sofrer maquiagem,

o ensino do social deve ser mais esquematizado a partir do próprio saber social que nasce da experiência material da criança, da classe social e da formação brasileira de que cada cidadão e trabalhador participa (ARROYO, 1988).

O conhecimento do aluno pode ser o ponto de partida para a proposta de análise e discussão e não de mascaramento da real situação em que se encontram. Dessa forma o conhecimento sistematizado colocar-se-a à disposição de projetos que permitam mudanças que, ainda que não possam ser previstos, encontrarão terreno propício.

4.1 Os conceitos em Estudos Sociais

Os conceitos no ensino de Estudos Sociais têm tido na literatura técnica basicamente dois tipos de classificação: Tempo, Espaço e Relações Sociais (GIOVANNI, 1982; PENTEADO, 1996) e Tempo, Espaço e Grupo (CALLAI, 1996). Em cada uma das classificações, os conceitos vão desdobrando-se em inumeráveis outros conceitos à medida que os estudos vão sofrendo processos de aprofundamentos.

A escolha nessa pesquisa é a de ter como os conceitos básicos, aqueles que ampararão todos os outros conceitos, os de Tempo, Espaço e Relações Sociais por entender que Grupo é um conceito que deriva das formas e possibilidades estabelecidas nas Relações Sociais. Eles serão, ainda nesse capítulo, apresentados e discutidos um a um. Aqui cabe, tão somente, apresentá-los como sendo aqueles em torno dos quais devem os trabalhos pedagógicos dessa disciplina contemplar.

A perspectiva metodológica nesse sentido é a de fazer superar a fragmentação da realidade do aluno levando-o a observar seu cotidiano e articular os elementos específicos de cada um dos conceitos mais amplos e/ou conceitos deles derivados. É no seu processo de articulação e organização que o aluno desenvolve a capacidade de observar e analisar sua realidade de modo a ser capaz de compreendê-la e agir sobre ela.

Dos conceitos contemplados pelos Estudos Sociais, o conceito Espaço foi o que se transformou no objeto de maiores considerações e estudos. Nesse sentido os trabalhos de Piaget tiveram entre pesquisadores e professores brasileiros²⁸ grande repercussão durante os últimos vinte anos. Entre os adeptos de sua teoria os nomes citados na referência foram importantes por representarem, ainda hoje, tentativas de mudanças

²⁸ Aponto aqui apenas alguns nomes de pesquisadoras que tiveram suas pesquisas e publicações com grandes repercussões entre educadores brasileiros, inclusive implantando uma idéia muito nova: o de desenvolver o

significativas no ensino das questões que envolviam o conceito espaço. Sua mais abrangente preocupação teórica era entender que:

Piaget também agrega à organização, a adaptação, caracterizada como um estado de equilíbrio entre os elementos disponíveis no organismo (incorporados por um processo de assimilação) e as mudanças ocorridas no sistema que organiza esses elementos em função de novos elementos provenientes do meio exterior (incorporados por um processo de acomodação). Esse processo de reconhecer o novo como velho (assimilação), ao mesmo tempo em que reconhece o realmente novo e se muda para introjetá-lo em si mesmo, transformando, por isso, o novo em velho, ocorre dentro de um processo gerenciado por um sistema que traz consigo uma função organizativa e busca manter o sistema funcionando como um todo coerente.” (SISTO, 1996, p. 76)

Ao tentar desvendar as formas de assimilação e acomodação das relações espaciais fundamentais nas crianças Piaget lançou mão das relações topológicas, da compreensão das perspectivas e do sistema cartesiano de coordenadas (MARTÍN, 1989). Como pesquisador, ofereceu um manancial de teorias que pareciam ser capazes de solucionar os problemas básicos da construção do conceito espaço nas crianças.

Ainda que com a preocupação de não estabelecer comparações que possam permitir confusões, nesse trabalho tento explicitar a importante contribuição teórica desse pensador, ainda que mais à frente pontue de que forma o processo de elaboração conceitual permite que os horizontes da sistematização do conceito espaço podem ser ampliadas.

Os princípios da teoria de Piaget que ampararam as preocupações desses estudos podem ser assim resumidas: a) o espaço não é dado a entender a priori, é um conceito que se vai elaborando pouco a pouco através das atividades do sujeito; b) existem três tipos de relações espaciais: topológicas, projetivas e euclidianas. As relações topológicas têm em conta o espaço dentro de um objeto concreto e referem-se às relações de proximidade,

Continuação da nota da página anterior.

aluno mapeador, termo muito comum nesses anos de discussão mais ampliada. CALLAI, Helena C.;

Esta nota continua na próxima página.

separação, ordem, continuidade, finalização. As relações projetivas e euclidianas consideram os objetos em função de sua perspectiva (espaço projetivo) e os de referências coordenadas (espaço euclidiano ou métrico) e c) No processo da construção do espaço pode-se distinguir três estágios: período sensório motor, das operações concretas e das operações formais (MARTÍN, 1989).²⁹

A outra linha de pesquisa que se apresenta nesse processo de análise do conceito espaço é a do conhecimento ambiental (*Ibid.*). Linha de pesquisa relativamente recente na Psicologia, tenta compreender o conhecimento que a criança tem sobre os aspectos concretos e específicos como sua casa, escola, bairro. Estuda, também, como a partir da vivência e percepção a criança³⁰ tem a possibilidade de realizar mapas conceituais, registrando, analisando e discutindo suas próprias percepções. Ao realizar essa tarefa o sujeito desenvolve seus conceitos num movimento constante e ininterrupto.

Os conceitos Tempo e Relações Sociais têm tido menos acolhida entre os pesquisadores das questões metodológicas de ensino de Estudos Sociais e, às vezes, correm o risco de não permitir avançar os processos de sistematização conceitual. Ainda, nesse capítulo, cada um deles será discutido.

Um trabalho de sistematização conceitual como o apontado aqui deve levar em conta a formação e a preparação dos professores e demais profissionais em educação a quem é permitido levar a cabo as atividades e propostas pedagógicas. Aqui o professor ganha o papel efetivo de articulador do processo de pesquisa e análise a que seus alunos

Continuação da nota da página anterior.

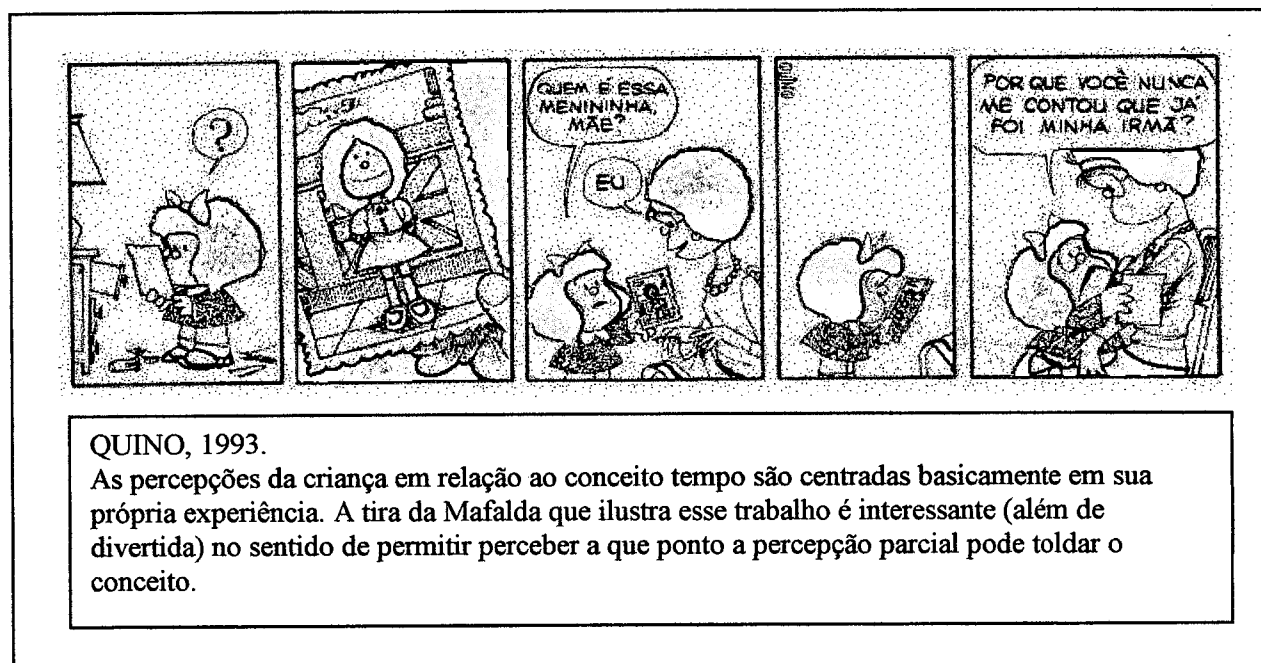
PAGANELLI, Tomoko Iyda; ANTUNES, Aracy do Rego; CARRAHER, David.

²⁹ Alguns autores apontam quatro períodos. “Piaget falou em período sensório-motor, representacional, operatório concreto e operatório formal, sendo que a passagem de um para outro se caracteriza pela abstração reflexiva (Sisto, 1996, p 85).

³⁰ “O horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce Seu interesse e conhecimento se fixam primeiro na pequena comunidade local, depois na cidade, saltando o bairro; e da cidade seu interesse pode pular para a nação e para lugares estrangeiros, saltando a região” (TUAN, 1983, p. 35).

deverão dedicar-se para efetivar esse trabalho. Deve ser um professor com disposição de aprender junto, ainda que consciente do seu papel de articulador proponente das atividades para seus alunos.

4.2 O CONCEITO TEMPO



O desenvolvimento do conceito tempo parece ter se transformado em uma grande preocupação para pesquisadores e professores de História e Geografia de todo o ensino elementar e tem sido objeto de preocupação das

diversas propostas curriculares do ensino de história de várias secretarias de educação apresentam o problema da noção de tempo com ênfase, indicando por este tema a articulação com a concepção de história que se pretende veicular nas escolas (NADAI, 1994, p. 73)

e livros didáticos e técnicos a cerca do assunto. Essa discussão tem apontado para a necessidade do tempo histórico como pano de fundo sobre o qual o aluno deverá desenvolver suas compreensões e articulações da História.

Nesse ponto do trabalho é necessário esclarecer que na literatura especializada os termos noção e conceito costumam confundir-se, portanto, utilizarei o termo conceito, no sentido em que foi anteriormente apontado. A discussão aqui presente busca desvendar as articulações do desenvolvimento do tempo como conceito científico na perspectiva da elaboração conceitual. O termo noção será privilegiado, confundindo-se com conceito, se presente em citação de outros autores ou quando estabeleceram percursos que amparem a formação conceitual.

