



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FLAVIA IZABEL KESKE CASSEMIRO

**Ensino de História nos Anos Iniciais:
contribuições teórico-práticas para
professores e professoras no município
de Curitiba**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Julho / 2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

FLAVIA IZABEL KESKE CASSEMIRO

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICO-PRÁTICAS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS NO
MUNICÍPIO DE CURITIBA**

**CAMPO MOURÃO – PR
2020**

FLAVIA IZABEL KESKE CASSEMIRO

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICO-PRÁTICAS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS NO
MUNICÍPIO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador: Dr. Ricardo Marques de Mello

**CAMPO MOURÃO – PR
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

C344e	Cassemiro, Flavia Isabel Keske Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico -práticas para professores e professoras no Município de Curitiba. / Flavia Isabel Keske Cassemiro. - Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2020. 136 f. : il. Orientador: Dr. Ricardo Marques de Mello. Dissertação (Mestrado Profissional) Área de concentração: Ensino de História - UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. Programa Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). 1. História - Estudo - Ensino. 2. Ensino Fundamental. 3. Formação Continuada - Professores. I. Mello, Ricardo Marques de (orient). II. Universidade Estadual do Paraná - Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Campo Mourão. V. Título. CDD 21.ed. 907 372.9 370.71
-------	---

FLAVIA IZABEL KESKE CASSEMIRO

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICO-PRÁTICAS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS NO
MUNICÍPIO DE CURITIBA**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Ricardo Marques de Mello – UNESPAR, Campo Mourão.

Dra. Ana Claudia Urban – UFPR, Curitiba.

Dr. Fabio André Hahn – UNESPAR, Campo Mourão.

Data de Aprovação

08/07/2020

Campo Mourão – PR

*Aos meus pais,
Lourisvaldo e Irene,
com todo meu amor e gratidão!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer neste momento é deixar meu coração falar por mim, pois trilhar esse caminho do Mestrado só foi realmente possível pela participação efetiva de muitas pessoas.

Em primeiro lugar minha gratidão aos meus pais, Lourisvaldo e Irene. Nós três sabemos que a aprovação no Mestrado nos levantou, nos uniu, e nos fez seguir em frente. Obrigada pai, por ter ido comigo fazer a matrícula, afinal o seu abraço e o jeito com que me olhou naquele dia preencheu meu ser de força e esperança. Obrigada mãe, por ligar toda semana, por me mandar mensagem todo minuto, por acreditar em mim, e ter dito no dia da qualificação “seja corajosa!”. Sim, eu sou, graças a você!

Agradeço, também, aos meus irmãos, Fausto e Ligia, que de perto ou longe, sempre estiveram comigo, ligando, perguntando do trabalho, dando ideias e ombros de irmãos.

Obrigada meu “amor”, Paulo Brito, sem você o Mestrado em Campo Mourão não seria possível. Estivemos juntos em todas as viagens até lá. Você me protegeu, me acolheu e me fez olhar a vida de uma maneira mais ampla e significativa. Gratidão infinita por hoje sermos irmãos de alma e, mestres em Ensino de História.

Muito obrigada ao meu orientador, Ricardo Marques de Mello, pois você me escolheu como orientanda e, aprovou minhas ideias desde o começo. Além, de saber me ouvir, e entender meu tempo, sempre me incentivou e, às vezes, acreditou mais nesse trabalho do que eu mesma.

Meu agradecimento especial às minhas “amigas-irmãs” Ana Cristina Tormen e Doris Beraldo, assim como às suas respectivas famílias, pois vocês se revezaram ao longo do percurso ficando a minha filha *pet* Sophie. Assim, eu ia tranquila até Campo Mourão estudar e tornar esse sonho possível. Nunca serei capaz de expressar o que representam em minha vida. Muito obrigada!

Muito obrigada aos meus primos, Alexandre e Gustavo, pois os dois me ouviram desde o primeiro dia da aprovação do Mestrado e, sempre estiveram enxugando minhas lágrimas e ouvindo minha falta de fé em mim mesma. Suas palavras de incentivo somaram muito no meu ser. Obrigada aos meus padrinhos, Jorge e Angela, pelo carinho e paciência de sempre.

Obrigada, minhas amigas, Sônia Sarti (que fez toda a revisão gramatical e leu pacientemente cada palavrinha), Fabíola Mesquita, Regina Meister, Neusa Benini e Suzi Santos, que mandavam mensagens, aceitando minhas ausências e me enchendo de amor o

tempo todo. Obrigada também ao meu querido Jorge Feldens, que me levou desde o primeiro dia até a rodoviária e, também no dia da qualificação e, assim esteve sempre comigo. Obrigada ao meu eterno aluno, André Felipe do Carmo, afinal seu senso de humor me deixava furiosa, mas me incentivava a ir além.

Agradeço aos professores e professoras da UNESPAR, campus Campo Mourão, afinal foram suas aulas que motivaram a escrita desse texto. Ao carinho de todos que me receberam nesta cidade e tornaram tudo mais fácil.

Por fim, meu agradecimento ficará aos meus alunos e alunas. Eles são os responsáveis por todas as palavras escritas neste texto. Mas, principalmente por me permitirem ousar nas minhas aulas, com provocações históricas para além das paredes da sala de aula. Cada aluno ou aluna que passou por mim, meu muito obrigada.

E agradeço a Deus, por ainda me enviar às minhas salas de aula tantas crianças e adolescentes. Sim, o ensino é a minha arma de mudança no mundo, e mais ainda o ensino de História.

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*
(Rubem Alves)

RESUMO

CASSEMIRO, Flavia. **Ensino de História nos Anos Iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no município de Curitiba. 136p.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão. Campo Mourão, 2020.

O tema desta dissertação de Mestrado é o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é contribuir na formação continuada dos professores e das professoras que atuam nessa área do ensino por meio de um material que une reflexões teóricas a atividades pragmáticas para o ensino de História, para que, assim, eles e elas possam impactar positivamente a vida escolar e a aprendizagem histórica de seus alunos e alunas. A relevância deste trabalho se dá devido ao fato de que, mesmo com um avanço nos estudos sobre o ensino de História, este não acontece na mesma intensidade quando se trata do ensino de História para os Anos Iniciais, principalmente no que tange à formação continuada de professores e professoras. Nesse sentido, no primeiro capítulo dessa dissertação apresentamos uma breve discussão bibliográfica sobre o ensino de História nos Anos Iniciais. Na sequência, expusemos três conceitos fundamentais para as aulas de História: fontes históricas, tempo histórico e ciência, e os relacionamos aos documentos, federal e do município de Curitiba – PR, que prescrevem parâmetros e diretrizes do ensino Fundamental, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Plano Curricular: versão final de Curitiba (2016), o Currículo do Ensino Fundamental (2016) de Curitiba e o Caderno Pedagógico de História (2008) também de Curitiba. A partir dessas discussões, propusemos, como produto pedagógico, um Guia Didático de Atividades, que auxiliará os professores e as professoras diretamente em suas práticas cotidianas, respaldando suas aulas de História com um arcabouço teórico e prático. Dessa forma, professores e professoras terão acesso às atividades fundamentadas nos conceitos basilares da ciência histórica. São quinze atividades deste Guia, as quais estão divididas por ano escolar e por temas que perpassam por todo o Ensino Fundamental, sendo eles: autobiografia, infância, direitos/deveres, identidade/alteridade, patrimônio, tradições culturais e memória. Mais que um Guia a ser aplicado, a articulação entre discussão conceitual e sugestões pragmáticas por nós proposta tem o objetivo primordial de aguçar o interesse pelo ensino de História nos anos iniciais e propiciar condições iniciais para que professoras e professores generalistas possam continuar pesquisando, refletindo e criando suas próprias atividades com autoconsciência, assertividade e conectadas à realidade de seus alunos e alunas.

Palavras-chave: Ensino de História; Anos Iniciais; Formação continuada; Aprendizagem histórica; Curitiba.

ABSTRACT

CASSEMIRO, Flavia. **Teaching History in the early years: theoretical-practical contributions for teachers in the City of Curitiba. 136p.** Dissertation. History Graduate Program - Professional Master's. Paraná State University, Campo Mourão *campus*. Campo Mourão, 2020.

The teaching of history in the early years of elementary education is the theme of this Masters dissertation. The objective is to contribute to the further education of teachers who work in this area of teaching through a material that unites theoretical reflections with pragmatic activities for the teaching of History, so that they can positively impact school life and the History learning of their students. The relevance of this work is due to the fact that, even with an advance in the studies on the teaching of History, this does not happen to the same degree when it comes to the teaching of History for the Early Years, especially with regard to the further education of teachers. In this sense, in the first chapter of this Masters dissertation we present a brief bibliographic discussion on the teaching of History in the Early Years. Following, we exposed three fundamental concepts for History classes: historical sources, historical time and science, and we relate them to documents, federal and from the municipality of Curitiba - PR, which prescribe parameters and guidelines of Elementary Education, namely: National Common Curricular Base (BNCC) (2017), the Curricular Plan: final version of Curitiba (2016), the Curriculum of Elementary Education (2016) of Curitiba and the Pedagogical History Book (2008) also from Curitiba. Based on these discussions, we proposed, as a pedagogical product, a didactic activity guideline, which will help teachers directly in their daily practices, supporting their History classes with a theoretical and practical framework. In this way, teachers will have access to activities based on the basic concepts of historical science. There are fifteen activities in this Guide, which are divided by school year and by themes that pervade all elementary education, namely: autobiography, childhood, rights/duties, identity/otherness, heritage, cultural traditions and memory. More than a Guide to be applied, the articulation between conceptual discussion and pragmatic suggestions proposed by us has the primary objective of sharpening interest in history teaching in the early years and providing initial conditions for teachers and generalist teachers to continue researching, reflecting and creating their own activities with self-awareness, assertiveness and connected to the reality of their students.

Keywords: History teaching; Early years; Further Education; History learning; Curitiba.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
ECA – Estatuto da criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História
SEE-MG – Secretaria de Educação de Minas Gerais
SME – Secretaria Municipal de Educação
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. BREVE ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	22
1.1. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.....	23
1.2. Silma Carmo Nunes.....	25
1.3. Katia Maria Abud.....	28
1.4. Tiago Costa Sanches.....	31
1.5. Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini.....	32
2. FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	41
2.1. Fontes Históricas.....	46
2.2. Tempo Histórico.....	56
2.3. Ciência.....	63
3. GUIA DIDÁTICO DE ATIVIDADES: PRIMEIRO CICLO.....	69
3.1. Sugestão de Atividades Ciclo I de Aprendizagem (1º ao 3º ano)	70
4. GUIA DIDÁTICO DE ATIVIDADES: SEGUNDO CICLO.....	104
4.1. Sugestão de Atividades Ciclo II de Aprendizagem (4º e 5º ano)	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

Numa conversa informal com um aluno universitário que estava se formando para ser professor de História questionei: “quando você pensa em ensino de História, você pensa em qual palavra?” Ele me respondeu que era difícil uma única palavra, mas que, se fosse escolher, escolheria “Ciência”; e eu insisti para que me explicasse, e a resposta foi instigante: “Ciência não só por historiografia ser uma ciência, mas sim pelos métodos que devemos adotar no processo de construção da História, por meio das fontes para chegarmos no ensino em si.”

É desta fala, que parece uma simples conversa entre a professora formada há quatorze anos com seu estagiário, que essa dissertação será escrita. Sim, a História é uma Ciência, e a História na sala de aula é Ciência também. Falar sobre o ensino de História atualmente é caminhar por estradas instigantes, principalmente pelas novas demandas que surgem nesta área de pesquisa e do ensino. O ensino de História tem sido colocado em xeque em vários discursos midiáticos, bem como tem se intensificado o debate sobre a sua finalidade na formação dos alunos e das alunas.

Ao longo desses anos, atuei em todos os anos escolares, do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, isso porque minha formação em Licenciatura em História me possibilita dar aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como a Licenciatura em Pedagogia me permite dar aulas nos anos iniciais. Sinto que sempre busquei mais do que dar aula de História, mas entender os processos constitutivos da educação. Quando optei pelo vestibular em História, no ano 2000, eu o fiz desejando ser professora, e as aulas no Setor de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) eram as que eu mais me identificava. Sim, eu era a “garota da Pedagogia”, apelido dado pelos meus colegas da História, pois muitos fizeram as disciplinas das Licenciaturas pensando que “se um dia precisassem” dariam aula. Eu não, esse era meu objetivo.

Minha monografia de final de curso já tinha a temática da formação de professores e professoras, porém naquele momento o objetivo era voltado à Educação Patrimonial como uma forma de potencializar outros aprendizados históricos, e não somente ao discutido em sala de aula. Eu fiz parte do Grupo Memória da Faculdade de Educação da UNICAMP, que no ano de 2003 desenvolvia projetos junto aos filhos da Guarda Municipal da cidade de Campinas, sob a coordenação da professora Maria Carolina Boverio Galzerani. Foi neste

grupo que tive a oportunidade de aprender a discutir com profundidade a temática da História local, ampliando o leque de construção de uma história voltada para a cidade, para o patrimônio cultural, para a memória e para a educação, numa perspectiva histórica. Sendo assim, na minha monografia, baseada neste projeto com a “Guarda Mirim”, preocupei-me em entender como a história e a formação de professores poderiam ser áreas de diálogo constantes. Naquele momento, chegamos à conclusão de que a formação docente vai se dando aos poucos, no dia a dia das experiências acadêmicas e profissionais, isto é, num diálogo com as leituras e aprendizados da Universidade e da prática escolar.

Minha carreira como docente começou com alunos de idade mais avançada, dei aulas de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Técnico em Informática, quando voltei a morar em Curitiba no ano de 2006. A maioria dos meus alunos na época eram mais velhos que eu, o que sempre enriqueceu o debate em sala. Eu era chamada por eles de “a professora acadêmica”, pelo fato de sempre nas aulas incentivá-los a estudarem mais e mais, seguindo até o nível universitário. Após alguns meses, passei num concurso público para Almirante Tamandaré, cidade da região metropolitana de Curitiba, para os anos iniciais, porém dava aulas de História somente. A dinâmica com as crianças era totalmente diferente, e isso me fez prestar novo vestibular e começar a cursar Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2007. Por isso, nesses quatorze anos como professora meu tempo sempre foi dividido entre os jovens e as crianças. Com o tempo, a EJA foi ficando de lado, e minha ênfase se voltou ao Ensino Médio e aos anos iniciais.

Fui, além de professora de História, professora alfabetizadora por três anos nesta cidade, até que, em 2012, consegui passar em um concurso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, dando aula para o ciclo I do Ensino Fundamental um período e no outro continuava com as aulas de História para o Ensino Médio, mas também com algumas turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Fiz diversos cursos propostos em parceria com o governo federal, como o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) nos anos de 2013, 2015 e 2016. E, nesse momento, minha preocupação era sempre com as aulas de História para as crianças. Eu notava que nas aulas dos alunos de 6º a 9º anos, os alunos e alunas chegavam achando História “chato”, pois relatavam que liam textos e textos, respondiam perguntas e decoravam datas para as avaliações.

Do outro lado do ensino, nas escolas dos anos iniciais, a situação não era muito diferente. Nas reuniões com colegas professoras, com a gestão da escola e nos cursos em que

eu fazia, sempre discutíamos a importância de um ensino de História com sentido para a criança, não a mera reprodução dos fatos ditos oficiais. Debatíamos algo simples como a grade de horários destinada à disciplina, pois as aulas de História, em sua maioria, eram ministradas quando se sobrava tempo entre o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa e Matemática – a ênfase neste momento da educação era e ainda é ensinar a ler, escrever e fazer contas. Discutia com minhas colegas o fato de o caderno de História e Geografia ser o mesmo, pois não havia sentido para elas essa separação, já que não davam uma aula de História propriamente dita. As professoras aplicavam reproduções de textos e faziam os alunos responderem perguntas, ensinando muitas vezes a chamada história tradicional e oficial, com ênfase nas datas comemorativas e grandes nomes da política, por exemplo. O que significava que meus alunos e alunas do 6º ano não estavam enganados ao afirmarem que uma aula de História não fazia sentido para eles.

Minha dúvida era sempre a mesma: “o que eu posso fazer para meus alunos gostarem de História?” Por isso, após anos em sala de aula, optei por um Mestrado que não me tirasse do ambiente de trabalho no qual minhas dúvidas eram, e ainda são, constantes. A opção pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) foi assim escolhida, e eu queria pesquisar uma forma dos alunos e alunas se aprofundarem nos anos iniciais em aulas de História com algum significado, mas eu sabia que isso também precisava passar pela formação continuada do professor e da professora.

A discussão sobre o ensino de História no Brasil não é recente, principalmente com a trajetória já consolidada pela própria disciplina nos currículos oficiais do governo nos últimos anos, sobretudo após sua separação da disciplina de Geografia, antiga disciplina de Estudos Sociais. Além disso, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), percebemos um aumento de importância no campo de pesquisa para o ensino de História, pois essa estaria ligada diretamente à construção da identidade do cidadão brasileiro.

Além disso, nas últimas décadas do século XX, historiadores renomados foram grandes defensores de um olhar mais aprofundado para o ensino de História. As contribuições de Conceição Cabrini (1986), Jaime Pinsky (1988), Selva Guimarães Fonseca (1993), Circe Bittencourt (2002), dentre outros, colocaram na mesa de discussão novos objetos de pesquisa, novas fontes e novos diálogos com a área do ensino de História, propriamente dita.

Já no século XXI, muitos programas de Mestrado e Doutorado têm colocado essa área na pauta de debates entre os historiadores e demais profissionais da Educação, principalmente após 2013 com a criação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Este programa é resultado desses apontamentos, e, com certeza, um espaço

amplo de debates entre professores das Escolas Básicas e das Universidades. Um dos objetivos do ProfHistória é diminuir a distância entre esses dois ambientes, sala de aula e academia, pelo fato de que muitas vezes a universidade é considerada o local da pesquisa, enquanto a escola é tomada como o local da aplicação, parecendo, assim, duas ruas paralelas que jamais se cruzariam.

Talvez seja por isso que nas referências teórico-metodológicas que orientam o ensino de História atualmente percebo uma variedade de estudos – que produzem reflexões sobre as concepções, métodos, práticas e materiais pedagógicos – relacionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, momento em que a disciplina deve ser ministrada por uma pessoa licenciada em História. Em relação aos Anos Iniciais, essas referências indicam a carência de estudos relativos a essa fase de escolarização, principalmente no que se refere à relação com a historiografia contemporânea na prática pedagógica das professoras e professores que introduzem os alunos e as alunas no saber histórico escolar.

Embora as pesquisas sobre o ensino de História tenham aumentado consideravelmente nos últimos anos, com novos debates e metodologias para a sala de aula, o mesmo ocorre apenas timidamente quando buscamos teses e/ou dissertações sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há, ainda, pouca produção que estabeleça uma relação mais direta entre teorias historiográficas e as práticas em sala de aula. Essa circunstância contribui para manter certas dificuldades, como um distanciamento entre a História pesquisada nas universidades e a História ensinada nas salas de aula, além da dificuldade de engajar os professores e as professoras em uma História que envolva os alunos e alunas como sujeitos de suas aprendizagens e não somente como ouvintes.

Discussões acerca da relevância da formação continuada de professoras e professores para o ensino de História nos anos iniciais ainda são escassas no Brasil. Há algumas dissertações e teses de doutorado que apontam a necessidade de estudos mais aprofundados do tema. Segundo Tiago Sanches, algumas pesquisas têm demonstrado a importância da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica dos alunos e alunas, mas há pouco material produzido ainda (SANCHES, 2015, p. 20).

O movimento historiográfico das últimas décadas do século XXI permite admitir a História como uma ciência interdisciplinar, dado o seu diálogo com outras ciências, que, muitas vezes, auxiliam na compreensão das diversas fontes utilizadas pela historiografia. Guardadas as devidas proporções, é essencial o mesmo movimento interdisciplinar estar presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois é esta uma das fases em que o diálogo entre as diversas áreas deveria se dar com mais ênfase, visto a característica de

formação do professor atuante, o mesmo professor-pedagogo ministra todas as disciplinas da grade curricular.

Para tanto, com a publicação pelo governo federal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) datada de 2017, documento que delimitou objetivos de aprendizagem, assim como competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos professores e professoras com seus alunos e alunas em sala de aula no ensino de História, a formação continuada desses sujeitos nesta etapa do ensino necessita de novas produções que cheguem de maneira mais eficaz e prática para esses docentes. Na BNCC, para os Anos Iniciais, os principais objetivos são: apoiar a construção do sujeito, a partir do reconhecimento do “eu” e do “outro”, a partir do referencial da comunidade de pertencimento (BNCC, 2017, p. 403-405). Isso significa que um aluno ou aluna ao chegar ao final do 5º ano deverá reconhecer o “eu” e o “outro” partindo da sua própria realidade e das referências de seu círculo pessoal, num trabalho em conjunto das diversas disciplinas por eles aprendidos, e não somente nas aulas de Língua Portuguesa ou Matemática.

Desta maneira, com a finalidade de atender algumas das indagações surgidas ao longo dos anos trabalhando como professora de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é que optei, nessa dissertação, em procurar responder: como o processo de formação dos professores e professoras dos anos iniciais pode se dar de maneira contínua, para que o componente curricular de História seja mais significativo? Como tornar as aulas de História espaços de possibilidades de trabalho e ousadia, para que haja um envolvimento de todos os sujeitos ali presentes?

Enfim, o ensino de História, em todos os seus níveis, teve seu papel de fundamental importância na construção de uma História que salientava a memória oficial única e estável, ou seja, estabelecia uma totalidade acabada em grandes nomes e grandes feitos, e, assim, afastando a existência ativa de vários sujeitos históricos. E em certo ponto, o que percebi como docente nos Anos Iniciais é que esta História ainda é ensinada para as crianças, isto é, as aulas apresentam um conteúdo pronto, a ser decorado pelos alunos e alunas, centradas em um nacionalismo marcado pela exaltação dos grandes nomes e das datas cívicas. A partir dessas considerações, ressalto o quanto é necessário o investimento em formação continuada dos profissionais que atuam nos Anos Iniciais, já que, na maioria das vezes, essa atribuição é marcada pelo domínio de várias disciplinas, o que tende a deixar frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento, configurando um dos grandes desafios da formação do professor-pedagogo.

Mesmo percebendo que todo esse cenário tem mudado ao longo dos anos do século XXI, temos um caminho longo a percorrer. O ensino de História para os anos iniciais ainda é tímido e restritivo a algumas pesquisas e cursos. Aos poucos, intercessões nessas estradas têm sido criadas por pesquisadores do Ensino de História, sendo eles historiadores e pedagogos. E esta dissertação pretende abraçar as diferentes rotas que estão sendo criadas para que, a partir delas, possamos trilhar novos caminhos.

Tendo em vista o exposto, o presente trabalho está dividido em quatro partes. O capítulo 1 apresenta uma breve análise bibliográfica sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o crescente interesse de historiadores e pedagogos por pesquisas em ensino de História. Mas, como já afirmado anteriormente, ainda com pouca atenção para os anos iniciais. Para esse momento, foram escolhidas algumas obras e artigos publicados no Brasil, com um recorte específico para esta etapa da escolarização. O objetivo do capítulo é fornecer uma breve análise do cenário atual das temáticas pesquisadas no país, com seus princípios historiográficos utilizados no ensino de Histórias nos anos iniciais, ilustrando, assim, exemplos práticos de professores e professoras desta etapa de atuação. Além do mais, algumas considerações sobre a formação continuada dos professores e professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos beneficiaram neste capítulo, pois trouxeram luz ao incipiente diálogo entre ensino, formação e pesquisa em História.

No capítulo 2 apresentarei os princípios norteadores da historiografia para uma aula de História, que são: fontes históricas, tempo histórico e ciência. Tais conceitos serão debatidos individualmente, para que auxiliem os professores e as professoras que atuam nos anos iniciais, tendo em vista que sua formação não é específica na ciência histórica. Algumas pesquisas, neste sentido, já têm sido realizadas, como as da historiadora inglesa Hilary Cooper (2012); do professor sergipano Itamar Freitas (2010), do grupo de pesquisa da UFPR no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, com a vice-coordenação da professora Ana Claudia Urban. O LAPEDUH tem por objetivo problematizar os fundamentos da relação entre sociedade, ciência e educação, constitutivos dos processos de conhecimento, investigação e ensino de História. Isto significa desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática do ensino de História, tendo como referência o saber histórico e educacional, bem como o

estabelecimento de um rigoroso diálogo entre a investigação científica da História e sua correspondente investigação didática.

Sendo assim, muitas dessas pesquisas têm demonstrado a importância da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica de alunos e alunas, fomentando, assim, um estudo da necessidade de formação continuada por parte dos docentes. Tais leituras nos auxiliaram na construção desses conceitos fundamentais para essa dissertação de Mestrado e para a composição do Guia Didático de Atividades.¹

Nos capítulos Três e Quatro apresentarei o produto pedagógico desta dissertação de Mestrado Profissional, um Guia Didático de Atividades, que visa contribuir com os professores e professoras dos anos iniciais em suas aulas de História, pois assumimos a importância do ensino de História no processo de aprendizagem da criança para a construção de uma visão de mundo mais aberta a novas perspectivas. O Guia Didático de Atividades foi elaborado para cada ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, tendo como base a literatura do tema, os documentos oficiais analisados (sobretudo o Plano Curricular de Cidade de Curitiba) e os pressupostos teóricos e historiográficos que definem a área de história como um saber com características próprias. Este Guia objetiva articular alguns dos eixos temáticos delimitados pelos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com uma série de atividades diferenciadas que os professores e as professoras poderão utilizar ou adaptar as suas realidades escolares, propiciando um acréscimo qualitativo na formação desses profissionais, bem como na dinâmica de suas aulas.

Em virtude da percepção do grande distanciamento entre a formação pedagógica e as múltiplas possibilidades de se ensinar História contemporaneamente é que se optou pela elaboração de um Guia Didático de Atividades como produto pedagógico para essa dissertação. Mesmo sabendo que o ensino não se processa de uma única forma, e não tem, necessariamente, um único modelo, nosso objetivo é potencializar a formação continuada de professores e professoras dos anos iniciais, produzindo um material complementar, de fácil acesso aos mesmos. Sabemos que o cotidiano em sala de aula envolve diversas escolhas aos profissionais do Magistério, uma vez que precisam organizar materiais extras a serem usados

¹ E para este capítulo, serão acionados, na medida em que forem necessários, os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira e do município de Curitiba. Não tendo como objetivo a descrição desses documentos, mas sim os utilizando como forma de exemplificar aos professores e professoras como os conceitos basilares da ciência história aparecem nos mesmos, por isso optei por utilizar a Base Nacional Comum Curricular, os Planos Curriculares de Curitiba e os Cadernos de História do mesmo município.

com seus estudantes, pois em certos momentos os livros didáticos que chegam as escolas não estão em consonância com tudo que precisa ser estudado nos anos iniciais.

