

# O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS PERMANENTES

Geraldo Eustáquio Moreira\*  
Hilbernon Fernandes Coelho\*\*  
Christiano Ricardo dos Santos\*\*\*

## RESUMO

O presente artigo integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação em geral e, em termos mais restritos, alicerça-se nos pressupostos teórico-metodológicos acerca do ensino de Geografia e História na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Teve como objetivo identificar as condições de oferta do ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base a revisão bibliográfica. As diversas leituras realizadas evidenciaram, por um lado, que o ensino dessas disciplinas deve privilegiar a história do próprio aluno e o estudo de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento de mundo. Por outro lado, observou-se que muitos professores, e também muitos alunos, não dão a atenção necessária nem à História nem à Geografia, por entenderem que são disciplinas de menor importância e que as crianças não entendem o sentido prático dessas disciplinas.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Ensino de Geografia; Educação Básica; Desafios.

## 1 INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura globalizante, caracterizada como construção ideológica, a educação e o trabalho docente estão sendo reconfigurados (BARRETO, 2004). As exigências de uma nova sociedade afetam diretamente a formação e a prática dos profissionais em todas as áreas do conhecimento (MORAN et al, 2000), sobretudo àqueles que atuam com História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, a sociedade atual espera que a escola forme sujeitos capazes de construir o seu próprio conhecimento, superando os processos de ensino e aprendizagem tradicionais, pois estão obsoletos e desinteressantes, o que faz a educação assumir novas demandas e novos problemas (FREIRE, 1982). Portanto, não basta que o docente tenha o domínio do conteúdo, menos ainda sua reprodução para o aluno. Também, não se podem ter

---

\* Departamento de Educação da UFG/CAC. E-mail: geust2007@gmail.com

\*\* Instituto Superior de Educação Fátima/DF, no Curso de Pedagogia.

\*\*\* Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.  
E-mail: kinnysantos@gmail.com

como unânimes o discurso e a soberania do professor e o silêncio e a subordinação do aluno (DEMO, 1992). Ao contrário, esse novo tempo desafia o professor ao estudo, ao trabalho e à pesquisa para renovar e, principalmente, a aprender a ensinar de uma forma diferente daquela que lhe foi passada, de uma forma que torne o sujeito construtor de sua autoria (MOREIRA, 2012).

O professor que ensina História ou Geografia tem a função de ressignificar a educação, entendendo-a num contexto social em movimento. Com base nessa nova ação, o professor se torna um mediador, um facilitador, que motiva, estimula, problematiza e ajuda os alunos a interpretarem as informações, relacioná-las e contextualizá-las, oferecendo uma orientação intelectual e pedagógica.

O professor age para que as novas informações se tornem significativas para os alunos, possibilitando que eles as compreendam, reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais. Atua com base numa natureza emancipadora (FREIRE, 1993), ao utilizar recursos pedagógicos que consideram os alunos agentes críticos de sua realidade, como é designado na proposta do ensino de História e Geografia (BRASIL, 1997). Essas novas atitudes do professor caracterizam o seu “papel de mediação pedagógica” (MASETTO, 2000). Enfim, esse novo papel, embora mais flexível, exige a reconstrução de sua prática com maior atenção e sensibilidade, o que demanda que se estabeleçam um equilíbrio entre flexibilidade e organização (MORAN *et al.*, 2000).

Neste sentido, diante da relevância de serem desenvolvidos estudos que envolvam o ensino de História e Geografia para alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, alinhados às nossas experiências, priorizamos o seguinte objetivo: identificar as condições de oferta do ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de revisão bibliográfica relevante e atual.

Contudo, há que se destacar a escassez de pesquisas que envolvem o ensino de História e Geografia para alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que nos levou a propor outro objetivo, que emergiu, não por acaso, do primeiro, mas inserido num contexto mais restrito. Assim, buscamos verificar o que a literatura da área tem apontado sobre a temática mediante a construção de uma ação pedagógica que forme para a cidadania e que permita ao sujeito que aprende a se reconhecer como produto e, ao mesmo tempo, agente de sua própria história.

Neste sentido, entendemos que, de acordo com Cruz (2003, p. 2):

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da

Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva.

Responder estas questões significa contribuir para o nosso esclarecimento pessoal acerca da (re)organização didático-pedagógica do ensino de História e Geografia para os miúdos, uma vez que os atores sociais envolvidos neste processo carecem de esclarecimentos e ajuda para desenvolverem um trabalho didático relevante do ponto de vista da formação crítica. É, também, uma oportunidade de refletir sobre a complexa temática do ensino História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como tem apontado distintos pesquisadores (CAVALCANTI, 1998; FONSECA, 2003; PENTEADO, 1995; STRAFORINI, 2004).