Ao analisar o processo de elaboração do conceito “tempo” precisamos levar em conta que ele é resultado das noções temporais sociais e convencionais que os sujeitos já possuem. Como aponta Asensio (1989) *“asimismo estas nociones temporales sociales han sido construidas por los niños a partir de las nociones temporales personales de cada uno de ellos”* (ASENSIO, 1989, p. 109). É portanto, importante refletir sobre os processos psíquicos envolvidos nesse desenvolvimento. No processo histórico de desenvolvimento e apropriação do conceito temporal ele representa sempre a forma de vivê-lo/experenciá-lo. Seu processo de elaboração é consequência dos tempos entendidos a partir das experiências individuais ou coletivas (*Ibid.*). Os homens e mulheres sistematizaram seu conceito a partir dos tempos vividos e percebidos com base, principalmente pelas atividades que possibilitam a sobrevivência: tempo de plantar, de colher, de fazer os produtos manufaturados e de produção industrial. Além da diferença individual de percepção temporal, Asensio lembra que *“no todas las sociedades disponen de una concepción semejante del tiempo”* (*Ibid.*, p. 109).

Na sociedade contemporânea a presença do relógio, calendário, cronologia possibilita que a experiência possa ser compartilhada por pessoas que não necessariamente vivem os mesmos processos, permitindo que as sociedades disponham de concepções semelhantes de tempo apesar de produzirem sua existência de maneiras diferenciadas (*Ibid.*, p. 110).

O processo de desenvolvimento compartilhado do conceito tempo é semelhante ao processo de elaboração do conceito tempo pela criança. Ela desenvolve as noções temporais a partir de suas próprias experiências. Para ela, o tempo depende das suas próprias ações, não sendo, portanto, contínuo nem constante. Somente graças o progressivo domínio do sistema quantitativo de medição do tempo, compartilhado por todos na sociedade contemporânea, torna a criança capaz de concebê-lo como um fluxo contínuo, abstrato e quantificável (*Ibid.*, p. 114). A construção do conceito temporal é um processo dilatado no tempo que se expande em complexidade constante.

Para tanto, a criança começa por apropriar-se de uma série de noções temporais, que irão alavancar seu conceito temporal. Na ação executada por ela e pelos outros devido ao seu desenvolvimento começa a utilizar as representações e concepções de tempo de que seu grupo social dispõe, expressada fundamentalmente na linguagem (VYGOTSKI, 1993). Posteriormente, coincidindo com outros ganhos cognitivos, a criança começa a compreender e usar o tempo convencional que irá impor dificuldades e avanços que o acompanharão até idade bem mais avançadas. Dada a complexidade do conceito tempo, seu desafio estará sempre posto para o homem.

A idéia fundamental desse processo de elaboração conceitual é o de que as noções temporais se vão construindo umas frente às outras levando em consideração as diversas fases de percepção do conceito. Nesse sentido, o tempo da ação é o que se põe primeiro para a observação e a síntese. Porque *“para acceder a nuevos conocimiento, en este caso de*

naturaleza temporal, deberemos partir de los conocimiento que el alumno ya posee, en este caso de los conocimientos temporales que el alumno sea ya capaz de manejar, y al nivel de complejidad que sea capaz de manejarlos” (ASENSIO, 1989, p. 134). Num processo constante de generalizações consecutivas as noções temporais fundamentais vão se amparando sobre o tempo físico e o tempo social ou convencional. É sobre essa base que o conceito de tempo histórico se desenvolverá.

A dificuldade que se impõe ao desenvolvimento do conceito tempo é a necessidade de estabelecer, para as crianças, as relações entre o tempo da ação e o tempo percebido. Como já vimos ao analisar o processo de elaboração conceitual (VYGOTSKI, 1993), o conceito se coloca entre o sujeito e o objeto. Para tanto, a busca de atividades que permita ao sujeito observar, analisar, ordenar, classificar, comparar e reconhecer a diferença do seu tempo percebido com o do “outro” possibilitará que em processos sucessivos as generalizações ampliem o conceito tempo. Nesse sentido, as noções temporais se concebem como um conjunto de subsistemas organizados e reorganizados constantemente.

É interessante a experiência que uma professora de primeira série de uma escola pública de Florianópolis propôs para as férias de julho de 2000. É uma atividade que permite que crianças de 6 e 7 anos possam organizar a observação e trazer para a sala de aula um vasto material para desenvolver habilidades de ordenação, duração e simultaneidade. O exercício, combina a observação do calendário oficial e as anotações sistemáticas das atividades planejadas e/ou realizadas em seu período de recesso. (anexo 8)

Ao realizar a tarefa de observar/ planejar seus dias sem aula e fazer as anotações o aluno é deslocado de sua posição de mero ator de seu tempo vivido para o de espectador e observador. É levado a prestar a atenção ao que planeja e realiza. Para isso usa, também, uma referência organizada culturalmente (calendário, mês, semana) para prever e observar

suas ações mais cotidianas. Ao regressar para as aulas, professora e alunos têm um farto material para as mais diversas classificações e ordenações, transformando a observação pessoal sobre seu próprio tempo vivido em uma experiência compartilhada com outras experiências.

No processo de elaboração conceitual deve-se levar em conta que para o aluno ter a oportunidade de desenvolver seu conceito deve ser colocado em atividades que permitam colocar suas idéias e impressões em xeque com as dos outros alunos. É nesse processo de comparação e discussão que ele poderá afunilar e aperfeiçoar seus conceitos formulando novas generalizações.

Executar tarefas que permitam que a complexidade do conceito vá sendo desvendada pressupõe domínios e elaborações próprias que levem em conta algumas características do próprio conceito: a noção de ordem e sucessão temporal, de duração, de irreversibilidade, de ciclo e horizonte temporal que significa a capacidade de estabelecer o sentido de passado e futuro a que é capaz. Portanto, o trabalho com esses conteúdos, visando a elaboração conceitual *“no consiste en ‘comentar’ fragmentos que caen en nuetras manos, ni en seleccionar aquellos textos que mejor confirman nuestras suposiciones, sino en plantear hipótesis, comprobarlas, elaborar y re-elaborar modelos”* (ZARAGOZA, 1989, p. 171).

Para tanto, é preciso que se leve em conta a complexidade do trabalho de aquisição do conceito, a compreensão de que o processo de apropriação não se dá de forma linear e sim como resultado de aquisições parciais de um conjunto de sistemas e subsistemas de funcionamento das noções temporais e a observância de níveis de compreensão das diferentes noções temporais. As interações entre os subsistemas parecem ser bem versáteis e, portanto, mais complexas do que se esperava de uma concepção da aquisição da noção de tempo mais monolítica e linear. Montagero afirma que *“las nociones temporales se*

consiben como un conjunto de subsistemas que funcionan en una complicada interrelación” (MONTAGERO *apud* ASENSIO, 1989, p. 110-111).

Desse ponto de vista, pode-se arriscar que se no trabalho escolar do professor que planeja levar em conta a importância da organização das experiências com o próprio tempo das crianças corre o risco de colar sobre as vivências das crianças uma concepção de tempo que não é a delas (ARROYO, 1988). Criando uma outra possibilidade que não, necessariamente, contribua para a elaboração do conceito. Significa dizer que em uma turma de alunos podem coexistir diversos e variados conceitos de tempo que acabam por não ser minimamente arranhada pela atividade pedagógica, que dirá elaborada conceitualmente.

Nesse sentido, as atividades que propõem um programa que preveja uma dificuldade crescente na perspectiva linear costuma propor trabalhos onde não haja um desenvolvimento efetivamente temporal. Criam, entretanto, uma espécie de “estudo introdutório do social, baseado nos círculos concêntricos pelo qual as crianças estudam o tempo e o espaço mais próximos (a escola, a família, o bairro, a cidade), seguindo-se para o estado e finalmente a nação” (NADAI, 1994, p. 74). Não parece existir na linearidade qualquer trabalho que vise a organização temporal nessa perspectiva.

O objetivo mais amplo na elaboração conceitual com os conteúdos de História e Geografia no Ensino Fundamental deve ser o de estabelecer patamares para o desenvolvimento do conceito de tempo histórico. Como afirma Asensio “*el niño tiene que ir poco a poco construyendo a partir de sua propia referencia vital un universo temporal cada vez mayor. Esta construcción es lenta y no resulta fácil*” (ASENSIO, 1989, p. 123). Semelhantemente ao trabalho com o espaço ou as relações sociais, porém, o objetivo deve ser o da formação de homens e mulheres capazes de compreender seu mundo e visualizar possibilidades de participação ativa em sua própria realidade.

Nesse sentido, reconhecer-se como ser constituído historicamente, reconhecendo em sua realidade qual foi e como se deu o desenvolvimento que estabelece a realidade que o cerca, precisa manter-se como sendo o horizonte mais amplo desse tipo de trabalho.

O trabalho de elaboração conceitual tem como possibilidade manter sob perspectiva a definição de tempo histórico como um sentido de continuidade entre o passado e o presente, que implica na aplicação de relações causais a um grande espaço de tempo e uma compreensão da sociedade como um processo e não como um estado. Dessa forma, *“resulta absolutamente sorprendente la sobrevalorización de los períodos recientes comparados com los más remotos, cosa que realizan todos los sujetos”* (ASENSIO, 1989, p. 129).

Na perspectiva analisada nesse trabalho, os conceitos não são fins em si mesmo, são desenvolvidos a partir de um exercício constante e atento no sentido de estabelecer os patamares para acessar processos de generalizações mais amplos e aprofundados (VYGOTSKI, 1993). Entretanto, as noções temporais desenvolvidas parecem ser tão próximas dos conceitos que acabam por confundir-se com eles. Em outras ocasiões apresentam-se como pontos de acesso a outros conhecimentos, formas que permitem ampliar o próprio conceito (ASENSIO, 1989).

Para o desenvolvimento conceitual de tempo histórico é preciso desenvolver a aquisição das noções temporais que pressupõem uma dinâmica de interação entre diversos níveis: tempo pessoal, tempo físico, tempo social e, finalmente, tempo histórico.

O tempo histórico é um conceito denso do qual dependem inúmeros outros conceitos ou noções de diversas índoles. Poderíamos, portanto *“decir que el TH consiste em un sistema complejo y comprensivo compuesto de diversos subsistemas cuya relación es variable. Cada uno de estos subsistemas tienen entidad en sí mismos y constituyen aspectos de comprensión con sus desarrollos particulares”* (ASENSIO, 1989, p. 133).

Na discussão em torno do desenvolvimento do tempo histórico, é preciso estar atento à algumas questões que são inerentes ao ensino de História. O tempo é a base do trabalho em História mas tem sido constantemente confundida com cronologia. Nesse sentido,

quando o professor informa a respeito do domínio que seus alunos têm sobre a noção de tempo, refere-se fundamentalmente à aprendizagem relativa a cronologia. As noções de ano, década, século e milênio do calendário cristão, ou seja, a contagem do tempo de maneira uniforme, regular e sucessiva é, em geral, referenciada como sendo a noção de tempo histórico. Há, portanto, uma tendência acentuada em se identificar o tempo cronológico como a única noção de tempo histórico (NADAI, 1994, p.75).

A organização dos conteúdos de História têm obedecido, em maior ou menor graus, a estruturação temporal em torno de cronologias, datas, períodos, ocupando um lugar central na exposição da temática disciplinar (ASENSIO, 1989). Essa discussão leva à questão da importância ou não da ênfase que o ensino dessa disciplina costuma dar às datas no processo de elaboração do conceito tempo.