É oportuno lembrar que quando se produz um guia a ser utilizado por professores e professoras estamos pensando na elaboração de um manual que contém informações e instruções, melhor dizendo um Guia é entendido como um material construído para auxiliar e orientar a compreensão de algum conteúdo, enquanto a didática é entendida como os processos e as formas pelas quais o conhecimento é construído na interação entre docentes e discentes. Por isso, a concepção de um Guia Didático de Atividades tende a possibilidade de se ressignificar conceitos, e assim, os professores e professoras conseguiriam gerenciar seus próprios conhecimentos, sendo uma proposta educacional desafiadora que enfatiza a aprendizagem histórica de alunos e alunas. Assim, na elaboração do Guia Didático de Atividades estava o tempo todo presente a perspectiva de um grande desafio dessa dissertação, que foi escrever um material que atendesse às demandas de sala de aula, e ampliasse a formação dos profissionais da educação.

A ideia central das atividades do Guia Didático é que os professores e professoras possam utilizá-las não como uma atividade pontual, mas como resultado de um trabalho dialógico, reflexivo e crítico ao lado de seus estudantes, a fim de que o trabalho com o Guia Didático de Atividades em sala de aula oportunize outras reflexões, socializações e discussões, não de maneira individual, mas sim coletiva, tendo em vista a perspectiva da própria formação docente. Nesse sentido, assumimos que os alunos e alunas também são sujeitos do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História, que não está mais centrado na figura do professor e da professora transmissores de um conhecimento único.

Pelo exposto, as atividades propostas estão organizadas por ano escolar, do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, sendo apresentadas três atividades por ano, uma para cada trimestre, perfazendo um total de quinze atividades diferentes. Cada uma estará atrelada a um dos conteúdos apresentados no Plano Curricular da cidade de Curitiba. Para os 1º e 2º anos enfatizaremos os temas: infância e direitos e deveres. O 3º ano, entendido aqui como fase de transição entre os ciclos de aprendizagem, destacaremos práticas sobre patrimônio e tradições culturais. Para os 4º e 5º anos as atividades envolverão temas como a memória, a cidadania, história local e os direitos e deveres das crianças. Assim, esse produto pedagógico não se limita a ser mera aplicação mecânica de procedimentos, mas expressa a tese de tentar construir algo que possa contribuir com processos educacionais, desde a formação continuada, como com a aprendizagem histórica.

CAPÍTULO 1

BREVE ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Embora as discussões sobre o ensino de História nos anos iniciais estejam se desenvolvendo no Brasil, ainda é um campo de pesquisa incipiente. Para ilustrar essa afirmação, usaremos o *lôcus* dessa dissertação, pois este lugar social nos é de grande valia. O Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional (ProfHistória) tem um quadro de publicações, com um catálogo de duzentas e vinte e duas dissertações que já foram defendidas, entre os anos de 2016 e 2019, nas trinta e oito Universidades parceiras². Ao realizarmos uma busca em seus resumos com as palavras-chave “Ensino de História; Anos Iniciais; Formação continuada; Aprendizagem histórica”, isto é, as mesmas deste trabalho, encontramos os seguintes resultados: 216 usaram o termo “ensino de História”; 10 “formação continuada”; e 4 o termo “anos iniciais”³. Neste simples exemplo de pesquisa na base de dados do ProfHistória, identificamos a permanência das grandes lacunas entre o ensino de sala de aula e a produção científica do ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Isso mostra que, mesmo com uma crescente atenção dos historiadores e pedagogos neste campo específico de pesquisa, há muitos desafios a serem superados. Desta maneira, o que realizamos neste capítulo foi uma análise de algumas obras publicadas, no Brasil, no século XXI que tratam dessa temática. Como esgotar todas as obras já publicadas sobre esse

² As universidades participantes são: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Sergipe, Universidade Federal do Pará, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade do Estado do Mato Grosso, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Regional do Cariri, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal da Paraíba, Universidade de Pernambuco, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Estadual do Piauí, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Maranhão.

³ As dissertações são: VEDOVOTO, Felipe Silva. “O ensino de história nos Anos Iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul”, UEMS, 2018; ARRUDA, Juliana Ramos de. “Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos Anos Iniciais, cultura e patrimônio”, UFMT, 2018; PRIVATTI, Rafael Alves Bastos. “Que história é essa? Letramento em História e em Língua Portuguesa nos Anos Iniciais da escolarização” PUC-RIO, 2016; SILVA, Raquel Braynes. “O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo”, UFRJ, 2016.

assunto é tarefa quase impossível e que exigiria outro tipo de dissertação, optamos por selecionar aquelas que mais se aproximam do nosso objetivo, que é auxiliar o trabalho dos professores e das professoras em sala de aula, potencializando, de certo modo, a sua formação continuada.

Para diversificar a análise, selecionamos trabalhos de modalidades distintas: duas teses de doutorado, dois artigos e um livro. Apesar da diversidade inerente a cada um, eles convergem, de formas diferentes, para o mesmo ponto, que é, não por acaso, o mesmo percebido por nós em nossa prática docente: a carência de uma formação continuada para professores e professoras atuarem em aulas de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as várias publicações disponíveis, destacam-se a obra de Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003), que percorreu, em sua tese, um caminho de pesquisa cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia; os textos das professoras Silma Carmo Nunes (2004/2005) e Katia Abud (2012) revelam, com base em pesquisas locais, a distância entre a prática de ensino nos anos iniciais e os documentos produzidos oficialmente sobre esse nível educacional; a tese de doutorado de Tiago Costa Sanches (2015) traça os caminhos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil, com uma leitura específica dos Parâmetros Nacionais Curriculares e dos Guias dos Livros Didáticos; e, por fim, o livro de Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini (2015), no qual são propostas várias atividades para as aulas de História nos anos iniciais.

1.1. SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA

Em sua tese de doutorado, Oliveira tinha dois objetivos de pesquisa: entender como professores e historiadores transformam assuntos escolares em material didático e identificar qual era o lugar do ensino de História nas séries iniciais. Seus questionamentos permearam a compreensão do modo como um aluno de sete ou oito anos estabelecia relações com o passado. E, para isso, a autora investigou quais eram as práticas e representações dos professores das séries iniciais (OLIVEIRA, 2003, p. 259-260).

Antes, porém, a autora retomou o histórico sobre a disciplina de História nas séries iniciais no Brasil após a extinção dos Estudos Sociais e discorreu a respeito de como as áreas específicas de História e Geografia foram realmente apropriadas pelos professores generalistas, nas últimas décadas do século XX.

O que Sandra Oliveira percebeu foi que muitos professores repetiam, em sala de aula, práticas que tiveram na época em que eram alunos. Nesse sentido, ela constatou que, mesmo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e do Programa Nacional do Livro Didático (1998) – documentos que acertadamente separam os objetivos de Geografia, análise do espaço físico, e História, formação dos cidadãos – havia, nas práticas pedagógicas dos profissionais pesquisados, uma mistura dessas disciplinas (OLIVEIRA, 2003, p. 261).

Oliveira destaca também que, no início dos anos 2000, momento no qual desenvolvia sua tese, existia um preconceito significativo acerca de pesquisas para o ensino de História nas séries iniciais. Apesar disso, nas décadas finais do século XX, houve um aumento nas pesquisas para o ensino de História, de forma separada do ensino de Geografia. Mas, de acordo com ela, não se reverberou em práticas pedagógicas mais específicas relacionadas à área (2003, p. 263). O que a autora apresenta é a dificuldade que a pesquisa em História, para os anos iniciais, pois traduz o pouco interesse dos historiadores em pensar a respeito do processo de construção desse conhecimento histórico na infância, alguns nem acreditam que a criança possa aprender a pensar historicamente.

A pesquisa sobre o assunto transita em três áreas distintas: História, Pedagogia e a Psicologia. Os loucos que se aventuram são desprezados enquanto pesquisadores, principalmente por historiadores e pedagogos. Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em História não habilitam para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para historiadores) (OLIVEIRA, 2003, p. 264).

Essas áreas pouco dialogam, confirma Oliveira, e as disputas e críticas são imensas. Além de os currículos de ambas as graduações apresentarem lacunas no que tange às metas do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas nas graduações não se preocupam em produzir um diálogo efetivo, o que se percebe também na escrita dos livros didáticos que chegam às escolas, pois havia e há problemas nas reformulações didáticas das discussões da historiografia do século XXI para o ensino que não são postas nos manuais.

Exatamente por essa lacuna existir, Oliveira entrevistou professores durante a pesquisa, chamando-os para pensarem sobre suas práticas de ensino: “os professores deixam de ser considerados como simples elos de transmissão de conteúdo elaborado em determinadas épocas [...]” (2003, p. 265), e tornam-se sujeitos efetivos que conversam sobre teoria e prática de ensino sem hierarquias.

Ao entrevistar esses professores, Oliveira percebeu como se davam as concepções de ensino de História, como eram organizados planejamentos e articulações dos conteúdos com outras disciplinas e como se trabalhava a temporalidade na história. Infelizmente, a autora constatou que a preocupação de muitos professores era, prioritariamente, em alfabetizar as crianças em Língua Portuguesa e Matemática, e as aulas de História aconteciam quando “dava tempo” (2003, p. 266). Mesmo após a separação dos conteúdos de Estudos Sociais em História e Geografia, a autora identificou a pouca distinção da prática na sala de aula. A separação dessas disciplinas deveria contribuir para um ensino de melhor qualidade, mas não foi esta a realidade observada.

E, Oliveira vai além, ao perceber que muitos professores não diferenciavam conceitos importantes da ciência histórica, como o papel da memória no cotidiano escolar, que era confundida com o conceito de passado. Para ela, era necessário diferenciar História e memória no cotidiano escolar, evitando o que, na percepção da autora, era uma associação recorrente entre os professores das séries iniciais: o lugar da memória ocupando o espaço da categoria “passado”. Desta forma, para Oliveira, “não era possível discutir a questão do ensino de história sem discutir como cada uma destas categorias – memória e passado – se fazem presentes no que os professores denominam por História e que se transforma, na escola, na matéria prima do saber a ser ensinado” (2003, p. 269).

Enfim, as informações coletadas por Oliveira nos possibilitaram perceber que o trabalho em sala de aula ainda está permeado por práticas cristalizadas de um ensino tradicional e pouco mobilizador de atuações diferenciadas nas aulas de História para os anos iniciais da escolarização.

1.2. SILMA CARMO NUNES

Uma segunda obra importante, intitulada “O Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, de Silma Carmo Nunes, atualizada no ano de 2004, apresentou, como campo de pesquisa, escolas da rede estadual na região do Triângulo Mineiro, Alto Parnaíba e Noroeste de Minas Gerais. Seu objetivo foi compreender os problemas relativos a esta etapa do ensino; a formação de professores e suas experiências; o material didático utilizado em sala de aula; a carga horária destinada ao ensino de História; as condições de vida dos professores; o currículo; e as metodologias usadas por eles.

Num total de dezoito escolas pesquisadas, trinta e seis alunos e trinta e seis professores responderam a questionários elaborados pela pesquisadora. Com os resultados, ela mapeou a

formação acadêmica dos professores que atuavam nas quatro primeiras séries no Ensino Fundamental – que na época ainda era assim dividido.

Nunes constatou que muitos dos professores, que atuavam com essa faixa etária, tinham formação em Pedagogia, poucos tinham feito algum curso de pós-graduação, a maioria já estava há mais de cinco anos em sala de aula como professores, seguiam as propostas contidas nos livros didáticos para ministrarem as aulas de História – e, quando a escola não tinha livro, os professores copiavam de um ou vários livros o conteúdo ensinado às crianças. “Isso gerava uma verdadeira confusão em torno da História que era ou que deveria ser ensinada nas séries iniciais do nível fundamental de ensino. A incoerência entre o discurso e a prática das professoras era evidente” (NUNES, 2004/2005, p. 82), pois para levar o aluno a conhecer a sua realidade – objetivo do ensino de História para muitos dos entrevistados pela pesquisadora – a reprodução de textos dos livros didáticos não era a melhor opção. O percentual de professores que adotava um livro didático para ministrar suas aulas de história com crianças era de 80%, dado confirmado pela pesquisa feita também com as orientadoras e supervisoras das escolas em questão.

O que preocupou Silma Nunes foi o fato de que as aulas de História nas séries iniciais estavam reduzidas a simples reprodução de um conteúdo concebido tradicionalmente, conservador e positivista, já que vinha apresentado em uma narrativa factual, acrítica e linearmente cronológica (2004/2005, p. 83). Para Nunes, essa metodologia apresentava uma História desconectada da realidade da criança, reforçando, desta maneira, pressupostos de uma sociedade com uma cultura hegemônica, que não envolvia os próprios sujeitos da aprendizagem – os educandos. Como os livros reproduziam ideias de história e historiografia questionadas há tempos, as aulas mantinham o sentido nelas expresso:

As professoras, seguindo a tradicional prática herdada dos Estudos Sociais, e, também, as sugestões dos próprios livros, ministram uma história oficial, factual, elitista e etapista. É a História dos heróis das camadas dominantes da sociedade, ou seja, a História dos vencedores (NUNES, 2004/2005, p. 89).

Outra dificuldade do ensino de História nas séries iniciais, percebida pela autora, diz respeito à escolha feita, pelas professoras, do livro didático. De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são apresentados no Guia do Livro Didático, que os classifica por meio de estrelas de acordo com a reputação do material: recomendados com distinção (três estrelas); recomendados (duas estrelas) ou recomendados com ressalvas (uma estrela). Entretanto,

Nunes constatou, em sua pesquisa, que o livro mais utilizado na época nas escolas de Minas Gerais não era recomendado pelo MEC, ele sequer aparecia no catálogo publicado.

[...] o resultado da escolha nem sempre recaía sobre os livros que estão dentro do PNLD, uma vez que o Estado de Minas fornecia um guia específico desse Estado para a escolha do livro didático, de forma paralela ao do MEC e que nem sempre respeitava a análise promovida por esse último para avaliar, minimamente, a qualidade do livro a ser distribuído nas escolas. Por isso, seria importante que as professoras, as pedagogas e as diretoras escolares tivessem mais competência para fazer a escolha do livro didático a ser adotado. Somente assim, seria possível garantir um pouco de qualidade da educação pública da rede estadual de Minas Gerais (NUNES, 2004/2005, p. 86-87).

Além disso, Nunes observou que as práticas em sala de aula eram contraditórias, pois ao mesmo tempo em que havia um esforço no sentido de trazer uma História mais próxima da realidade das crianças, um pouco menos tradicional, a ênfase nas datas cívicas propostas pelos materiais didáticos reforçava o viés tradicional, como aqueles destinados aos últimos anos das séries iniciais usados em sala com conteúdos relacionados ao bairro, à cidade e sobre datas comemorativas e símbolos nacionais.

Nunes identificou, ainda, uma possível incompatibilidade entre o que as professoras afirmavam sobre o uso de recursos didáticos e metodologias para o ensino de história e o que ocorria em sala de aula. As entrevistadas afirmavam usar, além do livro didático, pesquisas, mapas, revistas, jornais, entrevistas, excursão, dentre outros. Contudo, os alunos entrevistados afirmaram que as professoras usavam o livro, textos escritos no quadro e cópias. Para a autora, a provável incompatibilidade era reforçada porque a proposta metodológica que compunha o currículo de História para as séries iniciais da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) estava presente na maioria das falas das professoras, porém isso não significava que no dia a dia ela era incorporada e praticada. De acordo com Nunes, as professoras tinham conhecimento da proposta da SEE-MG, mas a prática da sala era de aulas expositivas, com recursos tradicionais – como quadro de giz e cópias para os alunos.

Ademais, havia uma contraposição entre o discurso proferido pelas professoras e o manifestado pelos educandos:

As crianças, por não possuírem compromisso com a competência, revelaram a realidade sem se preocuparem com os resultados e com as implicações das suas respostas. Por isso, eram bem realistas naquilo que falavam [...] Um exemplo de como os recursos das escolas nem sempre são aproveitados pelas professoras, nas suas aulas de História, pode ser visto

quando constatei que na biblioteca de uma escola, onde entrevistei alguns alunos, havia fantoches. Os alunos, ao serem interrogados sobre o uso de bonecos, revelaram que não utilizavam e que nunca lhes havia sido mostrado ‘aqueles bonequinhos’, conforme afirmou um aluno do 4º ano das séries iniciais. Assim, a fala da criança me esclareceu que os fantoches eram apenas para enfeitar a biblioteca, já que não eram utilizados pelos alunos, para suas atividades escolares (2004/2005, p. 92).

Outro aspecto sublinhado por Nunes diz respeito à carga horária destinada às aulas de História. A maioria das professoras entrevistadas afirmava ministrar duas aulas semanais nas séries iniciais (41,6%); outras disseram ministrar as aulas conforme o quantitativo previsto em legislação (13,8%); 19,4% disseram lecionar três aulas por semana de História; e algumas professoras declararam ensinar História conforme dava tempo (11,1%).

A conclusão de Nunes, diante da disparidade de respostas das professoras, foi de que havia falta de comprometimento por parte delas em seguir o que era previsto pela legislação, pois, na comparação das respostas das professoras com as dos alunos, ficava claro que as aulas de História eram dadas quando os alunos iam fazer prova. Para a autora, a resposta mais coerente entre a fala dos alunos e a legislação prevista era de que as professoras davam aulas de História quando sobrava tempo. “Não existia, por parte da maioria das professoras das séries iniciais, preocupação em ministrar o conteúdo da História de forma regular” (2004/2005, p. 94).

Ao traçar todo esse panorama, o objetivo da autora foi contribuir com pesquisas sobre o ensino de História para as séries iniciais no estado de Minas Gerais, pois eram muitas escassas. “A pesquisa revelou que o ensino de História nas séries iniciais ainda passa por período de adaptação, isto é, não foi ainda consolidado” (2004/2005, p. 95). Nunes deixa claro que ainda há muito a se fazer para um ensino de História de qualidade para as crianças, principalmente no que diz respeito a um nível maior de clareza por parte das concepções teórico-metodológicas de História e da historiografia.

1.3. KATIA MARIA ABUD

Katia Maria Abud, em seu texto “O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz” (2012), apresenta como ainda há permanências de concepções sobre História e seu ensino ao longo dos anos. Mediante a análise de relatórios de projetos de aulas elaboradas por alunos da disciplina de Metodologia do Ensino de História no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, Abud acessou uma série de informações sobre o universo escolar desse nível educacional, como descrições a respeito da escola, número de

alunos, número de salas, funcionários e professores, bem como a conservação do edifício da escola.

Mas o que mais lhe interessava em sua pesquisa eram as descrições das aulas de História elaboradas pelos estagiários, pois representavam, de alguma forma, os projetos de ensino elaborados para futuras práticas desses alunos/futuros docentes. Basicamente, Abud comparou dois documentos: os relatórios elaborados pela observação dos alunos e os projetos formulados pelos estagiários, nos quais eles expunham as ideias ao preparar uma aula de História para uma turma de alunos de uma das séries do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O que a autora buscou cotejar foi como

o confronto entre os dois tipos de documento nos permite compreender como o ensino de História se desenvolve naquelas classes e quais as possibilidades se apresentam para o estabelecimento de uma proposta de trabalho que propicie a iniciação da construção do conhecimento histórico desde as séries iniciais (2012, p. 556).

E sua primeira observação desses relatos foi o pequeno espaço destinado a aulas semanais para História nessa fase do ensino, devido à ênfase na alfabetização da Língua Portuguesa e na Matemática. Desta forma, os alunos ficariam limitados no desenvolvimento de importantes capacidades intelectuais, como relatar, raciocinar, compreender etc., que, a propósito, seriam fundamentais, segundo a autora, no desenvolvimento da escrita, no domínio da língua e do pensamento científico. A ênfase dada ao ensino da língua materna e da matemática em detrimento de outras disciplinas, algo que seria reforçado pelos documentos oficiais do estado de São Paulo, que definem o desenvolvimento das competências de ler e escrever como objetivos das séries iniciais (2012, p. 557).

Ao fazer uma reflexão baseada nos relatórios apresentados pelos alunos, a autora relembrou que muitas orientações curriculares para séries iniciais ainda traziam resquícios das propostas dos anos de 1970 e, como em outros momentos, a disciplina de História era deixada em segundo plano, o que a afastou, nas escolas, dos seus princípios básicos da ciência da história propriamente dita.

Em complemento a sua análise, Abud observou que os programas escolares prescrevem para o ensino de História do Brasil, a partir do quinto ano do Ensino Fundamental I Séries Iniciais, temas como: Índios, Capitanias Hereditárias, Imigrantes e Escravidão. Há, de seu ponto de vista, um predomínio do estudo dos grandes nomes, mitos e símbolos nacionais. Tal proposta, enfatizada pela fala do professor em sala de aula, somente apresentariam narrativas didáticas contidas nos livros didáticos, em uma aula que não envolve o processo de

construção de um conhecimento formativo e próximo das realidades escolares (2012, p. 557-558).

A leitura de Abud acerca dos relatos dos alunos universitários confirmou que a História ainda é ensinada com repetições e permanências do século passado, descolada da realidade e, muitas vezes, as aulas são sem sentido.

Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto de formação do indivíduo, ou melhor, não incita sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, porque seria uma ‘informação concreta’ (ABUD, 2012, p. 558).

Essas práticas marcam profundamente a formação escolar das crianças, sobretudo por ainda predominar a prática de “decorar” fatos, muitas vezes associados aos feriados nacionais ou às efemérides, por exemplo. Além disso, de acordo com Abud, elas auxiliariam o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina, mantendo um ensino em que a reprodução das experiências ruins dos professores é repassada aos alunos, evitando trabalhar em sala de aula conteúdos que beneficiariam os alunos no desenvolvimento de um pensamento histórico fundamentado.

Ainda sobre os relatórios dos estagiários, Abud observou que mesmos apresentavam conteúdos das disciplinas de Sociologia, Geografia e até assuntos econômicos como temas que deveriam ser tratados em uma aula de História, incorporando, inclusive, temas herdados da disciplina Estudos Sociais (2012, p. 560). De acordo com a autora, muitos conceitos de diferentes áreas que estudam a sociedade são importantes para apoiar a aprendizagem histórica, mas não são conteúdos para o ensino em si. O erro estaria em pensar que todo assunto do passado é necessariamente um estudo de História, pois reforçaria uma visão tradicional de ensino.

Baseada no conceito de consciência histórica, de Jörn Rüsen, para Abud, as crianças já trazem modelos interpretativo no início da escolarização e dispõe de uma consciência histórica ao se orientarem no tempo, por isso se faz necessário que os professores respeitem as possibilidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos, mas que também se utilizem de temas consagrados em currículos e manuais de História. Na medida em que professores facilitam a consciência histórica das crianças – reconhecendo as suas respectivas dimensões espaço-temporal, pois a relação tempo, sujeito e fato históricos permeia todo o ensino da

disciplina –, os alunos se utilizariam de suas vivências e sentimentos, aplicando a prática à teórica, formando, assim, conceitos (2012, p. 561).

Além dos documentos produzidos pelos estagiários, Abud destacou características comuns e negativas do ensino de história nas séries iniciais, como uma confusão entre temas e conceitos, o tratamento factual e linear de tempo histórico, a baixa problematização de assuntos com forte relação entre passado e presente, a quase ausência de uma abordagem múltipla de sujeito, metodologias questionáveis há tempos, interpretações generalizantes e, por isso, pouco significativas para os educandos.

As conclusões da autora, em seu estudo, são de que o ensino de História nos anos iniciais, formalmente, introduz novos currículos, programas e propostas, porém, na prática escolar há pouca inovação, marcada por aulas tradicionais, que tendem a reproduzir um ensino superado. Isso mostra que a rotina de sala de aula não estaria em consonância com as novas propostas, nem com as novas metodologias de ensino disponíveis contemporaneamente.

1.4. TIAGO COSTA SANCHES

Para ampliar a discussão sobre o ensino de História nos anos iniciais, encontramos a tese de doutorado de Tiago Costa Sanches, defendida em 2015 na Universidade Federal do Paraná, intitulada “Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil”. Sanches tinha como objetivo analisar o ensino de história nas séries iniciais com base na Educação Histórica e na Didática da História, que tem, como origem teórica, a obra do historiador alemão Jörn Rüsen. Nas últimas décadas, essa linha de pesquisa tem se consolidado em cursos de pós-graduação, em eventos da área e em pesquisas que se dedicam a investigar os processos de ensino e aprendizagem em História, pois marca sua fundamentação no campo da história, e não no da educação, pedagogia ou psicologia.

A tese de Sanches tem três capítulos bem delimitados, nos quais se percebe as relações estabelecidas pelo autor entre a bibliografia levantada para os temas discutidos, as fontes e a metodologia empregada. Em um primeiro momento, Sanches apresentou o corpo teórico que fundamentava sua pesquisa, que foi essencialmente a Didática da História, para, em seguida, analisar a História como uma área do conhecimento “ensinável” nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Suas fontes foram documentos oficiais nacionais, que construíam uma relação entre teoria e prática, envolvendo concepções de aprendizagem histórica na formação dos professores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e o Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) por meio dos Guia dos Livros Didáticos recebidos em todas as escolas brasileiras.

Entre outras ponderações, Sanches destaca o fato de que o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de história nas séries iniciais é dificultado por estar situado em dois locais distintos: ou está com os historiadores ou com os pedagogos, o que inibe o diálogo. Além disso, ele ressalta que a formação dos professores se pautava preponderantemente em teorias de ensino-aprendizagem oriundas das teorias pedagógicas e psicológicas, com pouca abertura para uma compreensão do ensino de história e sua didática como saberes com características pedagógicas e epistêmicas próprias.

Mas é na apreciação dos documentos que, metodologicamente conduzida pela Análise de Conteúdo, Sanches aprofunda sua investigação sobre os elementos norteadores da concepção de ensino e aprendizagem histórica voltada para os anos iniciais. A partir deste recorte temático, o autor demonstrou as influências teóricas e metodológicas presentes nos documentos oficiais destinados a criar parâmetros curriculares e itens de avaliação de livros didáticos.

Na leitura documental realizada por Sanches, principalmente na análise dos relatórios referentes ao Programa Nacional dos Livros Didáticos, o autor percebeu a permanência das lacunas entre o ensino da sala de aula e a produção de materiais para o Ensino de História, afinal, mesmo que os professores tenham liberdade na escolha dos materiais didáticos de suas escolas, eles não auxiliam decisivamente na construção dos mesmos.

Outro aspecto que mereceu destaque pelo autor diz respeito à relação entre o saber histórico e o saber escolar, especificamente quando alguns temas são apresentados pelos PCNs, como: fato histórico, sujeito histórico, tempo histórico. De acordo com Sanches, os autores dos documentos analisados tiveram o cuidado de não limitar o Ensino de História apenas às mudanças teóricas da produção historiográfica, uma vez que debates e contribuições pedagógicas foram incorporados.

