

## **SABERES ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA DAS SÉRIES INICIAIS: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA SOCIAL ESCOLAR**

**PUGAS**, Márcia Cristina de Souza\* – UFRJ

**RAMOS**, Ana Paula Batalha – UFRJ

**GT-13:** Educação Fundamental

O presente trabalho busca apontar algumas possibilidades para pensar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, tendo com aposta teórica a categoria de análise “saber escolar” (LOPES, 1997, 1999, 2007; MONTEIRO, 2001, 2003 e GABRIEL, 1999, 2003) tal com trabalhada no quadro teórico da epistemologia social escolar (GABRIEL, 2006). Para tal, optamos pelo recorte disciplinar; focando nossa análise no ensino de uma disciplina específica – História – nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando-a como um *locus* potencialmente gerador de discussões que nos interessam neste texto.

Esse recorte foi delimitado a partir de observações feitas durante o segundo semestre letivo de 2007 em aulas de História de duas turmas de 4ª série de uma escola pública situada na região metropolitana do Rio de Janeiro, em um município da Baixada Fluminense (as turmas 501 e 502 da escola "1"<sup>1</sup>). Tais observações constituíram um estudo exploratório realizado por uma das autoras em sua pesquisa de mestrado. Estar presente no cotidiano de uma sala de aula do Ensino Fundamental foi uma experiência assaz instigante para pensar sobre saberes escolares.

Durante o período de observações surgiram questionamentos em relação: à permanência de alguns conteúdos clássicos<sup>2</sup>; ao forte caráter "tradicional" em sua apresentação aos alunos; à apatia constatada durante as aulas observadas. Estes questionamentos se desdobraram em inquietações sobre a “razão de ser” desse tipo de

---

\* Mestranda do PPGE/UFRJ - Orientadora: Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel NEC - Núcleo de Estudos do Currículo GECCEH - Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História.

<sup>1</sup> A escola e a professora receberam denominações fictícias, no intuito de terem preservadas suas identidades, apenas as turmas são apresentadas com suas reais denominações, uma vez que são elas mesmas, bastante genéricas e comuns à grande maioria das escolas que classificam numericamente os anos de escolaridade.

<sup>2</sup> A seleção do conhecimento histórico foi feita pela professora a partir de conteúdos clássicos. Os temas trabalhados nas aulas foram: "O Império", "As entradas e as Bandeiras", "A elevação do Brasil a Reino Unido", "O período das Regências", "Café: a riqueza do Segundo Reinado", "A chegada dos imigrantes" e "A Proclamação da República".

abordagem em uma aula de História. Não haveria outras explicações, para além daquelas já difundidas e exploradas no campo educacional, que tendem a evidenciar ora o desempenho do professor, ora a dificuldade do aluno, ora a inadequação do 'sistema' e ainda, algumas vezes, o entrecruzamento desses olhares?

Sem desmerecer quaisquer dessas perspectivas de análise, tentamos aqui buscar e identificar outras possíveis variáveis, trazendo à tona a questão dos saberes a partir do diálogo com as contribuições dos campos da Didática, da Nova Sociologia do Currículo e dos Estudos Culturais.

Nesse sentido, acreditamos serem pertinentes as contribuições e perspectivas da *epistemologia social escolar* que reconhece a multidimensionalidade do processo de produção dos saberes escolares, percebendo de forma articulada seus aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos que entram em jogo no processo de ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, estamos de acordo com GABRIEL (2006) ao entender que esse recorte pressupõe pensar o significant *saber escolar*, como uma categoria de análise. Destarte, torna-se possível e necessário redimensionar nosso olhar para o que é ensinado; desenvolvendo uma idéia ampliada e problematizada de conteúdos escolares. E nesse contorno, olhar para as relações que se constituem na sala de aula e que de certa forma, justificam a existência de professores e alunos; sujeitos sociais presentes nesse espaço. Trata-se aqui de olhar para a escola como um espaço onde os diferentes saberes se hibridizam, se articulam *na relação sujeitos-saberes*, a partir de condições de produção e consumo específicos.