Quando questionados, os professores apontam as datas como sendo importantes porque ajudam o aluno a situar temporalmente os acontecimentos estudados e que, ao ensinar História, algumas datas são imprescindíveis (NADAI, 1994). As datas históricas estão ligadas a outras noções conceituais tais como: eras, calendários, mudanças temporais, períodos históricos entendem que conceituar historicamente é saber organizar os fatos na cronologia correta.

A questão que se coloca é compreender em que medida as datas auxiliam ao aluno adquirir uma adequada noção temporal que o auxilie a interpretar novos conhecimentos históricos. Segundo Asensio a importância das datas para o desenvolvimento conceitual não é uma questão matemática mas *“sino en poseer una adecuada representación y comprensión de las nociones temporales que permitan, en un momento dado, aplicar estas operaciones a problemas nuevos”* (ASENSIO, 1989, p. 131).

Apesar da discussão permear os trabalhos mais recentes, a constante presença das datas, ainda que colocadas em linhas do tempo não têm instrumentalizado os alunos para o uso de conceitos que permitam a compreensão de tempos passados e tempo presente. Parece, portanto, que *“de una manera más ordenada y sistemática podríamos decir que el Tiempo Histórico es importante desde tres puntos de vista fundamentales a 1a hora de construir un currículo: disciplinar, psicológico y didáctico”* (ASENSIO, 1989, p 106).

Disciplinar no sentido de ser esse o objetivo que ampare os esforços do ensino de História. Nessa perspectiva, ensinar História significaria promover atividades na busca do desenvolvimento do conceito tempo histórico, estabelecendo as relações entre os tempos passado e presente. Psicológico porque essa nova perspectiva precisaria ser amparada numa discussão mais ampliada das formas pelas quais os sujeitos elaboram os conceitos, principalmente na perspectiva vygotskiana, na busca de uma ampliação e clareamentos das questões em torno da formação dos conceitos científicos.

Finalmente, do ponto de vista didático no sentido de apresentar propostas adequadas à essa nova visão do ensino de História que fica incompatível com o exercício posto com textos previamente apresentados e simples questionários e exercícios que facilitem a “assimilação e a fixação” de conteúdos. Para a elaboração conceitual deve-se levar em conta a necessidade de coreografar o processo de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de habilidades de uso adequado de indicadores básicos de tempo cronológico como ano, década, século. A utilização dos termos temporais usados corretamente, facilitando a aprendizagem para referir-se a eles em termos de período. Simultaneamente deve-se desenvolver a capacidade de situar os acontecimentos sociais em seus diferentes níveis e complexidades.

Ainda que o conceito tempo seja essencial para o trabalho da História é, sem dúvida, mais amplo que a disciplina ou a ciência. Permeia a compreensão do homem de

todas as formas. Segundo Asensio “*los conceptos temporales se relacionan estrechamente con los demás conceptos fundamentales como el espacio, la casualidade, etc*” (ASENSIO, 1989, p. 106). É um conceito que se relaciona estreitamente aos demais conceitos fundamentais como: os de espaço, causalidade, relações sociais. É no ensino da disciplina História, em todos os seus níveis porém, que esse conceito deve receber atenção especial levando em conta todos os seus aspectos: duração, registro, concomitância, simultaneidade e a sua própria construção social e histórica.

Tempo histórico, duração e o horizonte temporal

O que caracteriza essencialmente o tempo histórico é o fato de em si mesmo ser uma duração. Nesse sentido, duração é uma construção relativamente independente da contagem (ou métrica) que lhe apliquemos (ASENSIO, 1989). A duração temporal é uma noção que aprendemos a construir e a ampliar constantemente.

Na perspectiva da psicologia é importante perceber que para a criança a duração temporal tem um caráter qualitativo. Está relacionado ao que acontece com ela mesma e tanto pode alargar-se como encurtar-se facilmente. Para tanto, o fato de tratar-se do desenvolvimento de conteúdos como informações tão somente pode-se deixar a impressão de que se realiza pouco em determinados períodos históricos. Porque se tais conteúdos “cabem” em poucas aulas foi porque aconteceu em pouco tempo, relacionando o tempo histórico à quantidade de acontecimentos nele ocorridos. Isso pode levar à compreensão de séculos maiores ou menores uns dos outros. Nesse sentido,

parece que el TH es la culminación de un desarrollo que comienza con la adquisición de las nociones de tiempo personal, continúa con el tiempo físico, y a través del tiempo social llega ao tiempo histórico. Este continuo de comprensión supone que el alcance de un determinado nivel vendrá siempre cimentado en los conocimientos temporales que el sujeto ya posee en el nivel inmediatamente anterior (ASENSIO, 1989, p. 133).

Dessa forma, acabam por distorcer as percepções da duração temporal. Para superar essas dificuldades e ser capaz de desenvolver o conceito de tempo histórico precisam ser propostas atividades que possibilitem perceber as relações entre os acontecimentos estudados. Para tanto, o aluno tem que ir pouco a pouco construindo, a partir de sua própria referência vital, um universo temporal que se amplie constantemente.

Essa elaboração é lenta e oferece grande dificuldade. Nas idades mais tenras os alunos consideram que quantidades pequenas são muito grandes (ASENSIO, 1989). O

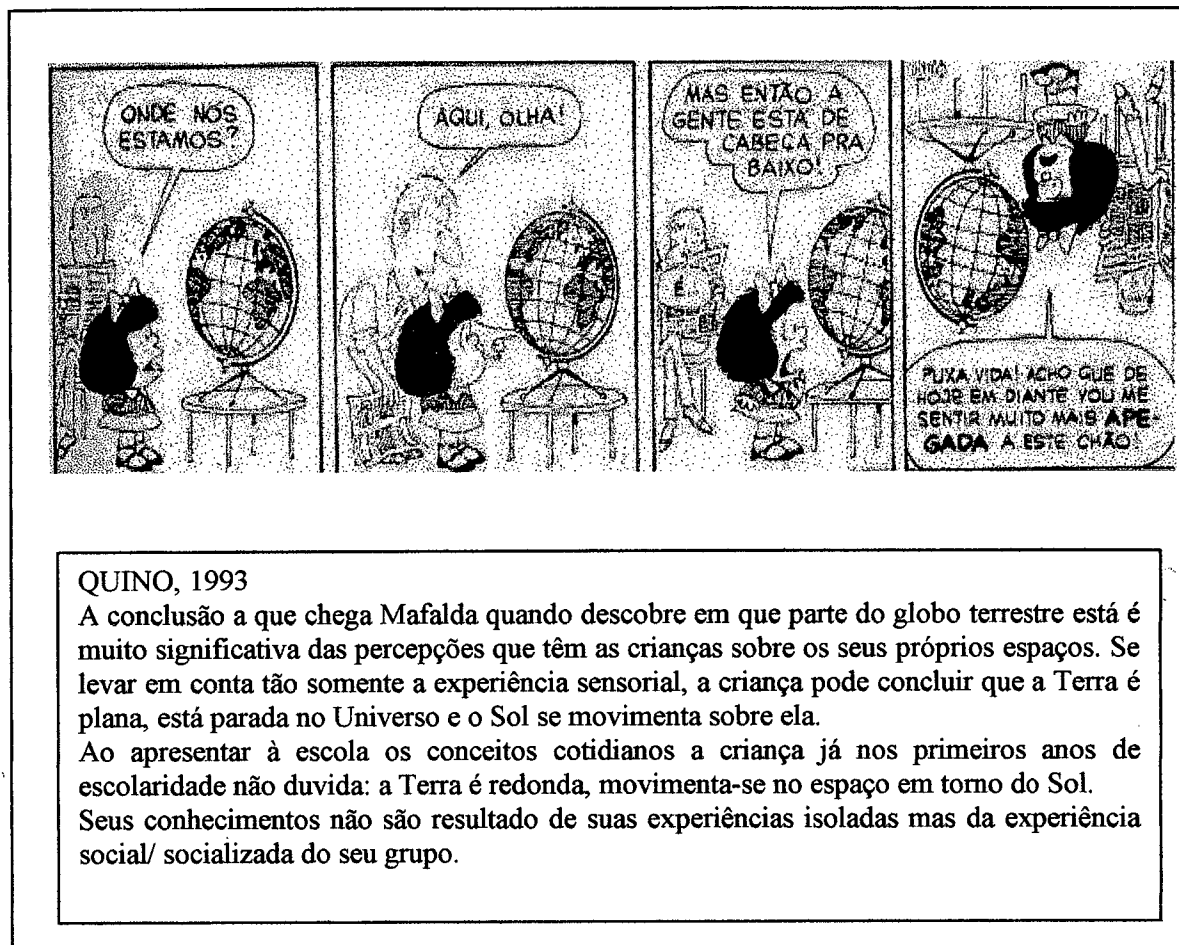
A compreensão do tempo necessária às explicações das Ciências Sociais só é possível com um trabalho que abra as possibilidades do entendimento de que os alunos sejam capazes de realizar estimativas mais ou menos adequadas das durações e para que os alunos apresentem um horizonte temporal adequado (ZARAGOZA, 1989). A aquisição da progressão de complexidade do conceito tempo portanto, não é resultado pura e simplesmente do amadurecimento orgânico ou psíquico. Resulta das experiências que permitam adquirir essas complexas noções temporais. Alunos que não sejam submetidos a uma instrução adequada não vão adquirir esses conceitos.

O horizonte temporal do sujeito desenvolve-se à medida que ele se torna capaz de identificar, relacionar, ordenar, estabelecer relações entre tempos históricos diferenciados. Para tanto torna-se capaz de estabelecer as relações entre as características de cada período sendo capaz de identificá-lo, separá-lo e classificá-lo como inerente a este ou aquele período. Nesse sentido,

el problema consiste en ser capaces de construir técnicas educativas que a la vez que respetan el desarrollo de las concepciones de los niños y los adolescentes sobre los diferentes aspectos no renuncien a enseñar una disciplina con la complejidad necesaria para cada nivel educativos (ASENSIO, 1989, p. 135)

Na perspectiva da elaboração conceitual essa preocupação fica mais evidente quando desafia os professores a superarem suas próprias formações para buscarem por processo novo e desafiador para seus alunos.

4.3 O conceito espaço



O espaço é o conceito sobre o qual se estruturam, basicamente, o trabalho dos conteúdos de Geografia. Enquanto conceito desdobra-se em muitos outros tais como: natureza, local, região, localização espacial, distribuição espacial, relações espaciais (MARTÍN, 1989). Seu processo de elaboração sistematizada pode ser entendido como o estudo da distribuição do espaço terrestre, da análise da localização dos fenômenos no espaço e da reflexão sobre as relações dos homens com seu meio ambiente.

Propondo formas de compreensão das condições que os cercam os homens e mulheres, de como comportam-se como indivíduos e/ou grupos sociais adaptando-se a uma percepção objetiva do que está ao seu entorno, criando imagens e mapas mentais (MARTÍN,

1989), permite que de uma geração para outra sejam estabelecidos processos de internalização que permitam a ampliação e aprofundamento de suas relações e compreensões desse espaço.