Já os Guias do PNLD, segundo Sanches, enfatizam que a aprendizagem histórica possibilita a formação de um cidadão consciente de sua condição social e temporal. Por isso, os professores devem fornecer aos alunos diferentes habilidades na leitura histórica do mundo em que vivem. A partir de 2004, esses documentos afirmam a necessidade de se problematizar o passado e o presente como elemento gerador do ensino-aprendizagem da História, ou seja, há uma preocupação no “como” ensinar História.

Para o autor, o Ensino de História nos anos iniciais não estaria destinado somente aos domínios teóricos da Pedagogia, mas também ligada a própria Ciência da História com seus

pressupostos didáticos. Ao buscar essa Didática da História para os anos iniciais, Sanches evidencia que a aprendizagem dos conteúdos históricos envolve também os processos de apropriação das experiências humanas ao longo do tempo, com diversas possibilidades de interpretar o passado. Para ele, isso ainda não acontece efetivamente no Brasil, e sua tese auxilia na construção deste caminho histórico, ao expor a pouca mudança dos documentos oficiais educacionais, que colocam o Ensino de História ainda como influenciador limitado na formação humana das capacidades cognitivas das crianças.

1.5. ANA CLAUDIA URBAN E TERESA JUSSARA LUPORINI

Por fim, a última obra analisada nesta breve revisão bibliográfica é o livro de Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini, intitulado “Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de 2015. As autoras direcionam sua pesquisa para professores dos anos iniciais, pois ambas têm experiência nesta área de ensino e no ensino universitário.

O livro apresenta aspectos teóricos e práticos construídos pelas vivências em sala de aula, aliados a reflexões realizadas pela produção de conhecimento sobre a formação de professores. Assim, cada capítulo traz possibilidades de ação reflexiva, de atividades práticas e sugestões literárias para os professores utilizarem em suas salas de aula. Contém, também, indicações bibliográficas selecionadas para cada tema e sugestões de práticas escolares.

Similarmente à tese de Sanches, as discussões realizadas pelas autoras estão majoritariamente baseadas na perspectiva da Educação Histórica, que tem a aprendizagem como aspecto fundamental no ensino de História, isto é, a História é tida como ciência e uma modalidade específica do conhecimento humano. Urban e Luporini, utilizando parte das ideias de Jörn Rüsen, afirmam que, mesmo a História se construindo em diferentes instâncias da sociedade, é na escola que sua influência pode ser mais bem estabelecida, ao projetar e influenciar diferentes públicos (2015, p. 9).

Por isso, as autoras selecionaram algumas questões ligadas ao ensino de História para compor uma série de atividades que podem ser realizadas em sala de aula, com possíveis adaptações para diferentes realidades escolares.

Nesse sentido, ganha significado a opção de discutir questões relacionadas às fontes históricas; relações com o passado; aos Direitos Humanos e à diversidade étnico-cultural e à história da infância e sua relação com a aprendizagem histórica, objeto desta obra (2015, p. 10).

Para fundamentar as temáticas apresentadas, as autoras buscam traçar paralelos com leituras da ciência da História, ampliando o suporte que o livro concede às aulas. A proposta pretende que os professores percebam a relação bilateral do ensino e da aprendizagem histórica, numa ação entre os sujeitos – professores e alunos – e processos – ensinar e aprender. E, nesse aspecto, o trabalho com as fontes é essencial, pois elas auxiliam a chegada ao cerne do pensamento histórico, feito pelos historiadores e que pode ser realizado pelos estudantes. Segundo as autoras, “o trabalho com as fontes históricas colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de jovens, alunos e professores” (2015, p. 13).

Urban e Luporini trouxeram as contribuições de Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Hilary Cooper na fundamentação para o trabalho com as fontes, reforçando que as atividades propostas por elas potencializam nos alunos uma diferente visão dos vestígios deixados no passado, pois estariam no presente e fomentariam a ida ao passado (2015, p. 13-15). Os alunos e as alunas poderiam, assim, confrontar as ideias, as intenções existentes nas fontes encontradas e sua validade, criando questões “ao elaborar uma situação-problema, elencar indagações, levantar hipóteses, analisar o conteúdo da fonte, construir argumentos para a compreensão da realidade estudada, produzir sínteses conferindo significação ao conhecimento construído” (2015, p. 20).

Urban e Luporini descreveram possibilidades de trabalhos com as fontes históricas, como o caso de se pedir aos alunos que levem objetos para a sala de aula. Esses objetos podem ser expostos na sala, como um museu, eles poderão escrever etiquetas para identificá-los e levantar hipóteses sobre os objetos que não sabem a utilização, por exemplo. O uso desses diferentes recursos em sala de aula permitirá que os alunos possam “acenderem mais facilmente ao passado, por causa do contato direto com elas” (2015, p. 53), bem como propiciará ao aluno se sentir protagonista de sua aprendizagem ao levar objetos arqueológicos para sala de aula.

Outro aspecto importante mencionado no livro é a relação das fontes com a educação patrimonial – fato dado pelo aumento das discussões sobre a preservação do patrimônio e seus usos no ensino de História. Debater sobre a educação patrimonial significaria criar, junto aos alunos, um olhar sensibilizado para o espaço no qual eles estão inseridos. Os bens culturais deixados pela comunidade são variados, podendo ser: ecológicos, científicos, naturais, históricos, religiosos, artísticos, iconográficos e arquivísticos (2015, p. 35). Assim, sua valorização é uma rica fonte de ensino, na qual os alunos podem criar sentido para diferentes realidades do passado e do saber histórico.

No que se refere à análise que fazem de documentos da área, Urban e Luporini apontam a necessidade de se pensar o tempo em que a criança estaria preparada para aprender – defendido pelo uso das teorias de Jean Piaget na Educação. Essas proposições estiveram presentes no ensino de História, quando se procurava atender aos estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, por exemplo, alguns conceitos eram sugeridos: “conceito de fato, de sujeito e de tempo histórico, buscando a relação desses conceitos com a historiografia e uma concepção de Educação” (2015, p. 59). As questões envolvendo temporalidades, na época, ampliavam a noção de tempo linear para: tempo cronológico, tempo da duração e ritmos de tempo. O que as autoras esclarecem é que este documento retirava a preocupação de se estudar uma única perspectiva de tempo, permitindo que as crianças tivessem contato com diferentes construções culturais de tempo. (2015, p. 61).

Com relação ao trabalho com o tempo e suas mudanças, as autoras defenderam a ideia de que as crianças sejam estimuladas a relacionar suas experiências com as de outras crianças. “É possível relacionar história de ficção com a ideia de mudança. Também as biografias de pessoas familiares às crianças podem ser utilizadas nas aulas de História, como uma forma de explorar o passado e a experiência delas” (2015, p. 68). E nos anos iniciais esse trabalho é fundamental, afirmam Urban e Luporini.

Uma sugestão interessante e facilmente exequível dada pelas autoras para esse diálogo com o passado é o trabalho com arquivos escolares. Eles auxiliariam as crianças a dar sentido a sua aprendizagem, e propiciariam uma aproximação com o trabalho feito pelos historiadores, na medida em que permitiriam encontrar e selecionar os fatos e as fontes; organizar os fatos em perspectiva temporal; construir explicações sobre relações entre presente e passado com outros povos, outras pessoas e a história de cada um, etc. (2015, p. 70). Para as autoras, o trabalho com arquivos escolares permite que o professor crie desafio aos alunos a fim de exercitar raciocínio histórico, compreendendo as complexas relações de temporalidade.

Após sugestões de algumas atividades com as crianças, as autoras destacam que a relação com o tempo no ensino de História leva em conta o vínculo estabelecido com o passado. Desse modo, os alunos devem ser estimulados a produzir suas próprias explicações sobre as relações entre presente e passado por meio do uso de narrativas. “Narrar histórias em aulas de História é uma forma de relatar o passado e, por conseguinte, interpretá-lo” (2015, p. 76). Utilizando os conceitos propostos por Jörn Rüsen, as autoras afirmam que o uso das

narrativas consolida o conceito de tempo histórico e, assim, expressa a aprendizagem histórica.

Outro assunto debatido no livro é a diversidade étnico cultural e o trabalho com os Direitos Humanos, principalmente após a década de 1980, quando novas temáticas começaram a fazer parte do currículo do ensino de História, tais como a liberdade, o respeito à diferença, aos povos indígenas, à situação dos negros, ao papel das mulheres, etc. “A presença dessas temáticas representou uma tentativa de rompimento com uma forma de ensino que não correspondia ao momento histórico. Elas foram inseridas nos currículos e tornaram-se integrantes dos conteúdos desenvolvidos no ambiente escolar” (2015, p. 93).

De acordo com Urban e Luporini, trabalhar essas temáticas em sala de aula requer uma formação inicial e continuada dos docentes, pois a Educação em Direitos Humanos exige a criação gradativa de uma cultura que respeite as diferentes dimensões identitárias. As autoras afirmam que este trabalho permite ao professor assumir um papel de mediador entre o currículo formal e a aprendizagem de seus alunos, quando se posiciona de forma crítica. Por meio da ação reflexiva, nas aulas com as crianças, eles podem analisar as fontes presentes nos livros didáticos, relacionando-as com a questão da identidade dos alunos, por exemplo.

Porém, o tema mais trabalhado nos anos iniciais, segundo as autoras, é a história da criança. Muitas atividades são realizadas para estudar a forma como cada aluno vive, seu nome, seu grupo familiar etc., e algumas atividades são destacadas no livro, para que os professores possam se apropriar do conteúdo sobre a história da criança, especialmente a história da infância no Brasil. “A história da criança no país pode contribuir por meio de fontes escolhidas, para que os alunos articulem uma relação com outras crianças que viveram no passado” (2015, p. 131).

Por fim, Urban e Luporini, por meio de novos estudos, buscaram explicar como crianças e jovens aprendem a pensar historicamente, a exemplo dos trabalhos de Peter Lee e Rosalyn Ashby, que descreveram em suas obras que crianças aprendiam e gostavam de História mesmo quando parecia difícil. Na mesma direção, pesquisas similares começaram a ser desenvolvidas, no Brasil e em Portugal, buscando explicar a cognição histórica de crianças e jovens, com o objetivo de auxiliar o ensino da disciplina. Assim, ao saberem como seus alunos aprendem a pensar historicamente, leitores da obra das historiadoras brasileiras poderiam usar novas estratégias e ampliar suas atividades em sala de aula.

Como vimos, os trabalhos a respeito do ensino de História nos anos iniciais são diversos e, essa variedade se expressa, por exemplo, nas fontes (documentos oficiais, referências bibliográficas, livro didático, coleta de depoimentos, questionários, experiências docentes, etc.), nos propósitos (identificar as representações e práticas de professores, estudantes, estagiários; contrastar a perspectiva de documentos oficiais a determinados pressupostos teóricos da área; prescrever parâmetros para o ensino, etc.), nas metodologias (quantitativa, qualitativa, história oral, etc.) e nas referências teóricas usadas.

No entanto, há algumas convergências que apontam problemas na área. O primeiro deles refere-se a pouca importância atribuída à disciplina no conjunto das matérias escolares. E essa característica se manifestou, principalmente, na pequena quantidade de aulas de História ministradas ao longo do ano letivo. O segundo diz respeito à formação precária de professores, que, por muitas razões, tendem a reproduzir o tipo de ensino que tiveram quando foram estudantes, quase sempre pautado em temas, fontes e metodologias que simplificam e homogeneizam fenômenos, conceitos e sujeitos históricos. E o terceiro é relativo à distância entre documentos e/ou pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia de sala de aula.

Embora os problemas supracitados tenham sido listados de forma separada, eles estão estreitamente vinculados. A formação precária, por exemplo, leva à reprodução de um ensino igualmente deficitário. A dificuldade em se apropriar de pressupostos teóricos e adaptá-los à prática no magistério, por sua vez, tem como efeito imediato o desinteresse em ministrar conteúdos de história, o que diminui a quantidade e a qualidade de aulas dessa disciplina. Todos esses e outros pontos mais levam a um ensino que diminui o desenvolvimento da habilidade dos estudantes em pensar historicamente, limitando-lhes o direito à história e à capacidade de compreensão do mundo que os cerca.

O ensino da História nos anos iniciais faz-se tão importante quanto o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, entre outras disciplinas. Dessa forma, cabe aos professores e professoras buscarem possíveis maneiras para trabalhar o ensino mais próximo da realidade de seus alunos e alunas, propiciando uma aprendizagem histórica significativa. Neste sentido, primeiramente, é necessário mostrar o real valor do ensino de História, pois estudar História não é só vê reproduzir cenas do passado, que estão expostas nos livros didáticos, por exemplo, mas mostrar o que está acontecendo no momento presente, fruto do ocorrido tempos atrás, e como aqueles atos e tomadas de decisões influenciam nossos caminhos hoje. Porém, acima de tudo, deve-se permitir que alunos e alunas, em conjunto com seus docentes, vejam-se como sujeitos do processo educativo, analisem suas carências atuais e caminhem até o passado

histórico, por meio das fontes, buscando fazer inferências e quem sabe encontrando sugestões de respostas.

Enquanto em alguns espaços da Universidade o debate e as novas pesquisas para as aulas de História nos anos iniciais acontecem, a escola é, ainda, muito mais um espaço de transmissão de um saber produzido no ambiente acadêmico, muitas vezes distante da diversidade que a própria escola apresenta no seu cotidiano com as histórias e histórias dos sujeitos que compõem o lugar no qual se desenvolverá o ensino. Relativizando este quadro encontramos a ação dos professores e professoras que, devido à sua própria história e desejo de desenvolver sua profissão criativamente, devem buscar espaços para se reinventarem enquanto sujeitos históricos que farão a diferença na Educação.

Justamente por isso, as obras analisadas são de extrema relevância para o ensino de História dos anos iniciais. Os estudos teóricos da área pedagógica, precariamente tratados nos cursos de graduação de Licenciatura em História e Pedagogia, durante muito tempo, certamente geraram uma lacuna em uma geração de professores e professoras que se dirigiram para a Educação Básica. Somente com pesquisas, debates e proposições será possível aumentar o (re)conhecimento da área, com todos os seus problemas, potencialidades e possíveis soluções. Assim, provavelmente, aumentaremos as possibilidades de propiciar uma educação sólida, estimulando profissionais do ensino a um contínuo processo de formação intelectual e social consentâneo às demandas que o nosso tempo impõe, com consciência e prazer.

Com esse intuito, a proposta dessa dissertação de Mestrado é organizar um material que auxilie os professores e professoras que lecionam no município de Curitiba, por meio de atividades práticas que poderão ser usadas como aqui estão, ou então adaptadas nas suas realidades escolares, sobretudo porque entendemos que o desenvolvimento profissional não se baseia somente na formação inicial recebida na Graduação, mas que ele deve ser reelaborado por toda a carreira docente, mediante a formação continuada e comprometida com uma prática diferenciada. De acordo com Nóvoa,

a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1995, p. 21).

Desta maneira, a formação continuada de professores e professoras corresponde a um conjunto de ações relevantes na construção de um processo dinâmico de aquisição de saberes,

afinal podemos afirmar que é na sala de aula que esses sujeitos completam sua formação acadêmica. Sendo assim, é necessário considerar que a atividade docente é exercida no cotidiano, no dia a dia escolar, no qual se dão as relações e que nesses espaços surgem as necessidades imediatas para as quais professores e professoras precisam encontrar soluções.

Da mesma forma, é importante entender que a formação continuada representa um avanço na compreensão da especificidade da ação docente, aos saberes específicos do cotidiano escolar e ao fazer docente no qual os professores e professoras ensinam e aprendem com seus alunos e alunas. O filósofo Maurice Tardif (2008) afirma que ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente mediante a experiência profissional e pessoal dos professores. Por isso a formação continuada deve estar em conformidade com sua prática educativa. Para o autor, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (2008, p. 39). Neste sentido, os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

De acordo com Tardif, os saberes profissionais são os saberes da ação somados aos saberes do seu trabalho. Eles são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, pois trazem em si as marcas do seu objeto que é o ser humano, ou seja, dos alunos e alunas. A dinâmica do trabalho docente é evidenciada na prática, mas que ao ser organizada teoricamente apresenta uma possibilidade de diálogo, o que leva o professor a buscar novos saberes e atualizações. Há aqui uma relação entre o ser e o agir, isto é, o que eu sou e o que eu faço quando dou aula. Esses dois polos não podem ser vistos de maneira separada, mas como o resultado dinâmico das próprias ações inseridas nos processos de trabalho escolar (2008, p. 16-17).

Essas considerações nos fazem concluir que a formação continuada muitas vezes se dá no ambiente da sala de aula. E que os professores e professoras são carentes de materiais que auxiliem suas práticas. Um fato constatado por Tardif foi que

os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática (2008, p. 18).

Professores e professoras estão “sozinhos” dando suas aulas de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sem uma formação específica para este saber, passam a reproduzir um conhecimento histórico pronto, que não gera reflexão, muito menos uma aprendizagem histórica significativa.

Além do que foi exposto, a formação continuada para professores e professoras é de extrema importância, pois, segundo Tardif, os saberes profissionais dos professores são temporais, datados. Um dos fatores explicativos para tal informação é que professores e professoras sabem sobre seus papéis e sobre suas maneiras de ensinar a partir da própria história de vida. “Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (2008, p. 13), afirma o autor. Isso mostra que crenças e representações sobre a prática docente estariam sedimentadas na sua experiência, que é anterior ao conhecimento acadêmico. Muitos professores e professoras, que passam pelos cursos de Licenciatura, saem sem modificar suas crenças anteriores ao ensino, o que, para o autor, gera práticas cristalizadas, que ativam seus antigos modelos. As obras analisadas neste capítulo, bem como esta própria dissertação tem subjacente o intuito de atenuar esse cenário de dificuldades e propiciar uma oportunidade de reflexão e, sobretudo, autorreflexão acerca do ensino de História nas séries iniciais.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Como vimos, muitos professores e as professoras, que dão aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda têm dúvidas sobre o porquê ensinar História, e consequentemente deixam de lado esse componente curricular para momentos nos quais as avaliações estão chegando, ou para “dar conta” do conteúdo exigido pela Secretaria de Educação, o que, de certa maneira, deslegitima esse saber como uma das ciências fundamentais para o desenvolvimento humano. De acordo com a historiadora Hillary Cooper, “a História é uma disciplina politicamente poderosa no currículo e ganha constante atenção dos políticos” (COOPER, 2012. p. 44) e, por isso, professores e professoras deveriam ser engajados, por meio de uma formação continuada, a saber, como organizar aulas de História para crianças.

Como resultado, essa disciplina faria sentido em suas aprendizagens cotidianas, e, assim, o conhecimento histórico não ficaria associado àqueles momentos nos quais seus docentes narrariam uma lista de “fatos oficiais”, como se isso somente garantisse uma “boa” aula de História. A falta de um maior entendimento da importância da História na formação continuada dos professores e professoras que lecionam nos anos iniciais, e consequentemente a falta de clareza deste aprendizado por parte de alunos e alunas, gera o quadro descrito acima, o que exige de nós um olhar mais atento para esse cenário.

Segundo Fonseca (2008), a educação, nos Anos Iniciais, tem ênfase nas práticas escolares de alfabetização, limitando o ensino à leitura e à escrita de sílabas, letras, palavras e textos, sem conexão sobre o sentido e o significado desses elementos, e, como efeito, por vezes acaba ocorrendo a fragmentação dos conteúdos ensinados. As consequências dessas práticas, segundo a autora, são a concepção de que a disciplina de História é dispensável do currículo. Tal fato, mais uma vez, me levou a perceber que os professores e as professoras, ao não se verem como sujeitos históricos, simplesmente reproduzem, no momento em que lecionam, uma aula sem reflexão histórica.

Já Tiago Sanches, ancorado nas pesquisas do educador José Libâneo (2015, p. 18), indica que os professores e professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria com formação em cursos de Pedagogia, cursam poucas disciplinas referentes ao ensino das disciplinas específicas, e que essas priorizam aspectos metodológicos referentes ao ensino e aprendizagem dos conteúdos, predominando em suas ementas assuntos bastante genéricos. Isso significa que os professores e as professoras que se formam para dar aulas de

História nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem mais horas de estudo sobre Didática Geral do que de fundamentos da educação da ciência histórica, por exemplo.

Por isso, conforme mostrou Sanches em sua tese, é que as pesquisas recentes na área da formação de professores e professoras demonstraram que os currículos se apresentam ultrapassados e distantes das novas teorias da educação. Ele afirma ainda que “os programas dos cursos de formação continuada desconsideram a prática docente e a realidade escolar como elementos constituintes da formação, enfatizando a atualização dos conteúdos a serem ‘ensinados’ nas aulas” (SANCHES, 2015. p. 27). Ademais, muitos desses cursos desconsideram os saberes em ofício, desprezando as condições concretas do trabalho em sala de aula, fato que faz muitos professores e muitas professoras desistirem de prosseguir em seus estudos em uma formação continuada.

Sendo assim, neste capítulo iremos expor alguns princípios norteadores da historiografia para a organização de uma aula de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentaremos três pilares que fundamentam o saber histórico – ciência, fontes históricas e tempo histórico – de uma maneira prática aos professores e professoras que atuam com as crianças da faixa etária de cinco a onze anos.

Pelo exposto, entendemos que os currículos precisam atender ao denominador comum da teoria e da prática, necessitando para isso formar profissionais que dominem, a um só tempo, as duas vertentes do ensino da História: os conceitos da ciência histórica e os conceitos da educação, bem como de suas práticas respectivas. Os professores e as professoras passariam, assim, a compreender conceitos e teorias que sistematizam a informação histórica e o modo como se dá a construção desses conceitos, além das teorias que embasam o processo de aprendizagem de seus alunos e alunas.

Atualmente, a educação brasileira tem como documento principal, e de caráter normativo para o Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular, publicada no ano de 2017. Ela deve nortear os currículos e propostas pedagógicas dos sistemas de ensino de todas as escolas das Unidades Federativas, sendo elas públicas ou privadas. Este documento apresenta o conhecimento, as competências e habilidades que se espera de todos os estudantes brasileiros ao longo de suas trajetórias na educação básica. Nesse sentido, a Base é “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”. Dessa forma, “a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p. 7-8). O objetivo desse documento é superar a fragmentação das políticas educacionais já propostas para as esferas municipais, estaduais e

federais em outros momentos da História da educação. E para isso, há um desafio colocado aos professores e professoras, que é alcançar um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual o uso da BNCC é instrumento fundamental.

Desta maneira, o documento apresenta as dez competências gerais que os alunos e as alunas devem atingir ao final de cada etapa da escolarização. Na BNCC,

a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8).

Consequentemente, a BNCC, por meio da delimitação das competências gerais, indica de maneira clara o que os alunos e alunas devem saber, e do que devem saber fazer, isto é, “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (2017, p. 12). Isso significa que eles e elas deverão reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, serem criativos e criativas, participativos e participativas, e responsáveis, o que requer uma educação integral, muito mais abrangente do que o acúmulo de informações defendido em um processo de educação mais formal.

A respeito do ensino de História, um dos pontos principais propostos pelo documento é o diálogo constante entre o presente e o passado, isto é, alunos e alunas não poderão somente aprender os fatos históricos de maneira descritiva e desconectada de suas realidades. Mas sim, lê-los de maneira crítica, formulando perguntas sobre o passado e sobre o presente, para, na sequência, organizarem suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos, questionando e confrontando o conhecimento histórico preestabelecido. Os professores e as professoras deverão organizar suas aulas de História como momentos em que potencializem o conhecimento de seus estudantes, dando amplas possibilidades de diálogos e debates, numa educação mais ativa por parte de todos envolvidos.

Segundo a BNCC, a necessidade de se ensinar História para crianças resulta das questões levantadas pelo tempo presente, afinal “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (2017, p. 397). A relação entre o passado e o presente não acontece de maneira mecânica, afirma o documento, mas sim por meio da articulação de referenciais teóricos com os objetos históricos. Os objetos do passado só se tornam documentos quando um historiador “fala” por ele, por meio de critérios estabelecidos em sua explicação. Sendo assim, a Base afirma: “o

que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (2017, p. 397).

Para essa dissertação, optamos pela elaboração de um Guia Didático de Atividades, destinado ao Ensino Fundamental, e em cada atividade aqui proposta há a citação de qual habilidade ela visa desenvolver nas aulas de História, de acordo com a BNCC, sempre tendo em conta as competências gerais que o ensino de História deve alcançar. Portanto, professores e professoras deverão saber que para os Anos Iniciais a Base tem como objetivo do conhecimento histórico apoiar a construção do sujeito, a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós”, bem como facilitar a compreensão de tempo e espaço, a partir do referencial da comunidade de pertencimento. Por isso, os alunos e alunas devem, desde o início da escolarização, aprender a questionar os fatos históricos estudados, por meio de cinco processos: a identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

No primeiro processo, que é a identificação, os estudantes devem ser estimulados a reconhecer o objeto a ser estudado, por meio de perguntas, como “o que é?”, “como é possível descrevê-lo?”. No processo de comparação, eles e elas precisam conhecer o outro percebendo suas semelhanças e diferenças. Ao comparar, as crianças podem ter um melhor entendimento dos fenômenos, dos processos históricos e das fontes documentais. Enquanto a contextualização serve para localizar momentos e lugares específicos em que determinados fatos históricos ocorreram no momento de atribuir sentidos e significados. Já a interpretação é quando os alunos e alunas conseguem posicionar-se criticamente sobre o conteúdo estudado em sala de aula. Por fim, a análise serve para problematizar a própria escrita da História, para que este componente curricular seja uma forma de alunos e alunas indagarem sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar seus significados em um movimento contínuo ao longo do tempo histórico (BNCC, 2017, p. 397).

A “atitude historiadora” defendida pelo documento acontecerá quando professores e professoras, alunos e alunas forem sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem, pois “um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (2017, p. 400). Segundo a Base, essa busca de autonomia exigirá dos sujeitos envolvidos reconhecimento das bases da epistemologia da História, o conceito de tempo histórico com seus ritmos e durações diferentes, a concepção de documentos como suporte das relações sociais e as várias linguagens que o ser humano se apropria para entender o mundo em que vive (2017, p. 401). Consequentemente,

espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (2017, p. 401).

Com a proposta da BNCC para o ensino de História, como um todo, e para os anos iniciais, especificamente, pode-se, à primeira vista, parecer pretensioso, abstrato e, até inexequível. Porém, o processo de desenvolvimento do pensamento histórico pode e deve começar já nos primeiros anos de idade de uma criança. Hilary Cooper, em seu livro “Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais”, por exemplo, diz que a disciplina de História passou ser incluída nos currículos oficiais nos finais dos anos de 1989 na Inglaterra, pois até aquele momento, a História era um conteúdo opcional nas aulas, e considerado impróprio para crianças por conter conceitos abstratos e difíceis delas aprenderem. O que a autora fez ao longo da obra foi demonstrar como podemos envolver as crianças numa aprendizagem ativa sobre o seu saber histórico, em vez de somente narrar uma história do passado (2012, p. 17). Isso se deve ao fato de Cooper conceber o ensino de História como um saber em constante estado de mudança, isto é, uma aula de História não pode ser a mesma em dois momentos diferentes.