"Trabalhar na pauta da epistemologia escolar permite pensar na estreita articulação entre a capacidade de intervenção social da escola na construção de um projeto de sociedade e a forma pela qual a instituição lida com os saberes que nela circulam e/ou são produzidos". (GABRIEL, 2006)

Nas primeiras aproximações como campo, procuramos identificar como a questão dos saberes tem sido apresentada e discutida no GT de Educação Fundamental da ANPED, considerado aqui como um espaço de produção e discussão de novos estudos no âmbito deste nível de ensino. Buscamos mapear de que modo as discussões sobre os saberes emergiam nos diferentes trabalhos a respeito dos diferentes olhares, de recortes, questões e pressupostos teóricos. Particularmente, fez-se importante perceber neste mapeamento, onde

estavam as ênfases acerca dos saberes nos discursos: sobre professores? Sobre alunos? Sobre processo de ensino-aprendizagem? Que outras possibilidades eram reveladas?

Assim sendo, o levantamento nos permitiu identificar que a questão dos saberes aparece mesmo que tangencialmente, em 81 dos 124 artigos apresentados no período, o que corresponde a 65% do total. Desse modo, organizamos as 81 produções conforme a seguinte classificação: 6 artigos discutiram saberes articulados à questão da formação de professores; 36 o faziam tendo como foco central à análise de políticas do Ensino Fundamental; 22 apresentaram questões diretamente ligadas à sala de aula, onde os saberes eram indiretamente abordados; outros 4 discutiram enfatizando questões de conteúdo no âmbito do ensino de História e os 13 restantes abordaram tipos de questão também vinculadas ao conteúdo, ao ensino de outras disciplinas. Essa classificação nos permitiu perceber as portas de entrada que tangenciam as discussões sobre saberes nesse campo.

Ao olhar para as 81 produções percebemos, de modo geral, uma forte inclinação à discussão das políticas para o Ensino Fundamental, com destaque às propostas curriculares oficiais e aos PCNs; também uma tendência de pensar em práticas pedagógicas para discutir ensino-aprendizagem, de modo que suportes como livro didático e a problematização de metodologias para ensinar conceitos específicos das diferentes disciplinas eram temas recorrentes. Importa observar que a leitura desses textos reforçam a pertinência da interlocução teórica aqui privilegiada.

Trata-se de redimensionar questões que estão presentes neste campo orientadas a partir de nosso quadro teórico que entende que o saber escolar é produzido socialmente com finalidades e configurações próprias da escolarização, expressando, portanto, um conjunto de interesses e relações de poder, em um dado momento histórico.

Dos quatro textos sobre o ensino de História, um em turmas de 5ª e 6ª séries, três se referem às séries iniciais do ensino fundamental sendo que dois deles tratam respectivamente da construção dos conceitos de tempo e memória e os dois textos restantes abordam a questão das populações indígenas. Não obstante, três desses textos se ocupem de questões/temas específicas relativa ao conteúdo a ser ensinado nesta disciplina nos primeiros anos de escolaridade - identidades, diferenças, permanências e mudanças - a abordagem acerca dos saberes é feita de um modo diverso da que aqui propomos. Percebemos que esses autores embora pensem os conteúdos a serem ensinados e sua

circulação no contexto de sala de aula, eles não os problematizam como categoria de análise para pensar na relação ensino-aprendizagem.

Para costurar esse diálogo estruturamos esse texto da seguinte maneira: na primeira parte, exploramos as contribuições da epistemologia social escolar para pensar questões relativas à categoria saber escolar.

Na segunda parte retomamos o estudo exploratório realizado nas turmas 501 e 502, evidenciando as tensões que marcam a relação com os saberes escolares no âmbito do processo ensino–aprendizagem de História no 1º segmento do Ensino Fundamental.