Dessa forma, discutir o desenvolvimento do conceito espaço significa compreender como desenvolve-se esta noção no processo de elaboração e na interação específica do sujeito com seu entorno concreto. Porque,

Em um sentido mais estrito, a habilidade espacial é o que podemos realizar com nosso corpo. Seu significado se aproxima ao de agilidade. Em um sentido mais amplo, a habilidade espacial é manifestada em nossa capacidade de libertar-nos dos laços que nos prendem a um lugar, na amplitude e velocidade de nossa mobilidade (TUAN, 1983, p. 85).

Portanto, é necessário desvendar a apropriação subjetiva do espaço como lugar (TUAN, 1983), ou seja, a paisagem que ganha novos significados para aqueles que a constroem e vivem nela. Essa significação tem interfaces que precisam ser percebidas, como aquela que pertence aos indivíduos e a que caracteriza os grupos. Deverá ser sobre essas percepções, vivências e memórias que os homens vão estabelecendo os patamares de compreensão via conceito cotidiano ou sistematizado de seus espaços.

Ao elaborar conceitualmente o espaço, o sujeito estabelece outras possibilidades de generalização que permitem aprender a conhecer a sua localização no contexto social. Da mesma forma que na cartografia geográfica que instrumentaliza o indivíduo a localizar-se no espaço geográfico, esse processo de conceitualização possibilita a aquisição de uma *cartografia social*.

Ao aprender a observar seu espaço, classificando-o, ordenando-o, estabelecendo as semelhanças e as diferenças a partir de conjuntos organizados de dados, o indivíduo aprende a compreender e redefinir conceitualmente sua posição no espaço social (NIDELCOFF, 1994). Adquire, portanto, conhecimentos que irão contrapor suas vivências pessoais ou sociais com o conhecimento sistematizado amparando a análise e síntese.

Segundo os estudos de Stokos o conhecimento espacial é a transação com o ambiente do tipo cognitivo, isto é o simbólico. O que significa dizer que são as investigações sobre as

representações do espaço e a evolução das percepções sobre ele que permitem a compreensão do espaço como objeto de análise e síntese (MARTÍN, 1989).

Como consequência esse conhecimento permite, também, a percepção da observação da conduta espacial, isto é, de como as pessoas utilizam o espaço para controlar e regular as interações sociais (*Ibid.*, p. 186). Como exemplo dessa preocupação estão as questões que envolvem as distribuições de atividades econômicas pelo espaço disponível tais como: a distribuição dos diversos tipos de moradias; o acesso aos serviços públicos: iluminação, saneamento básico, distribuição de linhas telefônicas; a utilização do espaço privado e o público; os canais de acesso entre os espaços diversificados; etc.

Sobre as discussões envolvendo as representações do espaço é importante reafirmar sua construção histórica, resultado da vivência dos seres humanos e de suas relações com o meio. O espaço tem as representações que os homens e mulheres tenham sido capazes de estabelecer a partir de suas experiências socializadas. Essa reflexão parece importante devido a facilidade com que se tem entendido que alguns nascem com capacidades mais aprimoradas para se localizar e orientar espacialmente do que outros. Como se essa habilidade fosse natural e não aprendida. Convém lembrar, segundo Pino que:

Uma coisa, porém, é certa: a percepção das formas espaciais supõe um observador. Isso permite afirmar que o espaço é a representação que um observador se faz do movimento de dois ou mais objetos em interação. Na condição de sujeito-objeto de observação, o homem não só percebe o movimento dos seres vivos em interação a outros objetos, mas percebe também seus próprios movimentos em interação com os outros, sujeitos ou objetos, que constituem seu meio. Dessa percepção, emerge nele o espaço como representação (PINO, 1996, p. 64, grifo no original).

Nesse sentido, a apropriação dos conceitos cotidianos e, posteriormente, científicos tem seu ponto inicial no conhecimento que a criança tem sobre os aspectos concretos e específicos como sua casa, escola, bairro. A partir da vivência e percepção a criança tem a possibilidade de realizar mapas conceituais, registrando, analisando e discutindo suas próprias percepções. Ao

realizar essa tarefa de análise e síntese de seu espaço, o sujeito desenvolve seus conceitos num movimento constante e ininterrupto mas nem por isso necessariamente linear.

Essa abordagem, que prevê o conhecimento espacial, parte do pressuposto de que o sujeito não seja um mero espectador. Dessa forma no mundo real o observador é uma parte interativa do ambiente e não um observador passivo. O ambiente envolve o sujeito, que pode ver-se de pontos de vista múltiplos, a informação que demanda do mundo real não está ilhada, não é um material desorganizado mas adquire significado dentro do contexto do ambiente.

Nesse processo, o de elaboração conceitual, algumas habilidades devem ser levadas em conta na preocupação sistematização da observação e registro do espaço. A primeira delas deve ser a *familiarização* com o espaço que cerca o aluno. Como aponta Tuan “o horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce ... Seu interesse e conhecimento se fixam primeiro na pequena comunidade local, depois na cidade, saltando o bairro; e da cidade seu interesse pode pular para nação e para lugares estrangeiros, saltando a região” (TUAN, 1983, p. 35). Portanto, em decorrência das propostas de trabalho o grau de desenvolvimento do aluno, as suas percepções e análises passam por níveis diferenciados de aprofundamento.

Um trabalho pedagógico que se proponha os objetivos da elaboração conceitual deve ao exercitar a observação e o registro do espaço levar em conta algumas variáveis importantes como por exemplo, o fato de que a observação vista de dentro do carro ou do ônibus é muito diferente daquelas que são observados pelas crianças que andam a pé. Essa preocupação permite “*que el medio de locomoción es una variable importante con respecto a la representación del espacio siendo el más favorable*” (MARTÍN, 1989, p. 192). Dessa forma, os pontos de partidas dos alunos serão diferenciados e devem permitir as ampliações necessárias no momento que tornam-se experiências compartilhadas no grupo de aprendizagem escolar.

Visando propiciar atividades de mapeamento outras preocupações devem ser levadas em conta como as diferentes percepções dos alunos residentes em zonas rurais e dos que

vivem nas zonas urbanas³¹; a mobilidade a partir dos espaços usuais dos alunos que podem sofrer restrições por parte dos pais por razões diversas tais como: os cuidados com zonas centrais, restringindo o espaço de mobilidade de seus filhos, a possibilidade de meninos terem maior mobilidade espacial do que as meninas (MARTÍN, 1989). Essas questões permitem percepções diferenciadas que podem ser explicitadas no trabalho pedagógico permitindo a superação das distorções e ampliação dos horizontes espaciais.

Por sua vez, a observação da questão emocional é muito importante num processo de desenvolvimento como o que estamos discutindo nessa pesquisa.³² As relações cognitivas não estão isentas de emoções como receio do tráfego, vivência em condomínios fechados, medo de assaltos, que podem restringir a área de atuação e portanto da análise do espaço da criança.

Ao propor atividades pedagógicas que visem o trabalho sistemático de desenvolvimento conceitual o professor deve ter em mente algumas preocupações na condução do seu trabalho pedagógico. As atividades que visem o desenvolvimento conceitual devem privilegiar trabalhos que permitam ao aluno perceber a importância da precisão dos mapas que realize. Como exercício complementar ele pode comparar o seu com outros mapas de colegas e dessa forma dar conta da importância da necessidade de refletir com correção a orientação, a direção e as distâncias como elementos básicos em todos os mapas.

O alunos devem desenvolver atividades que possibilitem aprender desde cedo a necessidade do uso dos símbolos nos mapas, inclusive comparando com os símbolos que são convenções mundiais de registro de mapas. Da mesma forma as atividades propostas devem também usar o conceito de escala. Para isso é importante que em seu processo de desenvolvimento o aluno use vários tipos de escalas como por exemplo partes de seu corpo,

³¹ O exercício já apresentado, na primeira parte desse capítulo, é um bom exemplo da distorção que se alcança a partir da ausência de uma experiência direta da criança sobre o conteúdo, acrescido da distorção do conhecimento não sistematizado.

sua altura ou objetos que estejam em seu cotidiano. Complementando esse trabalho, é essencial a presença e o uso constante de mapas, planisférios e globo com as escalas oficiais.

As atividades podem seguir, no sentido de desenvolver habilidades de leitura dos mapas. Elas devem capacitar a leitura oral dos mapas que feitos pelo alunos e pelos colegas. Identificando, assim, os diferentes tipos de mapas: geológicos, físicos, políticos, demográficos. A leitura deve possibilitar, ainda, a análise dos mapas de uma mesma região, registrando as mudanças ocorridas permitindo uma leitura mais crítica sobre determinada região.

A descrição através de textos escritos do que se pode perceber em mapas realizados pelos alunos ou mapas oficiais é essencial para o desenvolvimento conceitual por explicitar o mapa como texto recheado de informações que podem ser decodificadas em outras linguagens como a linguagem escrita, proporcionalidades, etc.

A importância, para o desenvolvimento conceitual dos trabalhos de construção de maquetes de espaços mais próximos até mapas que permitem que o relevo seja percebido em perspectiva é o de permitir ao aluno identificar as marcas dimensionais em mapas. O trabalho com maquetes, e sua transformação em mapas permite ao aluno estabelecer os conceitos de formas de relevo.

O espaço, sua percepção e registro representam conceitos muito difíceis que os homens e mulheres têm elaborado no correr de milhares de anos. A escola é o espaço apropriado para permitir que as novas gerações sejam capazes de elaborar e tornar seu esse conhecimento ao mesmo tempo que os colocam em condições de perceber e utilizar a crescente onda de informações que as novas tecnologias tem propiciado nesse campo.

Continuação da nota da página anterior.

³² “(na criança) O sentimento por lugar é influenciado pelo conhecimento de fatos básicos: se o lugar é natural ou construído e se é relativamente grande ou pequeno” (TUAN, 1983, p. 36)

4.4 O conceito relações sociais



Na perspectiva do desenvolvimento do conceito os primeiros objetos de observação, análise e síntese são exatamente aqueles que estão mais próximos dos alunos. Para o processo de elaboração conceitual, as atividades envolvendo as relações sociais devem ser, entretanto, bem diferenciadas das relações pessoais. Esse ponto de partida pode transformar todo o trabalho de elaboração se o professor não souber objetivar com clareza o que pretende. E como consequência contribuir para o escamoteamento das reais condições em que vive.

Observar a sua realidade e tirar daí as informações a serem trabalhadas na escola não é novidade na escola. O que se pretende nesse trabalho é pontuar que essas atividades precisam ser balizadas por algumas categorias que permitam ao aluno olhar sua própria realidade com olhos transformados.

Para tanto, é preciso reconhecer que a herança cultural será sempre representada pelas marcas que os indivíduos trazem em si da vida social (ANTUNES, 1995). Porque “é relevante estudar as relações sociais, que se estabelecem entre as pessoas e os distintos grupos sociais; o espaço diferenciado ocupado por um ou outro grupo ou atividades e as relações espaciais que se estabelecem” (CALLAI, 1994, p. 10). Dessa forma, as relações sociais representam o espaço onde os dois outros conceitos de Estudos Sociais se efetivam, tornando impossível segmentá-los na análise social.