Assim, para Cooper, aprender História envolve maneiras diversas de se conhecer sobre o passado, afinal

as crianças têm ciência das temporalidades anteriores a elas próprias, embora a compreensão delas possa ser incompleta e até mesmo estereotipada, se não for mediada pela educação. (...) Mas, para começarem a entender o passado, as crianças devem aprender desde o começo, a fazer perguntas e aprender como respondê-las (COOPER, 2012, p. 17).

Do mesmo modo, ensinar os alunos e alunas ao fazerem perguntas sobre histórias do passado nos remete ao trabalho do historiador, pois esse é organizado por meio de questionamentos realizados às fontes históricas. Cooper afirma que “História, então envolve, interação entre o conteúdo conhecido e o processo de pesquisa, para tentar dar sentido a ela” (Cooper, 2012, p. 19) e tal processo é fundamental de ser levado ao ensino de crianças.

2.1. FONTES HISTÓRICAS

No momento em que os historiadores e historiadoras recuperam e interpretam o passado, eles utilizam as fontes históricas, isto é, os vestígios do passado que sobreviveram até o presente. Como o passado, por definição, é aquilo que “já passou”, que “não está mais presente”, é impossível adentrar na mente dos sujeitos históricos para saber o que eles realmente pensavam e como viam o mundo. Assim, eles e elas só têm um conhecimento indireto do passado, por intermédio dos vestígios materiais deixados pelas gerações anteriores. Em suas pesquisas, os historiadores e as historiadoras utilizam os mais variados vestígios como fonte de informações sobre as ideias e realizações dos seres humanos ao longo do tempo. Para propor uma explicação lógica e coerente das causas e consequências dos acontecimentos, eles e elas fazem uso das fontes históricas. E tal atividade deve ser levada para as salas de aulas, pelos professores e professoras já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pelo exposto, a BNCC deixa explícita a importância do uso de fontes históricas no trabalho em sala pois,

para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (2017, p. 398).

O uso das fontes em sala de aula auxiliará tanto professores e professoras, como seus alunos e alunas, pois poderão dar significado às “coisas do mundo” (2017, p. 398), e esta prática permitirá, aos sujeitos envolvidos, uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos ao longo dos anos no Ensino Fundamental.

Desta maneira, os professores e professoras podem realizar questionamentos com alunos e alunas sobre quem foram os historiadores e as historiadoras das narrativas históricas apresentadas em um livro didático, bem como quais fontes eles utilizaram.

Para Hilary Cooper, “fontes históricas são quaisquer traços do passado que permanecem” (2012, p. 21), isto é, as fontes históricas nos permitem conhecer, por meio da sua observação e análise, a história de uma pessoa ou de um acontecimento. Dependendo das

fontes de que o historiador ou a historiadora dispõe, e da maneira como ele ou ela as analisa e interpreta, há uma explicação de um fato histórico. Mas, não é uma explicação única. O mesmo tema ou assunto pode ser reavaliado por outro historiador que, utilizando outras fontes e outras abordagens, chega a outra versão ou interpretação. Assim como não há uma verdade única dos fatos, também não existe uma História única. Existem Histórias, no plural.

Para fins didáticos, as fontes históricas podem ser organizadas da seguinte maneira:

- Escritas: documentos escritos em papel ou digitalizados, como jornais, leis, diários;
- Orais: músicas reproduzidas em CDs, MP3, DVDs, ou anotações escritas que uma pessoa conta sobre algo do passado ou sua vida por meio de depoimentos orais, entrevistas;
- Iconográficas ou visuais: desenhos, quadros, cartões, pinturas, fotografias, vídeos, mapas, gravuras;
- Materiais: objetos de uso no cotidiano;
- Arquitetônicas: casas, monumentos, construções (COOPER, 2012, p. 21).

Cooper afirma ainda que o trabalho com as fontes pode intrigar alunos e alunas, pois elas não revelam seus “segredos” facilmente. O trabalho do historiador se fundamenta nas perguntas realizadas às fontes, isto é, na elaboração das inferências que desejamos organizar para uma determinada pesquisa. No momento em que o historiador faz uso das fontes em seu trabalho, ele começa a questionar suas fontes, elaborando hipóteses para um determinado tema e indo atrás de respostas, como: “Quem é o autor dessa fonte? O que ele pensava sobre a realidade ao seu redor? Há outras fontes tratando do mesmo acontecimento?”. Em outras palavras, ele está procurando saber a origem de uma fonte e sua ligação com a sociedade que a produziu. No momento em que se trabalha com fontes históricas há uma colaboração para a formação de ideias históricas, isto é, professores e professoras – acompanhados de seus alunos e alunas – aprenderão a questionar e confrontar as diversas fontes históricas, observando seus detalhes, suas intenções e se conectando com outros tempos.

Quando trabalharem com fontes em sala de aula, os professores e as professoras seguiriam basicamente os passos do trabalho de um historiador ou de uma historiadora. Sendo assim, será necessário saber perguntar, e considerar várias perguntas para uma mesma fonte. Cooper deixa claro que esse trabalho é fundamental de ser realizado com crianças de diferentes idades, pois elas gostam de fazer adivinhações sobre uma fonte, criando

argumentos, justificando-os, incluindo outras interpretações para respostas que não são objetivas. O que a autora destaca é que as crianças em atividades com fontes estão desenvolvendo sua imaginação histórica, isto é,

mesmo se suas hipóteses pareçam improváveis, elas estão aprendendo a se comprometer com o processo de pesquisa histórica; com maturidade e maior conhecimento, as ‘adivinhações’ das crianças se tornam mais válidas, quando elas se ajustam ao que é sabido sobre o período, o que é possível e se há evidência contraditória. Com experiência e maturidade, elas se tornam mais cientes quanto aos fatores que devem ser levados em consideração ao se fazer perguntas sobre fontes (COOPER, 2012, p. 21-22).

Desta maneira, os alunos e as alunas refletirão sobre a razão de suas “adivinhações” e a validade delas, eles e elas aprenderão a cogitar hipóteses sensatas sobre a fonte analisada em sala de aula, ou apresentada num livro didático. E, ao mesmo tempo, escutarão seus colegas sobre outras perguntas elaboradas, podendo mudar suas opiniões iniciais, introjetando a ideia de que não há uma única resposta correta para o estudo em História.

Um aspecto importante que professores e professoras devem considerar no uso das fontes, destaca Cooper, é que elas contam sobre as ações das pessoas no passado, não sobre os seus pensamentos e emoções, afinal, dificilmente sabemos o que uma pessoa pensa e sente em uma ação do cotidiano. Além disso, em algum momento, mesmo em sala de aula, teremos de aceitar que não conseguiremos ter todas as respostas em uma fonte só (2012, p. 23). Mais uma vez, as fontes não são as provas concretas do que aconteceu no passado, mas, sim, vestígios deixados por homens e mulheres, que são utilizados pelos historiadores na busca de respostas para seus questionamentos.

No momento em que os professores e as professoras planejam atividades usando fontes históricas, devem se lembrar que a imaginação histórica é essencial neste trabalho, isto é, nosso olhar deve estar diretamente relacionado com a maneira pela qual o mundo era visto e vivido em outras épocas. Conforme afirma Cooper, o olhar sobre as fontes do passado deve partir, na medida do possível, do ponto de vista daqueles que vivenciaram aquele momento. O trabalho com a imaginação nos levará, conseqüentemente, para outras descobertas, e até mesmo a evidências incompletas sobre um objeto do passado. “Mas a imaginação histórica não flutua livremente. Ela precisa estar embasada nas mais prováveis explicações sobre o que é conhecido” (2012, p. 25). Será importante deixar claro, para os alunos e alunas, que eles e elas podem elaborar diversas e diferentes hipóteses sobre uma mesma fonte, mas que elas devem ser validadas pelas informações do contexto histórico estudado naquele momento.

Cooper cita como exemplo uma atividade com um mapa (fonte visual) em uma visita de campo (fonte arquitetônica). Quando o mapa é usado como fonte, as crianças tentarão interpretar as evidências daquele material desconhecido, observando diversas possibilidades e construindo um argumento genuíno a partir de algumas tentativas que explicam o problema de análise do mapa para se chegar num determinado lugar. Os professores e as professoras devem estimular o questionamento das crianças em atividades como essas, dando pistas e fornecendo mais recursos para que os alunos e alunas validem suas perguntas. A interação social presente nesta atividade potencializará a aprendizagem histórica, com as tentativas de erro e acerto, assim como a defesa de seus pontos de vista de maneira respeitosa com os colegas, que tem o mesmo direito de interpretar o que está sendo estudado.

No que se refere à Rede Municipal de Curitiba, desde 2016 as escolas receberam os Planos Curriculares⁴, organizados por componente curricular e ano de ensino, sendo que atualmente os professores usam somente os Planos Curriculares na organização de suas aulas. Para o ensino de História dos anos iniciais, este documento apresenta uma perspectiva baseada na Educação Histórica, em que na relação ensino-aprendizagem o ponto de partida é as carências de orientação temporal das crianças e jovens. A Educação Histórica é entendida pelo documento, a partir dos pressupostos organizados pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt. Esta linha de pesquisa, cujo eixo norteador está na matriz disciplinar da História, de Jörn Rüsen, defende que o ensino de História deve estar amparado pela ciência da História. Sendo assim, a Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e de aprendizagem da História, sendo ela um recorte específico neste campo, que conta com um arcabouço teórico próprio e original.

Do ponto de vista teórico, a Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, como com as investigações da

4 Os Planos Curriculares atualmente são usados nas escolas da Rede Municipal de Curitiba que substituíram as Diretrizes Curriculares. Para cada ano do ensino fundamental existe um documento que descreve quais os conteúdos a serem trabalhados, bem como os objetivos e critérios de avaliação. A Matriz Curricular a ser trabalhada no Ensino Fundamental do 1º aos 5º anos encontra-se no Currículo do Ensino Fundamental da SME em consonância com as Diretrizes Nacionais de Educação Básica e unificadas em toda a Rede de Curitiba. A componente curricular História toma como referência os pressupostos adotados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – História (SME, 2006), bem como o Caderno Pedagógico de História (SME, 2016), levando em consideração a concepção, objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. A concepção adotada nos referidos documentos tem como ponto de partida as questões referentes ao ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Histórica.

consciência histórica. Por isso, a investigação em Educação Histórica leva em consideração uma série de reflexões sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta de análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica e, portanto, como formação para a cidadania.

Este campo de investigação rompe com a ideia do ensino de História nos moldes já desenvolvidos pela psicopedagogia, que viam a evolução da cognição do sujeito que aprende como necessária na compreensão de alguns conceitos, pois para a Educação Histórica isso depende da epistemologia da História, bem como da construção histórico-cultural em que se processa o ensino (RAMOS, 2015). Desse jeito, os sujeitos escolares, professores e professoras, alunos e alunas, são agentes construtores do conhecimento e não sujeitos passivos diante dos processos de ensino-aprendizagem.

Os pesquisadores e pesquisadoras da Educação História utilizam os pressupostos da teoria da História de Jörn Rüsen devido a articulação entre teoria e didática da história. Essa articulação resultaria, portanto, na consciência histórica, que é o conjunto de operações mentais que os homens interpretam sua evolução temporal e se orientam na sua vida prática. Dessa maneira, a Educação Histórica investiga a consciência histórica, o conhecimento histórico e o pensamento histórico no ambiente escolar.

Desta forma, a investigação em Educação Histórica deseja otimizar o conhecimento histórico dos professores e professoras, bem como dos alunos e alunas, buscando respostas para a maneira como esses sujeitos compreendem a História e, para que serve aprender História, isto é, essa linha de pesquisa busca entender as ideias históricas de quem aprende e de quem ensina, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino em História.

enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centravam em como motivar alunos para a aprendizagem de história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história de sucesso, a problemática posta pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos e professores compreendem a história (BARCA apud RAMOS, 2009: 12), e mais: sobre para que serve aprender história (2015, p. 04).

Com esse fim explicitado acima, os documentos da Prefeitura de Curitiba enfatizam que o trabalho com as fontes históricas é fundamental para que os alunos e as alunas percebam as evidências do passado e que eles sejam protagonistas da sua aprendizagem histórica. Segundo Ramos,

o levantamento de noções, representações, crenças, dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, para empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado (2015, p. 05).

Afinal, para a Educação Histórica é importante que neste momento o conhecimento prévio dos alunos e alunas seja levado em consideração, isto é, o que eles e elas aprendem antes do ensino formal, pois ao longo do processo irão fazendo reelaborações ou até mesmo criando outros conhecimentos. Mas, neste documento, há a ressalva de que os professores e as professoras são autônomos em suas salas de aulas, para fazerem outras relações – além das apresentadas – sempre que surgirem novas necessidades na vida prática dos seus alunos. Para as autoras Schmidt e Garcia, a trajetória das pesquisas em Educação Histórica no Brasil criou possibilidades investigativas e novas maneiras de refletir sobre como os sujeitos aprendem e ensinam ideias históricas fazendo dos atores do ato educativo, fundamentais para a construção e significação do que é ensinado em História (2006).

Portanto, para o ciclo I, o grande objetivo no ensino de História é “a constituição da identidade dos sujeitos nos diferentes grupos sociais, em diferentes tempos e espaços” (2016a, p. 14). E para o ciclo II o objetivo é compreender “a constituição histórica do Paraná no contexto brasileiro, em diferentes tempos e espaços” (2016d, p. 18).

Dentre os conteúdos, o Plano Curricular apresenta ao professor e a professora o uso de diferentes fontes, como fotos, filmes, depoimentos orais, objetos da criança e de outras pessoas do seu convívio. Temos ainda eixos estruturantes, como o conteúdo “identidade”, que começa com a criança de hoje, quem ela é, o que faz, como é seu cotidiano, para, em seguida, compará-la inserida em outros grupos maiores como sua família, sua comunidade e a escola.

A título de exemplo, para o 2º ano, o Plano já apresenta alguns conceitos diretamente ligados à aprendizagem histórica, como a orientação espaço-temporal, ou a relação com a leitura de outros documentos. Neste momento, os alunos e as alunas serão levados a explicar diferentes modos de viver e de se comunicar, partindo sempre da sua análise pessoal com a comparação de outras fontes e processos históricos. Assim, para o 1º trimestre, as crianças terão como conteúdo “elas mesmas”, quer dizer, como é a sua infância, para, aos poucos, avançarem em estudos de outros pares – e até numa comparação com a infância de seu professor ou professora (conteúdo proposto para uma análise do passado). Desta maneira, elas poderão aprofundar o que foi aprendido ao longo do 1º ano. Além disso, diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se e comunicar-se serão estudados, com base em diversas fontes usadas pelo docente para o trabalho nas aulas de História. Neste momento, espera-se

que os alunos possam apontar semelhanças e permanências das fontes analisadas, ao longo do tempo cronológico estudado.

No Plano Curricular, a história local está posta para ser apresentada a partir do 3º ano. Inicialmente, alunos e alunas devem ter contato com diferentes fontes, memórias (depoimentos orais) e patrimônio da cidade de Curitiba. Como conteúdo da história local, devem ser explorados os temas relacionados à ocupação e ao povoamento, como as causas da vinda dos imigrantes voluntários e involuntários. Especialmente sobre os imigrantes voluntários, o documento sugere o trabalho com a chegada dos alemães, italianos, poloneses e ucranianos que ocuparam a cidade a partir do século XIX, fundando alguns dos principais bairros.

A partir dessa atividade, os professores e as professoras devem escolher alguns conceitos substantivos e de segunda ordem,⁵ e trabalhar com os alunos utilizando fontes variadas. O documento traz uma série de fontes para que o estudo do conceito de infância seja realizado. Os alunos e as alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental já devem ter contato com diferentes fontes nas aulas de história, fontes orais, escritas, visuais, materiais, entre outras que os professores e professoras julgarem pertinentes para uma determinada atividade.

No cotidiano de sala de aula, as fontes primárias podem ser utilizadas de diferentes modos, como: na elaboração de autobiografias baseadas na localização de documentos e objetos que facilitem a explicação de histórias individuais e de acontecimentos locais. Na confecção de dossiê sobre a história da criança, da professora, da família, com depoimentos orais; escritos – Registro de nascimento, carteira de identidade, carteira de vacinação, iconográficos e materiais – brinquedos, objetos pessoais, entre outros. E até mesmo numa exposição de materiais sobre o passado, sempre aqueles que estão ao alcance do estudante (SME, 2019, p. 8).

Quando algum livro didático traz uma fonte e sua natureza para confirmar o que está sendo estudado, os autores assim o fazem para dar credibilidade ao assunto a ser estudado. Freitas afirma que esse uso das fontes em livros “são empregados com a clara intenção de

5 Conceitos substantivos diz respeito a todos os conhecimentos relacionados ao próprio conteúdo da história, por exemplo ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento. E nesse caso, a substância da História de Curitiba. Conceitos de segunda ordem: são os conceitos em torno da natureza da História, que são as ideias incluídas à interpretação de conceitos substantivos, constitutivos da cognição histórica, e que dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história. Estão incluídos nos conceitos ou ideias de segunda ordem fontes e evidências históricas, consciência histórica, inferência e imaginação histórica, noções de tempo histórico, interpretação histórica. Desse modo, ambos são importantes e necessários no processo de organização do conhecimento nas aulas de História. Sendo assim, é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem noções erradas acerca da natureza da História, elas irão se manter se nada for feito para contrariá-las.

testemunhar, de comprovar e de demonstrar o esforço do historiador para convencer seu leitor” (2010, p. 207). Desta maneira, as atividades com as fontes realizadas pelos historiadores diferenciam a natureza do seu trabalho daquele realizado em relatos ficcionais, por isso as crianças devem ser estimuladas a identificarem diferentes tipos de fontes, elaborando perguntas para as mesmas sobre o passado que podem narrar.

Ademais, o uso didático das fontes permite aos professores e as professoras instigarem a curiosidade dos alunos e alunas, ultrapassando a rotina somente teórica do ensino de História, deixando de lado a ideia de que o entendimento só é possível diante de um conhecimento previamente estabelecido e pronto. “Prazerosa e rica será a abordagem se o professor tomar a iniciativa e incorporar os mais variados suportes, linguagens e gêneros”, afirma Freitas (2010, p. 208). Assim sendo, usar fontes históricas em sala de aula com as crianças, mesmo em processo de alfabetização, contribuirá para sua capacidade de pensar historicamente sobre algo, alunos e alunas podem ampliar seu vocabulário, aprender a elaborar questões aos documentos e a formular suas próprias hipóteses

Outro aspecto que os professores e professoras devem cuidar no trabalho com as fontes históricas é que elas não trazem o passado por ele mesmo, o que os professores e professoras precisam fazer é estabelecer um diálogo com as fontes, por meio das perguntas destinadas aquele documento. Saber questionar as fontes, num diálogo constante com o passado, fomentará discussões diversas sobre um determinado assunto.

É nesse sentido que as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, em uma obra produzida para professores de História, afirmam que o uso das fontes em sala de aula exige dos professores e das professoras uma ampliação de concepção. Isso significa a necessidade de investimento na sua formação docente, pois os professores e as professoras não podem restringir o trabalho em sala de aula à leitura de fontes escritas, por exemplo, mas devem ter uma concepção renovadora, quer dizer, entender que o “uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser o ponto de partida para a prática de ensino de História” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 95).

Todavia, o trabalho em sala de aula com as fontes históricas não tem como perspectiva que os alunos e alunas sejam como os historiadores, ou não precisem de seus professores e professoras no processo de ensino-aprendizagem, mas sim que os sujeitos envolvidos – docentes e discentes – superem o tratamento tradicional dado à leitura e uso de fontes na sala de aula.

Para as autoras, as fontes não devem ser lidas como o fim em si mesmas, mas devem responder às indagações e as problematizações dos alunos e alunas, bem como de seus

professores e suas professoras, “com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo a ser ensinado” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 95). Portanto, alunos e alunas em contato com as fontes devem ser estimulados a questioná-las e lê-las para além do que está descrito num primeiro momento, por exemplo: “o que esta fonte me diz?”, “o que posso deduzir dessas informações?”, “essas informações estão relacionadas ao contexto que estamos aprendendo em sala de aula?”, “serão necessárias outras fontes ou novas informações de contexto para confirmar o que estou deduzindo dessa fonte inicial?”, dentre outras possibilidades.

Schmidt e Cainelli dividem as fontes entre primárias e secundárias (2004, p. 96-97), de tal forma que as fontes primárias seriam organizadas e divididas conforme já descrito neste trabalho. Enquanto as secundárias seriam os registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos, realizados pelos historiadores e apresentados nos livros didáticos, ou até mesmo as explicações dos professores de História em suas aulas. No momento em que os professores e as professoras utilizarem as fontes primárias em sala de aula poderão elaborar diversas atividades, afirmam as autoras, como: elaboração de autobiografias das crianças com base em seus documentos pessoais, confeccionar dossiês de suas respectivas famílias e/ou realizar exposições em classe de materiais do passado (2004, p. 97).

Quando os professores e as professoras dos anos iniciais usarem fontes históricas em sala de aula, deverão observar quais os objetivos que desejam atingir com seus alunos e alunas, delimitando todas as estratégias de ensino e aprendizagem que visam alcançar, bem como as competências que usarão em cada momento das aulas. Segundo Schmidt e Cainelli, o uso didático de documentos históricos pode contribuir, dentre outras possibilidades, para ilustrar o tema estudado em sala, ou induzir os alunos e alunas ao conhecimento histórico e, eles e elas podem estudar as fontes como “fontes” de informação histórica, empregando-as na construção de uma hipótese histórica que comprovarão ou não em sala de aula (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 103-105).

Os documentos que norteiam o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Curitiba são resultados de um trabalho coletivo, no qual os professores, as professoras e a equipe responsável por sua escrita no Departamento de História da Prefeitura, buscaram a partir das carências da vida cotidiana do aluno estabelecer sugestões de práticas escolares. Portanto, a seleção de fontes feitas pelos professores e pelas professoras será a partir da investigação das referidas carências.

Desta forma, as sugestões apresentadas para o trabalho em sala de aula seguem este modelo:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Explicar, definindo, as formas de organização dos direitos e responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos na cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes.	Diferentes formas de organizações dos direitos e responsabilidades, como leis municipais, leis ambientais, direitos e responsabilidades no trânsito, direitos e responsabilidades do poder executivo, legislativo e judiciário.	Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado, para si mesma e para outras pessoas, as formas de organização dos direitos e responsabilidades para a vida na cidade de Curitiba. (2016, p. 03)

Essa tabela é utilizada para o 3º ano, no 1º trimestre. É possível perceber que a proposta de trabalho apresenta a maneira pela qual os professores podem utilizar os documentos históricos com seus alunos. Em virtude deste conteúdo utilizado como exemplo, os passos para organizar a aula-histórica são: investigar as carências de orientação temporal/interesses das crianças para em seguida selecionar os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados; após, os professores e as professoras devem organizar metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas, para ter como resultado a produção da narrativa. Essas narrativas expressam as consciências históricas das crianças a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes.

A última etapa apresentada é a avaliação, essa será contínua, melhor dizendo, ao longo do processo de escolarização, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), faz com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender.

Isso significa que as crianças precisam ter contato com essas diferentes fontes já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esse trabalho permitirá que os sujeitos ali envolvidos tenham diferentes formas de se relacionar com o conteúdo estudado. Os professores e as professoras poderão utilizar mais de uma fonte histórica de diferentes autores sobre e mesmo conteúdo estudado. Feito isso, os alunos e alunas compreenderão que a História é uma interpretação dos historiadores e que não existe uma história verdadeira, mas várias interpretações e versões sobre um tema.

2.2. TEMPO HISTÓRICO

Outro fundamento importante a ser trabalhado nas aulas de História já nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o conceito de tempo histórico. A ciência histórica preocupa-

se em conhecer o passado e o presente das sociedades humanas, entendendo a maneira por meio da qual viviam homens e mulheres em outras épocas. Dessa forma, para registrar a passagem do tempo, os seres humanos organizaram diferentes formas de registro, como os calendários, que, em muitos momentos, estiveram associados aos ciclos da natureza. Com a organização dos calendários, os homens podiam prever a melhor ocasião de pescar e caçar, o momento de iniciar um plantio, quando deveriam armazenar os alimentos para enfrentar o inverno, dentre outras demarcações.

Porém, o tempo também podia ser registrado tendo como referência um acontecimento da história da sociedade, como sua fundação, uma festa religiosa, o momento no qual um rei foi coroado, dentre outros. Por isso, por meio desses exemplos, os historiadores identificaram diferenças de concepção a respeito do tempo físico e do tempo histórico, organizadas pelos seres humanos.

Para o historiador José Carlos Reis (1996), o tempo pode ser definido por duas perspectivas distintas: o da física e o da filosofia. O primeiro estaria relacionado aos movimentos naturais e suas quantidades, pensado, assim, na relação com o espaço. Por sua vez, o tempo na perspectiva filosófica se relaciona às mudanças vividas pela consciência, isto é, este é incomensurável, pois seria a relação da alma consigo mesma, afirma o autor. Por sua vez, para além dessas duas perspectivas há, ainda, a definição do tempo histórico, e “a problemática do tempo histórico: a do acompanhamento dos homens em suas mudanças e a sua ‘descrição e análise’” (1996, p. 231) é o objetivo do trabalho dos historiadores e das historiadoras. Deste modo, eles e elas desejam produzir um conhecimento de mudança, uma descrição do percurso traçado pelos homens e mulheres que têm tempos delimitados de vida, mas que a pesquisa historiográfica tenta estabelecer uma mediação entre os “vivos e os vivos ainda” (1996, p. 233).

A assimilação da noção de tempo, como categoria no estudo da História, ocorre por meio do desenvolvimento das noções de cronologia e, gradativamente, de anterioridade, posterioridade, sucessão, ordenação, simultaneidade, duração, datação e periodização. Essas noções não constituem “conteúdos específicos”, mas são categorias explicativas a serem desenvolvidas por meio de conteúdos significativos, que ajudem a situar o aluno no momento histórico em que vive, estabelecendo relações entre a dinâmica de tempos próximos e distantes, numa multiplicidade temporal. Segundo Schmidt e Caineli,

o ensino de História prevê que essas noções sejam trabalhadas com os alunos, já que elas não existem *a priori* em seu raciocínio, mas são

construídas no decorrer de sua vida e dependem das experiências culturais. Essa construção das noções temporais é uma operação múltipla que ocorre, também, pelo livro didático e pelo processo de escolarização (2004, p. 77-78)

Considerando que o tempo histórico não é igual em todo o planeta, cada povo segue seus próprios caminhos em função das situações históricas que enfrentaram e enfrentam. Este tempo refere-se à vida humana, mas não narra o vivido como aconteceu (REIS, 1996). Itamar Freitas nos auxilia na definição de um conceito de tempo histórico, ao diferenciá-lo do tempo físico, com a seguinte comparação:

Pense numa régua escolar representando a sua trajetória de vida. Imagine o dia em que você fez as provas do vestibular, pense e marque alguns acontecimentos ocorridos antes do vestibular (um ponto da régua) e outros ocorridos depois do vestibular (noutro ponto da régua). O que você percebe? O tempo é uma sensação de sucessão – ordenação (seriação) dos acontecimentos (FREITAS, 2010, p. 80).