### **Contribuições da epistemologia social escolar**

Operar com a categoria de saber escolar implica em nos situarmos entre as correntes de pensamento que preferem ressignificar a concepção de epistemologia, a negar a especificidade do seu território e do seu potencial para o desenvolvimento da argumentação sobre a problemática dos saberes escolares (GABRIEL, 2006:7)

Como afirma Gabriel (2006), considerar a categoria saber escolar implica em reconhecer que a fertilidade analítica de um conceito não se encontra apenas no termo em si, mas no olhar que é utilizado para explicar e interpretar as práticas observadas.

Em nossa trajetória acadêmica, temos tido a possibilidade, entre outros, de discutir conceitos, compreender a necessidade do diálogo teórico na construção de um quadro apropriado às pretensões das pesquisas por nós realizadas. É nesse movimento de aproximações e distanciamentos que se insere esse momento de apropriação das potencialidades do conceito de epistemologia social escolar para a discussão do saber escolar, aqui pretendido como categoria de análise para pensar o processo de produção dos saberes históricos escolares.

A epistemologia nos remete a questões sobre o modo pelo qual uma área científica se constitui como conhecimento. Há vários caminhos para entender sua natureza e função: a Sociologia, a História e a História das disciplinas escolares são algumas das possibilidades. É um campo de reflexão que tem como objeto estudar como os conhecimentos são produzidos, seus regimes de verdade, e não pode ser confundida com 'o' conhecimento.

Quando introduzimos o adjetivo escolar neste debate, reforçamos que o conhecimento escolar não é sinônimo do conhecimento acadêmico. Alguns estudos

denunciam a imbricação política e ideológica do conhecimento escolar. A Nova Sociologia do Currículo (Young,2000; Apple, 1989), por exemplo, conclui que o conhecimento não é neutro, que é produto de uma seleção da própria disciplina, que os sujeitos inseridos em tradições disciplinares fazem esta seleção. Outros trabalhos avançam no sentido de tentar entender como ocorrem o ensino e a aprendizagem nesse contexto: os estudos do campo da Didática (Chevallard,1991; Gabriel, 2000b,2002,2004,2004b,2006; Monteiro,2001 e 2003; Lopes, 2007) postulam que além de selecionados, esses conhecimentos são reelaborados didaticamente para serem ensinados.

Nas nossas reflexões a epistemologia social escolar é campo que reconhece um objeto de investigação próprio chamado conhecimento escolar, com especificidades; que dialoga com a Sociologia, a História, a Didática, a Epistemologia.

Tendo como foco de discussão o ensino de conteúdos disciplinares específicos, torna-se difícil sustentar que no processo de produção de conhecimento escolar não entrem em linha de conta critérios também de ordem epistemológica. No campo pedagógico, a questão dos valores é intrínseca à seleção dos conteúdos escolares e entre esses valores, não é possível descartar o valor **de** verdade que se formula também no terreno da epistemologia. (GABRIEL, 2006:7)

Podemos dizer assim que a seleção de conteúdos a partir de quaisquer critérios e ao serem apresentados aos alunos são processos caracterizados pela disputa/tensão entre interesses diversos; pela intenção de 'territorialização' do conhecimento, num movimento de legitimação de grupos, idéias, sujeitos.

Nessa aproximação com esse quadro teórico, as contribuições de Yves Chevallard têm deixado, em particular o conceito de transposição didática nos ajuda a entender o processo de produção de saberes em conformidade com as questões apontadas. Para esse autor o processo de transposição didática se caracteriza pela via de dois movimentos distintos de transposição didática: externo (TDE) e interno (TDI). O primeiro diz respeito à transposição do saber científico feita pela noosfera, com sua capacidade prescritiva e definidora do que deve ser ensinado, normalizado. *"Considerada como "filtro", "zona de intermediação", "lugar de conflitos e negociações", a noosfera realiza um trabalho permanente de transposição no sistema de ensino."* (GABRIEL, 2004b)

A transposição didática interna acontece, segundo Chevallard, quando o professor seleciona o saber a ser ensinado, através de diferentes mecanismos, ênfases, omissões de conteúdo. Essas escolhas, embora referenciadas por algo anterior à sala de aula: Diretrizes

