

EM BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL NOS ANOS 80

Teresinha Idalina Bravo⁷⁸

Resumo:

O presente texto relata um projeto interdisciplinar desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSC, com turmas de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, ao longo dos anos de 1988 a 1990. Participaram desse projeto, professoras de Ciências, Artes Visuais, Integração Social e Serviço de Supervisão Escolar.

Nesse sentido, é um texto datado, o qual apresenta as marcas daquele momento histórico, em que verdades até então arraigadas na cultura escolar estavam sendo questionadas, e um novo olhar sobre a relação do ensinar e do aprender inquietavam essas docentes. O foco aqui recai sobre a disciplina de Integração Social na 3ª série.

Palavras-chave: Ensino. Integração Social. Geografia. História. Ciências.

Abstract:

This present text relates an interdisciplinary project developed by ColégioAplicação, UFSC, with 3rd and 4th grades of Basic Education, from 1988 and 1990. Science, Visual Arts, Social Integration and Scholar Supervisor Service took place in this project.

Accordingly, this is a dated text, that presents the spots of that historic moment, when truths from the scholar culture were being questioned, and a new perception about the relation between teaching and learning was disquieting the teachers. The focus here is on the Social Integration in the 3rd grade.

Key words: Education. Social Integration. Geography. History. Science

UMA BREVE RETROSPECTIVA

Ao ingressar, no ano de 1986, no quadro de professores efetivos das séries iniciais⁷⁹ do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da

⁷⁸Teresinha Idalina Bravo – Colégio de Aplicação
Universidade Federal de Santa Catarina
Mestre em Educação Científica e Tecnológica
tibravo@hotmail.com

⁷⁹ Adotei neste trabalho a expressão séries iniciais, por ser a terminologia utilizada na época.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), identifiquei-me com a disciplina de Integração Social, embora também ministrasse as disciplinas de Ciências, Matemática e Português. Essa identificação fez com que me aproximasse dos professores de Geografia e História, uma vez que essas disciplinas estavam encobertas na nomenclatura Integração Social.

Cabe ressaltar, neste momento, a complexidade de atuar na unicodência e apontar uma das dificuldades encontradas por nós, professoras: trabalhar conceitos específicos de cinco áreas, nas quais, a rigor, não temos a formação específica; além do agravante de que nos anos 1980, para lecionar nas séries iniciais, a exigência legal em relação à formação docente era o curso de Magistério, realizado no Ensino Médio.

Naquela época, no Colégio de Aplicação, as professoras das séries iniciais eram convocadas a participar das reuniões de disciplina. As disciplinas eram escolhidas em função do horário disponível de cada professora ou de acordo com o seu interesse.

A maioria das professoras das séries iniciais preferia participar das reuniões com o grupo de Língua Portuguesa, pois a leitura e a escrita são inerentes ao processo de ensino. Outro motivo pode estar relacionado a uma cultura escolar hierárquica, pois as disciplinas que têm prioridade são Português e Matemática. Porém essa discussão não será desenvolvida neste texto.

As reuniões por disciplina ocorriam periodicamente e geravam ansiedade nas participantes, pois nem sempre possibilitavam a participação de cada uma de acordo com a sua formação específica. A diferença na formação docente entre as professoras das séries iniciais e os professores da 5ª série em diante gerava desconfortos e afastamentos, que podem ter sido engendrados em função dessa diferença ter se transformado em desigualdade.

Essas reuniões propunham: o estudo de temas encaminhados pelos coordenadores de disciplina ou pela direção da escola; a socialização de projetos em andamento e outras práticas educacionais; a discussão do currículo daquela disciplina e a sequência dos conteúdos ao longo dos anos escolares; os encaminhamentos de avaliação do processo ensino—aprendizagem; as propostas de alteração de conteúdos; outros assuntos pertinentes àquele grupo; os encaminhamentos da direção; alguns informes gerais também eram socializados e discutidos antes das reuniões gerais.

Uma observação pontual em relação às disciplinas de Ciências, Geografia e História era recorrente nas discussões entre os professores e professoras: uma quantidade significativa dos conteúdos trabalhados nas séries iniciais não era lembrada no segmento seguinte. Isso ocorria porque o currículo ainda estava formatado para servir a determinados objetivos políticos, para cujo alcance, a memorização e a repetição de textos serviam de ferramenta. Nessa época, ainda havia no currículo a disciplina de Educação Moral e Cívica para as séries finais do Ensino Fundamental.