Ao analisar a formação dos primeiros agrupamentos de pessoas é possível observar que há “semelhanças entre esses processos e o da socialização da criança” (ANTUNES, 1995, p.9). A semelhança entre esses processos é a da descrição linear: formação dos pares, seguida de pequenos grupos e bandos para finalmente dar-se em grupos cooperativos com o surgimento de regras, a autonomia individual e a reciprocidade grupal (Ibid).

Como parte do reconhecimento do conceito relações sociais é preciso entender que ele se desdobra em muito outros: grupo, comunidade, relações profissionais, econômicas e de parentesco, etc. Todos os conceitos vão sendo desdobrados a partir do trabalho de desenvolvimento conceitual e amparando os processo de generalização que permite que as relações postas no entorno do aluno sejam observadas com rigor e análise cada vez mais conseqüentes.

Reconhecer-se parte de um grupo e manter a situação de indivíduo é uma característica essencialmente humana. A vida social responde “as necessidades do ser

humano, desde necessidades biológicas até necessidades psicológicas e propriamente sociais” (ANTUNES, 1994, p.9). Viver em grupo significa para a criança a sua inserção no mundo, é o seu processo de socialização. Com o tempo, para o adolescente, o grupo significa a afirmação de sua individualidade e para o adulto “a possibilidade de ver continuada a vida social, transmitindo às novas gerações a herança cultural” (*Ibid.*, p.9).

Estabelecendo as condições de observação de seu cotidiano, de outras experiências contemporâneas ou afastadas no tempo as crianças desenvolvem a capacidade de perceber que

por meio dessas relações, os homens produzem a cultura, tanto em sua manifestação concreta (objetos, utensílios, instrumentos) como em sua manifestação abstrata (normas e ordenações do comportamento que orientam as suas próprias relações no trabalho, na família, na recreação) (DUPAS, 19xx, p.38).

O primeiro grupo do qual a criança participa é a família. é por meio dela que estabelece “as primeiras e fundamentais relações com as pessoas e o meio ambiente” (ANTUNES, 1994, p.9). Na perspectiva da elaboração conceitual é importante oferecer à criança meios de perceber que sua experiência é compartilhada, ainda que se mantenha singular.

Definindo grupo e comunidade Antunes (1994) propõe que os grupos são formados a partir de interesse comum entre as pessoas, estabelecendo objetivos ou atividades comuns aos participantes. Portanto as pessoas podem pertencer a grupos diferentes de forma simultânea. Entre os grupos não há hierarquia fixa e sim proposição clara de propósitos, portanto num mesmo grupo podem coexistir valores diferenciados e até contraditórios. Os objetivos estão muito claros para os pertencentes ao grupo e em torno deles o grupo se fechava sem aceitar violações. É possível pertencer a dois ou mais grupos sendo que a escolha pode ser casual (turma de escola, morador de um bairro, etc) ou resultado de uma opção e, então, constitui-se uma comunidade. Assim, pode-se

“concluir que nem todo grupo pode ser considerado uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser uma comunidade”(ANTUNES, 1994, p.10).

Outra característica é a forma associativa tais como, sindicatos, associações culturais e religiosas, partidos políticos. “A vida associativa é uma das características da civilização moderna, com suas relações indiretas e impessoais, que, de certa forma, substituem os laços de parentesco dos primeiros grupos” (*Ibid.*, p.10).

Comunidade apresenta, nesse sentido, diferentes significações: comunidade local, utilizando o espaço como referência ou comunidade primitiva, no sentido de relações estabelecidas por comunidades pequenas, que produzem e reproduzem suas formas de sobrevivência de forma coletiva, utilizando o conceito tempo como pano de fundo ou, novamente espacial, se se trata de sociedades indígenas simultâneas em nosso tempo.

Um conceito importante para o tratamento pedagógico é aquele cujos “limites não são apenas administrativos ou então dados por uma certa área geográfica, mas sim são limites dados pela rede de relações sociais” (*Ibid.*, p.10). Para entender melhor essa questão, a percepção do desenvolvimento histórico é importante, uma vez que as relações sociais vão estabelecendo caracteres diferentes para o indivíduo. Embora inicialmente possua um caráter essencialmente comunitário, com o desenvolvimento das relações assume um caráter individualizado. Reconhecer esse percurso é importante na garantia e manutenção dos processos de *individualização*.

Vemos, portanto, que “quanto mais estruturada e diferenciada é uma sociedade, menos ela pode constituir uma só comunidade” (*Ibid.*, p.11). isso permite entender a enorme dificuldade de toda a humanidade converter-se numa comunidade. Porque ainda que “pessoas ou grupos que convivem em proximidade geográfica, no mesmo chão, podem estar muito distante socialmente. Por exemplo: patrões e empregados dentro de

uma fábrica; os governantes e os serviços do palácio do governo” (PENTEADO, 1996, p.38).

Uma perspectiva de análise das relações sociais sem procurar estabelecer as bases econômicas sobre as quais são estruturadas acaba por distorcer completamente a visão crítica que se procura desenvolver como objetivo mais amplo da disciplina de Estudos Sociais (ARROYO, 1988). Ainda que reconhecendo os limites necessários para um trabalho pedagógico nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é preciso que se pontue algumas preocupações na perspectiva histórico cultural.

É essencial reconhecer a historicidade como característica intrínseca das relações sociais. Para Marx (1993) a condição básica para a história humana é o fato de que os homens existem e se relacionam uns com os outros e com a natureza à sua volta na busca da sobrevivência. Para o autor

o primeiro ato histórico é portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos (MARX, 1993, p. 39).

Só é possível determinar o real, superando as aparências postas nas relações sociais a partir do reconhecimento de que seja possível abstrair da imaginação as reais bases sobre as quais são produzidas (MARX, 1993). Isso acarreta um problema ainda mais complexo se considerarmos que os professores têm graves dificuldades de reconhecer em sua própria existência a base material sobre a qual está colocada (FERNANDES, 1986, p. 30).

Nesse sentido, um trabalho pedagógico que contemple a possibilidade de estabelecer esse patamar de desenvolvimento conceitual passa a ser uma oportunidade excelente para um aprendizado conjunto porque “o educador educa os outros, mas ele também é educado. “No processo de educar, ele se educa, se reeduca” (*Ibid.*). Nessa

perspectiva, o processo de aprendizagem compartilhado faz da sala de aula uma experiência única para professores e alunos.

Sem perder de vista o objeto de estudo desse trabalho, o conceito de relações sociais no processo de elaboração conceitual no ensino de Estudos Sociais no Ensino Fundamental, é necessário algumas rápidas ponderações sobre dois pontos: a importância do trabalho para a constituição do ser humano e o processo de alienação do homem com relação à atividade cada vez mais sofisticada das relações de produção.

É a capacidade de produção das condições de sobrevivência que efetivamente distingue o homem dos animais (MARX, 1993). Para isso vão depender primeiramente da natureza porque nela são encontrados os primeiros meios necessários para isso. O homem deverá ser capaz de reproduzir as condições necessárias para sua sobrevivência através do processo de apropriação do que já está disponível na natureza assim como da reprodução de tais condições.

Dessa forma,

o processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. ... cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem ... tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações e novas apropriações, num processo sem fim (DUARTE: 2000, p.117-118).

Ao fazer isso os seres humanos ultrapassam a preocupação com a sobrevivência física para estabelecer um modo de vida determinado. Os grupos humanos irão, portanto, refletir em sua forma de ver o mundo, organizar-se e relacionar-se a partir das condições que disponham para sobreviver e para reproduzir essas condições.

Organizando o trabalho, o homem engendra as relações que se tornam mais sofisticadas quanto maior for o desenvolvimento da divisão do trabalho (MARX, 1993). A

sofisticação leva ao desenvolvimento das diferenças entre campo e cidade com suas produções específicas e encontra na sociedade industrial a forma mais apurada de divisão do trabalho.

É portanto, na sociedade industrial que o confronto entre trabalho e capital possibilita o aumento da pobreza do trabalhador em consonância com o aumento e sofisticação da produção (MARX, 1989). Nessas condições, ao produzir, o trabalhador não efetiva apenas um produto, ele se reproduz também como mercadoria. A objetivação do trabalho é a mercadoria na qual fica fixado o trabalho do trabalhador, é o resultado efetivo do esforço desse trabalhador.

Entretanto, nessa relação entre o homem e o trabalho existe o fenômeno de, à medida que a produção vai se efetivando o homem vai se desrealizando, no sentido de que quanto mais o homem produz menos acesso ele tem aos produtos que produz. O homem não reconhece seu próprio produto, estabelecendo-se uma relação de hostilidade entre eles (*Ibid.*, p, 162).

A preocupação em pontuar essas questões está posta na necessidade de compreender sobre que bases reais as relações sociais se colocam na sociedade capitalista. É sobre essa realidade que professores e alunos devem estabelecer suas atividades de desenvolvimento do processo de elaboração conceitual do conceito relações sociais. Portanto, é preciso explicitar a dinâmica própria dessas relações, evitando assim, atitudes que privilegiem movimentos de acomodação e aceitação de uma sociedade que é basicamente injusta e exploradora.

5 Considerações finais

No decorrer da presente pesquisa procuramos apresentar o percurso do processo de instalação da disciplina de Estudos Sociais nas escolas brasileira. Tentamos estabelecer as vias pelas quais a disciplina se aproxima das necessidades dos educadores brasileiros, quando torna-se adequada ao discurso dos educadores da chamada Escola Nova que procuravam discutir a organização, metodologia e necessidades da escola com as transformações pelas quais os quadros econômico, social e político estavam passando (GHIRALDELLI, 1990).

Frente a essas novas necessidades a disciplina, que já estava em discussão nos Estados Unidos desde o começo do século, apontava evidências que podiam ter aplicabilidade às necessidades brasileiras. Era portanto, a identificação de projetos em um mundo em transformação que permitia que realidades com características tão diferentes quanto a americana e a brasileira pudessem apresentar soluções educacionais semelhantes. Entretanto, apesar de tantas discussões, somente algumas poucas experiências foram tentadas entre a década de 30 e a de 60 (NADAI, 1988). Como disciplina, os Estudos Sociais tornam-se obrigatórios com a implantação da Lei 5691. Surgia, portanto, no bojo das reformas educacionais que a ditadura Militar, que assumira o Estado com o Golpe de 64, providenciara rearticulando profundamente todos os níveis de escolaridade brasileira: o primeiro e segundo graus do Ensino Fundamental e o ensino superior.

É, então, que a disciplina torna-se obrigatória em todo o território nacional e adentra as escolas profundamente. Seus conteúdos estão profundamente associados à ideologia do governo vigente, esse fato por si só já estabelece um movimento de oposição nos meios acadêmicos e entre professores que atuam nos Ensino Fundamental. Por outro lado, a nova disciplina mantém as mazelas metodológicas das disciplinas que

vem substituir: História e Geografia. Conserva seu caráter eminentemente verbalista, com conteúdos sendo transmitidos pelos “pontos”, fixados por exercícios e questionários e aferidos por testes e provas.