Nacionais para o ensino de História, livros didáticos, Projeto Político Pedagógico da escola; são a tradução possível entre os diferentes saberes que servem de referência no contexto da sala de aula (saberes disciplinarizados, saberes do senso comum, saberes de mídia...). Em outras palavras, constituem um movimento inerente à ação docente (MONTEIRO, 2001) que não pode prescindir do conhecimento historicamente produzido. (CHEVALLARD, 1991)

Precisamos compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sócio-cultural de referência. Essa construção é permeada pela dimensão educativa que desempenha papel estruturante em sua configuração, contribuindo de forma significativa para sua especificidade epistemológica. (MONTEIRO, 2003:11 - grifos nossos)

Monteiro (2003) apresenta a idéia de Develay para quem a transposição didática implica num trabalho de *axiologização*, segundo o qual também os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino, mas através dos conteúdos selecionados, revelando as escolhas éticas de uma sociedade.

O diálogo iniciado com Chevallard e seus leitores nos provoca, então, a identificar . Esta provocação representa um desafio teórico ainda maior, do ponto de vista do ensino de História no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na medida em que o processo de transposição didática interna nessa nível de ensino se faz com professores generalistas, que não possuem uma formação disciplinar específica. Será, então, preciso estabelecer critérios para verificar a aplicação da transposição didática interna numa situação onde o professor em questão não é um especialista, não possuindo, a princípio, um 'saber disciplinar' com o qual possa dialogar a partir do saber acadêmico de referência, fundamental na análise de Chevallard.

Oliveira (2003: 263, 264) aponta três problemas principais em relação ao ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: o pouco interesse dos pesquisadores pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças e a descrença de alguns sobre essa possibilidade; as lacunas na formação de professores (pedagogos e historiadores), especialmente quanto às metas do ensino de História para esse nível de ensino e, por fim, a não transposição para os livros didáticos das discussões recentes relacionadas à historiografia e ao ensino de História.

Com efeito, muito se tem pesquisado e escrito sobre tensões na formação inicial dos professores das séries iniciais: entre as questões da especificidade do saber ; entre o saber acadêmico disciplinar e os objetivos e possibilidades desse nível de ensino; entre licenciaturas e bacharelados<sup>3</sup>. Develay (1993, apud MONTEIRO, 2003) parece nos apontar um caminho para enfrentar esse desafio ao flexibilizar o esquema de transposição didática, acrescentando o conceito de 'práticas sociais de referência', "*que podem estabelecer, ou não, relações com os saberes acadêmicos - dos quais elas constituem, muitas vezes, uma aplicação.*" (1993:24, apud MONTEIRO, 2003:17). Este é ainda um caminho teórico a percorrer.

Ficamos, por hora, com o desafio de refletir sobre as tensões presentes no processo de seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados; sobre as possibilidades de negociação e construção da relação 'ensino-aprendizagem-saberes-poder' a partir dessas tensões; e também, sobre a percepção dos conteúdos escolares como frutos de processos de seleção cultural, de alternativas didáticas, articuladas com as trajetórias de construção dos próprios saberes históricos escolares.

### **De volta às turmas 501 e 502...**

O objeto do ensino da História, também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não é o passado pelo passado, mas os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstituir seus processos e comparar suas trajetórias construindo noções caras a essa disciplina.

Os PCN de História de 1ª a 4ª séries afirmam que é necessário entender “[...] *o saber histórico como campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas e o saber histórico escolar como conhecimento produzido no espaço escolar*”

---

<sup>3</sup> Não entraremos aqui na discussão da importância, ou não, de uma formação específica, pois esta modalidade de ensino, as séries iniciais, é historicamente caracterizada pelo desprestígio de seus profissionais, reforçado pela famigerada crítica à suposta má qualidade da formação generalista que recebem. Haveria infíndos aspectos instigantes pra discussões sem fim. Cabe apenas esclarecer que defendemos a importância da formação pedagógica de qualidade, em nível superior, onde o futuro professor receba formação teórico-prática capaz de permitir, de sua parte, atuação competente no ensino de seus alunos, sem que haja necessidade profissional de tornar-se um especialista em alguma área específica, mas antes, que seja um

(p.35), de modo que não haja prejuízo ou discrepâncias entre ambos no processo de reelaboração conceitual.