Durante o regime militar, a História é definitivamente substituída pelos chamados Estudos Sociais, a partir da lei n. 5692/71. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos mesclados por temas da Geografia. Os temas da História e Geografia foram diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (BORGES, 2004)

Os fatos históricos, os heróis nacionais e a história dos conquistadores eram a marca do ensino de Integração Social tanto em sala de aula quanto nos materiais de apoio destinados às professoras. Tal conteúdo se mostrava vazio de sentido para as crianças, fato constatado pelo esquecimento citado anteriormente e revelado no desejo de algumas professoras das séries iniciais e uma professora de Ciências em redirecionar o ensino dessas disciplinas, o que possibilitou a configuração de um grupo de pesquisa. O fazer pedagógico foi impulsionado e atendeu a indissociabilidade da tríade: ensino, pesquisa e extensão. Esse contexto possibilitou a elaboração do projeto *Um novo enfoque no ensino de Ciências e Integração Social* e contou com a participação das seguintes professoras, em anos distintos:

Nádia Novaes Luna (coordenadora do projeto e professora de Ciências — 3^{as} séries); Elizabeth Framarim Gil (serviço de supervisão escolar); Izabel Gomes Ferreira (professora de Ciências — 4^{as} séries); Neide Pelaez de Campos (professora de Artes Visuais — 4^{as} séries); Salete Nunes Pires (professora de Ciências — 3^{as} séries); Sônia de Oliveira (professora de

Integração Social — 4^{as} séries); Teresinha Idalina Bravo (professora de Integração Social — 3^{as} séries).

O projeto *Um novo enfoque no ensino de Ciências e Integração Social* tinha por objetivos: oportunizar a aprendizagem em contato direto com a realidade em estudo; favorecer a socialização; desenvolver a capacidade de observar, comparar, seriar, descrever e concluir; e manter o foco nos objetivos propostos para o trabalho de campo.

Para viabilizar tais objetivos, o grupo se reunia semanalmente com todas as participantes para debater o andamento das disciplinas e os encaminhamentos do projeto. Dessa forma, a discussão sobre a avaliação estava sempre na pauta, pois queríamos que a avaliação fosse condizente com a proposta. Sentíamos que precisávamos construir instrumentos os quais expressassem o processo de aprendizagem das crianças. Outra preocupação era o acompanhamento e a avaliação de desempenho das crianças envolvidas no projeto durante a 5^a série.

O trabalho com as crianças observou as seguintes etapas de sistematização:

Apresentação e discussão dos objetivos em relação à viagem de estudo, visita e/ou situação a ser observada; contato direto com o material objeto de estudo; avaliação do resultado das atividades realizadas, com a finalidade de perceber que quando os objetivos não são observados, a aprendizagem fica prejudicada; descrição sistemática através de desenhos e relatos das impressões registradas a respeito do material em estudo ou da realidade observada; discussão dos relatos e trabalhos realizados; orientação das crianças em relação ao trabalho em pequenos grupos para oportunizar a socialização dos conhecimentos e o exercício de diferentes papéis.

Com relação à organização das turmas durante a vigência do projeto, vale registrar que eram quatro turmas de cada uma das quatro séries, duas turmas no período matutino e duas no período vespertino. Cada turma era composta, em média, de 30 a 35 alunos.

Para viabilizar a proposta, utilizamos a mesma sistemática que as professoras de Artes Visuais utilizavam em suas aulas. Nos encontros de duas horas-aula, a turma era dividida em dois grupos. Nas 3^{as} séries, enquanto um grupo permanecia com a professora de Ciências, o outro ficava

com a professora de Integração Social e vice-versa. Nessas aulas eram realizadas saídas de campo, atividades de vivência, registros estéticos, confecção de maquetes etc. Nas 4^{as} séries, a divisão ocorreu inicialmente com a disciplina de Artes Visuais. Nas viagens de estudos com trajetos longos, em que o uso de ônibus se fazia necessário, essa organização era alterada, e as professoras viajavam com a turma inteira.

Semanalmente as professoras de Integração Social e Ciências tinham dois encontros com as turmas: um encontro equivalente a uma hora-aula, na sala de aula, com todos os alunos; e outro encontro equivalente a duas horas-aula.