Por meio desse exemplo, se o tempo da sua vida fosse comparado a uma régua haveria momentos de sucessão, simultaneidade (coexistência de fatos acontecidos entre os marcos iniciais e finais) e duração (quando um acontecimento é marcado com a ideia de intervalo). Na constituição do conceito de tempo histórico está sim o tempo físico, mas, como já dissemos, esse está associado às características de medidas, quantidade, abstração e reversibilidade, pois está delimitado pelos fenômenos naturais e cosmológicos.

O tempo histórico é também formado pelo tempo individual, que dizer, pela ação dos indivíduos num determinado momento. Freitas afirma que o tempo histórico foi criado a partir da invenção de instrumentos de pensamento, como um calendário, por exemplo, pois tem um marco inicial e os fatos em sequência, e isso nos permite ir em dupla direção, do presente ao passado e do passado ao presente (2010, p. 81). Isso significa que o tempo histórico é o modo como as sociedades lidam com a relação entre passado, presente e futuro. Assim, as experiências passadas não estão cristalizadas, estabelecidas em um tempo vivido, não permanentemente, mas sim estarão sujeitas a uma nova leitura e interpretação. Para tanto,

o tempo histórico serve de ‘ponte’, ‘conector’, ‘integrador’ entre o tempo psicológico (vivido, ordinário) e o tempo físico (cósmico, astronômico, universal, objetivo, do relógio). A função maior desse grande tempo é ordenar o tempo das sociedades (e dos homens que vivem em sociedade) pelo tempo cósmico (FREITAS, 2010, p. 81).

Ao trabalhar o conceito de tempo histórico nos anos iniciais os professores e professoras deverão organizar atividades com a ideia de ordenação, que consiste em estabelecer a sequência de acontecimentos vivenciados, o que implica uma identificação do que ocorreu antes e do que ocorreu depois por parte dos alunos e alunas. Essa percepção de tempo estará se formando, por exemplo, quando eles e elas relatam um acontecimento de suas vidas e identificam o que aconteceu antes e o que aconteceu depois. Assim, as crianças conhecerão o conceito tempo delimitado em sequência não linear, mas sim numa espiral, pois ele inclui um antes e um depois e um ciclo, representado pelos dias, meses e anos para, posteriormente, aprenderem conceitos mais abstratos.

Segundo Reis, o tempo histórico precisa ser entendido para além do calendário e sua disposição de eventos, pois o mesmo é uma criação subjetiva dos seres humanos para organizar uma imposição astronômica, seria um relógio social em diálogo com as sociedades ao longo de um período, portanto,

há tempos plurais, como são plurais as sociedades; são tempos heterogêneos e não lineares, pois as relações de uma sociedade com o seu passado e futuro variam. A precisão do conceito inclui a precisão do número, mas não se submete a este. O conhecimento histórico produzido a partir deste conceito de tempo será uma interpretação qualitativa, compreensiva, de um tempo humano tenso, inquieto entre o passado e o futuro (1996, p. 242).

Para a BNCC, “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (2017, p. 397) ou melhor, o historiador e a historiadora indagam o tempo histórico com vistas a entender o seu próprio tempo presente, pois assim analisará e identificará os vestígios humanos ao longo do tempo. Além disso, o documento deixa claro que a relação entre o passado e o presente não acontece de forma automática, pois exige o uso de referenciais teóricos que possibilitarão o entendimento dos objetos históricos selecionados. Tal constatação também foi realizada por Schmidt e Cainelli, ao afirmarem que nos anos iniciais os alunos e alunas podem, para desenvolver a concepção de tempo histórico, observar dois objetos, de épocas diferentes, e estabelecer comparações, ou ordenarem fatos da vida cotidiana por meio de imagens (fotos e gravuras de época). Assim, eles e elas irão aos poucos situar em tempos mais distantes fatos diferentes da sua experiência pessoal, e conseguirão localizar outros acontecimentos históricos. Dessa maneira, segundo as autoras,

no primeiro ciclo, o termo-chave para trabalho com a noção de duração é durante. A rotina e a formação de hábitos levam o aluno a perceber durações e períodos, como horário da novela, permanência na escola e época de férias. A compreensão dessas durações constitui parte do processo de assimilação das durações da realidade social e contribui para o entendimento da duração de acontecimentos históricos, de movimentos sociais e de guerras, por exemplo (2004, p. 78-79).

Um aspecto que auxiliará as crianças na construção da noção de tempo histórico é estabelecer relações com o tempo vivido por eles, pois as questões relativas ao tempo são centrais na compreensão histórica do mundo e de sua evolução, afirmam Schmidt e Cainelli.

Uma possibilidade para os professores e professoras é trabalhar com calendários diferentes, quando as referências temporais são, além dos dias e meses, acontecimentos importantes para um determinado grupo de pessoas. Os alunos e alunas poderão perceber que o tempo histórico é construído de maneiras diferentes por diferentes sociedades. Essa maneira de apresentar o tempo histórico às crianças fomentará a percepção de que essa dimensão não é somente linear, em esquemas de linhas do tempo. Mas que o tempo histórico tem uma compreensão de multiplicidade temporal conectada a ele. Schmidt e Cainelli afirmam que

no ensino de História, o trabalho com a multiplicidade do tempo mobiliza, de maneira efetiva, a noção de duração: a história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural, como a história das mentalidades; a de média duração, uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; e uma história do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos (2004, p. 79-80).

Para essa concepção de tempo histórico citada pelas autoras, e já defendida pelo historiador Fernand Braudel, os professores e professoras necessitam ampliar o entendimento da noção temporal que envolve o ensino de História, rompendo com uma tradição somente cronológica e linear, para percebê-lo nas suas três durações: longa, média e curta. A chamada longa duração diz respeito ao tempo que é estrutural e envolve os séculos, momentos nos quais as mudanças são pouco visíveis aos seres humanos que ali estão inseridos, muito menos de uma geração a outra, é um tempo que passa mais lentamente, mas é importante para o trabalho dos historiadores. Já o tempo de média duração é o tempo de uma conjuntura, melhor dizendo, dos acontecimentos ocorridos em algumas décadas. Enquanto a curta duração é o tempo de um momento breve, de um evento histórico, o tempo das revoluções, por exemplo, ocorridos em menos de uma década, mas que alteraram a sociedade que estava envolvida nela. Todas essas durações ocorrem de maneira simultânea e estão interpenetradas, mas acontecendo em velocidades diferentes (BRAUDEL, 2007).

Uma importante percepção que está inserida no estudo do tempo em sala de aula é a orientação temporal, pois, por meio dela constrói-se o conceito de tempo histórico. Esse trabalho se intensifica com a utilização consciente de noções e expressões que indicam essas dimensões, por exemplo: ontem, anteontem, há um tempo, anteriormente (que se referem ao passado); atualmente, hoje, agora, neste momento (que se referem ao presente); além das expressões que se relacionam ao futuro, como amanhã, mais tarde, daqui a algum tempo. A consciência do momento presente, da memória individual que liga o passado ao presente, possibilita, por meio da percepção dos ciclos da vida (nascimento, crescimento, maturidade e morte), a reflexão das fases da vida. Essa reflexão auxilia na construção das relações entre passado, presente e futuro, e por isso, nas orientações temporais.

Para Schmidt e Cainelli, o ensino de História tem um trabalho diário com as temporalidades, pois em cada aula os professores e as professoras ensinam acontecimentos de um passado próximo, ou remoto, usam o presente como referência, tecem comparações e literalmente “caminham” pelo tempo em quase todas as aulas (2004, p. 75). Isso significa, também, que os historiadores utilizam o tempo passado como seu objeto de estudo e consequentemente ele está presente na sua escrita.

Dessa forma, quando essa concepção é levada para a sala de aula, os professores e as professoras devem trabalhar a dimensão do tempo em sua dupla caminhada passado-presente. Os alunos e alunas terão acesso a diversas formas de ler e entender o passado, nessa dupla caminhada, e perceberão que as questões postas na atualidade impossibilitam a História ter uma única explicação a um determinado fato, mas que “as questões colocadas para o passado não cessam de evoluir. Sempre surgem novas problemáticas e novos interesses” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 76-77). A concepção espontânea e intuitiva de tempo das crianças geralmente relaciona o tempo ao movimento de passagem, aos instrumentos que medem essa passagem e à ideia de transformação. Considerando o caráter formativo dessas noções, os professores e as professoras podem possibilitar que as crianças expressem suas concepções e hipóteses sobre o tempo, sua passagem e transformação e que, aos poucos, conheçam diferentes maneiras criadas pela humanidade de medi-lo.

Nesse sentido, o trabalho em sala de aula com o tempo histórico possibilitará que os alunos tenham mais consciência da importância do ensino de História, para uma melhor compreensão do tempo em que vivem, mas não endereçando toda a aprendizagem para o presente. O que os professores e professoras devem desenvolver junto a seus alunos e alunas é

o interesse em estudar outras sociedades, para que seus olhares sejam sensíveis ao perceberem outras formas de organização social e cultural, evitando anacronismos,⁶ ressaltam as autoras.

Assim, o trabalho com as temporalidades, em sala de aula, desenvolve noções como: sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças e mudanças e permanências, sendo a representação de tempo histórico influenciado por diversos marcos, que são variáveis dependendo da sociedade estudada, que pode envolver contextos de progressos tecnológicos, guerras, revoluções, dentre outros. Entendemos como temporalidade a relação que um indivíduo, grupo ou sociedade estabelece, no seu presente, entre passado e futuro. E essas relações mudam de acordo com o período histórico. Por sua vez, o termo duração está relacionado a velocidade/ritmo das mudanças e permanências dos acontecimentos. Consequentemente, esses elementos, para Schmidt e Cainelli, auxiliam a perceber indícios da causalidade histórica, como as relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época (2004, p. 78).

Para Hilary Cooper, os conceitos de tempo são centrais no que diz respeito ao ensino de História. Termos como: agora, em seguida, década, século são concernentes à medida do tempo. Mas os professores e professoras podem usar descrições relativas a um período de tempo por meio dos termos “era napoleônica”, “período imperial brasileiro”, dentre outros. Algumas teorias pedagógicas, segundo a autora, defendiam que as crianças precisavam de maturação para a compreensão em relação à passagem do tempo, mas hoje se aceita que, com as estratégias de ensino adequadas, a familiaridade com os materiais utilizados, a experiência e a interação com outras crianças auxiliam o processo de aprendizagem desse conceito (2012, p. 50-51). Entende-se, dessa maneira, que as crianças não precisam copiar histórias sobre o tempo para assimilarem esse conceito. Mas os professores e professoras precisam ir além dos simples conceitos de cronologia na investigação histórica, que, afirma Cooper, devem ajudar a criança a dar sentido ao que elas estão aprendendo.

[...] As crianças lembram mais do que é ensinado nas aulas de História se elas tiverem um quadro eficiente, um quadro cronológico, sobre o qual localizar, estocar e reaver o que elas aprenderam. Hodkinson dispôs-se a mostrar que é o formato do currículo, com ênfase em métodos de ensino e recursos que desafiam e fazem a compreensão das crianças sobre o tempo

6 Anacronismo é um erro cronológico, expressado na falta de alinhamento ou correspondência com uma época, por isso é uma forma equivocada onde tentamos avaliar um determinado tempo histórico à luz de valores que não pertencem a esse mesmo tempo histórico. Por exemplo, pode-se dizer que a descrição de um automóvel numa história que é ambientada durante a Idade Média é um anacronismo, visto que os primeiros automóveis só seriam produzidos no século XIX.

progredir, não se relacionando a variáveis tais como inteligência, leitura e competência matemática (COOPER, 2012. p. 51).

A partir de 2016, a Prefeitura de Curitiba publicou o “Currículo do Ensino Fundamental: 1.º ao 9.º ano, vol. V” (História, Curitiba, 2016), com o objetivo de estabelecer os pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de História para as escolas municipais. Com esse documento, a equipe responsável pela disciplina organizou os Cadernos Pedagógicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores e professoras encontram sugestões de atividades; textos que subsidiam o trabalho em sala de aula; e fontes históricas para o trabalho com os estudantes. Todo o conteúdo apresentado está separado conforme os objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem. A equipe de História da Prefeitura Municipal de Curitiba, na elaboração dos Cadernos de História, apresenta apenas sugestões de atividades para os professores, por isso,

o conceito de carências, conforme indicado no documento Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2016, p. 7), é entendido como carências de orientação temporal que crianças e jovens podem expressar em suas narrativas, como, por exemplo, questões de anacronismo e preconceitos (2019, p. 5).

O documento é bem organizado, pois, pelos critérios de aprendizagem, apresenta diversas sugestões aos professores e professoras em cada ano escolar. Por exemplo, no critério do 2º ano do 1º trimestre: “Orientar-se, temporalmente, a partir de informações obtidas sobre si e sobre outras crianças, tendo como referência o trabalho com diferentes fontes, em diferentes tempos e espaços” (2019, p. 05). E assim eles e elas podem solicitar aos estudantes que façam o registro, por meio de desenho, sobre si mesmos e sobre outras crianças. Em seguida, devem analisar as ideias expressas e categorizar as carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos delas, por meio de uma tabela de categorização, como esta:

Ideias do presente	Ideias do passado	Ideias que se relacionam: presente/passado	Outras ideias
--------------------	-------------------	--	---------------

Após o trabalho com as fontes selecionadas, os professores e as professoras podem solicitar que as crianças registrem, por meio de desenho, a sua explicação sobre si mesmas e sobre outras crianças. A proposta do documento é que as crianças sejam avaliadas nas suas

produções, ou seja, os desenhos podem ser lidos como narrativas das atividades realizadas, pois as narrativas “expressam a consciência histórica das crianças a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes” (2019, p. 24).

Em síntese, quando os professores e professoras organizarem as atividades para as aulas de História nos anos iniciais essas demarcações temporais precisam estar delimitadas, em todas as suas durações: físicas, cronológicas e históricas, pois assim teremos um ensino que não estará limitado a uma narrativa dos acontecimentos do passado, mas, sim, envolvendo outras percepções temporais, tão necessárias ao ensino no momento atual.

2.3. CIÊNCIA

A História é o estudo das ações humanas no tempo e, para analisar o passado, historiadores buscam vestígios de realizações de homens e mulheres nas chamadas fontes históricas com o objetivo de reconstruir um determinado tema do passado e analisá-lo. Portanto, os historiadores, nessa “volta ao passado”, ao utilizarem métodos de pesquisa, desembocam na afirmação de que a História é uma ciência que tem, no estudo do tempo, seu elemento de diferenciação das demais ciências.

Desta maneira, a História é aqui entendida como ciência, pois está fundamentada em alguns aspectos que lhe são característicos, entre eles: fundamentação empírica, fundamentação conceitual, fundamentação bibliográfica e fundamentação metodológica. A História é, essencialmente, um produto humano, característico das sociedades que refletem sobre sua existência e o processo de construção do conhecimento histórico se estabelece quando há a seleção, a interpretação e a análise dos documentos.

A fundamentação empírica acontece quando historiadores e historiadoras usam as fontes históricas para dar verificabilidade à construção do conhecimento histórico, isto é, permitir às outras pessoas que verifiquem a construção do conhecimento por eles e elas realizado. Mas não somente os historiadores e historiadoras, e sim todo aquele que desejar verificar como ocorreu a elaboração do saber científico. Segundo Koselleck,

quando um historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservam até hoje, e que em maior e menor número chegaram até nós (2006, p. 305).

Por isso, os historiadores e historiadoras transformam esses vestígios em fontes para contar a história que desejam. Assim, eles e elas, afirma o autor, analisam eventos que já foram estudados anteriormente e, com as hipóteses e métodos levantados, “reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios” (2006, p. 305).

Um objeto produzido pelo ser humano em seu processo de vivência não é, por si só, um documento. Este somente se tornará uma fonte de informação histórica se for alvo das análises produzidas pelos historiadores e pelas historiadoras, isto é, o uso desse recurso historiográfico é que imprime um caráter de fonte ao objeto.

Os documentos históricos, por sua vez, não são documentos que comprovam os processos vividos tais como eles foram. Eles não trazem uma verdade velada ou mais explícita a ser descoberta pelo historiador ou pela historiadora. Eles e elas, utilizando os conhecimentos da própria História, selecionam os documentos e o tema que será analisado em cada um deles (BNCC, 2017, p. 347). Esta construção narrativa está baseada em um conjunto estruturado de conhecimentos historiográficos que possibilitam interpretações de uma dada realidade.

Ao observar a própria realidade e iniciar uma leitura diferenciada do seu cotidiano, é indispensável que as crianças vivenciem experiências de análise dos vestígios deixados pelas pessoas do passado, por isso a fundamentação empírica é tão importante na aprendizagem histórica. Por sua vez, os conhecimentos prévios dos alunos e alunas também devem ser levados em consideração, assim como a identificação da época em que as fontes apresentam, analisando e discutindo o que os autores e as autoras produziram.

A fundamentação bibliográfica, totalmente associada à fundamentação empírica, envolve toda a comunidade de indivíduos para os quais a pesquisa é realizada, pois explana a respeito do reconhecimento do que já foi publicado sobre o tema, bem como das relações entre o que os autores e as autoras já escreveram, momento no qual há trocas de informações sobre uma determinada temática.

Podemos dizer, então, que a fundamentação bibliográfica significa conhecer o que já foi escrito sobre o tema, a fim de dialogar direta e indiretamente com pesquisadores e pesquisadoras que se dedicaram (e se dedicam) a pesquisar o mesmo assunto. Essa fundamentação é relevante para o ensino de História, pois o importante é ensinar aos alunos e às alunas que um mesmo acontecimento pode ter diferentes interpretações, e elas não são, necessariamente, excludentes.

A fundamentação conceitual acontece quando, por meio das fontes analisadas, historiadores e historiadoras criam conceitos para responder às indagações feitas as fontes. Essa fundamentação os ajuda a decidirem na escolha das ferramentas e dos métodos que podem ser empregados ao longo de sua pesquisa, e serve para guiar a investigação realizada, assim como para posicionar a pesquisa em relação à literatura relevante na área. Como se trata de conceitos construídos, é importante entender e reconstituir o caminho percorrido, no debate acadêmico e historiográfico, pelos historiadores e historiadoras, assim como pelos textos que embasam essas discussões e, as maneiras pelas quais esses entendimentos foram sendo distinguidos e consolidados.

Para Koselleck, os historiadores e historiadoras, ao buscarem os vestígios do passado, se movimentam em dois planos, o plano em que analisam os fatos articulados anteriormente, e o plano no qual, com base em hipóteses e métodos, há a reconstrução de fatos ainda não desvendados pela observação dos vestígios.

No primeiro caso, os conceitos tradicionais da linguagem das fontes servem-lhes de acesso heurístico para compreender a realidade passada. No segundo, o historiador serve-se de conceitos formados e definidos posteriormente, isto é, de categorias científicas que são empregadas sem que sua existência nas fontes possa ser provada (2006, p. 305).

Desta maneira, os conceitos encontrados nas fontes podem explicar e condensar determinados fenômenos estudados por historiadores e historiadoras, por isso os conceitos iniciais aparecem nas fontes estudadas. Mas há também outros conceitos criados que são elaborados para explicar como foram organizados os instrumentos e as ferramentas das pesquisas, já que têm uma relação direta com o mundo contemporâneo, pois são feitos num dado tempo e espaço bem delimitados pelas pesquisas.

A construção desses conceitos já nos primeiros anos do Ensino Fundamental é de extrema importância, pois os alunos e alunas lançarão mão deles pelo restante de sua vida escolar. Segundo Márcia Hipolide, “uma das maiores dificuldades dos professores que trabalham a partir do 6º ano e até mesmo com o Ensino Médio na área de História é que a maioria de seus alunos não sabe distinguir entre social, político, econômico e cultural” (2010, p. 34). Para a autora, o trabalho com os conceitos deve ser realizado para que se evite a banalização da própria História, pois professores e professoras podem desenvolver a tendência de apenas analisar a atualidade sem abrir o diálogo necessário com o passado (2010, p. 37). Hipolide afirma ainda que,

segundo Marc Bloch, um dos mais importantes historiadores da Nova História, ‘para a História interessa muito mais os que vivem no presente’. De acordo com essa premissa, para a construção de conceitos de sociedade, política, economia e cultura, o aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental terá como ponto de partida a sua realidade social, política, econômica e cultural (2010, p. 37).

A fundamentação conceitual pode ser relacionada à realidade na qual as crianças estão inseridas, pois, como diz a autora, desde o nascimento, a criança vive em um determinado espaço social, pois está inserida em uma realidade familiar, em uma determinada cidade, frequentando espaços de convivência, como a escola, por exemplo. Já o aspecto econômico é visível, quando, nesses espaços, estão presentes a maneira de produzir e distribuir riquezas, nos quais alunos e alunas se mantêm envolvidos direta ou indiretamente. Enquanto a parte política se faz quando as crianças aprendem sobre seus direitos e deveres, que são garantidos pelo Estado em que habitam (2010, p. 37-38).

Desse modo, as crianças serão aos poucos reconhecidas como sujeitos históricos, na medida em que valorizam a sua realidade, identificam seu universo social e as relações que estabelecem com a família, com a escola e com o bairro. “Nesse processo de aprendizagem, ela ocupa o centro das ações humanas, sendo instigada a pensar, a refletir sobre a diversidade que compõe o seu país e, mais tarde, o mundo no tempo presente e no passado”, afirma Hipolide (2010, p. 37). E, seus professores e professoras potencializarão seu aprendizado histórico ao auxiliarem na construção desses conceitos, com atividades motivadoras e dinâmicas.

Por sua vez, a fundamentação metodológica se faz necessária, pois, dependendo do método utilizado por historiadores e historiadoras, conclusões diferentes podem ser tecidas ao longo da pesquisa realizada, isto é, os métodos validam as hipóteses levantadas ao longo do trabalho, os quais precisam ser claros aos demais leitores. Os historiadores e historiadoras, não sendo indivíduos isentos de influências as mais diversas, fruto de seu próprio tempo, utilizam-se de técnicas/métodos que permitam organizar as informações contidas nas fontes, facilitando a interpretação das mesmas.

Assumimos para a presente dissertação de Mestrado que a História enquanto disciplina escolar é uma ciência, ou seja, possui métodos de se escrever e pensar, sobre uma forma de conhecimento que envolve as atitudes humanas ao longo do tempo. O conhecimento histórico é uma forma de racionalidade, que inclui uma série de habilidades mentais que tornam possível o olhar crítico sobre o cotidiano, fundamentado na compreensão da sua historicidade e de seus significados para a sociedade. Isso significa que ensinar História, já nos anos

iniciais, é ajudar o aluno e a aluna a situar-se historicamente, a compreender a historicidade da sua realidade e das relações humanas nela estabelecidas.

Como vimos no tópico inicial deste capítulo, a BNCC, o ensino de História deve estar em consonância com uma “atitude historiadora”, por parte dos professores e professoras, em conjunto com seus alunos e alunas, o que se dará com base em processos de ensino e aprendizagem que estimulam o pensamento e envolvem a identificação de um objeto ou questão a ser estudado; promovem a comparação entre os objetos de estudo, exigem contextualização de um fato histórico e propõem a interpretação e análise de um objeto. Assim,

espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (2017, p. 401).

A atitude historiadora pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino de História que possibilitam uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica da História. Desta maneira, o uso das fundamentações em sala de aula auxiliaria os professores e professoras a fomentar a atitude historiadora, pois os alunos e alunas estariam em contato com atividades ancoradas no conhecimento científico em que permeia toda a construção do conhecimento histórico. O ensino de História proposto pelo documento da BNCC propõe que esta atitude dever ser construída a partir do desenvolvimento de processos, como a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise. Por isso, com o apoio das fundamentações empírica, bibliográfica e metodológica, os alunos e alunas podem perceber como a utilização de registros e vestígios diferentes auxiliam na formação dos conceitos históricos.

No decorrer da aprendizagem em História, os alunos e as alunas elaborarão sentidos históricos e construirão seus conhecimentos com base no desenvolvimento de competências básicas relativas à natureza do conhecimento científico, isto é, saber utilizar as fontes – os meios de investigação, o questionamento e o tratamento das informações históricas; compreender historicamente – o modo como as informações são ressignificadas pelos sujeitos, integrando a temporalidade e a contextualização; e, comunicar o conhecimento por meio de uma narrativa – um texto estruturado e fundamentado, que expresse os sentidos e significados do que estão estudando em sala de aula. Desta maneira, ensinar a cientificidade

da História, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, é relevante para a formação intelectual dos alunos e alunas, pois eles e elas aumentarão seu repertório de instrumentos para validar, rejeitar, problematizar ou ressignificar os textos lidos nas aulas de História, bem como das demais disciplinas e, essa atitude historiadora, aos poucos, terá reflexo na vida prática deles e delas, fora do ambiente escolar.

CAPÍTULO 3

GUIA DIDÁTICO DE ATIVIDADES: PRIMEIRO CICLO

As atividades deste Guia Didático seguem um padrão de organização, com o objetivo de auxiliar os professores e as professoras na elaboração de suas aulas de História. Cada atividade começa com o tema que será desenvolvido ao longo do trabalho com os alunos e alunas, seguido pelo ano escolar, trimestre e conteúdo correspondentes de acordo com o Plano Curricular de Curitiba. Todas as atividades apresentam a Habilidade que as crianças devem alcançar segundo a Base Nacional Comum Curricular. Após, foi feita uma descrição da atividade nas seguintes divisões: o que é; qual é o objetivo (este também retirado dos Planos Curriculares de Curitiba); e como fazer a atividade, descrevendo seu passo a passo, o tempo necessário para as mesmas e os materiais que serão utilizados em cada atividade. Apresentamos, ainda, uma justificativa para cada uma delas, nas quais ressaltamos a importância da temática trabalhada com as crianças. Por fim, há o item de observações que podem complementar o trabalho da atividade descrita em sala de aula⁷.