As relações estabelecidas entre os agentes sócio-culturais responsáveis pelas seleções de saberes - a serem - ensinados e saberes - a serem - aprendidos são incessantemente articuladas pela tensão saber/poder. Desse modo, interessou-nos entender a veiculação dos saberes históricos escolares nas turmas 501 e 502; trabalhando na dialogia da circulação desses saberes, sem perder de vista as implicações de nossa escolha: operar na pauta da epistemologia social escolar.

A 4ª série - quinto ano - do primeiro segmento do Ensino Fundamental foi escolhida porque é imediatamente anterior à fase de mudança para a etapa de ensino com professores especialistas e também porque apostamos que seja o momento em que a sistematização disciplinar torna-se mais evidente nas organizações das práticas dos professores 'generalistas', configurando-se, em alguns casos, a partir de uma divisão do ensino por áreas, a cargo dos professores da série, que se dividem entre diferentes turmas, focando seu trabalho em uma ou duas disciplinas. Este é o caso da escola "1"

Em decorrência disso, espera-se que, superados os primeiros e urgentes desafios do início da alfabetização, foco quase absoluto do trabalho pedagógico nos primeiros anos<sup>4</sup>, os alunos dessa etapa da escolarização comecem a ter uma noção mais definida das especificidades das 'matérias' - expressão usada para designar os conteúdos escolares referentes ao ensino das disciplinas - e que também sistematizem, mais facilmente, um repertório de significações a partir daquilo que sua trajetória escolar os levou a relacionar, em nosso caso específico, com o significante 'História'.

Antes de seguirmos com o relato que possibilitará traçarmos um panorama deste campo empírico, cabe ressaltar que as observações aqui apresentadas não pretendem, de modo algum, tornar-se a descrição *da* verdade, ou apurar cabalmente o trabalho realizado nas aulas de História das turmas observadas. Não almeja, da mesma forma, tornar-se objeto de julgamento deste ou daquele trabalho. Desejamos, antes de tudo, compartilhar o que tornou-se evidente a nós no momento das observações feitas durante alguns dias da semana, em média dois; durante alguns meses, aproximadamente quatro; em situações peculiares;

---

pedagogo habilitado e qualificado para atuar na educação de crianças; capaz de estabelecer um diálogo adequado com todas as áreas nas quais se tornará mediador de aprendizagens diferenciadas.

<sup>4</sup> Ver Oliveira, 2003.

com pessoas; em momentos... e estes jamais poderiam ser cristalizados em afirmações categóricas a respeito do que quer que fosse pretendido.

Nossa intenção é que esta reflexão seja, para nós e aos que com ela tiverem contato, uma análise *de* verdade, isto é, que não reivindica para si, ares de onipresença e onisciência, mas que tal como uma fotografia, apresente a visão possível a partir dos ângulos, luzes e sombras escolhidos; o registro tecido a partir das percepções que compuseram, pelos diálogos travados e observados, pelos silêncios sentidos, pelos olhares trocados; a constelação particular de nossas 'verdades' efêmeras. Um registro que é, neste momento, o exercício intelectual de mudar o olhar para enxergar outras combinações de estrelas, sem contudo negar a indelével existência das milhares que não se anunciam a nós com proeminência nesse instante.

Era a primeira vez que a professora Júlia trabalhava no esquema de divisão das aulas por áreas do conhecimento, isto é, as turmas de quinto ano - 4<sup>as</sup> séries - possuíam mais de uma professora: ela, lecionando História e Geografia, outra professora ocupando-se com o ensino da Língua Portuguesa e uma terceira que dava as aulas de Matemática e Ciências. Sua presença naqueles grupos também era recente e devia-se a uma licença, tirada pela professora que assumira as turmas no início do ano.