## 2 O ENSINO DE HISTÓRIA

Ante o cenário traçado atrás, percebemos que cada vez mais o aluno tem deixado de ser o indivíduo passivo e reprodutor de ideologias, em todas as áreas do conhecimento, tornando-se crítico e criativo, descobridor e pesquisador, a fim de que professor e aluno construam juntos o conhecimento, com base numa visão holística de parceria, colaboração, cooperação, dinamicidade, interação e trabalho coletivo. Passa pela transição de produto e objeto para ser sujeito e produtor de seu próprio conhecimento (MOREIRA, 2012).

Assim, as ações do aluno configuram-se naquilo que Masetto (2000) chama de autoaprendizagem (o que o estudante realiza sozinho) e em interaprendizagem (o que ele faz com o professor e os seus colegas), ou seja, a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas, enxergando seus colegas como parceiros e o professor como corresponsável no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a preocupação docente muda seu foco, deixando de lado a excessiva preocupação com os números (nota) e centra-se na aprendizagem. Nessa nova postura, saber intervir no conhecimento tem mais valor do que armazená-lo. Em vista disso, o estudante não assume a postura de apenas aceitar o conhecimento tal como lhe foi transmitido, mas cabe a sua interpretação (MASETTO, 2000).

Todavia, precisamos ter um ensino crítico-reflexivo tanto da disciplina de História quanto de Geografia, que possa levar o aluno à autonomia crítica. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (BRASIL, 1997, p. 4), o sentido de pertença à cidadania pode acontecer por meio do ensino de História:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua história o espaço de construção de sua identidade.

No entanto, esse novo papel da História gera, no professor, preocupação e insegurança ao se inserir num contexto de mudanças que promovem a transformação da prática docente, uma vez que o ensino de História “valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula” (FONSECA, 2003, p. 94). Contudo, alguns professores ignoram essas transformações e se concentram num estado de comodismo, numa “zona de conforto” que, segundo Masetto (2000, p. 142) significa não “entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta”, o que pode gerar desconforto, além de causar insegurança nos professores que ensinam História.

Para Fonseca (2003, p. 94), uma nova “concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política”. Para a pesquisadora, “ao contrário de restringir a condição de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência” (p. 94).

Todavia, a realidade da educação brasileira mostra que muitos professores preferem não enfrentar a “zona de risco” (MASETTO, 2000), optando pela estagnação, uma vez que não acreditam nas transformações que a educação é capaz de propiciar e, para além disso, sentem-se desmotivados e inferiores com a profissão, porque não estão preparados para romper com o comodismo, porque a escola não oferece condições adequadas, porque não têm apoio dos pares ou porque não têm apoio da comunidade escolar de um modo geral (MOREIRA, 2012).

Concordamos com Fonseca (2003, p. 89) de que é preciso conceber a disciplina de História como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. Para a pesquisadora:

O professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas

assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (p. 71).

Para tanto, o professor que ensina História necessita estar impregnado da vontade de pesquisar, querer saber mais e mais, de estudar para ensinar, porque não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Então, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contratar, contratando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

Consentaneamente, salientamos que no ensino de História, talvez mais que em outras disciplinas, deve haver a interdisciplinaridade, principalmente porque esta Ciência é referência para todas as outras, que recorrem a ela para situar as pessoas, o espaço, as transformações que o mundo vem aceleradamente passando. A pesquisadora Ivani Fazenda descreve exatamente o que queremos expressar:

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar possuiu um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito (1999, p. 31).

Neste sentido, o ensino de História, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deve privilegiar a história do próprio aluno, de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento de “Totalidade-mundo” (STRAFORINI, 2004, p. 77), o que se faz na encruzilhada com outras disciplinas, na intersecção com outros conhecimentos, para que a formação do cidadão assuma distintas formas de participação social, política e crítica diante da realidade que o cerca, em seu tempo e espaço específicos (BRASIL, 1997).

Para Fonseca (1997, p. 18):

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, **transformam**, **lutam** e **resistem** nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola (destaques nossos).

As palavras que destacamos no texto de Fonseca (1997) devem ser primordiais no ensino de qualquer disciplina, mas que, no caso de História, tendem acentuar-se, visto que

nesta disciplina o saber histórico escolar, “compreende de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico” (BRASIL, 1997, p. 35), o que possibilita uma leitura de mundo com um viés interacionista com o mesmo.