⁷ Importante destacarmos que este Guia Didático de Atividades tinha como objetivo inicial ser colocado em prática para testagem com professoras da Rede Municipal de Ensino na cidade de Curitiba, mas devido a pandemia causada pela covid-19 e, pelo fechamento das escolas em março de 2020 esse objetivo não pode ser cumprido. Porém, o Guia Didático foi lido na sua íntegra por duas professoras da Rede, Ana Cristina Tormen e Suzi Santos. Todas as sugestões dadas por elas foram incorporadas, como incluirmos os materiais necessários o tempo de realização das atividades, sugestões de leitura e ampliação das atividades, para que, desta maneira, este produto pedagógico estivesse mais alinhado à realidade escolar.

3.1. SUGESTÃO DE ATIVIDADES CICLO I DE APRENDIZAGEM (1º AO 3º ANO)

Objetivo do ciclo I: A constituição da identidade dos sujeitos nos diferentes grupos sociais, em diferentes tempos e espaços (SME, 2016a, p. 14).

ATIVIDADE 1

Nome da atividade: O que uma fonte diz sobre mim?

Tema: Autobiografia

Ano a ser realizada: 1º (1º trimestre)

Conteúdo: “Identidade da criança: crianças de hoje: quem são, o que fazem, seu cotidiano e seus grupos de pertencimento” (SME, 2016a, p. 15).

Habilidade: “(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade” (BNCC, 2017, p. 407).

Sobre a atividade:

O que é? A leitura de um tipo de fonte acessível à criança e seu mundo, por exemplo, sua certidão de nascimento e/ou registro de identidade.

Qual objetivo? “Inferir informações sobre si mesmo(a) e sobre outras crianças na sociedade contemporânea, a partir de identificação de diferentes fontes” (SME, 2016a, p. 15).

Como fazer? Os professores e professoras devem pedir aos alunos e alunas que tragam de casa as cópias de suas certidões de nascimento e/ou registro de identidade. Em seguida, planejar uma atividade, em conjunto com as crianças, nas quais algumas perguntas às fontes possam ser realizadas. Por exemplo: “Como esse documento foi produzido? Por quê? Por

quem? De que forma foi utilizado? Qual seu objetivo? O que podemos aprender com a análise dessa fonte? Como esse documento influencia a minha vida?”.

Para organizar a leitura de alguns dados, destacar com cores diferentes as informações, criando uma legenda no quadro de giz e nos cadernos de História. Por exemplo: destacar de vermelho o nome completo, de azul o local do nascimento, de verde o nome dos responsáveis, de amarelo os nomes dos avós, de laranja a data do nascimento. Boa parte dos alunos e das alunas do 1º ano ainda não domina a leitura, por isso é importante que professores e professoras leiam as informações dos documentos com eles, mostrando num exemplo onde encontrar cada informação.

Em seguida, conversar sobre o que eles e elas perceberam de comum na leitura dos documentos. Após essa organização, pode-se fazer uma leitura mais “estrutural” do documento, como destacar quem o produziu, como está organizado, qual a finalidade dele. Os professores e as professoras devem explicar o conteúdo do documento, bem como o significado de palavras desconhecidas para as crianças.

Os alunos e as alunas poderão deixar sua fonte colada no caderno, com a legenda criada coletivamente, e, por meio de desenhos, ilustrarem como foi o momento do seu nascimento, quem estava ali presente, o local do nascimento, entre outros. Os professores registrarão, no quadro de giz, uma frase, elaborada coletivamente, que servirá de legenda para a atividade desenhada.

Materiais necessários: papel sulfite, lápis de cor, fotocópias das certidões de nascimento.

Tempo necessário: 2 aulas de 50 min.

Avaliação: os professores e professoras deverão perceber como seus alunos e alunas “contam ou narram, de forma oral, ou por meio de desenho ou escrita, como ela é, quem são as diferentes crianças que vivem na sociedade contemporânea, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016a, p. 15). A avaliação poderá ser feita ao longo da atividade, nos momentos em que os professores e professoras solicitam a participação das crianças, mas também pode ser feito por meio de um registro em papel.

Justificativa: Desde a minha infância, ouvia meu pai que, somente na 4ª série do Ensino Primário, na década de 1960, ele aprendeu a escrever seu primeiro nome corretamente. Isso aconteceu quando sua professora utilizou a certidão de nascimento dos alunos numa atividade,

momento em que ela explicou que a grafia do nome estava errada, faltava uma letra, ou seja, meu pai passou alguns anos da vida escolar sem saber que escrevia seu próprio nome de maneira incorreta. Partindo dessa simples reflexão, podemos afirmar que o uso de fontes no ensino de História é fundamental para uma aprendizagem histórica mais significativa e prática de alunos e alunas, direcionando-os ao contato com outros tempos e lugares. Nesta atividade, as crianças observarão que as fontes são evidências do passado, do passado das suas vidas, dos primeiros registros, e poderão, por meio de perguntas direcionadas aos documentos, fazer inferências às fontes, tendo o auxílio de seus professores e professoras que deverão lhes possibilitar momentos nos quais poderão posicionar-se criticamente sobre os conteúdos estudados em sala.

Desta maneira, estimular a leitura de documentos históricos em sala de aula favorece um diálogo com realidades do passado, para que aos poucos alunos e alunas entendam como um historiador elabora hipóteses, estabelece inferências e constrói argumentos para a leitura de fontes históricas.

Com essa atividade os alunos e as alunas serão estimulados a contarem as suas histórias, por meio de um registro escrito das marcas pessoais, lembranças e fatos relevantes de sua vida. Nesse primeiro momento, o principal objetivo do trabalho é estimular a capacidade criativa e a apropriação da linguagem escrita por meio da identificação de informações em seus documentos pessoais, para, na sequência, possibilitar um momento de escrita de suas autobiografias.

Observações: Essa atividade pode ser adaptada para outros tipos de documentos, como as fotografias cujos alunos e alunas poderão inferir sobre temas comuns, por exemplo: família, infância, entre outros. Os professores deverão atentar para o fato de que as fotografias não são “retratos fiéis do passado”, mas sim uma representação de um determinado momento na história da criança e da sua família.

ATIVIDADE 2

Nome da atividade: Escravos de Jó: diferentes formas de ser criança

Tema: Infância

Ano a ser realizada: 1º (2º trimestre)

Conteúdo: “Diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, a partir do uso de diferentes fontes” (SME, 2016a, p. 16).

Habilidade: “(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares” (BNCC, 2017, p. 407).

Sobre a atividade:

O que é? Uma brincadeira elaborada em conjunto com os alunos e alunas, utilizando caixinhas de fósforo com várias imagens sobre o que é ser criança no Brasil.

Qual objetivo? “Explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços” (SME, 2016a p. 16).

Como fazer? Os professores e professoras pedirão aos alunos que tragam de casa ao menos uma caixinha de fósforo cada um. Dentro das caixinhas, devem ser coladas diferentes imagens de crianças brasileiras, por exemplo: crianças brincando, pedindo dinheiro em sinaleiros, trabalhando em roças, quilombolas, indígenas, da cidade na qual moram, assim por diante. Os professores e professoras devem ensinar para seus alunos e alunas a cantiga usada na brincadeira “escravos de Jó”:

Escravos de Jó
Jogavam caxangá
Tira, põe
Deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá

Essa brincadeira visa estimular a concentração, a atenção, a coordenação motora, o ritmo, a linguagem e a memória. Na sequência, os professores e as professoras poderão explicar às crianças a origem da brincadeira, cujo nome de Jó foi apropriado pela cultura negra para simbolizar a imagem de homem rico e poderoso, como eram os senhores de engenho. Já o “zigue zigue-zá” se refere ao ziguezague que os escravos faziam para fugir do capitão-do-mato, que os perseguia em caso de fuga, a mando do senhor. Uma roda de conversa pode ser elaborada pelos professores e professoras neste momento, na qual essa explicação da provável origem, letra e dificuldade com o vocabulário poderá ser feita, e a brincadeira livremente com pedrinhas, conforme roteiro abaixo:

Escravos de Jó jogavam caxangá (os jogadores vão passando as pedras uns para os outros, pelo lado direito)
Tira (cada jogador levanta a pedra)
Põe (cada jogador coloca a pedra que está nas mãos no chão)
Deixa ficar (aponta para a pedra que está no chão)
Guerreiros com guerreiros (voltam a passar a pedra pelo lado direito)
Fazem zigue (coloca a pedra na frente do jogador à direita, mas não solta)
Zigue (o jogador coloca a pedra na frente do colega que está à esquerda, mas não solta)
Zag (coloca a pedra na frente do jogador que está à direita, mais uma vez).

Após aprenderem a cantiga da brincadeira “Escravos de Jó”, a turma será dividida, a critério do professor e da professora, em pequenos grupos de quatro ou cinco crianças, para que possam brincar com as caixinhas de fósforo. Ao término da cantiga, cada aluno e cada aluna estará com uma caixinha de fósforo em mãos, e deverá – obedecendo um critério preestabelecido pelos professores – abrir a caixinha, olhar a imagem, e falar em voz alta qual a imagem de criança em mãos e o que ela está fazendo. Outros alunos poderão fazer perguntas ao participante da vez, se houver dúvidas ou curiosidades sobre a imagem. Na próxima rodada, outro aluno deve abrir a caixinha e fazer o mesmo procedimento.

Após esse momento, os alunos e as alunas deverão escolher uma das imagens e reproduzi-la em seu caderno de História. Por meio de desenhos, os alunos e as alunas

organizarão os modos de ser criança que aprenderam com as imagens apresentadas durante o jogo, tendo o auxílio dos professores e professoras com as explicações referentes a cada imagem colocada dentro da caixinha.

Números de participantes por grupo: quatro a cinco crianças

Materiais necessários: caixas de fósforo ou de outros materiais, imagens de crianças, papel sulfite, lápis de cor.

Tempo necessário: 3 aulas de 50 min.

Avaliação: os professores e professoras devem observar como as crianças “contam como elas vivem e como vivem outras crianças em diferentes tempos e espaços, em relação aos diferentes modos de morar, de brincar, estudar, alimentar-se, mostrando semelhanças e diferenças, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016a, p. 16).

Justificativa: “Ser criança” não é um conceito único se levado a diferentes locais ao redor do Brasil, bem como não é igual à maneira como as crianças se relacionam no mundo em que estão inseridas. Quando pensamos na nossa infância, que pode ter sido há apenas algumas décadas das dos nossos alunos e nossas alunas, já notamos muitas diferenças em suas trajetórias. Desta maneira, esta atividade visa ampliar o olhar das crianças sobre diferentes formas de “ser criança”. A proposta é tornar alunos e alunas capazes de questionar realidades, num movimento de comparação do seu universo com outros que lhe serão apresentados por meio de imagens pré-selecionadas por seus professores e suas professoras, uma vez que, para estimular o pensamento crítico da criança, exige uma capacidade reflexiva inerente ao desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Na atualidade, os alunos e alunas têm fácil acesso a imagens fotográficas, em casa, nos celulares ou até mesmos em livros didáticos, mas os professores e as professoras, ao trabalharem em sala de aula com fotografias, precisam estar atentos aos objetivos registrados nas imagens, isto é, devem desafiar a ação mental dos alunos e das alunas, para que as crianças observem, relatem, ouçam, sejam ouvidas e mostrem o que têm a dizer sobre a temática estudada. Entende-se que esta atividade é uma oportunidade de investigação e descoberta para as crianças, pois se dará por meio da sistematização das informações observadas.

A critério dos professores e professoras, as imagens devem ser pré-selecionadas, por isso vale destacar que essas imagens já transmitem uma mensagem, melhor dizendo existem algumas produzidas para serem entendidas rapidamente e outras não, já que demandam tempo para observação e interpretação. Além de informar, as imagens podem provocar emoções e contar histórias, e esse é o objetivo maior dessa atividade, fazer com que os alunos e as alunas possam, por meio da análise das imagens, interagir com suas mensagens e debater com seus colegas de turma o que percebem de semelhança e/ou diferenças com as realidades vividas. O trabalho com imagens em estilo fotografia auxilia nas aulas de História, porque pode “congelar uma cena” do tempo vivido, ou transmitir uma mensagem, conforme a intenção do fotógrafo.

Observação: Essa atividade pode ser adaptada para outros tipos de fotografias das crianças trazidas de casa, nos quais os alunos e as alunas poderão inferir sobre temas comuns, por exemplo: tipos diferentes de família, imagens dos alunos e alunas em atividades do seu dia a dia, imagens de crianças em outras épocas, pinturas de artista sobre a temática da infância, entre outros. E o material usado para as imagens pode ser de escolha dos professores e professoras, caixas de fósforo, de pasta de dente, pequenos cartazes, por exemplo. Porém, não são todas as crianças que têm imagens/fotografias, e que podem imprimir-las, por isso, poderão ser usados recortes de jornais ou revistas.

ATIVIDADE 3:

Nome da atividade: O que são direitos e responsabilidades?

Tema: Direitos e deveres

Ano a ser realizada: 1º (3º trimestre)

Conteúdo: “Direitos e responsabilidades que regem as relações entre as crianças e os diferentes grupos, como familiares, escolares e comunitários” (SME, 2016a, p. 17).

Habilidade: “(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade” (BNCC, 2017, p. 407).

Sobre a atividade:

O que é? Um jogo, que construa uma pequena tabela, na qual os alunos e alunas possam ouvir sobre seus direitos e responsabilidades, criem argumentos na defesa de suas ideias.

Qual objetivo? “Explicar seus direitos e suas responsabilidades, bem como de diferentes crianças, a partir do trabalho com diferentes fontes” (SME, 2016a, p. 17).

Como fazer? Os professores e professoras deverão, conforme sua realidade escolar, escolher cinco direitos e cinco responsabilidades diferentes que envolvam os espaços frequentados pelas crianças com base nos direitos apresentados no Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo: direito ao lazer, direito a estudar, direito a ter uma família, responsabilidade na escola, responsabilidade de ajudar em casa com pequenas tarefas, responsabilidade do respeito aos mais velhos. Com essa escolha, elaborar pequenas fichas, que podem ser frases escritas, palavras ou imagens. Essas fichas deverão ser colocadas numa caixa de sapato, encapada, tendo as palavras “Direitos ou Responsabilidades” coladas na caixa. No quadro de giz, ou em um cartaz, os professores e professoras deverão fazer uma tabela com duas colunas, um lado ficará a palavra “Direitos” e no outro a palavra “Responsabilidades”, conforme modelo abaixo:

DIREITOS	RESPONSABILIDADES

Neste momento, os alunos e alunas serão estimulados a explicar o que sabem sobre o significado das palavras direitos e responsabilidades. Com o material disponibilizado pelo professor ou pela professora, o aluno ou a aluna terá pistas que ajudarão eles e elas a desenvolver a capacidade de entendimento, de compreensão, de reflexão e da importância desse conhecimento.

O jogo será feito coletivamente, o professor ou professora pedirá a um aluno ou aluna que venha até a frente da sala de aula, retire uma ficha, tente ler ou interpretar a imagem. Caso não consiga, o professor ou a professora lerá a informação em voz alta, e os alunos e alunas deverão escolher o lado da tabela para colocar a informação, julgando se é um direito ou uma responsabilidade. Esta tabela também será feita no caderno de História, ou numa folha de papel sulfite, para que possam fazer os registros acompanhados de seus professores e professoras.

No momento em que o aluno ou aluna fará a colocação da frase ou imagem em um dos lados da tabela, o professor ou a professora deverá questionar o porquê da escolha e, em seguida, incentivar um debate entre eles para verificarem se a resposta estará correta ou não. Por exemplo: ler a palavra ESTUDAR. Por que ela pode ser um direito? Por que pode ser uma responsabilidade? Qual motivo o levou a colocar a palavra em tal lado da coluna? Todos concordam com a escolha do colega?

E assim o jogo segue, ao final da explicação correta sobre todas as informações lidas, os professores e professoras podem debater sobre os dois conceitos norteadores do jogo em si, e apresentar alguns exemplos históricos de como ESTUDAR se tornou um direito ao longo do tempo, mas que há lugares em que mulheres não podem estudar, por exemplo.

Tempo necessário: 4 aulas de 50 min.

Materiais necessários: cadernos, lápis de escrever, lápis de cor, tiras de papel colorido.

Avaliação: os professores e as professoras deverão avaliar como as crianças “narram as regras a respeito dos seus direitos e responsabilidades nos diferentes grupos, como familiar e comunitário; entre crianças no contexto escolar” (SME, 2016a, p. 17).

Justificativa: Dentre os vários objetivos do ensino de História para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está a compreensão da noção de cidadania, bem como a potencialização do pleno exercício dela. Para tanto, é preciso que, desde o início do processo escolar, os alunos e alunas sejam levados a perceber que o conceito de cidadania foi alterado ao longo dos anos e que muitos direitos e responsabilidades adquiridos hoje foram resultados da luta dos homens e mulheres ao longo do tempo.

A proposta dessa atividade é levar alunos e alunas a refletirem sobre como seus direitos e responsabilidade são variáveis em diferentes espaços de convívio, mesmo assim há regras que permeiam a boa convivência entre os indivíduos numa dada sociedade. No documento aprovado pelo Ministério da Educação, a BNCC propõe que o ensino de História propicie a construção do sujeito, na consciência da existência do “eu” e do “outro”. E isso só acontece na convivência em grupos, pois a criança reconhecerá, aos poucos, que existe um “Outro” e que cada um apreenderá o mundo de forma particular (BNCC, 2017, p. 403-405).

Esta atividade tem o objetivo de levar as crianças à compreensão sobre o que é ser um cidadão em uma determinada sociedade e como a construção da cidadania é um conceito histórico, que poderá ser alterada assim que mais pessoas adquirirem direito a ela. Os professores e professoras, quando julgarem pertinente, deverão discutir com seus alunos e alunas que cidadania é diferente de “boas maneiras” e de “tolerância”, e explicar que aquela é a garantia de direitos civis, políticos e sociais. Com as crianças do 1º ano escolar, essa atividade poderá ser realizada em diversos momentos, nos quais novos direitos e responsabilidades possam ser inseridos, uma vez que, ao fazerem parte de uma determinada comunidade, serão capazes de perceber suas responsabilidades sobre ela e, consequentemente, deverão mostrar/tomar atitudes para a melhoria dela. É por meio desse viés que o trabalho com Direitos e Responsabilidades se faz essencial nas aulas de História.

Observação: essa atividade pode ser adaptada para outros tipos de direitos e responsabilidades, de maneira mais restrita a um determinado local de convivência, trabalhar somente o ambiente escolar uma vez; em outra aula somente o ambiente familiar, da comunidade, e outros espaços. Outro aspecto que pode ser trabalhado nesta mesma atividade são os sentimentos que as crianças têm, pois elas necessitam de ajuda para aprender a

trabalhar com suas próprias emoções e para entender o que significa respeitar o outro. Não se deve chegar com as definições prontas e acabadas aos alunos e alunas, pois eles são seres pensantes, e refletir sobre a formação do seu conhecimento trará ao longo do processo maior noção de pertencimento ao local em que estão desenvolvendo afeto com esse espaço. Algo simples como “se eu choro e outra criança também chora; os motivos podem ser diferentes, mas a dor a mesma” levam à aproximação com outro colega de turma, fato que poderá ser trabalhado em sala de aula, para que os professores e as professoras desenvolvam a ideia da necessidade de mostrar ao grupo que “é preciso ter respeito pelo outro”. A construção da identidade e o sentimento de pertencimento são importantes para criar vínculos de amizade, solidariedade e um espírito crítico para a defesa de valores importantes para a comunidade.

ATIVIDADE 4

Nome da atividade: Analisando obras de arte: ser criança ontem e hoje

Tema: Infância

Ano a ser realizada: 2º (1º trimestre)

Conteúdo: “Infância das pessoas, dela e de outras crianças. O passado dela, de outras crianças e do(a) professor(a)” (SME, 2016b, p. 17).

Habilidade: ‘(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois)’ (BNCC, 2017, p. 409).

Sobre a atividade:

O que é? A construção de uma linha do tempo, com imagens variadas de crianças – podendo ser de obras de arte como quadros, ou fotografias.

Qual objetivo? “Orientar-se, temporalmente, a partir de informações obtidas sobre si e sobre outras crianças, tendo como referência o trabalho com diferentes fontes, em diferentes tempos e espaços” (SME, 2016b, p. 17).

Como fazer? Inicialmente professores e professoras deverão preparar os materiais para a atividade, selecionando imagens diversas sobre a infância que poderão ser impressas de tamanhos e fontes variadas, fotografias, quadros e época, propagandas, ou aquelas que os docentes julgarem pertinente.

Para o momento inicial deverão ser escolhidas ao menos dez imagens diferentes, que serão impressas repetidas vezes, conforme a quantidade de alunos da turma. Essas imagens serão disponibilizadas a alunos e alunas para que as escolham livremente, na composição das suas linhas do tempo. Além das imagens, serão necessárias folhas em tamanho A3, divididas com um risco ao meio que sugestionará uma linha do tempo, caso seja necessário em um primeiro momento a folha poderá vir com demarcações das imagens que serão somente coladas em sequência.

A sala de aula deve ser organizada para facilitar a interação entre as crianças, por exemplo, deixar no centro dela algumas carteiras com as imagens impressas e espalhadas aleatoriamente sobre elas e, os alunos e alunas se sentarão no chão, para ter espaços de circulação, com suas folhas da linha do tempo ao redor. Caso os alunos e alunas já saibam ler e escrever, poderão anotar a justificativa da sequência temporal das imagens que fizeram.

Entendemos que, para essa atividade, a colaboração dos alunos e das alunas, por meio do diálogo com colegas e da construção coletiva de uma possível solução, resultará em um trabalho conjunto. Para isso, é essencial um espaço organizado de maneira eficiente, pois possibilitará a aproximação dos alunos e das alunas em grupos variados, não somente os “amigos mais próximos” do dia a dia em sala de aula, para a construção de conceitos que dependerão de discussão e de reflexão de todos para a elaboração. Serão essas atitudes ao longo do processo educativo que auxiliarão na construção dos conceitos de primeira ordem para a aprendizagem histórica.

Ao final da atividade os alunos e alunas deverão ter produzido uma linha do tempo, com ao menos cinco ou até dez imagens diferentes ordenadas conforme o critério do mais antigo para o mais recente, o critério de organização da linha do tempo será por eles e elas justificado para o grupo.

Número de participantes: duplas

Tempo necessário: 3 aulas de 50 min.

Materiais necessários: papel sulfite, lápis de cor, imagens de crianças em diferentes tempos históricos, cola, lápis de escrever, régua.

Avaliação: os professores e as professoras avaliarão se alunos e alunas “localizam, temporalmente, as semelhanças, diferenças e mudanças, sobre sua infância, de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, utilizando informações de diferentes fontes” (SME, 2016b, p. 17).

Justificativa: No momento atual, a educação e seu formato tradicional, em que o/a professor/a fala e alunos/as recebem o conhecimento já pronto, tem sido alvo de muitas críticas em diferentes esferas educacionais, sociais e políticas. Essa atividade auxiliará a formação de um processo colaborativo, quando trabalhada com as crianças nos anos iniciais,

potencializando a participação, o questionamento, a avaliação de alunos e alunas envolvidos em seus respectivos processos de aprendizagem. Além disso, objetiva que professores/as repensem os espaços de aprendizagem, pois esses locais são fatores determinantes para ações de colaboração entre os sujeitos envolvidos nos processos escolares.

Para essa atividade, alunos e alunas devem ser estimulados a pensar: “é possível estabelecer uma ordem cronológica para essas fotografias e/ou imagens?”; “quais elementos das imagens fizeram vocês optarem pela organização dessa sequência?”; “diante dessa linha do tempo, essa ordem está correta? Por quê?”. No ensino de História o que nos une ao passado é o trabalho com as fontes, que são os vestígios deixados ao longo do tempo pela ação dos seres humanos e, nesta atividade, os alunos e alunas poderão dialogar com as diferentes imagens, na construção de hipóteses que justifiquem suas escolhas sobre a infância que está sendo estudada e organizada de maneira cronológica.

Essa argumentação, quando construída entre professores e professoras com os alunos e alunas, beneficia o trabalho das aulas de História na consolidação de sua aprendizagem, pois aos poucos todos vão elaborando ideias sobre o passado, que não é colocado no ensino como algo “morto e acabado”, mas que, de alguma maneira, está vinculado ao presente. O tema Infância, trabalhado ao longo dessa atividade, deve ser entendido como o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, do zero aos doze anos de idade.

Observação: Esta atividade poderá ser exposta em sala de aula, colada das paredes, com as diferentes sequências. É interessante também atrelar seus resultados a outras disciplinas, como o caso de Língua Portuguesa, cujos professores poderão fazer uso de algum texto sobre a história da infância, sobre o tempo, entre outros. Essa preocupação em relacionar áreas do conhecimento auxilia alunos e alunas a perceberem que nenhuma disciplina é estanque, fechada em si mesma.

ATIVIDADE 5

Nome da atividade: Construindo um minidicionário

Tema: Identidade, Alteridade

Ano a ser realizada: 2º (2º trimestre)

Conteúdo: “Diferentes grupos: povos originários (indígenas) e quilombolas” (SME, 2016b, p. 17).

Habilidade: “(EF02HI05) Selecionar documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado” (BNCC, 2017, p. 409).

Sobre a atividade:

O que é? A construção de um minidicionário com palavras de matriz indígena e/ou africana.

Qual objetivo? “Explicar a organização de diferentes grupos” (SME, 2016b, p. 17), sendo eles originários e/ou quilombolas.

Como fazer? Para desenvolvê-la, os alunos e alunas serão levados a pesquisar sobre a temática em seu cotidiano, para posterior discussão em sala de aula. Os hábitos dos mesmos podem ser o ponto de partida do trabalho para essa atividade, pois muito do que eles e elas ouvem tem influência negra, como o funk e o rap, por exemplo.

Para começar a abordagem, professores poderão selecionar alguma cantiga africana e apresentar aos alunos e alunas, se preferirem, ler algum conto indígena. Perguntar para as crianças o que eles sabem, por exemplo, sobre a África. Escolhendo uma cantiga africana, ela poderá ser ouvida e, em seguida, as crianças poderão ser questionadas: “O que vocês acharam das músicas que escutaram? Quem gostou? Quem não gostou? O que vocês sentiram? O que vocês acham que a letra da música quer dizer?”. A letra da canção pode ser apresentada aos alunos e alunas na sequência, lembrando que a música é uma linguagem universal e conecta diversos momentos de aprendizagem de múltiplas linguagens, pois envolve uma organização no tocar, cantar e organizar os sons. Em uma nova roda de conversa, as músicas devem ser

contextualizadas, é importante falar a respeito da origem delas e mostrar no globo terrestre onde se localizava a África, para uma compreensão de forma mais concreta de onde e de quem estamos falando.

Caso os professores e as professoras optarem por um conto indígena, a sequência da atividade é a mesma, a roda de conversa é necessária para a contextualização dos povos originários do nosso país, sua localização geográfica, traços da cultura indígena presentes em nosso dia a dia, entre outras.