Em relação à carga horária, as crianças tiveram duas aulas a mais, uma de Ciências e outra de Integração Social, e as professoras ficaram com 20 horas-aula semanais. Essa alteração curricular foi necessária para que professoras e crianças pudessem ter um encontro com a turma toda para socializar os trabalhos feitos nos grupos, avaliá-los e encaminhar novas propostas.

Nessa outra dimensão sobre o ensino de Integração Social, o uso de livro didático, a memorização cronológica de fatos históricos e de datas comemorativas estavam sendo suplantadas pelos conceitos de tempo, espaço e relações sociais, como aponta Ernesta Zamboni:

Todos os homens ocupam e têm um lugar em um ou em vários espaços. O lugar que ocupamos não é só nosso e nem é eternamente; ele é dividido com outras pessoas. Pela própria dinâmica da vida, o lugar que hoje ocupamos se modifica e pode vir a ser ocupado por outro. Portanto, o conhecimento, a compreensão do lugar que ocupamos no espaço dão-nos elementos para nos conscientizarmos sobre nossas relações sociais, o papel que nela desempenhamos auxiliando-nos a refletir a nossa dimensão social e temporal. (ZAMBONI, 1984, p.64)

Nesse sentido, nosso objetivo era que as crianças aprendessem pela vivência, observando, escrevendo, comparando, levantando hipóteses, elaborando conclusões. Compreender o passado a partir dos vestígios do

presente, identificando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças; inferindo consequências para a vida atual ou futura.

É importante destacar que a noção de mudança e permanência não carrega em si aspectos negativos ou positivos e que, algumas vezes, as mudanças ocorrem nas formas, ao passo que os conteúdos permanecem. Nessa perspectiva, as viagens de estudos norteavam os conteúdos, e o registro utilizando diferentes linguagens era muito utilizado. Logo, a parceria com as professoras da disciplina de Artes foi fundamental e ocorria tanto nas aulas de Artes, com as turmas em que ambas as professoras lecionavam, quanto em conversas informais.

A partir de parcerias estabelecidas nas reuniões de série, participei de eventos locais e nacionais promovidos pela Associação Nacional de História (Anpuh) e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB); e de *Encontros de professores de Geografia e de História dos Colégios de Aplicação*, entre outros. Atuando na condição de ouvinte, participando de relatos de pesquisa e na formação de docentes, percebi outra dificuldade: a distância significativa entre a pesquisa no âmbito acadêmico, a apresentação nos congressos, a socialização desse saber e a apropriação dos conceitos pelo corpo docente para transformá-los em prática. Esse aspecto se refletia também nas páginas dos livros didáticos e nos materiais pedagógicos, que não incorporavam com a rapidez necessária as novas pesquisas.

Os anos 1980 foram repletos de reformas curriculares e duras críticas à educação voltada para a memorização e para a mera reprodução de livros didáticos. Nesse sentido, as mudanças sinalizadas pelo grupo do projeto estavam condizentes com a época em questão e demonstravam o desejo das professoras envolvidas em realizar experimentos e desenvolver pesquisas de acordo com o que propõe um colégio experimental. Mesmo assim, as demais professoras questionavam a divisão da uni docência. Para algumas, as crianças não tinham maturidade para ter quatro professoras de educação geral na 3ª série. Para outras, estávamos infringindo a Lei 5.692, que propõe o ensino por atividade. Enquanto o projeto se desenvolveu, essas duas questões costumavam entrar na pauta das reuniões das séries iniciais. Por esse motivo, convidamos a psicóloga Márcia Pereira para discutir a questão. Segundo ela, não havia nenhum prejuízo para as crianças essa quantidade de professores em tal série. Então, as professoras mostraram interesse em ouvir outras opiniões, mas a coordenadora do projeto encontrou dificuldade em

conseguir, junto à coordenação e ao serviço de supervisão escolar das séries iniciais, um horário para essa reunião.

Em relação à Lei 5.692, na interpretação da professora Guiomar Sena, na época professora do Centro de Ciências da Educação e integrante do grupo de revisão do regimento do Colégio, o ensino por atividade significa ensino globalizado. A partir de uma atividade, deveriam ser trabalhados os conteúdos das demais disciplinas de educação geral, o que um só professor poderia fazer.