Julgamos pertinente esclarecer que na Educação Infantil, por não apresentar as disciplinas separadamente, o ensino de História deve ser abordado nos temas relacionados à diversidade e à socialização da criança, como salienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação nos laços afetivo que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de Educação Infantil que se constituem, por excelência, em espaço de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado de experiência educativa (BRASIL, 1998, p. 11).

Para além disso, consoante ao RCNEI (BRASIL, 1998), o ensino de História na Educação Infantil precisa seguir alguns princípios, que podem levar a uma autonomia futura desejável. Os seguintes norteadores devem ser observados:

- 1) O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- 2) O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- 3) O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- 4) A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma e,
- 5) O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1988, p. 13).

Ao observarmos esses indicadores, podemos estar contribuindo para um ensino de História ainda mais voltado à cidadania, “pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a

condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência” (FONSECA, 1997, p. 18. Destaques nossos).

No azo, ressaltamos que, para muitos pesquisadores, o ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental passou por grandes mudanças a partir da ruptura da História com a Geografia, tornando-se disciplinas específicas, com características próprias e áreas de conhecimento autônomas.

Quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar as inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim um mundo mais complexo que o ensino tradicional presume (STRAFORINI, 2001, p. 55).

Neste sentido, muitos professores não dão a atenção necessária nem à História nem à Geografia, por entenderem que são disciplinas de menor importância e que as crianças não entendem o sentido dessas disciplinas, privilegiando, por exemplo, a Matemática e a Língua Portuguesa (STRAFORINI, 2001).

### 3 O ENSINO DE GEOGRAFIA

De forma consentânea ao ensino de História, o ensino da Geografia também passou por grandes transformações nas últimas décadas. Inicialmente, tínhamos uma Geografia tradicionalista, calcada na metodologia de ensino da Escola Clássica, chegando, posteriormente, à Geografia Moderna, da Escola Nova. Por último, apoiados na vertente construtivista, temos a Geografia Construtivista (STRAFORINI, 2004), calcada nos ideais de Jean Piaget e Emília Ferreiro (PIAGET, 1984), e, mais recentemente, a Geografia Crítica.

Corroborando com esta premissa Straforini (2004). Para o autor, ainda é comum termos um ensino de Geografia pouco valorizado, o que torna-se um desafio superar tal perspectiva. “Todavia, se esse desafio não for enfrentado continuaremos como uma disciplina irrelevante ou secundária nas séries iniciais, participando no conjunto das disciplinas como aquela na qual se encaixam as atividades comemorativas” (p. 77).

Uma das formas de combater esse desmerecimento da Geografia, ainda de acordo com Straforini (2004), é possibilitar contextualização, a sobreposição e a multiplicidade de fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais a que estão dispostas todas as crianças.

Além disso, cabe à Geografia a denominação da espacialidade do universo vivido e percebido pelas crianças, para que evidenciem as contradições da sociedade contemporânea a partir do seu lugar vivido, conectado à “Totalidade-mundo” (p. 77).

Neste sentido, o ensino de Geografia objetiva atender às necessidades contemporâneas, articulando os conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, devendo “valorizar o patrimônio sociocultural, respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1997, p. 221).

É preciso, então, que o aluno compreenda o ambiente que o circunda, indo das escalas regionais às internacionais, conectando-as por meio da Geografia Crítica:

E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais etc. (VESENTINNI, 2004, p. 228).

Assim, o modo de ensinar Geografia pode causar a impressão de que é uma disciplina desinteressante, o que requer novas metodologias de ensino, concebendo o espaço como algo dinâmico e sujeito às várias interpretações e significações para os estudantes. Deve-se, contudo, “provocar o educando para conhecer e conquistar o seu lugar no mundo em uma teia de justiça social. Parece ser simples, mas não é, no mínimo, desafiador, como toda prática pedagógica” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44).

E, portanto “não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo” (STRAFORINI, 2001, p. 50).

Cavalcanti (1998) pontua que o papel do professor que ensina Geografia, assume extrema importância nos primeiros anos de escolaridade das crianças, visto que propicia as “ligações do conteúdo com a matéria anteriormente estudada e com o conhecimento cotidiano do aluno. É preciso, sobretudo problematizar o conteúdo a ser estudado” (p. 80). Para a pesquisadora:

O caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino. Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino (p. 71).