Na sequência alunos e alunas receberão algumas palavras para pesquisarem em casa e, como tarefa de casa, deverão trazer mais palavras diferentes das duas matrizes, usadas em sala de aula, para comporem um minidicionário em conjunto com os colegas da turma. O dicionário é uma “listagem, geralmente em ordem alfabética, das palavras e expressões de uma língua ou um assunto com seus respectivos significados ou sua equivalência em outro idioma” (HOUAISS, 2010, p. 258). Por isso, alunos e alunas poderão ser incentivados a trazer dicionários para serem usados em diferentes momentos, com o objetivo de comparar os significados de palavras encontradas, estimulando a leitura e a criatividade.

Os minidicionários poderão ser confeccionados com papel sulfite, dividido em duas partes e organizado como um livro. As palavras poderão, além de apresentar seus significados, ter pequenas ilustrações.

Tempo necessário: 4 aulas de 50 min.

Materiais necessários: dicionários, papel sulfite, lápis de cor, lápis de escrever.

Avaliação: os professores e professoras deverão organizar atividades avaliativas nas quais seus alunos e alunas possam “argumentar, a partir de informações extraídas de diferentes fontes, a organização de diferentes grupos (...) os povos quilombolas” (SME, 2016b, p. 19).

Justificativa: O foco dessa atividade é tornar visível, reconhecer e abordar de forma crítica a pluralidade de culturas, conhecimentos e histórias da população negra e indígena, ainda pouco presentes no contexto escolar, ou tratadas, muitas vezes, a partir de uma perspectiva folclórica, exótica e fora do “normal”

Ao longo dessa atividade, esperamos que os professores e professoras possam abordar os temas identidade e alteridade com os alunos e alunas. Entende-se que o “binômio Identidade/Alteridade” está sempre presente na sociedade em que vivemos e tem

essencialmente a ver com a relação “Eu e o Outro”. Desta forma, a identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de um indivíduo. E a existência do “eu individual” só é permitida mediante um contato com o outro, surgindo assim o conceito de alteridade. Enquanto, a alteridade é o reconhecimento de que existem pessoas e culturas singulares que pensam, agem e entendem o mundo de suas próprias maneiras. E que os alunos e alunas deverão desenvolver ao longo dessa atividade essas percepções, bem como nas relações interpessoais, para ter consideração e valorização do diferente, para assim poder identificar e dialogar com pessoas de outras culturas, religiões, idades, etnias, classes sociais, orientações sexuais, dentre outros.

Observação: Apresentar artistas afro-brasileiros pode ser um bom começo para discutir outros temas das relações étnico-raciais; alunos e alunas podem pesquisar em casa pessoas conhecidas e trazer suas biografias para um trabalho em sala de aula, na sequência, poderão ser confeccionados cartazes explicativos com os resultados das pesquisas.

ATIVIDADE 6

Nome da atividade: Direitos e Deveres em Jogo

Temas: Direitos e Deveres

Ano a ser realizada: 2º (3º trimestre)

Conteúdos: Direitos e responsabilidades das crianças obtidos de fontes oficiais, como a Declaração dos Direitos das Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente (SME, 2016b, p. 20).

Habilidade: “(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo” (BNCC, 2017, p. 400).

Sobre a atividade:

O que é? Um jogo de tabuleiro, com a temática Direitos e Deveres.

Qual o objetivo? “Explicar seus direitos e suas responsabilidades e de outras crianças, a partir de fontes oficiais, na sociedade brasileira” (SME, 2016b, p. 20).

Como fazer? Após as aulas sobre direitos e deveres e o trabalho com os documentos escolhidos pelos professores em sala de aula, organizar com os alunos uma tabulação do que é DIREITO e do que é DEVER. Em seguida, confeccionar cartas para o jogo de tabuleiro com essas informações. De um lado escrever o direito ou dever; do outro lado a pergunta: Você acha que é direito ou dever? Por exemplo: Ter um nome e uma nacionalidade? Resposta: Direito.

Alguns exemplos de Direitos e Deveres, assegurados na Constituição Brasileira de 1988, que podem ser usados com os alunos:

- Deveres: o dever de votar; pagar impostos e exigir que eles retornem à população na forma de atendimento às suas necessidades de saúde, educação, moradia, segurança; participar da comunidade e buscar soluções para problemas; respeitar as diferenças culturais e intelectuais.

- Direitos: o direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, a uma vida digna, com trabalho, salário justo, aposentadoria por tempo de serviço, à educação, à moradia e saúde.

Outra opção para professores e professoras é trabalhar com o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado pela primeira vez em 1990. Com ele, pela primeira vez na história brasileira, crianças e adolescentes passaram a ter proteção integral reconhecida como um direito. Isso significa que meninos e meninas de até 12 anos – criança – e entre 12 e 18 anos – adolescentes – não podem sofrer violência, negligência, falta de cuidado, discriminação ou exploração, e cabe aos adultos fazer cumprir essas regras. O Estatuto define, entre outros, os seguintes direitos: direito à vida, ao lazer, à alimentação, à liberdade, à dignidade, à educação, à profissionalização, ao respeito, à cultura, ao convívio familiar e comunitário.

Após essa definição, professores e professoras deverão confeccionar tabuleiros com a turma, podendo levar um modelo e pedir aos alunos que pintem, colem imagens dos direitos e deveres ao longo do percurso. Fazer no mínimo trinta casas e, ao longo do percurso, inserir pontos de interrogação nas casas cujas cartas descritas serão usadas antes. Finalizar com a casa da cidadania plena.

Os alunos e alunas serão divididos em grupos de dois a quatro participantes. Os professores e as professoras organizarão o dado, os peões e quem deverá começar a partida. O primeiro jogador deverá lançar o dado e avançar com os peões pelo tabuleiro, de acordo com o número sorteado. Caso o peão pare numa casa com o símbolo da interrogação, o participante tira uma carta da pilha, lê para o colega e o classifica como DIREITO ou DEVER das crianças. Se acertar, ele joga o dado mais uma vez e passa para o próximo participante; se errar, ele passará a vez e esperará para jogar novamente. Vencerá apenas o participante que cumprir o tabuleiro primeiro e conquistar sua CIDADANIA PLENA.

Ao finalizar algumas partidas, os alunos e alunas poderão fazer o registro da atividade no caderno de História, ou após uma roda de conversa, poderão elaborar uma listagem dos Direitos e Deveres aprendidos, ou ilustrar alguma situação vivida em seu cotidiano sobre a temática, ou elaborar frases que incentivem os demais a cumprirem seus deveres, entre outros.

Número de alunos: dois a quatro participantes

Tempo necessário: 3 aulas de 50 min.

Materiais necessários: cartolinas, folhas de papel Kraft ou papel Paraná, lápis de cor, lápis de escrever, giz de cera.

Avaliação: os professores e professoras devem organizar momentos para que seus alunos e alunas possam narrar sobre seus direitos e suas responsabilidades, a partir das informações obtidas nos documentos oficiais, esses documentos foram lidos anteriormente em sala de aula, para a organização do jogo (SME, 2016b, p. 19).

Justificativa: Os professores e professoras deverão possibilitar a alunos e alunas momentos nos quais estes possam se posicionar criticamente sobre o conteúdo estudado em sala, em aulas dialogadas nas quais apresentem o tema aos alunos e alunas e permitam um debate sobre o tema. Para isso, será necessário estimular a criação de jogos a partir de um conteúdo previamente estudado, a fim de que se sintam envolvidos no processo de construção do conhecimento, pois, como resultado, eles e elas deverão ser capazes de levantar diversas hipóteses e desenvolver argumentos acerca do conteúdo. Ser cidadão significa ter direitos e deveres, e essa temática permeia toda a construção do saber histórico em sala de aula. Isso vale para todas as pessoas que vivem num país: adultos, idosos, crianças e adolescentes. Ser cidadão é participar da vida política e social do país, lutar por seus direitos, cumprir seus deveres e procurar construir uma sociedade mais justa e igualitária, na igualdade e nas diferenças de todos os seres humanos. E, nos documentos oficiais que embasam este trabalho, o ensino de História tem esse objetivo, que é auxiliar na construção da democracia e da cidadania. Desta maneira, para entender o significado do conceito de cidadania, é preciso conhecer esses direitos e deveres.

Observação: Como forma de finalizar o trabalho com jogos de tabuleiro, faça uma pesquisa com os alunos e alunas para saber quais jogos eles têm em casa e solicite que tragam para a sala de aula no dia combinado. Nesse dia, faça um período de aula diferente e deixe que os alunos explorem os novos jogos de forma autônoma, para que eles e elas troquem informações sobre regras de outros jogos de tabuleiro. Contudo, circule entre as duplas ou grupos e os auxilie na percepção de conteúdos que precisam ser utilizados para vencer o jogo ou ultrapassar seus desafios.

ATIVIDADE 7

Nome da atividade: Construindo um mapa

Temas: Patrimônio

Ano a ser realizada: 3º (1º trimestre)

Conteúdo: “Diferentes fontes, memórias (depoimentos orais) e patrimônio sobre a cidade de Curitiba” (SME, 2016c, p. 17).

Habilidades: “(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados” (BNCC, 2017, p. 411).

Sobre a atividade:

O que é? Um mapa com destaque para alguns pontos da cidade de Curitiba.

Qual o objetivo? “Problematizar informações sobre a cidade de Curitiba, a partir do trabalho com diferentes fontes” (SME, 2016c, p. 17).

Como fazer? Essa atividade será dividida em alguns momentos de aprendizagem:

Momento 1: Como ponto inicial, os professores e professoras poderão ler para alunos e alunas o segundo volume da história em quadrinhos “Curitinha: viagens pela história de Curitiba”⁸, a partir da parte cinco “Curitiba de hoje”, momento no qual o personagem percorre com seus amigos pelos parques da cidade, e outros locais.

⁸ Segundo volume da série de gibis históricos do personagem Curitibinha. Nesta edição, ele continua sua viagem pela História de Curitiba com seus amigos. Publicação da Prefeitura Municipal de Curitiba, capital do Paraná, distribuída aos alunos da RME – Rede Municipal de Ensino. Data desta edição: março de 2019. Revista disponível no link https://issuu.com/marcosvaz/docs/gibi_viagem_pela_historia_de_curiti_1a6d37a5eefeeb. Acessado em 20 de abril de 2020.

Após a leitura os professores e professoras devem perguntar para as crianças: “Que lugares apareceram no texto do gibi? Quais vocês conhecem?”. E fazer as anotações no quadro de giz. Em seguida, distribuir, para os alunos e alunas, pesquisas sobre os locais que devem ser registradas no caderno de História e compartilhadas com os demais colegas. Na sequência, cada aluno receberá um mapa da cidade de Curitiba no qual destacarão, com cores diferentes, os locais pesquisados. Este mapa poderá ser retirado de sites da cidade de Curitiba, ou até mesmo os já apresentados nos livros didáticos usados em sala.

Após o levantamento, professores e professoras poderão oportunizar um debate sobre a cidade em que habitam. Eles e elas poderão questionar seus alunos e alunas: “Será que todos os alunos conhecem a cidade que moram? Quais são os locais de pertencimento que são possíveis de identificar marcas do passado? Os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo?”. E, para finalizar, fazer a seguinte pergunta: “Será que a resposta para essas questões estava presente na história em quadrinho?”.

Essa proposta da atividade deverá fazer com que alunos e alunas se sintam parte da cidade e criem laços de pertencimento, para isso, cada criança poderá pesquisar a história de um dos lugares que aparece no texto do gibi⁹ e apresentará na aula seguinte. Os alunos e alunas deverão ser colocados em grupos com os resultados das pesquisas, discutir o que trouxeram de cada ponto da cidade e montar pequenos painéis, com textos e imagens, para apresentação ao grande grupo depois.

Momento 2:

O historiador Fernand Braudel, em seu trabalho de pesquisa e escrita da História, dividiu o tempo dos acontecimentos históricos em períodos de curta, média e longa duração. Para compreender essa divisão, é necessário levarmos em consideração o tempo cronológico, aquele marcado pelos calendários e relógios que é diferente do tempo histórico que é demarcado por períodos históricos¹⁰.

- **Acontecimento de curta duração:** acontece em um tempo cronológico pequeno, por exemplo: a realização de uma obra na cidade.

9 Jardim Botânico, Praça do Japão, Museu Oscar Niemeyer, Parque Tanguá, dentre outros.

10 Os professores e professoras poderão observar que esta atividade de leitura de patrimônio da cidade deve ser realizada de maneira prática, um exemplo que está descrito na Revista de História e Ensino, feito pelo professor Ricardo Marques de Mello intitulado “As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade”, **Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 237-254 – 2017, Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/330/232>. Acessado em 20 de março de 2020.

- **Acontecimento de média duração:** acontece em um tempo cronológico que envolve alguns anos, por exemplo: o período de uma década.
- **Acontecimento de longa duração:** acontece em um tempo cronológico maior, de séculos, milênios, por exemplo: os hábitos alimentares que passam de geração para geração.

Tais considerações podem ser usadas com os alunos ao observarem características da cidade em que moram, ao observarem os prédios em torno da escola, do bairro em que moram, por exemplo.

O objetivo, deste segundo momento, é trabalhar com o patrimônio da localidade onde o aluno e a aluna reside, refletindo e analisando historicamente esses locais e classificá-los de acordo com as durações dos tempos históricos: curta, média e longa duração. Os professores poderão levar diferentes imagens dos locais pesquisados pelos alunos e alunas, ou mesmo dos visualizados na história em quadrinhos que norteia a atividade e, perguntar às crianças: “Como está a preservação do Patrimônio da cidade e suas durações temporais em relação ao tempo histórico?”.

Neste momento da atividade, alunos e alunas também poderão refletir e localizar os lugares de patrimônio em diferentes organizações temporais e construir relações entre eles por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

Tempo necessário: 4 aulas de 50 min.

Materiais necessários: cópias das revistas em quadrinhos, cópias de um mapa da cidade, sulfite, lápis de cor, lápis de escrever.

Avaliação: Os professores e professoras deverão organizar um momento no qual os alunos e alunas possam construir “narrativas, orais ou escritas, a partir das diferentes fontes, a respeito do patrimônio da cidade de Curitiba” (SME, 2016c, p. 17).

Justificativa: Em 2014, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) publicou um documento explicativo sobre a Educação Patrimonial¹¹, no qual há um histórico da formação deste instituto, seus locais de atuação e possíveis projetos para potencializar o

¹¹ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acessado em 04 de julho de 2018.

estudo dos patrimônios culturais existentes no Brasil. Consta no documento que “é possível estimular um novo olhar para a escola e o território no qual está inserida a partir da ideia de torná-los espaços educativos. Os patrimônios culturais que estão na escola e em seu entorno certamente podem ajudar nessa transformação.” (BRASIL, 2014, p. 35). Com base nesta defesa da escola como local privilegiado para uma mudança de postura com relação à Educação Patrimonial é que ampliamos essa perspectiva para o ensino de História, pois o mesmo tem papel fundamental na preservação da memória local, social, coletiva, construindo um novo sentido para a cidadania e a identidade nacional.

É preciso ir além de uma visão que coloca o patrimônio histórico como sendo somente as edificações, com valor histórico-arquitetônico. Expandindo a noção de patrimônio e lendo-o como parte de uma cultura, temos uma ampliação na sua perspectiva, incluindo, assim, as dimensões ecológicas, artísticas, científicas e históricas. Todas essas manifestações fazem parte do chamado patrimônio cultural. Os professores e professoras ao questionarem o patrimônio histórico com os alunos e alunas, precisam ir além das edificações, pensando no patrimônio documental, bibliográfico, iconográfico, oral e visual, “enfim, o conjunto de bens que atestam a História de uma dada sociedade.” (ORÍ, 2002, p. 133). Estudos sobre a memória histórica e sua relação com o patrimônio cultural estimulariam nos alunos o senso de preservação da mesma e de outras formas de memória, por exemplo.

Muitas vezes o patrimônio histórico é visto como uma imagem congelada do passado, mas, na verdade, a cidade guarda em si as cicatrizes dos diferentes momentos de luta e transformação dos seus espaços. Como parte da Proposta Curricular de Curitiba para o ensino de História, há uma preocupação com a história da cidade e, para aproximá-la dos alunos e das alunas, os professores e professoras poderão levar vídeos ou mapas dos pontos turísticos, nos quais os alunos e as alunas identifiquem os lugares apresentados, questionando: “Será que ficam próximo do bairro da escola, ou do bairro em que eu moro?”. Para professores e professoras, o intuito desta atividade é refletir: “se a escola tem a potencialidade de trazer à tona outras memórias, muitas vezes silenciadas, quais lugares da cidade podem ser usados na discussão da Educação Patrimonial?”.

Márcia Chuva afirma que a noção de patrimônio cultural, na história brasileira, tem se transformado e perpassa as orientações das políticas públicas de preservação, na qual o patrimônio é dividido em material e imaterial, porém que não há um consenso das políticas públicas sobre essa divisão. Atualmente a perspectiva do patrimônio tem-se ampliado, segundo Chuva, e engloba diferentes áreas, como a política, jogos de poder e o âmbito social, isto é, “a noção de patrimônio cultural tornou-se maleável e ampla, capaz de agregar valores,

visões de mundo e ações políticas nem sempre harmoniosas entre si.” (2012, p. 153). Em seu artigo, a autora recupera a trajetória histórica da noção de patrimônio no Brasil, como sofreu influência de diferentes grupos que compuseram o IPHAN. Sua preocupação foi explicitar que as políticas que envolvem o patrimônio cultural não são desinteressadas, e que não há uma noção única para a mesma, o que nos importa aqui é que essa fundamentação pode ser levada aos alunos e alunas, os professores e as professoras podem adequar a discussão conforme a faixa etária em que lecionam, mas não devem deixar de lado a discussão de quais lugares de pertencimento os alunos podem ter e fazer, que marcas podem ser comum ao passado que marca a cidade em que moram.

Observação: A sugestão é usar o mapa para iniciar a discussão do patrimônio e da história da cidade, começando por lugares próximos da escola, bairros habitados pelos alunos, locais visitados por eles e elas nas férias escolares, assim professores e professoras poderão produzir coletivamente, por exemplo, um *folder* sobre a cidade de Curitiba, com pequenos textos explicativos elaborados pelas crianças. Em nossa proposta de atividade para o Ensino Fundamental anos iniciais, a memória perpassa também o lado do afetivo, do desejado, o que interessa ao ensino do patrimônio, para tanto outros espaços podem ser pesquisados para comporem o mapa inicial.

ATIVIDADE 8

Nome da atividade: Construindo uma história em quadrinhos.

Temas: Tradições culturais.

Ano a ser realizada: 3º (2º trimestre)

Conteúdos: “Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, a partir da diversidade dos grupos (povos originários, portugueses, africanos e imigrantes) que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba, como o modo de vida, morar, alimentar, vestir, locomover, comunicar, brincar” (SME, 2016c, p. 19).

Habilidade: “(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam” (BNCC, 2017, p. 411).

Sobre a atividade:

O que é? Uma história em quadrinhos, com a temática dos imigrantes.

Qual o objetivo? Interpretar significados das ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba (SME, 2016c, p. 19).

Como fazer? Esta atividade envolverá alguns momentos de aprendizagem:

Momento 1, início de conversa: Os professores e professoras deverão conversar com alunos e alunas sobre o que é uma história em quadrinhos e se eles e elas têm alguma favorita. Alguns gibis poderão ser levados para a sala de aula neste momento, ou até mesmo solicitar que alunos e alunas tragam de casa gibis e compartilhem com os colegas, numa roda de leitura.

Momento 2, introdução ao tema de estudo: Os professores e professoras explicarão sobre o gênero textual e suas peculiares, destacando a estrutura e a característica linguística desse gênero textual (balões, diálogos, onomatopeias quadro ou vinheta).

Momento 3, leitura compartilhada: Para este momento, os professores e professoras podem apresentar a história em quadrinhos da Turma da Mônica nº 28,¹² publicada em 2009, sobre a temática da imigração para o Brasil. Os personagens desses países são: Cebolinha (Portugal), Mônica (Japoneses), Cascão (Italianos), Xaveco (Alemães), Magali (Espanhóis), Nimbus (Coreanos) Titi (Judeus), Franjinha (Árabes), Marina (Holandeses). A partir da segunda parte do gibi, os personagens estão nos navios em direção ao Brasil. Ou então, fazer a leitura da terceira parte do segundo volume do gibi “Curitinha: viagens pela história de Curitiba”,¹³ intitulada “Os imigrantes”.

Neste momento, professores e professoras poderão imprimir alguns trechos das histórias para as crianças, será conveniente incentivar alunos e alunas a observarem as roupas dos imigrantes, as características das embarcações, especificidades de cada cultura, se eles conhecem algum prato típico do país, entre outros.

Para casa, alunos e alunas levarão uma pesquisa, para que, junto de seus familiares, registrem no caderno a origem de seus sobrenomes e, na sequência, relatarem aos colegas. O resultado será fazer uma comparação de suas origens com as relatadas pelos imigrantes da história em quadrinho que norteia esta atividade.

Momento 4, pesquisa: Os professores e as professoras farão um levantamento dos sobrenomes das crianças, perguntarão se elas conhecem suas origens e conduzirão uma discussão sobre a vinda dos imigrantes até a cidade de Curitiba. Em seguida, deverão relacionar quais imigrantes vieram para a cidade de Curitiba e vinculá-los à maneira como foram apresentados na história em quadrinhos da Turma da Mônica ou do Curitibinha. Caso a escolha seja trabalhar algum texto informativo, a leitura poderá ser feita de maneira coletiva em sala de aula, ou até mesmo com o uso do livro didático disponível para uso em sala de aula.

12 É possível encontrar sites com a História em Quadrinhos já digitalizada, por exemplo, pelo link: <https://pt.slideshare.net/guestf510721/imigrao-no-brasil-1525007>. Acessado em 07 de janeiro de 2020.

13 História em quadrinhos disponível no link:

https://issuu.com/marcosvaz/docs/gibi_viagem_pela_historia_de_curiti_1a6d37a5eefeeb. Acessado em 20 de abril de 2020.

Momento 5, elaboração de histórias em quadrinhos: Os professores e as professoras deverão organizar cópias dos personagens da história em quadrinhos da Turma da Mônica ou do Curitibinha para que seus alunos e alunas possam recortá-las e criarem a sua própria história sobre a imigração na cidade de Curitiba. Para finalizar esse item, deverá ser entregue uma folha de sulfite com os espaços já divididos em quadrinhos, assim os alunos ilustrarão suas produções, colarão seus personagens e escreverão novas histórias, usando os mesmos personagens, mas criando falas e novas tramas vividas por eles e elas.

Número de alunos: individual ou em duplas.

Tempo necessário: 5 aulas de 50 min.

Materiais necessários: cópias das revistas em quadrinhos, sulfite, lápis de cor, lápis de escrever, giz de cera, imagens dos imigrantes.

Avaliação: a produção da nova história em quadrinho deverá ser utilizada pelos professores e professoras para observarem se as crianças, por meio delas, narraram sobre “a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos imigrantes que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba” (SME, 2016c, p. 19).

Justificativa: Ao falarmos sobre histórias em quadrinhos, lembramos daquelas fantásticas e divertidas trazidas pelos gibis. Elas compõem o quadro dos chamados textos narrativos, cuja história acontece com diferentes tipos de personagens, em determinado local, durante certo espaço de tempo. Desta maneira, o uso das histórias nas aulas de História será de grande benefício para alunos e alunas, pois incentiva a prática de leitura, é uma atividade lúdica e tem toda a aprendizagem histórica envolvida nesta proposta de atividade.

Na atualidade, o ensino de História é convidado a responder às exigências de uma sociedade que vem se descobrindo diversa e plural, já que pretende dialogar com seu passado em busca da contribuição de todas as culturas na construção do que somos hoje. Enfim, as crianças poderão compreender a construção histórica de nossa identidade, contribuindo para a valorização da diversidade cultural presente em nossos contextos escolares. Os alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ter não só contato com essas diversas tradições culturais nas aulas de História, mas também precisarão identificar essa presença em seus cotidianos e na sua história.

Observação: Os professores e as professoras podem, no momento inicial, fazer a leitura do paradidático “Curitiba, aqui muito pinhão”, escrito por Eduardo Emílio Fenianos (2016), pois ele narra como a metrópole paranaense recebeu italianos, poloneses, alemães, espanhóis e ucranianos; presenças estrangeiras que fizeram a cidade ganhar casas com arquitetura diferente. Pequenos trechos da história podem ser entregues para que sejam ilustradas pelos alunos e alunas, assim conhecerão, de maneira lúdica, a história da cidade e do seu povoamento.

Os professores e as professoras podem imprimir as histórias produzidas e encaderná-las, compondo uma revista em quadrinhos da turma. Também poderá ser proposto um dia para o lançamento, apresentando essa atividade para as outras turmas e, ao final, deixá-la na biblioteca da escola para que os alunos e as alunas da escola possam fazer a leitura.

ATIVIDADE 9

Nome da atividade: Brincando com balões

Temas: Direitos e Deveres, Cidadania.

Ano a ser realizada: 3º (3º trimestre)

Conteúdos: “Diferentes formas de organizações dos direitos e responsabilidades, como leis municipais, leis ambientais, direitos e responsabilidades no trânsito, direitos e responsabilidades do poder executivo, legislativo e judiciário” (SME, 2016c, p. 21).

Habilidade: “(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores) e identificar suas funções” (BNCC, 2017, p. 411).

Sobre a atividade:

O que é? Um debate sobre Direitos e Deveres dos cidadãos de Curitiba.

Qual o objetivo? “Explicar, definindo a partir de diferentes fontes, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos na cidade de Curitiba” (SME, 2016, p. 21).

Como fazer? Esta atividade exigirá uma preparação anterior e estará dividida em etapas de aprendizagem. Ela se inicia com um momento lúdico chamado “Brincando com balões”. Para isso, balões coloridos deverão ser organizados pelos professores e pelas professoras, em quantidade suficiente do número de alunos e alunas da turma. Dentro de cada balão deverá ser colocada uma frase diferente que corresponda a um direito ou a um dever de um morador de Curitiba, por exemplo: frases com leis sobre o município, frases com obrigações dos vereadores e/ou do prefeito em seu dia a dia. Para o trabalho de classificação das frases, os professores e as professoras deverão confeccionar pequenos cartazes com as palavras: DIREITOS, DEVERES, LEIS e OBRIGAÇÕES. Com estes materiais em mãos, poderão dar início à sua aula.