A professora Júlia, formada há dois anos, além da formação pedagógica geral obtida no curso de Magistério, estava cursando uma faculdade de Matemática e contou à pesquisadora que havia optado por não alterar o planejamento feito anteriormente pela colega licenciada, procurando dar continuidade aos temas propostos no início do ano. Como já dissemos, os conteúdos trabalhados durante as aulas de História<sup>5</sup> foram uma seleção do que costumeiramente denomina-se como 'clássicos' quando o tema é História do Brasil. O recorte cronológico predominou em todo o trabalho observado.

Durante as várias conversas entre professora e pesquisadora, foi possível verificar o movimento de transposição didática interna nas seleções e organização didática do

---

<sup>5</sup> Insistimos em frisar "aulas de História", pois houve vezes em que a pesquisadora observou também aulas de Geografia ministradas pela professora Júlia, pois sua organização de horários, como em qualquer escola, acabava, vez ou outra, sofrendo alterações de ordem, por motivos diversos. É certo que estas aulas também compuseram o *cópus* empírico deste estudo exploratório, mas não entraremos, neste texto, na discussão das aproximações e especificidades do ensino destas disciplinas, e tampouco nas idas e vindas da denominação teórico-prática dos "Estudos Sociais" e suas implicações político-ideológicas. Deter-nos-emos apenas no que até então temos chamado à discussão: as aulas de História.

conteúdo as aulas, na exposição dos textos à turma, na aplicação de algumas atividades em detrimento de outras. Ao seguir o planejamento estabelecido no início do ano pela professora anterior, Júlia não deixa de também transpor didaticamente o saber histórico, pois o modo como apresenta e desenvolve os temas, suas ênfases, a escolha das fontes documentais adotadas como referências, a definição de quais conteúdos são mais relevantes para verificação nas avaliações, a definição de cada atividade, representam um intenso movimento de seleção.

Pensemos, então, novamente na tripla dimensão da relação pedagógica sugerida no início deste texto: professores, alunos e saberes. O primeiro movimento de tradução se dá a partir da noosfera, como dissemos, e aporta no ensino das séries iniciais sob a forma de manuais didáticos, dos quais a professora Júlia se serve para ordenar o conteúdo de suas aulas às turmas 501 e 502. Suas fontes são basicamente livros didáticos. Os textos reproduzidos são retirados desses manuais, segundo informação da professora.

Tomemos como exemplo dois textos apresentados aos alunos das turmas 501 e 502 em novembro/2007, apresentando as temáticas do período das Regências e do início do regime republicano no Brasil.

A monarquia estava deixando os brasileiros descontentes. Embora Dom Pedro I governasse proporcionando muitas transformações e progressos, o povo há muito ansiava em poder escolher seus representantes para governar o país. Aconteceram alguns fatos que fizeram com que a Monarquia fosse perdendo prestígio em favor da República, como por exemplo:

- A Guerra do Paraguai, onde muitos brasileiros morreram e de onde os militares vieram com idéias de que o exército seria a salvação do Brasil;
- A abolição da escravatura, que colocou fazendeiros contra a Monarquia, pois muitos ficariam arruinados com a perda de escravos;
- As questões religiosas: a Igreja Católica passou a não aceitar a interferência do governo em seus assuntos.
- As questões militares criadas pelos atritos entre os militares e o governo.

Na madrugada de 15 de novembro de 1889 tropas republicanas, lideradas pelo Marechal Deodoro da Fonseca, ocuparam o quartel general do Rio de Janeiro e os republicanos tomaram o poder.

Foi proclamada a República.