A disciplina permanece no currículo nacional até o começo dos anos 80, quando as séries finais do Ensino Fundamental e o Segundo Grau voltam às disciplinas de História e Geografia. Os Estudos Sociais acabam por compor o conjunto das disciplinas das séries iniciais até nossos dias, em muitos sistemas de educação particulares e públicos.

Esta pesquisa procurou analisar o significado de desta disciplina no projeto pedagógico de formação do cidadão tentando, inclusive, superar as discussões atuais sobre a troca dessa disciplina por História e Geografia por entender que somente essa troca não resolve as questões de fundo do problema.

Evito aqui discutir as segmentações propostas pelas disciplinas isoladas de História e Geografia, por entender que não seja o mais vantajoso no momento atual das discussões de revisão metodológicas. Para a atuação do professor nas séries iniciais do Ensino fundamental a discussão em torno da nomenclatura usada não parece ser, neste momento o mais relevante. O importante é que a disciplina seja percebida como um todo e não como disciplinas fragmentadas com objetos e metodologias diversos.

Certamente não é objetivo desse trabalho negar a existência dessas duas áreas do conhecimento, que como ciências têm objetos, métodos e pesquisas diferenciadas. A discussão aqui é como professores, sem a preparação adequada, percebem as ordens dos órgãos pedagógicos centrais de seus sistemas de ensino e de alunos que passam a ter conteúdos diferentes anotados em cadernos diferenciados. O prejuízo que essa posição tem acarretado para as escolas é imenso e anda na contramão da busca de um conhecimento mais integrado, abrangente e contextualizado.

Nesse sentido, é importante reconhecer que como disciplina os Estudos Sociais são de grande importância para a formação integral dos alunos e pode transformar-se em ferramenta de desenvolvimento global se for objeto de uma transformação metodológica com amparo na proposta defendida por essa pesquisa, o arcabouço histórico cultural.

O processo de elaboração conceitual permite desenvolver uma perspectiva de renovação metodológica onde o conteúdo e a metodologia de ensino possam estar entrosados num mesmo movimento de compreensão da realidade. Nessa perspectiva, as atividades propostas devem ter nos conteúdos não um fim em si mesmos mas um instrumento que permita que o aluno possa organizar, ordenar, comparar, analisar as informações para, então, concluir. Ao realizar esse movimento, o aluno se apropria não só dos conteúdos estudados, como desenvolve os conceitos trabalhados.

Os conceitos para Vygotski (1993) representam a capacidade humana de estabelecer relações dialéticas de compreensão da realidade. É o instrumento intelectual de entendimento do real, é fonte e objeto da apropriação cognitiva do que está em torno dos homens. Não pode ser, portanto, confundido com definição que é o resultado da delimitação verbalizada de um instrumento ou fenômeno. Os conceitos estão permanentemente em movimento no sentido da ampliação e distensão. São sempre uma generalização em processo dialético na composição de outra generalização. É o resultado da capacidade dos seres humanos em perceber, analisar e sintetizar.

Em seu trabalho Vygotski (1993) aponta para uma diferenciação entre os conceitos cotidianos e os sistematizados (científicos, em seus escritos). Reconhece suas diferenças mas entende que sejam movimentos semelhantes que se completem. Os conceitos cotidianos são os que se desenvolvem pela vivência dos seres humanos frente às suas realidades e que não passem por processos específicos de observação ou sistematização.

Os conceitos sistematizados são aqueles que obedecem uma intenção na proposição de seu desenvolvimento. São resultado de processos previamente planejados, são aqueles que devem ser desenvolvidos num processo pedagógico, objeto da ação escolarizada. Caracterizam-se pelo uso da verbalização com intenção de promover, sobre objetos específicos, análise e síntese.

Nesse sentido, os conceitos cotidianos partem de uma situação real para a abstração enquanto os conceitos sistematizados da abstração para a realidade. São movimentos diferenciados que promovem a ampliação da capacidade de generalização do indivíduo. É, portanto, sobre a realidade do aluno que devem ser lançados os primeiros olhares num processo de elaboração conceitual “filtrados” pela abstração que o conceito sistematizado oferece para, após análise e síntese, possibilitar um olhar mais atento, com mais rigor que possa permitir perceber o que antes permanecia oculto. Com o processo de elaboração conceitual, o aluno deve ser capaz de desenvolver, sobretudo, a capacidade de perceber sua realidade com percepção mais atenta e rigorosa.

Em Estudos Sociais os conceitos que amparam o trabalho nessa perspectiva são Tempo, Espaço e Relações Sociais. A cada conteúdo as propostas de trabalho/pesquisa devem permitir que o aluno execute atividades que permitam aprofundar o processo de sistematização dos conceitos.

Reconhecer o conhecimento trazido pela criança para a sala de aula como ponto de partida é essencial para que esse processo se realize. Contrapor as experiências e observações dos alunos umas às outras, permitir conhecer experiências afastadas no Tempo e Espaço, propor novas maneiras de organizar suas percepções, vão propiciar que o desenvolvimento alcançado ampare um desenvolvimento que se estenderá para a vida além da escola.

A perspectiva histórico cultural pode oferecer, portanto, base para que essa transformação qualitativa, sempre almejada, se dê de forma efetiva porque capaz de

oferecer os instrumentos necessários para a formação do cidadão consciente e atuante que tem perambulado pelos sonhos e desejos dos educadores brasileiros.

6 ANEXOS

6.1 Anexo 1:

Os açorianos povoam a Ilha

(Adriano Pereira)

Portugal precisava encontrar os limites do sul do Reino, para garantir a sua soberania sobre Espanha. O governador João Fialte sabia que não poderia ser um desafio ao tratado de Madrid, assinado em 1494, com o rei espanhol Fernando e a rainha Isabel. Assim, pediu ao rei português D. João III que lhe desse a Ilha da Madeira, ficando a povoação sob a autoridade do governador, ficando a povoação sob a autoridade do rei português.

No ano de 1740, o governador João Fialte pediu ao rei português D. João III que lhe desse a Ilha da Madeira, ficando a povoação sob a autoridade do rei português. Em 1741, o rei português D. João III deu a Ilha da Madeira ao governador João Fialte, ficando a povoação sob a autoridade do rei português.

Antes de 1740, a ilha da Madeira era governada por um governador português, que era nomeado pelo rei português. Em 1740, o rei português D. João III deu a Ilha da Madeira ao governador João Fialte, ficando a povoação sob a autoridade do rei português.

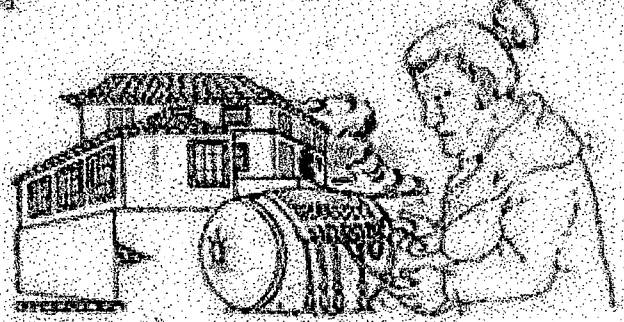
O crescimento dos Açores está ligado ao comércio atlântico de açúcar, iniciado em 1482, quando os portugueses chegaram à ilha da Madeira. A povoação da ilha da Madeira foi fundada em 1482, por João Fialte, governador português. A povoação da ilha da Madeira foi fundada em 1482, por João Fialte, governador português.



Os primeiros habitantes portugueses da ilha da Madeira chegaram em 1482, quando o rei português D. João III deu a Ilha da Madeira ao governador João Fialte, ficando a povoação sob a autoridade do rei português. A povoação da ilha da Madeira foi fundada em 1482, por João Fialte, governador português.

Os primeiros habitantes portugueses da ilha da Madeira chegaram em 1482, quando o rei português D. João III deu a Ilha da Madeira ao governador João Fialte, ficando a povoação sob a autoridade do rei português. A povoação da ilha da Madeira foi fundada em 1482, por João Fialte, governador português.

Os primeiros habitantes portugueses da ilha da Madeira chegaram em 1482, quando o rei português D. João III deu a Ilha da Madeira ao governador João Fialte, ficando a povoação sob a autoridade do rei português. A povoação da ilha da Madeira foi fundada em 1482, por João Fialte, governador português.



6.2 Anexo 2:

Dia da Índia

50

No dia 19 de Abril comemora-se o Dia da Índia. Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil. Eles vivem em grupos chamados tribos. O chefe da tribo chama-se cacique. Os índios moram em cabanas chamadas ocas. As ocas unidas formam uma aldeia ou vila.

Os índios gostam de caçar, colher frutas, pescar e pegar peixes para sua alimentação. Eles plantam mandioca e milho.

Eles usam como armas as setas, o flechete, o arco e as lanças. Em suas festas eles utilizam checrilho, tambores, maracás, instrumentos que eles próprios fabricam.

Atualmente existem povos tribos indígenas no Brasil. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é uma organização que defende o espaço e os direitos dos índios na sociedade.

Nas aldeias, os índios trabalham, criam animais, cultivam a terra, fabricam canoas, cestos, cuas, redes, colares, brincos e enfeites de penas na fantasia.

Nos dias de festas, usam cocar na cabeça, colar, brinco e enfeites de penas. Fazem vatapá, doce, milho, frutas, peixe e carnes de outros animais.

Hoje em dia, muitos índios abandonaram suas aldeias para viver nas cidades e nas fazendas. Eles já mudaram muito os seus costumes e seu modo de viver.