Para tanto, “ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial”, o pensamento geográfico contribui para a contextualização do próprio



aluno como cidadão do mundo, uma vez que o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos que vivem em sociedade “à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 1998, p. 11), cujo espaço globalizado, mas composto de fragmentos, que não separam o mundo nesses espaços, só faz sentido no conjunto da totalidade (STRAFORINI, 2004).

Em resumo, Cavalcanti (2006, p. 27) pontua que o ensino de Geografia evoluiu, com ressonâncias positivas para as didáticas e metodologias de ensino, que conquistaram inovações na forma de ensinar e aprender, uma vez que “o que se busca hoje, na Didática da Geografia, é compreender essa dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, seus limites e desafios”. E, embora não esteja se referindo à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, Cavalcanti (2006, p. 73) pontua alguns cuidados necessários ao professor que ensina Geografia, que podem facilmente ser estendidos a todos que intencionam ensinar essa disciplina:

1) No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas.

2) Esse modo de pensar geográfico é importante para realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais. O entendimento é de que há um movimento dialético entre as pessoas e os espaços, formando espacialidades. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana. A vida cotidiana é composta de arranjos espaciais, de relações espaciais complexas.

#### 4 O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Consoante à literatura consultada, percebemos que o uso do livro didático em aulas de História e Geografia não se distancia da realidade de outras disciplinas. Como um dos materiais didáticos mais utilizados, é visto como o orientador das aulas, o que, muitas vezes, pode ser prejudicial, pois restringe à consulta de outras fontes.

Tido como reproduzidor das ideologias dominantes, ou como orientador, o livro didático tem uma história não muito recente, embora somente na década de 80 tenha tornado-se obrigatório. Deve ser entendido como um apoio ao trabalho do professor e não como vem

sendo visto: um guia teórico-metodológico das mais diversas disciplinas, suprimindo a utilização de outros recursos didáticos.

Além disso, ao longo do tempo, atribuiu-se ao livro didático inúmeras funções: serviu de literatura religiosa durante a missão dos jesuítas; teve função ideológica e cultural no início do século XIX; foi utilizado na literatura didática, técnica e profissional: função instrumental; tem função documental isto é, serve para guardar informações da cultura e da história do homem durante sua evolução e, por fim, como literatura do lazer, como vem sendo utilizado na atualidade (CHOPPIN, 2004).

Todavia, é preciso ter um outro olhar sobre o livro didático e sua utilização na sala de aula. É preciso reconhecer sua importância e valorizá-lo conforme os objetivos adotados em cada unidade de ensino. Pata Bittencourt (1993, p. 73):

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico.

Para Silva (1996), é preciso rever a real importância do livro didático e nos libertarmos das pressões pelo consumismo e adoção de práticas mercantilistas na utilização de livros didáticos. Segundo o autor, o livro didático não pode e nem deve ser utilizado como moleta nem como único instrumento didático a ser utilizado em sala de aula:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o *marketing* das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotimizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende (p. 8, destaque da autora).

No início, deveria “prioritariamente atender ao professor. No decorrer do século XIX, embora o manual mantivesse esse caráter intrínseco em sua elaboração, ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida” (BITTENCOURT, 1993, p. 26). Atualmente, sobretudo a partir da elaboração do Guia do Programa Nacional do Livro

Didático – PNLD (BRASIL, 2007), o livro didático “não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas pode ser uma referência nos processos de ensino e aprendizagem que estimule a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos” (p. 9).

Há cerca de uma década, Vesentinni (2004) afirmava que os livros didáticos de Geografia, utilizados nas escolas públicas, já eram fortemente influenciados pelo movimento da Geografia Crítica:

Não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. (p. 228).

Hodiernamente, outros autores têm se preocupado com a temática. Para Kaercher (2007), os professores usam bastante o livro didático, sendo que “alguns mais do que se baseiam nele, são quase dependentes, são ‘livro-dependentes’”, uma vez que “o livro-didático é a base seja do material entregue aos alunos ou da tarefa executada por eles” e, mais do que isso, “os livro-didático de Geografia, em geral são, no mínimo, úteis, já que apresentam de forma organizada uma série de informações que necessitamos” (p. 5). Segundo a pesquisadora Helena Copetti Callai (2010), o livro didático tem fundamental importância, principalmente porque ele é um dos instrumentos mais utilizados pelo professor em sala de aula, mas não devendo resumir-se no único instrumento didático a ser utilizado.