Nome: _____ Turma: _____	
Data: _____ Profª: _____	
<u>O Período das Regências</u>	
<p>Quando Dom Pedro I abdicou, seu filho, Dom Pedro de Alcântara, tinha somente cinco anos. Logo, não podia governar. Então, o Brasil passou a ser governado por regentes.</p> <p>Foram quatro as regências do Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Regência Trina Provisória (1831), que durou apenas dois meses;</li> <li>◦ Regência Trina Permanente (1831 a 1835);</li> <li>◦ Regência Una do padre Diogo Antônio Feijó (1835 a 1837);</li> <li>◦ Regência Una de Araújo Lima (1837 a 1840).</li> </ul> <p>O período das regências foi muito tumultuado devido à falta de emprego, aos altos impostos, às dificuldades que as províncias tinham em comercializar seus produtos e à pobreza de grande parte da população.</p> <p>* <u>Principais revoltas do período</u></p>	<p>↳ <u>Capangagem, no Pará (1835 a 1840)</u>: foi um movimento de pessoas humildes que moravam em cabanas e eram exploradas pelos donos da terra. Elas lutaram muito, mas foram derrotadas.</p> <p>↳ <u>Sabinada, na Bahia (1837 a 1838)</u>: o chefe era Sabinó Álvares da Rocha Vieira. Os revoltosos queriam que a Bahia se tornasse uma república até a maioridade de Dom Pedro de Alcântara.</p> <p>↳ <u>Balaioada, no Maranhão (1838 a 1841)</u>: fazendeiros, comerciantes, mestiços, índios e escravos negros se uniram para lutar contra a escravidão, a pobreza e os altos impostos.</p> <p>↳ <u>Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (1835 a 1845)</u>: a causa da guerra foi o alto imposto cobrado pelo governo sobre a carne-seca (charque). Os revoltosos fundaram uma república, com Bento Gonçalves como presidente. Essa guerra durou dez anos e o governo só conseguiu dominá-la com a ajuda do Duque de Caxias.</p>

Desejamos, então, problematizar como a categoria saber escolar foi veiculada a partir deste trabalho?

As duas turmas eram bem pouco participativas e esta aula, especificamente, terminou como muitas outras observadas: sem que nenhum aluno tivesse tecido algum comentário sobre o tema ou procurado resolver dúvidas ou algo parecido. As manifestações dos alunos ocorreram no momento em que, findo o tempo para copiar e responder as perguntas sobre o texto base, eles responderam em coro as 'respostas corretas' para que a professora procedesse à sua transcrição na lousa.

A apresentação do tema feita pela professora, através de sua leitura para a turma, não problematizou quaisquer dos aspectos abordados na escrita, tais como "Guerra do Paraguai" e "Questões militares", entre outros. A prova foi dada, em aulas posteriores, com base no questionário respondido sobre este e sobre outros temas apresentados em sala.

A ausência de discussões, nesse caso, contribui para a ratificação de verdades. A naturalização de narrativa unívocas, capazes de dominar nosso passado, moldar a memória e inculcar em nós poucas possibilidades de construção de algo diferente no futuro. A apresentação textual desses discursos tendem a apresentar fatos, personagens e versões, como verdades a priori; não problematizam a questão da construção do pensamento histórico em seus diversos aspectos e temas.

Não é difícil, por exemplo, identificar, a partir dos temas e aulas anteriormente mencionados, visões de nação permeadas pelas marcas da colonização também das idéias e verdades que corroboram na formação de determinado tipo de identidade nacional.

História apresentada como factual; fatos históricos expostos em seqüência cronológica; História relacionada exclusivamente a fatos passados; ausência de estabelecimento de relações temporais entre passado e presente e suas implicações políticas, econômicas e culturais; textos conceituais pouco explicativos; ênfase dada à identificação de informações diretas do texto; avaliação da aprendizagem pautada na memorização das informações obtidas a partir dos textos; contexto narrativo pouco envolvente são características muito presentes no ensino de História nas séries iniciais que tendem a minimizar os saberes como tais.