De acordo com o delegado do MEC, Luiz Carlos Manhães, o ensino por atividade significa trabalhar os conteúdos partindo de atividades práticas. Ele se propôs, inclusive, a apresentar esse assunto para os demais professores do Colégio em uma palestra.

O posicionamento do delegado do MEC afirmava exatamente um dos pressupostos do projeto.

Álvaro Vieira Pinto afirma que o homem é capaz de produzir sua existência e manter um diálogo entre ele e a natureza, transformando-a por intermédio do trabalho. Essa transformação contribui para sua humanização, atendendo às necessidades de sobrevivência, embelezamento e criação. (PINTO, 1979, p.121-122)

Mas a relação dos homens com a natureza e entre eles mesmos nem sempre é igualitária, harmônica e criativa. Numa sociedade em que os homens se encontram divididos, surgem relações baseadas no poder e organizadas hierarquicamente. Desse modo, a grande maioria fica impedida de consumir os bens de produção que são de todos.

As relações de poder também se manifestam nas escolas, sendo necessária a criação de mecanismos para que as crianças e os jovens utilizem a sua criatividade e possam se expressar como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, nossa proposta pedagógica inseria as crianças no papel de coautoras da história que estavam estudando; incentivávamos o gosto pela pesquisa e pela descoberta; criávamos estratégias para desmistificar a hierarquia do saber e a supremacia de uma ciência sobre a outra, pois não era raro um aluno das séries mais avançadas faltar às aulas de Português, Geografia ou História para estudar Matemática ou Física.

Nosso desejo era repensar o processo educacional, ampliar o referencial de mundo e desenvolver as diferentes linguagens: escrita, sonora, visual, dramática, cinematográfica etc.



Para redirecionar as relações de poder e a atuação em sala de aula, necessitamos significar o que as crianças dizem. Uma recordação das primeiras aulas sobre a fundação do município de Florianópolis, em que duas perguntas não se calaram:

- Professora, como é que Francisco Dias Velho conseguiu “afundar” a cidade?

- Professora, qual era a sua idade quando os açorianos começaram a vir para Nossa Senhora do Desterro?

Para alguns colegas foi uma piada, no entanto, a noção de tempo é de difícil compreensão para a criança. Ela precisa, de acordo com Araci Antunes, dominar duas dimensões relacionadas ao tempo. A primeira delas é o tempo físico:

[...] vai permitir à criança localizar-se no tempo, situar fatos de sua vida cotidiana e outros dados, construir e interpretar linhas do tempo, trabalhar com as medidas de quantificação do tempo — dias, meses, anos, séculos. Em outras palavras, vai permitir que a criança perceba o passar do tempo e saiba fazer sua quantificação e representação. (ANTUNES, 1993, p.79)

Por esse motivo, o ponto de partida era o momento atual de cada criança, seu autorretrato, suas preferências, seu nascimento, a história de seu nome, sua biografia, sua linha do tempo com locais e fatos da sua história familiar.

Além da pesquisa em documentos e registros oficiais trazidos pelas crianças, também visitávamos os arquivos do colégio, o cartório de registro civil, a secretaria da paróquia da Trindade, enfim, o que estivesse ao nosso

alcance e, às vezes, encontrávamos registros da família de alguma criança. O estudo das fontes culminava com a confecção da carteira de identidade, na época, um documento pouco comum entre as crianças.

A segunda dimensão, o tempo histórico ou social:

[...] vai iniciar a criança na análise dos contextos de época, de modo que ela perceba o seu tempo diferente de outros contextos ou épocas. Vai também permitir que ela compreenda como o tempo é fruto da construção social, de determinantes históricos que cada momento as sociedades humanas imprimem à época em que vivem. Começando por trabalhar a história da vida de cada criança, depois a história do bairro, ou do estado, a criança perceberá que, num mesmo período cronológico podem existir diferentes situações de vida, diferentes sociedades; enfim diferentes tempos históricos. (ANTUNES, 1993, p.79)

Entrevistar os familiares sobre a época de sua infância, observar fotografias, visualizar e manusear objetos utilizados na época de seus avós e compartilhar essa história com os demais membros do grupo mostra a importância do tempo para a história.

O encaminhamento das propostas de trabalho considerava a dimensão da História como construção coletiva realizada em diferentes presentes.