Pois é, Pedrinho. Quando os brancos chegaram, viviam aqui mais de 4 000 000 de índios

e hoje, restam somente 200 000



Que pena, Chicquita! Mas agora existe a FUNAI, Fundação Nacional do Índio, para protegê-los

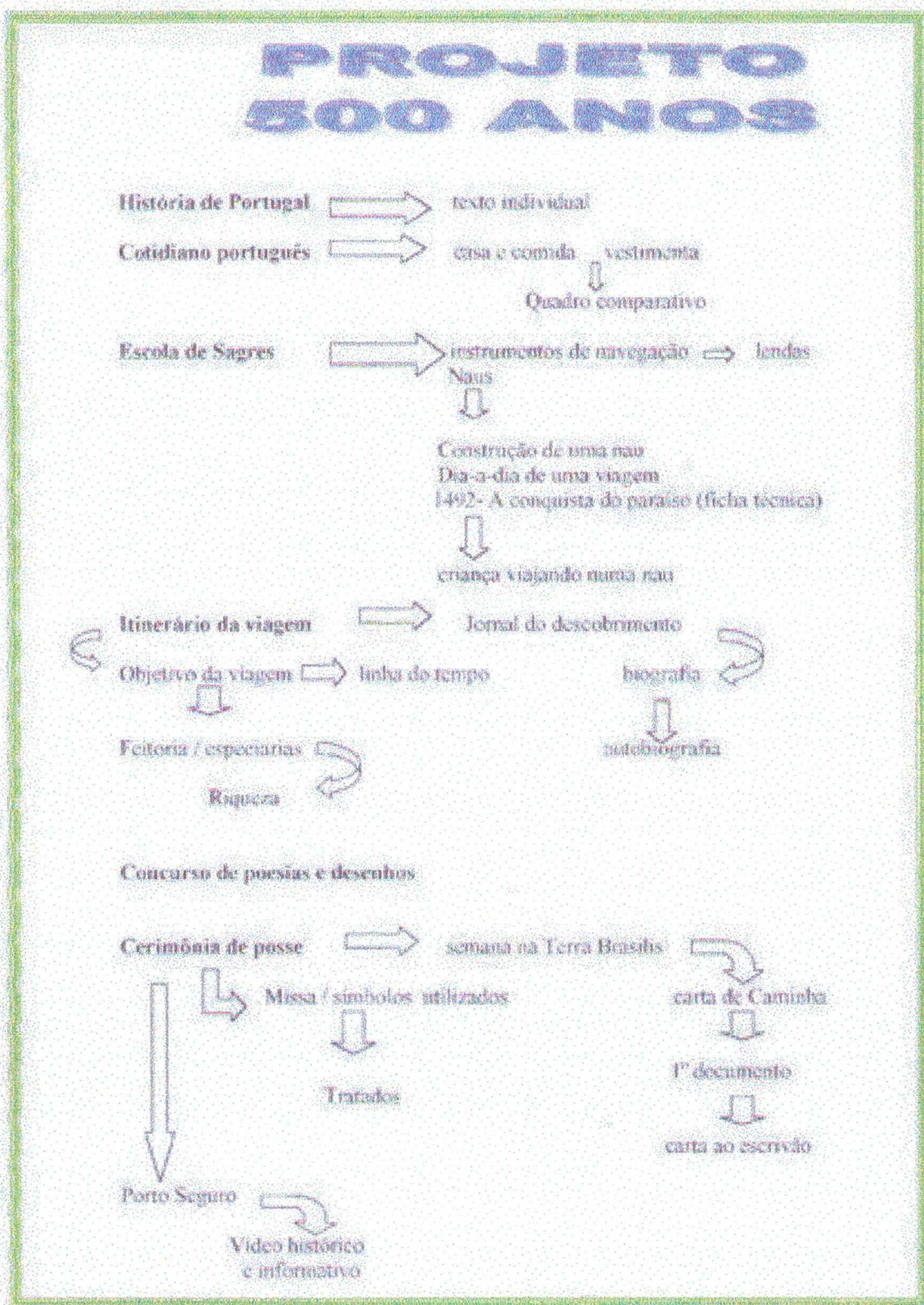
Proteção?? De que jeito, Pedrinho? Os brancos continuam matando os índios.

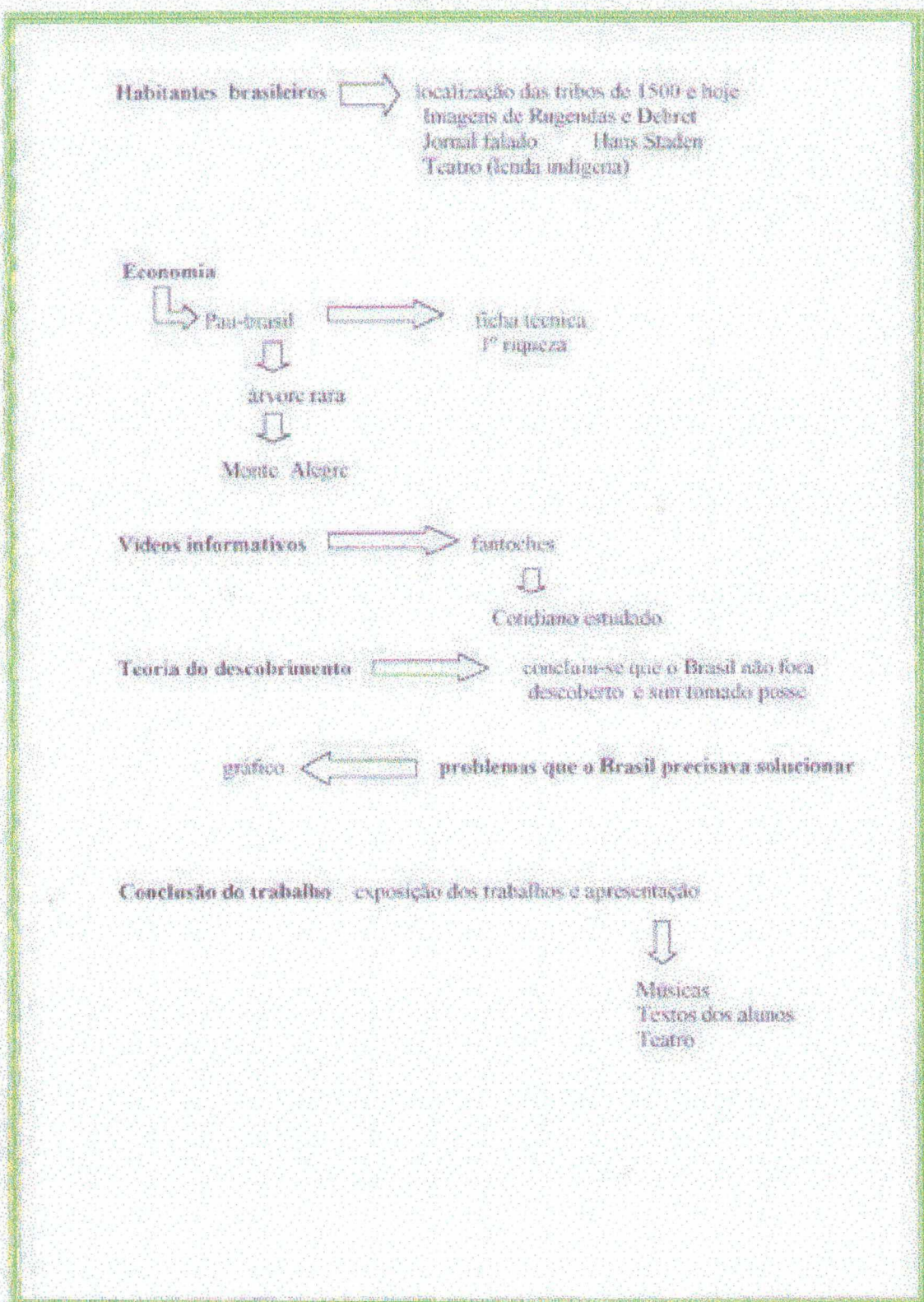
Você ouviu e viu na televisão, os tapazes de Brasília que queimaram o índio Galvão?

É mesmo! É o pior de tudo e que eles nem foram presos! O homem branco é mesmo SELVAGEM!

FIM

6.5 Anexo 5:





6.6 Anexo 6:

PROJETO “BUSCANDO SOLUÇÕES”¹

O Projeto “Buscando Soluções” foi realizado com 3ª série da Escola Municipal Alfredo Domingo da Silva, quando trabalhamos sobre o município de Balneário Camboriú.

Iniciamos com uma conversa sobre Balneário Camboriú para analisar os conhecimentos que já estavam apropriados.

Em seguida, fomos listando alguns itens sobre o município no quadro, tais como: a principal atividade econômica, localização, limites, número de habitantes do município, comércio, lugares, entre outros. Após este levantamento, fizemos alguns problemas matemáticos envolvendo o número dos habitantes do município e também calculamos com este dado a densidade demográfica e espaço territorial – 50 km²). Todos demonstraram interesse, pois estávamos falando do nosso município.

O Projeto estava repleto de novos conhecimentos que, pouco a pouco, iam sendo interiorizados pelos alunos. Estudamos também a emancipação do município, pois muitos alunos tinham ainda uma noção equivocada de sua localização: Ex: Como o bairro era muito afastado do centro, os mesmos perguntavam: “A senhora vai para Balneário hoje, professora?”

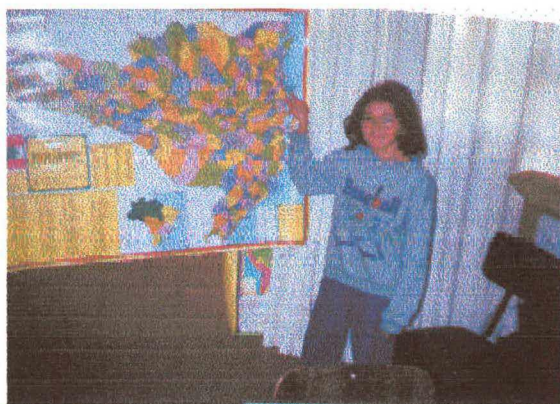
Esse tipo de acontecimento fez com que eu tomasse a decisão de parar, repensar e buscar esclarecer esta questão para os alunos, e foi o que fiz.

Trabalhei com mapas, localizaram onde nasceram, o nosso município, a distância entre as cidades e aonde aconteceu a emancipação de Balneário Camboriú, também tentou-se localizar o Bairro São Judas Tadeu no mapa do município, porém não conseguimos, pois o mapa não incluía os bairros mais afastados.

Na tentativa de mudarmos este quadro, enviamos uma carta, solicitando a inclusão dos bairros mais afastados, no mapa de Balneário Camboriú, ao órgão responsável, a Secretaria de Turismo.

Ao visitarmos o Arquivo Histórico de Balneário Camboriú, vimos as fotos de Balneário Camboriú antes e atual, o que proporcionou trabalhar a paisagem natural e modificada, construindo painéis, apresentei-lhes um vídeo sobre o assunto e elaboramos duas maquetes que representava Balneário Camboriú antes da emancipação do município e a atual cidade.

Segundo a Proposta Curricular do Estado (1998),



¹ Elaborado pela Professora Magali Kehrwald da Silva – 3ª série da Escola Municipal Alfredo Domingos da Silva.

“A geografia que propomos seja ensinada deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem. Conceber a geografia como estudo da organização do espaço pelas comunidades humanas, significa estudar as relações que os homens desenvolvem no e com o meio: pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com os outros homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo dos tempos.”

Dando continuidade a este trabalho, os alunos iniciaram uma pesquisa de campo, onde entrevistamos vários setores dos bairros mais próximos da escola, bem como: escola, igreja, posto de saúde, comércio, comunidade.

Após a pesquisa, iniciamos a tabulação dos dados, pois estávamos em busca dos aspectos políticos, econômicos e sociais da atual Balneário Camboriú. Após a pesquisa e tabulação dos dados, elaboramos um ofício para solicitar uma entrevista com o Prefeito Municipal, em busca de possíveis soluções para os problemas sociais.

A entrevista foi um sucesso...

Não posso deixar de salientar que privilegio muito o trabalho realizado em grupos, pois é onde percebo a troca de idéias entre os alunos.