Nesta perspectiva, é “fundamental um professor de Geografia saber Geografia, teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 65), tornando-se “impossível um professor não ser criativo num mundo onde a diferença faz a diferença e a busca pelo ao criativo inicia-se na preparação de questionamentos sobre a própria existência do fazer pedagógico” (p. 65).

Por outro lado, os livros didáticos de História, e também os de Geografia, segundo Fonseca (1999), destinados aos miúdos, são de baixa qualidade em muitos casos, e atribui ao público consumidor a responsabilidade de não exigir um livro de boa qualidade, estendendo sua crítica até o Estado, que é o principal consumidor, por meio do PNLD. Entre os motivos apontados pela pesquisadora, à época da feitura de sua investigação, destacamos: o governo não possui mecanismo de seleção dos livros; não há uma orientação aos professores e gestores quanto aos critérios para a escolha de um bom livro didático; burocratização na aquisição dos livros e, finalmente, as editoras estão mais interessadas nos seus lucros do que na qualidade física e didática de seus livros.

Como formas de se encontrar as soluções, a investigadora aponta sugestões. Para ela, os professores de História e Geografia não podem e não devem ver os livros didáticos como únicas fontes de conhecimento, o que pode evitar uma submissão do professor àquele material, que é “apenas um material que transmite um saber (...), não é o dono da verdade” (p. 5). Também, culpar o livro pelo mau ensino não é honesto. É preciso, contudo, complementar o livro didático, utilizando outras fontes, questionando, contestando, revisando e atualizando as informações nele contidas.

Diversificar as fontes, embora seja um dos maiores problemas enfrentados pelos professores, é considerada uma boa alternativa para enfrentar os problemas apresentados. Fonseca (1999) esclarece que a utilização de outras linguagens, tais como canções, plantas, mapas, vídeos, artigos, revistas, livros paradidáticos, entre outros, podem levar os alunos a produzirem um outro texto, um outro conhecimento. É importante dizer que “a maior vitória do professor é a vitória interna, aquela de alcançar a satisfação em ser professor no dia a dia.” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 4).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a definição do tema, temos aprendido muito acerca das dificuldades encontradas frente ao ensino de Geografia e História, principalmente quando se trata dos professores que atuam até o final das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos seus processos emancipatórios e constitutivos, da legitimação dos atores sociais que lutam e buscam o *locus* dessas áreas e, mediante os vários diálogos realizados com pesquisadores envolvidos na temática do ensino de Geografia e História, fomos capazes de interpretar e compreender diversas situações que podem ser os elementos que favoreçam o prestígio que a Geografia e a História apresentam perante as demais disciplinas.

Os temas apresentados, vistos por nós como muito simples, revelaram-se complexos, trazendo implicações imediatas na feitura deste texto, pois passamos a observar as manifestações diretas e indiretas que influenciam os professores que ensinam esses componentes curriculares, definidas a partir dos fatores cognitivos, afetivos, pessoais, interpessoais e sociais, uma vez que seus processos de legitimação necessitam das condições contextuais imbricadas nas relações sociais de um determinado grupo (JODELET, 1984).

Um fato apontado pela literatura da área, e constatado por nós, foi a necessidade que o grupo tem de esclarecimentos acerca da importância de suas áreas enquanto constituidoras do

grupo de componentes curriculares essenciais, principalmente quando sua postura frente à situação é promotora ou inibidora do processo de valorização da História e da Geografia.

Por outro lado, aceitar que a Geografia e a História são disciplinas de “menor importância”, por aqueles que conhecem e trabalham com esses componentes, parece-nos preocupante e requer intervenções imediatas em relação a variados acontecimentos que ocorrem no âmbito escolar, tais como munir esses profissionais de conhecimentos e saberes acerca da importância da temática.

Salientamos que práticas como essas podem ser combatidas por meio da formação contínua (MOREIRA, 2012), possibilitando aos professores conhecerem os perfis de suas áreas, sua importância social e, para além disso, a capacidade de oportunizar ao aluno vivenciar o todo, privilegiando a história do próprio aluno e o estudo de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento “Totalidade-mundo” (STRAFORINI, 2004, p. 77).

Similarmente, é preciso que o docente que ensina História ou Geografia seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, respeitando as conquistas efetivadas em cada etapa vencida, contribuindo para o sucesso das etapas que virão.

Entendemos, também, que o livro didático assume grande importância nesse processo de valorização da Geografia e da História. Precisa, entre outras características, do ponto de vista estrutural e formal, estar muito bem formulado; as informações textuais devem ser bem redigidas, com uma linguagem agradável às crianças e, ao mesmo tempo, resguardar o rigor acadêmico e as normas técnicas que se devem exigir de um livro referenciado, apontando para um denso conjunto de regulações que visam assegurar o direito ao processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos no âmbito da escola. Assim, o aluno que se “abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História” (FREIRE, 1996, p. 136).