Os conceitos trazidos para essa discussão nos ajudam a pensar, nesse momento, na possibilidade de desnaturalização do saber escolar. O quadro da epistemologia social escolar traz, além de outras variáveis, o processo de produção dos saberes escolares, que não tem na figura do professor sua única ferramenta de realização (embora ele seja indispensável); há, como dissemos, contingências e configurações específicas: sociais, culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas... o que nos leva a compreender que

práticas baseadas em seleções consideradas extemporâneas podem não significar apenas uma questão de desatualização do professor. Dessa forma, defendemos que pensar como reelaborar também as circunstâncias de produção do saber escolar, abre outras possibilidades de discussão, sem contudo abrir mão dos aspectos epistemológicos de nossa própria construção teórico-prática.

### Referências bibliográficas

<sup>6</sup>ANHORN, C. T. G. **Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas.** In: 27<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, GT8. 2004. Disponível em: <http://www.ANPed.org.br/reunioes/27/gt04/t041.pdf>

\_\_\_\_\_. **Os PCN de História - um exemplo de *noosfera* em ação.** In: XII Reunião do ENDIPE, 2004, Rio de Janeiro. Anais da XII Reunião do ENDIPE, 2004 (b).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Argentina: Editora Aique, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2001.

FONSECA, S. **A formação do professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas.** In: 24<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, GT8. 2001. Disponível em: <http://www.ANPed.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>

FORQUIN, Jean C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 5, p. 28-49, 1992.

GABRIEL, C. T. **O saber histórico escolar: entre o universal e o particular (Construindo diferenças e verdades através do ensino de História)** In: X Reunião do ENDIPE, 2000, Rio de Janeiro. Anais da X Reunião do ENDIPE, 2000.

\_\_\_\_\_. **O conceito de História-ensinada: razão pedagógica e a razão histórica. (Reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar).** In: CANDAU, V. M. (org.) 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

---

<sup>6</sup> Os trabalhos de ANHORN(2004 e 2004b) são, na realidade, trabalhos de GABRIEL. Trata-se da mesma autora, de modo que, no texto, nos referimos a Anhorn como Gabriel, não obstante as referências bibliográficas apareçam com sobrenomes distintos.

\_\_\_\_\_. **Usos e abusos do conceito de trasposição didática: considerações a partir do campo disciplinar da História.** UFOP, Ouro Preto, 2002. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>

\_\_\_\_\_. **A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural.** In: CANDAU, V. (org.). *Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina História: tensões e perspectivas.** In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

GABRIEL, C.T.; RAMOS, A.P.B. e PUGAS, M. C. S. **Currículo, Saberes escolares e Linguagem: notas de bastidor de uma pesquisa em curso.** In: IV Seminário Internacional - As redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Rio de Janeiro: 2007.

**Guia de Livros Didáticos 1ª a 4ª séries.** PNLD/98. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Brasília: SEF/MEC; FNDE/MEC; CENPEC, 1998

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia.** Ijuí: Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 26, p. 109 - 118, ago., 2004.

MACEDO, E. **Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura.** Educação em foco [ufjf], Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev., 2003.

\_\_\_\_\_. **Currículo como espaço espaço-tempo de fronteira cultural** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: ago./2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo: Política, Cultura e Poder** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006b. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: ago./2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores: entre saberes e práticas.** Educ. Soc. [online]. 2001, vol. 22, no. 74 [citado 2007-08-23], pp. 121-142. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: ago./2007.

\_\_\_\_\_. **A História ensinada: algumas configurações do saber escolar.** História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História, v.9, p.9-35, Londrina: 2003.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2003.

OLIVEIRA, S.R.F. de. **O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia**. História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História, v.9, p.9-35, Londrina: 2003.

PEREIRA, Rita Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. s/d. Acesso em março de 2007:

[http://www.educacaoonline.pro.br/infancia\\_conhecimento.asp?f\\_id\\_artigo=315](http://www.educacaoonline.pro.br/infancia_conhecimento.asp?f_id_artigo=315)

SCHIMIDT, M.A.S e GARCIA, T.M.F.B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores no cotidiano em aulas de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

YOUNG, M. **O currículo do futuro**. Campinas: Papyrus. 2000