Observar semelhanças e diferenças; mudanças e permanências, nas histórias relatadas pelos colegas, comparar com o que foi observado no Museu de Antropologia da UFSC, na história das localidades visitadas, da própria escola, de um monumento conhecido ou de um determinado momento histórico possibilitava a compreensão de que as ações humanas no passado e no presente determinam a transformação de alguns elementos e a manutenção de outros.





Na década de 1980, eram raros os materiais sobre o município que pudessem ser utilizados para o ensino. Por isso, foi um desafio organizar um acervo auxiliar à memória. Essa necessidade se constatou ao observarmos que muitas crianças não conheciam os locais visitados. Dentre os vários motivos elencados, dois foram evidentes. Em primeiro lugar, porque nessas turmas havia crianças de diferentes procedências. Algumas delas moravam há pouco tempo no município de Florianópolis. Em segundo lugar, mesmo para as que moravam no município, em suas famílias não havia o hábito de passear pelos arredores da Ilha de Santa Catarina, como ilustra a fala de uma criança, a seguir:

- Professora, eu nunca tinha pisado em uma duna antes!

A partir das viagens de estudos e de muita busca, construímos um acervo sobre o município de Florianópolis, contendo gravuras, livros, fotos, *slides*, pequenos vídeos, fitas cassete, usados como fontes auxiliares à memória para os diferentes registros envolvendo relatos, produções estéticas e/ou construções de maquetes.

O desenvolvimento desse projeto estava diretamente relacionado às viagens de estudos, e a maior dificuldade encontrada pelo grupo de professoras era justamente a utilização dos ônibus da UFSC, difícil de conseguir. Houve ocasião, em virtude da demanda de viagens na graduação, em que foi necessário recorrer à empresa responsável pela linha do Ribeirão da Ilha para transportar as crianças em um horário especial, pela tarifa normal.

Em 1990, houve um acúmulo de viagens para o segundo semestre, devido à medida tomada pelo então presidente Fernando Collor, impedindo a utilização de veículos públicos. Esse impedimento distanciou ainda mais a realização das viagens com a época em que os conteúdos estavam sendo desenvolvidos nas turmas.

A organização das viagens de estudos implicava uma série de preparativos antecipados: roteiro de viagem; mapas contendo o percurso; levantamento histórico; conhecimento por parte da professora do local visitado; contatos locais; disponibilidade do local a ser visitado em nos receber. Dependendo do lugar, necessitávamos da participação de uma

pessoa que pudesse conversar com as crianças, contar a história do local, conceder uma entrevista. Esses relatos eram vitais, pois geravam muitas indagações durante e após as viagens.

Nas viagens municipais, as visitas antecipadas eram mais fáceis; porém as viagens fora do município exigiam mais das professoras na organização e na elaboração dos roteiros.

É importante lembrar que tínhamos quatro turmas para cada viagem de estudos. O que significa dizer que visitávamos quatro vezes cada local, pois o ônibus não tinha capacidade para duas turmas.

Quando ocorriam dificuldades para a realização das viagens com as quatro turmas, fora do município de Florianópolis, em algumas situações adotamos outra solução: as turmas visitavam locais diferentes e depois os apresentavam para seus colegas.

A problematização dos resultados do projeto

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2000, p.52)

De acordo com o relatório final de 1990, os resultados do projeto despertaram o interesse das professoras das 3^{as} séries, que desejaram aplicar a mesma metodologia às disciplinas de Português e Matemática.

Outra evidência de que o projeto alcançou seus objetivos foi o interesse e o entusiasmo das crianças durante as aulas práticas, o que, no final de 1990, culminou com a apresentação de seus trabalhos na 1^a Amostra Científica, Artística e Cultural do Colégio de Aplicação (ACAC). As crianças demonstraram conhecimento, responsabilidade e desembaraço, detalhando para os presentes os trabalhos expostos.

O mesmo aconteceu na Feira Regional de Ciências, realizada na Escola Básica Getúlio Vargas, que contou com a participação das crianças da 4^a série, cuja apresentação superou equipes de séries mais adiantadas, o que lhes garantiu a medalha de ouro.

Por outro lado, um obstáculo para o desenvolvimento e a avaliação do projeto desenvolvido de 1988 a 1990 foi a dificuldade de um horário comum para as reuniões.