É oportuno, ainda, esclarecer a importância da implantação de projetos que envolvam a Geografia e a História nas séries iniciais. Se “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)” (ABRAMOVICH, 1993, p. 16), o segundo contato é feito na escola, pela voz do alfabetizador, que deve encantar e levar a criança ao mundo globalizado.

Como sabemos, as novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita histórica e geográfica, mediante “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39), requer uma escola mais bem preparada para receber alunos em nível de alfabetização, devendo, entre outras coisas, proporcionar situações nas quais os alunos sejam colocados em contato com as práticas sociais da História e da Geografia. Neste caso, o professor que lida desde a Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental, necessita (re)conhecer, primeiramente, a importância da área para, posteriormente, repassar aos seus alunos tais valores.

E é disso que nossas crianças precisam para desenvolverem o gosto pela História e pela Geografia e, conseqüentemente, crescerem valorizando essas áreas do conhecimento. Deixamos uma questão para que cada leitor possa refletir: complementar e diversificar podem consumir grande esforço e tempo dos professores que ensinam História e Geografia, em todos os anos e níveis de ensino. Então, perguntamos: os docentes estão dispostos a enfrentar o desafio?

Por fim, cabe ressaltar que este artigo reflete grande envolvimento dos autores com a temática proposta. De forma consentânea, as observações que tecemos ao longo deste texto não devem ser entendidas como críticas, mas como reflexões que procuramos instigar nos professores que ensinam Geografia e História na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

# LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN BÁSICA: DESAFÍOS PERMANENTES

## RESUMEN

El presente artículo se integra, epistemológicamente, en el ámbito de la Educación en general y, en términos más restrictos, si alicerça en los presupuestos teórico-metodológicos acerca de la enseñanza de Geografía e Historia en la Educación Infantil y series iniciales de la Enseñanza Fundamental. Tuvo cómo objetivo identificar las condiciones de oferta de la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Infantil y en las series iniciales de la Enseñanza Fundamental. Las diversas lecturas realizadas evidenciaram, por un lado, que la enseñanza de esas disciplinas debe privilegiar la historia del propio alumno y el estudio de su comunidad, de su barrio, de su ciudad, caminando en dirección al conocimiento de mundo. Por otro lado, se observó que muchos profesores, y también muchos alumnos, no dan la atención necesaria ni a la Historia ni a la Geografía, por entender que son disciplinas de más pequeña importancia y que los niños no entienden el sentido práctico de esas disciplinas.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. Enseñanza de Geografía. Educación Básica. Desafíos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, nº 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar. **Tese de doutorado**, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia do Livro Didático**. Volume 3 – História e Geografia. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

CALLAI, Helena C. Escola, cotidiano e lugar. In BUITONI, Marísia, Margarida Santiago. **Geografia: Ensino Fundamental /** Coordenação - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na Pós-Modernidade. IN: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos no processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia. **Educação Geografia: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-78.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In. **Revista Educação e Pesquisa,** set-dez, vol. 30, ano 3, Universidade de São Paulo:SP, 2004.

CRUZ, Gisele Thiel Della. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: História.** Curitiba: IESDE, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Livro didático de História e Geografia: Abolir, complementar ou diversificar? **Ensino em Re-vista.** Volume 7. Junho, 1999. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7847>.

GUÉRIOS, Ettiène. Espaços intersticiais na formação docente: indicativos para a formação continuada de professores que ensinam matemática. In: FIORENTINI, Dario & NACARATO, Adair Mendes (org). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática.** São Paulo: Musa Editora, 2005.



JODELET, Denise. Representations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychology Sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a Geografia Crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas**. In: IX Colóquio Internacional de Geocrítica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007.

\_\_\_\_\_. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Geografia em sala de aula pratica e reflexões. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1984.

SILVA, Ezequiel Teodoro Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. **Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: o desafio da totalidade de mundo**. Campinas: IG-UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensinar Geografia: O desafio da Totalidade-Mundo nas Séries Iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TERRA, Antônia & FREITAS, Denise. **Referencial Curricular de História da Educação Bradesco**. Dez/2004.

VESENTINI, José W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In. VESENTINN, José W. (org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Artigo recebido em 18/01/2014 para avaliação e aceito em 24/03/14 para publicação.