Consegui observar esta troca de idéias devido ao acompanhamento que faço nos trabalhos, pesquisas, relatórios realizados. Durante o trabalho em grupo observo o que os alunos comentam, o que discutem e posso perceber que quando os mesmos começam a fazer relações sobre os conteúdos estudados e a sua vida, estão se apropriando dos conhecimentos estudados.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Quais os problemas que você encontra em Balneário Camboriú ?

saúde →

educação →

empregos →

moradia →

saneamento básico →

desemprego →

outros →

Pontos Positivos →

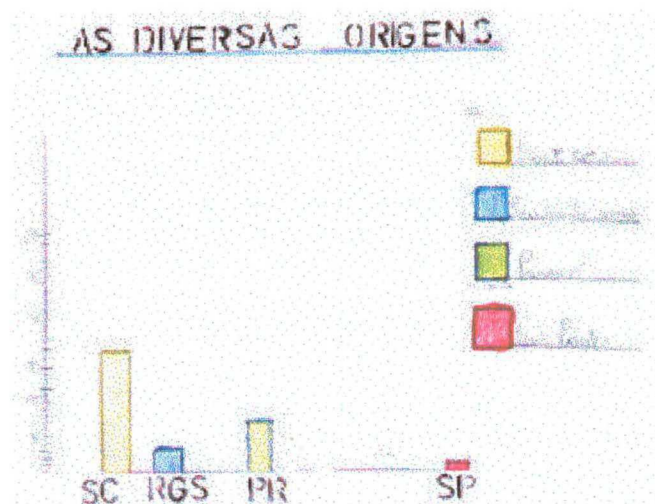
PROJETO:
BUSCANDO SOLUÇÕES

Profissão:
Nome:

6.7 Anexo 7:

PROJETO: “RESGATANDO NOSSAS ORIGENS”²

Inicialmente, os conhecimentos dos alunos foram explicitados após dialogar mais sobre os estados de origem de suas famílias. Coletamos alguns dados dos alunos, tais como: cidade de origem, ano do nascimento, profissão do pai, da mãe e grau de instrução. Com os dados já coletados, iniciamos a tabulação para posterior elaboração de gráficos.



ANÁLISE DO GRÁFICO

O gráfico apresenta as diversas origens dos alunos da 4ª série. Analisando o gráfico acima verificamos que a maioria dos alunos são de origem catarinense, em segundo lugar percebemos o Estado do Paraná, em seguida o Estado do Rio Grande do Sul e, finalmente, o Estado de São Paulo.

(Equipe: Ronaldo, Lorena, Cláudia e Paulo).

Realizamos atividades com os gráficos para que os alunos ficassem envolvidos no processo de análise. A turma foi dividida em grupos e cada grupo confeccionou cartazes sobre o histórico dos estados envolvidos no Projeto. Para isso, pesquisaram várias bibliografias com a intenção de que os trabalhos fossem enriquecidos.

A turma se organizou, também, para a realização dos almoços, com a divisão de equipes: de limpeza, do som, da organização das mesas, ajudantes de cozinha, grupos que apresentavam danças típicas dos estados estudados a cada semana.

Durante a realização do projeto, os alunos colaboraram uns com os outros, colocando suas opiniões e discordâncias na produção dos cartazes, na sua distribuição, na apresentação de danças típicas, com aperfeiçoamento dos

² Elaborado pela prof. Magali Kehrwald da Silva da 4ª série da Escola Municipal Alfredo Domingos da Silva.

movimentos técnicos de cada atividade rítmica e mostraram organização e cooperação na busca das vestimentas necessárias.

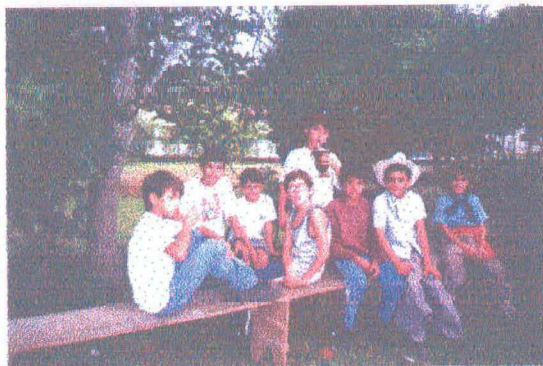
No decorrer das atividades foram utilizados aparelho de som, filmadora, máquina fotográfica, vídeo cassete, televisão, CD e livros.

Couto (1993) diz: “A História não é uma coleção de fatos passados, distantes de nós, mas sim um processo contínuo, em que todos estão incluídos como personagens.”

O Projeto “Resgatando nossas origens” ilustrou muito bem a citação acima, quando da participação efetiva dos alunos, da experiência vivenciada nas danças típicas e elaboração e organização dos pratos típicos.

A dedicação, interesse e esforço dos alunos foi notável no decorrer do projeto. Percebemos como grande mudança dentro do grupo, o envolvimento nas atividades rítmicas, principalmente daqueles alunos mais inibidos e com pouca participação.

No percurso da realização do projeto, vivemos momentos de concentração, pesquisas, ensaios, euforia, ansiedade de ver o evento acontecer e ser um sucesso, era constante a alegria. Com o Projeto aprendemos tanto, dentre outras coisas, alguns passos de danças típicas: a preparar alguns pratos típicos de cada Estado, conteúdos específicos do projeto, a cooperar com os colegas, ser responsável com nossos compromissos, tudo com a vivência do que estudávamos.



7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula com los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didácticas de estudios sociales para la escuela primaria. *In*: AISENBERG, B; ALDEROQUI, S (Org.) **Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones** Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- ALDEROQUI, Silvia. Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. *In*: AISENBERG, B; ALDEROQUI, S (Org.) **Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones** Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa F.; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: ACCES, 1994.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de; LEMOS, Nivaldo Jesus Freitas de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. **História das sociedades americanas**. Rio de Janeiro: Eu e Você, 1985.
- ARROYO, Miguel. Pátria amada, ignorada. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, jan/mar 1988, p. 17-23.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. *In*: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, C (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BONIN, Luiz Fernando Rolim. **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC, 1971.
- CALLAI, Helena Copetti. O mapa na sala de aula. **Espaços da Escola**. n. 6, Ijuí: UNIJUÍ, out./dez. 1992, p. 11-18.
- CALLAI, Helena Copetti. Os Estudos Sociais e a construção da noção de espaço. **Espaços da Escola**. n. 7, Ijuí: UNIJUÍ, jan/mar. 1993, p. 21-27.
- CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Espaços da Escola**. n. 11, Ijuí: UNIJUÍ, jan/mar. 94, p. 9-18.

- CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ZAMBONI, Ernesta. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, jan/mar. 1988
- CAMILLONI, Alicia R. W. de. Epistemologia de la didáctica de las Ciencias Sociales. *In*: AISENBERG, B; ALDEROQUI, S (Org.) **Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- CARRETERO, M, POZO, J I, ASENSIO, M. La comprensión del tiempo histórico. *In*: CARRETERO, M; POZO, J I; ASENSIO, M. **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor, 1989.
- CARRETERO, M, POZO, J I. Las explicaciones causales de expertos y novatos em Historia. *In*: CARRETERO, M; POZO, J I; ASENSIO, M. **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor, 1989.
- DUARTE, Newton, **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**. Campinas : Autores Associados, 2000.
- FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos estudos sociais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 10, 1984, p. 11-22.
- FERNANDES, Florestan A formação política e o trabalho do professor. *In*: **UNIVERSIDADE, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERNANDES, Florestan. **Nova república?** Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FERNANDES, Florestan. **O novo ponto de partida**. Belo Horizonte: s.n., 1982. (texto mimeografado da 2ª Conferência Brasileira de Educação, Belo Horizonte)
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1978.
- FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócios-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. *In*: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GIOVANNI, Maria Lúcia Ruiz. Área de estudos sociais: uma proposta de trabalho para o primeiro grau. **Educação & Sociedade**. v. 4, n. 13, São Paulo, dez. 1982, p. 132-143.
- GÓES, Maria Cecília R. de. **Processos de construção de conceitos no contexto pedagógico: mediação social e participação da linguagem**. ca. 1998. (texto mimeografado)
- GOJMAN, Silvia. La historia: una reflexión sobre el pasaso. *In*: AISENBERG, B; ALDEROQUI, S (Org.) **Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones** Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.

- LEME, Dulce Maria P. Camargo et alli. **O ensino de estudos sociais no 1º grau.** s.1.,s.ed. 1987. (Projeto magistério)
- LURIA, A .R. **Pensamento e linguagem** – As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARTIN, Elena. El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía. *In:* CARRETERO, M; POZO, J I; ASENSIO, M. **La enseñanza de las Ciencias Sociales.** Madrid: Visor Distribuciones, 1989. p 179-200
- MARX, Karl. O método da economia política. *In:* FERNDDES, Florestan (Org). **K. Marx, F. Engels: história.** São Paulo: Ática, 1983.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuebach)**.. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e política no pensamento de Francisco Campos,** Rio de Janeiro, 1990. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. *In:* PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História,** São Paulo v. 13 no. 25/26, p. 143-162, set. 1992.
- _____. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto,** Brasília, ano 7, n. 37, jan/mar, p. 01-16, 1988.
- NAGLE. J. A educação na Primeira República. *In:* FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira.** 2 ed., Tomo III, vol. 2, Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **As ciências sociais na escola.** São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. **A escola e a compreensão da realidade.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *In:* **Caderno CEDES.** n. 35, Campinas: Papirus, 1995.
- PARECER no. 853 do Conselho Federal de Educação, de 12 de novembro de 1971. *In:* MEC. **Habilitações profissionais no ensino de 2º grau;** diretrizes e normas de legislação. Brasília, Expressão e Cultura, 1972.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: Cortes, 1991.
- PICASSO, Ana Maria O de López. SVARZMAN, José H. Qué se enseña y qué se aprende en história? *In:* AISENBERG, B; ALDEROQUI, S (Org.) **Didáctica de las Ciencias Sociales:** aportes y reflexiones Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- PILETTI, Claudino. **Filosofia e história da educação.** 5 ed., São Paulo: Ática, 1987.

- PINO, Angel. A categoria de “espaço” em psicologia. *In*: MIGUEL, Antônio; ZAMBONI, Ernesta (Org.) **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. *In*: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1994.
- QUINO. **Toda Mafalda: da primeira à última tira**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- REGO, Teresa Cristina R. **A origem da singularidade do ser humano: análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky**. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- RUFINO, Sonia M. Vanzella Castellar. O conceito de espaço: a contribuição da Geografia. *In*: MIGUEL, Antônio; ZAMBONI, Ernesta (Org.) **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.
- SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. *In*: FAUSTO, Boris, (Org.) **História geral da civilização brasileira**. Tomo.IV, São Paulo: Difel, 1984.
- SISTO, Fermino Fernandes. A construção do espaço cognitivo em Jean Peaget. *In*: MIGUEL, Antônio; ZAMBONI, Ernesta (Org.) **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. *In*: SILVA, ^a L. (Org.) **A questão INDÍGENA NA SALA DE AULA: subsídio para professores de 1° e 2° graus**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectivas da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.
- VUIGOTSKIJ, Liev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Científico Técnica, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas II: pensamiento y language/ conferencias sobre Psicología**. Madri: Visor, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.
- ZARAGOZA, Gonzalo. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. *In*: CARRETERO, M; POZO, J I; ASENSIO, M. **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor, 1989.