Durante esse período, o horário de reunião das professoras muitas vezes não foi respeitado. As reuniões solicitadas entre os professores do segmento de 1^a a 5^a série, para discutir as questões emergentes – avaliação

da aprendizagem, adequação do conteúdo e metodologia aplicada a cada série – não encontraram o respaldo e o espaço necessários. Mesmo assim, as professoras se dispuseram a observar evidências e a contribuir com suas considerações.

De acordo com a observação da professora de Geografia da 5ª série, foi nítida a facilidade apresentada pela turma para as observações em campo; ela destacou também a atitude adequada durante as saídas demonstrada pela maioria dos alunos.

As professoras de Ciências, Geografia e História perceberam que, em relação à capacidade de elaborar conclusões, os alunos, quando orientados, não apresentavam maiores dificuldades, inclusive se comparados aos alunos das 6^{as} e 7^{as} séries, com os quais essas professoras trabalharam no ano de 1990. No entanto, os professores e professoras de Matemática e Português tiveram outra percepção. Observaram dificuldades na compreensão de enunciados e na resolução de problemas.

Para o grupo do projeto, a capacidade dos alunos em elaborar conclusões pode estar relacionada ao trabalho desenvolvido a partir de experiências concretas e significativas, nas 3^{as} e 4^{as} séries, nas disciplinas de Ciências e de Integração Social, de acordo com a metodologia citada anteriormente.

Outro fator importante a ser considerado foi o fato de as professoras de Geografia e História da 5ª série ter conhecimento do projeto desde o seu início.

E, por último, mas não menos importante, destaca-se o fato de a professora de Ciências da 5ª série ter participado do projeto no papel de professora das 3^{as} séries, nos anos de 1988 até 1990, e de ter coordenado o projeto e feito uma ligação entre os dois segmentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do projeto, tínhamos conseguido angariar um vasto material e sentimos necessidade de socializá-lo. A forma encontrada foi a organização de um livro sobre o município de Florianópolis.

O livro, intitulado *Pesquisas e Descobertas: o ensino de Estudos Sociais na 3ª série UFSC/CA* apresenta uma sequência didática desenvolvida durante a vigência do projeto. As questões sobre o tempo partem das fontes históricas do grupo, e as noções de espaço têm como ponto de partida a sala de aula, o pátio da escola e a planta da UFSC, com uma série de encaminhamentos para desenvolver noções de espaço, tempo e relações sociais. Além disso, uma série de mapas e imagens históricas de difícil circulação foi inserida ao longo das páginas do livro.

A concepção do livro foi de obra aberta e de coautoria, por isso, a ilustração da capa, a paginação e o sumário, eram organizados pelas crianças. Observar, desenhar, pesquisar e problematizar a respeito do tempo, das relações sociais e do espaço ocupado foi a tônica desse material.

À medida que o tempo foi passando, mudanças estruturais também ocorreram: o Colégio passou a ter três turmas em vez de quatro; o número de alunos por turma passou a ser de 25; professores se aposentaram; professoras envolvidas mudaram de série ou saíram para formação. Outros projetos surgiram, a organização docente passou a contar com um número de substitutos superior ao número de efetivos e algumas práticas foram se fragilizando pela renovação bianual no quadro docente. Essa mudança sistemática foi um obstáculo à consolidação de algumas práticas docentes.

Atualmente, as viagens de estudos são realizadas com mais facilidade do que naquela época. Mas o diferencial, no momento, consiste na contratação de professoras efetivas. Esse fato possibilita a retomada de algumas práticas, a construção de novas formas de organização e a abolição de outras.

Referências:

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch; PAGANELLI, TomokoIyda. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Access Editora, 1993.

BORGES, Maria Aparecida Quadro. O ensino de história nos anos iniciais de ensino fundamental. In: **Revista On-line Unileste (MG)**. Volume 1. Jan.-Jun. 2004. ISSN 18064973. Disponível em: <<http://www.unilestemg.br/revistaonline/>>.

BRAVO, Teresinha Idalina; FERREIRA, Izabel Gomes; LUNA, Nádia Maria Novaes; OLIVEIRA, Sonia Maria de; PIRES, Maria Salete de Souza Nunes. **Um novo enfoque no ensino de Ciências e Integração Social**. Relatório final do projeto. Florianópolis, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. Teoria e cultura. In: **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.