Nesses balões serão colocadas frases que contenham Direitos e Deveres das crianças, que podem ser retirados do Estatuto da Criança e do Adolescente. Por exemplo:

- **Deveres da criança e do adolescente:** respeitar pais e responsáveis; frequentar a escola e cumprir a carga horária estipulada para a sua série; respeitar os professores, educadores e demais funcionários da escola; respeitar o próximo e as suas diferenças (como religião, classe social ou cor da pele); participar das atividades em família e em comunidade; manter limpo e preservar os espaços e ambientes públicos; conhecer e cumprir as regras estabelecidas; respeitar a si mesmo; participar de atividades culturais, esportivas, educacionais e de lazer; proteger o meio ambiente.
- **Direitos da criança e do adolescente:** não sofrer nenhum tipo de violência, seja ela física ou psicológica; poder expressar seus pensamentos, gostos e religião; ter acesso a condições dignas de saúde, com assistência médica e odontológica desde a fase de gestação até a adolescência; conviver em família e com a comunidade; ter acesso à educação de qualidade, cultura, lazer e esporte; ser protegido contra o trabalho infantil; ter a proteção de uma família, seja ela natural ou adotiva; desde o dia em que nascer, ter o direito ao nome e à nacionalidade, tornando-se, assim, um cidadão brasileiro.
- **Obrigações dos vereadores:** elaborar as leis municipais e fiscalizar a atuação do Executivo – no caso, o prefeito; propor, discutir e aprovar as leis a serem aplicadas no município, entre outros.
- **Obrigações do prefeito:** administrar os impostos recolhidos, bem como os orçamentos recebidos das esferas estadual e federal para aplicá-los em melhorias nas cidades; tomar medidas para melhor zelar pela limpeza da cidade, além de atender as demandas das áreas da educação, da saúde, do transporte, da cultura e outros.

Momento 1, início de conversa: os professores e as professoras deverão propor aos alunos e às alunas uma “Brincadeira com Balões”. Cada um poderá escolher um balão de sua cor preferida para brincar, explorando os diversos espaços da sala e formas de segurar o balão com o corpo, para isso é importante que na sala as carteiras sejam dispostas formando um “U” e o meio dela com espaço livre. Após um tempo da brincadeira, os professores e as professoras pedirão aos alunos e as alunas que formem duplas e, juntos, descubram outras formas de brincar com os respectivos balões. Na sequência, deverão solicitar que uma dupla se junte a outra e que o grupo, agora formado, brinque criativamente. Aos poucos, o professor

e a professora vão ampliando os grupos, até formar novamente um grande grupo que, depois de organizado, cada aluno ou aluna deverá estourar seu balão e pegar o papel que dele cair.

Momento 2, introdução ao tema de estudo: Sentados em círculo no chão da sala, cada aluno e aluna deverá fazer a leitura da frase escrita em sua tira de papel. Na sequência, eles serão convidados a pensar sobre o que a frase quer dizer, se ela se relaciona ao seu cotidiano, ou de outra pessoa; se a frase poderá ser aplicada em algum lugar, se ela tem um autor que a escreveu. Nesse instante, os professores e as professoras poderão abrir espaço para a expressão do pensamento, para a troca de sentidos e significados das frases, para os vários depoimentos e relatos de experiências de histórias de vidas relativas às frases.

Momento 3, debate: Em seguida, os professores e as professoras deverão solicitar aos alunos e alunas que descubram formas de organizar as frases, agrupando-as por suas semelhanças, separando-as por suas diferenças, ou formando conjuntos que se complementem, enfim, que descubram modos diferentes de classificá-las, justificando os vários critérios utilizados por eles e elas. É importante fazer o registro no quadro de giz, ou em uma grande cartolina, dos critérios utilizados pelos alunos, pois são várias as possibilidades de classificação. Esse registro permitirá ao professor e à professora realizar um trabalho de autoestima com os alunos, na medida em que valoriza seus diversos modos de pensar. Os alunos poderão se descobrir como sujeitos reflexivos, criativos, ativos cognitivamente, produtores de conhecimento.

Dando continuidade ao trabalho, os alunos e alunas devem ser questionados pelos professores e pelas professoras: “Como seria formar apenas conjuntos/grupos com todas as frases? Quais palavras fariam parte de um conjunto e quais pertenceriam ao outro conjunto? O que elas têm de semelhanças entre si e em que elas se diferem? Que nome daríamos ao primeiro conjunto de frases? E ao segundo conjunto?”. Após as tentativas de negociação das ideias para a classificação das palavras e de nomeação dos conjuntos, se os alunos e as alunas não chegarem ao resultado final esperado, professores e professoras deverão apresentar os cartazes com as palavras: DIREITOS e DEVERES, LEIS e RESPONSABILIDADES para que os alunos e as alunas busquem esse critério de classificação nas frases para a formação dos conjuntos. Assim, as frases dos balões deverão ser coladas nos cartazes corretos.

Momento 4, formando os conjuntos: Munidos do Estatuto da Criança e do Adolescente, caberá aos professores e professoras informar e mostrar aos alunos e alunas que toda criança

tem direitos e que eles são garantidos por lei. Até mesmo a Constituição Brasileira poderá ser utilizada nesse momento de reflexão ou algum documento que trata sobre a atuação dos vereadores e prefeitos, em aprovações de leis para o bem comum.

Como tarefa de casa, os professores deverão propor aos alunos e alunas que respondam, por escrito no caderno de História, a seguinte questão: “Quais poderiam ser minhas ações se eu fosse prefeito ou vereador por um dia?”. Na próxima aula, abrir espaço para a socialização das respostas dadas à questão pelos alunos e alunas e, em seguida, elaborar uma síntese com as ações sugeridas pelo grupo.

Materiais necessários: balões, cartazes, papel sulfite.

Tempo necessário: 4 aulas de 50 min.

Avaliação: os professores e professoras deverão observar, ao longo dessa atividade, se os alunos e alunas conseguem “interpretar, a partir de diferentes fontes, o significado, para si mesma e para outras pessoas, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida na cidade de Curitiba” (SME, 2016c, p. 21).

Justificativa: Nas aulas de História, os professores e as professoras devem proporcionar a alunos e alunas variados momentos de debate, pois são nessas discussões que os sujeitos envolvidos se sentem parte do processo na construção do conhecimento. Partindo disso, propor ações baseadas nos direitos e deveres que visem ao bem comum, ao respeito mútuo e à solidariedade são de fundamental importância na formação dos futuros cidadãos e cidadãs. Essa atividade visa à ampliação do conceito de direitos e deveres já trabalhados em anos anteriores.

Nas aulas de História, alunos e alunas deverão ser estimulados a pensar de maneira crítica sobre um determinado conteúdo, de forma que consigam relacioná-lo com o seu presente, isto é, a sua realidade. Para que isso aconteça, os professores e as professoras deverão ser capazes de identificar, na História ensinada em sala de aula, outros agentes sociais responsáveis pela organização da própria História, tal passo se consolidará quando alunos e alunas forem convidados a participar da construção de seus conhecimentos. Os professores e professoras devem ter em mente que, ao trabalharem em suas aulas os temas “direitos e deveres/cidadania”, precisam fomentar o debate de maneira mais próxima e reflexiva da realidade de suas escolas, criando um debate que gere várias perguntas na cabecinha das

crianças, que vão desde a desigualdade local, passando pela regional até chegar à nacional. Assim, a partir do reconhecimento de nossa individualidade, conhecendo a História que nos precede poderemos avançar no sentido de conquistarmos um pensamento mais livre, democrático e conseqüentemente cidadão.

Observação: Caso julgue importante, os professores poderão fazer uso de jornais impressos com notícias sobre as leis municipais, imagens da Câmara de Vereadores, para que alunos e alunas entendam melhor como eles trabalham, o local e a importância desses políticos na administração da cidade em que moram.

CAPÍTULO 4

GUIA DIDÁTICO DE ATIVIDADES: SEGUNDO CICLO

4.1. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O CICLO II DE APRENDIZAGEM (4º E 5º ANO)

ATIVIDADE 10

Nome da atividade: Museu na Escola

Tema: Memórias

Ano a ser realizada: 4º (1º trimestre)

Conteúdo: “Diferentes fontes, memória e patrimônio sobre a história do Paraná e do Brasil, como filmes, fotografias, jornais, revistas e textos historiográficos” (SME, 2016d, p. 19).

Habilidade: “(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário” (BNCC, 2017, p. 412).

Sobre a atividade:

O que é? Um Museu Escolar

Qual o objetivo? “Problematizar diferentes fontes históricas para construir questões que possibilitem relacionar a história do Paraná com a história do Brasil” (SME, 2016d, p. 19).

Como fazer? A atividade propõe que os professores e professoras incentivem seus alunos e alunas a buscarem em objetos pessoais, que têm em casa, possíveis relações com o passado ao recuperarem “partes” da História local do estado do Paraná, por exemplo.

Inicialmente, os professores e as professoras deverão retomar alguns conceitos aprendidos em anos anteriores com seus alunos e alunas, ou melhor, deverão organizar uma aula sobre fontes históricas, com definições e diferentes tipos (imagens, escritas, objetos e patrimônio) por meio de exemplos concretos e /ou imagens. Na sequência, pedir que os

alunos e alunas pesquisem quais fontes teriam em casa para compor um pequeno museu na escola. Essa pesquisa receberá o nome de “Garimpo”, e poderá responder a seguinte sugestão de roteiro:

ATIVIDADE: GARIMPO PARA MUSEU NA ESCOLA Você e sua família guardam em casa algum objeto de valor pessoal, que contenha um valor histórico? Um objeto que faça parte do cotidiano da sua família, que tenha passado de geração em geração, ou algo que seus avós o tenham dado de presente? O que acha de nos contar um pouco dessa história. Você sabia que a origem etimológica da palavra museu é “o lugar onde as musas habitam”, um cenário mitológico, habitado pelas nove deusas gregas da poesia, da música e das artes liberais. Essa palavra, <i>mouséion</i> aparece no século III a.C., em Alexandria, para designar um local que era uma espécie de centro de pesquisa, com hospedagem para professores e alunos discutirem o ensino e local de memorização de todos os conhecimentos. Ao longo da história ocidental essa instituição conhecida por museu passou por inúmeras transformações conceituais. Um local não só de guarda de objetos, mas também onde as relações sociais são formadas, com a função de preservação, identificação, pesquisa, interpretação e exibição. Fonte do texto: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/origem/24234. Acessado em 15 de janeiro de 2020. São por esses motivos que queremos resgatar objetos que marcaram a história da sua família, da sua cidade e do seu estado. E quem sabe poder colocá-las numa exposição aqui na escola. Por isso, vamos ao primeiro passo: GARIMPAR!! NOME DO OBJETO: IMAGEM DO OBJETO: ESTE OBJETO PODERÁ SER EXPOSTO NA ESCOLA? QUAL HISTÓRIA ELE TEM? QUAIS FAMILIARES QUE TE AJUDARAM A CONTAR ESSA HISTÓRIA? QUAL A RELAÇÃO DESTE OBJETO COM A HISTÓRIA DA SUA CIDADE? OU DO SEU ESTADO?

Os alunos e alunas receberão o roteiro para pesquisa de garimpo de objetos da sua família que tenham relação com história da cidade ou do estado em que vivem. Os objetos podem ser variados, desde cartas, diários, anéis, roupas, utensílios, fotografias, quadros, mapas, objetos de uso pessoal, dentre outros. Após esse levantamento, os alunos e as alunas preencherão, com auxílio de algum familiar, o questionário com modelo acima. Em dia combinado, os alunos e alunas deverão apresentar aos colegas da turma o resultado de suas pesquisas.

Com o resultado das pesquisas, os alunos e alunas escreverão pequenos *cards* (cartões em formato de etiquetas) explicando seu objeto pesquisado, a história dele, e sua relação com a história local, idade do objeto e de que maneira era usado na sua família. Nas aulas de História, os resultados dos *cards* deverão ser socializados, os professores e professoras

precisarão corrigir as informações presentes neles, caso seja necessário. Posteriormente, alunos e alunas organizarão uma divisão dos objetos que serão expostos e definirão, por exemplo, se serão usadas somente as imagens deles, se os objetos serão trazidos para a escola, qual critério de divisão, por datas, tipos, entre outros.

Os professores e as professoras não deverão perder a oportunidade de retomar os conceitos históricos já trabalhados, bem como poderão trazer materiais que ampliem a discussão. Nesse momento, alunos e alunas serão protagonistas da história que ali está sendo construída, as aulas serão mais dinâmicas e ativas, pois pode ser que muitos de seus alunos e alunas nunca tenham visitado um museu.

Os professores e as professoras poderão viabilizar uma sala na escola, na qual possam organizar um dia para a exposição dos objetos da turma, bem como para visita dos demais alunos e alunas da instituição, assim como pelos funcionários. Em dia combinado, todos organizarão a sala separada para o Museu Escolar, e os alunos e as alunas deverão preparar suas falas para explicar seus objetos aos demais que visitarão o espaço, tendo auxílio de seus professores e professoras.

Tempo necessário: 4 aulas de 50 min (pesquisa e organização do Museu).

Materiais necessários: papel sulfite ou papéis coloridos, lápis de cor, lápis de escrever.

Avaliação: ao longo de toda atividade de pesquisa e organização do Museu na Escola, os professores e professoras deverão perceber se os alunos e alunas conseguirão “problematizar e levantar hipóteses sobre a história da sua família e do Paraná, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016d, p. 19), bem como avaliar o envolvimento dos alunos e alunas ao longo da pesquisa e da apresentação realizada no Museu Escolar para os demais funcionários da escola e estudantes.

Justificativa: Espaços de construção do conhecimento histórico são de grande valia no estímulo da aprendizagem. Portanto, encorajar alunos e alunas na organização de um espaço, de maneira coletiva, auxiliará na formação de conceitos mais significativos e próximos da realidade em que vivem. A proposta dessa atividade é a organização de um pequeno museu sobre a história familiar de cada aluno e aluna, bem como da possibilidade de ser ampliada para a temática da história local. Durante a organização, é importante que os professores e as professoras consigam criar desafios aos alunos e alunas para que exercitem o raciocínio

histórico, pois, eles e elas serão convidados a pesquisar em casa artefatos (objetos variados) que narrem histórias das suas famílias na relação com a história local e/ou nacional.

Além disso, o papel dos professores e professoras nas aulas de História nos anos iniciais deve acontecer na direção do diálogo em conjunto com os alunos, as alunas e a comunidade escolar, constituindo-se, desta forma, em um processo educativo fundamentalmente democrático, construído por todos, pautado pelo desenvolvimento de capacidades de percepção, crítica e autoconhecimento com sujeitos de um tempo e lugar. E isso pode ser potencializado com a atividade do Museu Escolar, quando o local é aberto à visita dos pais, mães e responsáveis pelos alunos e alunas, por exemplo.

Quando os professores e professoras organizarem essa atividade trabalharão, além das fontes históricas, a temática “memória” em sala de aula. Isso porque a História, entendida como ciência, é o resultado do trabalho do historiador, e passa por um processo de análise científica extensa. Sendo, pois a memória, essa capacidade de relembrar algo, contribuirá para a construção da identidade social daquela turma. A memória pode ser considerada um campo de conhecimento que auxilia a construção do saber histórico, como uma fonte de conhecimento, isto é, a História como uma área que se sustenta na memória para constituir-se, tem nos museus importantes lugares de memória. Dessa forma, um museu escolar pode ser chamado de “lugares de memória”, nos quais cada aluno ou aluna que ajuda a organizá-lo poderá compreender o passado e ressignificar o presente em que vive.

Após essa pesquisa os objetos serão apresentados em sala de aula, e os alunos e alunas poderão recontar aos demais o que ouviram de seus parentes, assim trarão as memórias para a sala de aula num ato de rememoração. A rememoração articula dimensões sensíveis da memória com o seu ato de lembrar, o que faz com que os relatos dos alunos e alunas sejam relatos de experiências de vida. Nessas rememorações os alunos e alunas podem descobrir com seus familiares, e até mesmo com os colegas de turma, atualizações, releituras e reelaborações sobre as fontes pesquisadas, que serão resultados das reflexões sobre as memórias lembradas. À vista disso, organizar esse espaço será de grande contribuição para as aulas de Histórias, além de torná-las mais práticas e dinâmicas, porque as crianças não apenas escutariam sobre determinado conteúdo, elas entrariam em contato com artefatos de sua cultura que possam ainda lhes parecer estranhos.

Observação: A cooperação de outras disciplinas será importante para o funcionamento do Museu Escolar. Por exemplo, os professores e professoras de Língua Portuguesa auxiliarão na

escrita dos *cards*, os docentes de Geografia poderão confeccionar mapas com a localização dos objetos trazidos pelos alunos e alunas.

ATIVIDADE 11

Nome da atividade: Seja você um poeta!

Tema: Tradições Culturais.

Ano a ser realizada: 4º (2º trimestre)

Habilidade: “(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização” (BNCC, 2017, p. 413).

Conteúdo: “Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, a partir da diversidade dos grupos (povos originários, europeus – portugueses e espanhóis – e africanos) que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento do Paraná, como o modo de vida, de morar, alimentar-se, vestir-se, locomover-se e comunicar-se” (SME, 2016d, p. 21).

Sobre a atividade:

O que é? Um Sarau de Poesias, com a temática da história africana no Paraná.

Qual o objetivo? “Interpretar as ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento do Paraná” (SME, 2016d, p. 21).

Como fazer? Para essa atividade, dividimos alguns momentos:

Momento 1, início de conversa: Os professores e as professoras poderão pesquisar algumas reportagens sobre a presença de afro-brasileiros na História do Paraná e levar para sala de aula para que possam ler com alunos e alunas. Além disso, aqueles poderão trazer dados da história da cidade de Curitiba da participação em sua construção pelos africanos. Por exemplo: apresentar algumas imagens da cidade como a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, fundada por uma irmandade negra em 1737, o pelourinho da Praça Tiradentes e o antigo Largo da Fonte, construído na Praça Zacarias em homenagem ao mulato Zacarias de Góes e Vasconcellos, primeiro presidente da província do Paraná (1853-1855). Neste momento, os professores e as professoras farão uso de duas fontes diferentes: jornais impressos e imagens,

para debater com os alunos e as alunas, de maneira livre, se conhecem esses espaços, se sabem que os escravos africanos os construíram, ou que os africanos foram usados como escravos, entre outros.

Momento 2, lendo poemas: Os professores e as professoras selecionarão algum poema de Castro Alves, farão uma leitura coletiva com alunos e alunas, apresentarão, na sequência, a biografia do autor e, para finalizar este momento, serão entregues cópias do poema para uma leitura detalhada e possível compreensão dos significados por trás de cada verso.

A sugestão é usar o poema “A canção do africano”

A canção do africano	
Lá na úmida senzala, Sentado na estreita sala, Junto ao braseiro, no chão, Entoa o escravo o seu canto, E ao cantar correm-lhe em pranto Saudades do seu torrão ... De um lado, uma negra escrava Os olhos no filho crava, Que tem no colo a embalar... E à meia voz lá responde Ao canto, e o filhinho esconde, Talvez pra não o escutar! “Minha terra é lá bem longe, Das bandas de onde o sol vem; Esta terra é mais bonita, Mas à outra eu quero bem! “O sol faz lá tudo em fogo, Faz em brasa toda a areia; Ninguém sabe como é belo Ver de tarde a papa-ceia! Aqueles terras tão grandes, Tão compridas como o mar,	Com suas poucas palmeiras Dão vontade de pensar ... “Lá todos vivem felizes, Todos dançam no terreiro; A gente lá não se vende Como aqui, só por dinheiro”. O escravo calou a fala, Porque na úmida sala O fogo estava a apagar; E a escrava acabou seu canto, Pra não acordar com o pranto O seu filhinho a sonhar! O escravo então foi deitar-se, Pois tinha de levantar-se Bem antes do sol nascer, E se tardasse, coitado, Teria de ser surrado, Pois bastava escravo ser. E a cativa desgraçada Deita seu filho, calada, E põe-se triste a beijá-lo, Talvez temendo que o dono Não viesse, em meio do sono, De seus braços arrancá-lo!

Os alunos e as alunas receberão a cópia do poema de Castro Alves, intitulado “A canção do africano”, para fazer a leitura coletiva, destacar as palavras desconhecidas, conversar sobre os versos e seus significados. Eles e elas poderão anotar algumas observações sobre o poema no caderno de História, por exemplo, “O que a poesia despertou neles? O que chama a atenção na escrita de Castro Alves?”. Em seguida, os alunos e alunas ouvirão de professores e professoras uma pequena biografia sobre Castro Alves e, em casa, farão

pesquisas sobre a presença dos africanos escravizados na cidade de Curitiba e no Paraná¹⁴, devendo anotar em seus cadernos as influências nas construções da cidade, na cultura, no dia a dia, entre outros temas que os professores e as professoras julgarem pertinentes aos materiais apresentados e discutidos. Na sequência, como tarefa de casa, os professores e professoras deverão pedir a alunos e alunas que façam uma pesquisa sobre a presença do africano, os costumes deixados por eles – como dança, comidas, cultura – no Paraná, buscando outras fontes, como imagens, letras de música, pinturas, poemas, livros, dentre outras.

Momento 3, seja você um poeta: Na aula seguinte de História, os alunos e as alunas apresentarão, para o grande grupo, o resultado das pesquisas realizadas, anotando em seus cadernos as informações diferentes trazidas pelos colegas.

Após uma breve explicação das características da escrita de um poema, os estudantes serão estimulados a escreverem os seus poemas sobre a presença e a contribuição dos africanos na história de Curitiba e do Paraná.

Essa atividade deverá ser corrigida pelos professores, caso seja necessário, com adequação de vocabulário e rimas. O uso de um dicionário será fundamental para o processo de escrita do poema, desta forma é importante ter vários exemplares disponíveis.

Os professores e professoras deverão organizar um dia especial para o “Sarau de Poemas da turma”, quando alunos e alunas apresentarão o resultado de suas criações. Para este momento, a sala deve ser reorganizada, somente com as carteiras em formato de plateia, os participantes, diante dos colegas, declamarão os poemas, evitando, ao máximo, somente a leitura. As apresentações poderão ser gravadas pelos professores, para que na sequência seja elaborado um vídeo dos poemas. Caso algum aluno ou aluna tenha conhecimento de como editar vídeos, eles mesmos podem se responsabilizar pela atividade de gravação e edição. O resultado do Sarau poderá estar disponível como um vídeo em canal no *Youtube*¹⁵, e o link disponibilizado para pais e responsáveis, assim como para a comunidade escolar.

14 Existindo dificuldade nas pesquisadas trazidas de casa, alguns textos são encontrados na internet, e podem ser adaptados pelos professores e professoras para os alunos e alunas. Exemplos:

http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/parana_negro.pdf

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/escravidaolui_z_gerald.pdf

[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(207\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(207).pdf)

http://universidadetuiuti.utp.br/lep/N6/material_didat/f%C3%A1bio%20e%20gilberto-%20a%20escravida%C3%A3o%20negra.pdf. Acessado em 20 de abril de 2020.

15 Os professores e professoras deverão organizar, junto as escolas, a permissão dos alunos e alunas para uso público de suas imagens. Essa autorização deverá ser assinada pelos pais ou responsáveis dos estudantes.

Materiais necessários: cópias do poema escolhido, caderno de História, lápis de escrever.

Tempo necessário: 4 aulas de 50 min.

Avaliação: os alunos e alunas, por meio da atividade acima descrita, deverão ser capazes de “explicar a diversidade cultural do Paraná como resultado das ações e diferentes modos de construir a cultura dos africanos que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016d, p. 21).

Justificativa: O jornal A Gazeta do Povo publicou uma reportagem sobre a “Sociedade Operária Beneficente 13 de Maio”,¹⁶ que, além de ser um centro cultural, preserva as tradições do povo negro em solo paranaense para manter vivas as danças típicas dos negros como o samba, maracatu e a capoeira. Tal fato leva a percepção de que a história dos povos africanos se faz presente no estado do Paraná há mais de 125 anos. E esse material que tem por objetivo resgatar as vozes dos africanos, muitas vezes silenciadas ao longo da história, também deverá estimular alunos e alunas a escreverem poemas sobre o tema “tradições culturais dos povos africanos” nas aulas de História, para exercitar a reflexão e a memorização do poema a ser declamado. Há, portanto, necessidade de se resgatar o prazer encontrado em se trabalhar a poesia e quebrar o tabu escolar de que é difícil trabalhar com ela.

Outro aspecto fundamental para essa atividade é o ambiente escolar que une uma comunidade de aprendizes muito diversa, sujeitos históricos de diferentes identidades culturais, de gênero, etnia e cultura, o que torna importante criar espaços de aprendizagem significativa, com processos educativos que possibilitem o aprendizado dos saberes históricos de forma participativa. Por isso, a temática que envolve essa atividade são as tradições culturais, presentes no ambiente de uma sala de aula. Desta maneira, professores e professoras precisam apresentar a seus alunos e alunas a imensa diversidade cultural que o Brasil, pela grandeza territorial e numerosa miscigenação populacional, apresenta em sua formação histórica. Para que esses conceitos sejam delimitados com os estudantes, é importante lembrá-los de que a formação cultural de um povo apresenta vários elementos, como crenças, ideias, mitos, valores, danças, festas populares, alimentação, modo de se vestir, entre outros fatores, e é transmitida de geração em geração. Ao abordar esse tema, os professores e as professoras deverão promover, acompanhado de alunos e alunas, o sentimento de valorização da

16 Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/legado-afro-em-solo-paranaense-0b6um2bmndjfwju0o1wy009a/>. Acessado em 09 de janeiro de 2020.

pluralidade cultural do Brasil. E, para esta atividade, foi escolhida a tradição cultural dos africanos no povoamento do Paraná, pelo fato de que é pouco valorizada, pois só os apresenta como povos escravizados, quando trabalhada em sala de aula, mas devem ser vistos, principalmente, como formadores das tradições culturais brasileiras.

Observação: A atividade de escrita dos poemas deverá estar articulada às aulas de Língua Portuguesa, nas quais os professores apresentarão outros poemas de poetas famosos a alunos e alunas.

Caso os professores e professoras julguem interessante, o momento da escrita dos poemas poderá ser realizado em pequenos grupos de até três alunos, organizados pelos resultados das temáticas das pesquisas realizadas, por exemplo: grupo de poemas sobre a culinária dos escravos africanos e influências atuais; grupo das influências musicais; grupo das heranças visíveis no patrimônio da cidade; grupo das heranças culturais no Paraná, dentre outros. Os professores e as professoras poderão utilizar o espaço da biblioteca escolar enquanto alunos e alunas produzem seus poemas, disponibilizando outros materiais de consulta, como livro sobre a História do Paraná.

Esses poemas poderão ser apresentados no Dia da Consciência Negra, caso as escolas tenham atividades específicas em comemoração desta data.

ATIVIDADE 12

Nome da atividade: Jogo da Memória

Temas: Memória, patrimônio.

Ano a ser realizada: 4º (3º trimestre)

Habilidades: “(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional)” (BNCC, 2017, p. 413).

Conteúdo: “Diferentes formas de organização dos direitos e das responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual” (SME, 2016d, p. 22).

Sobre a atividade:

O que é? Um Jogo da Memória, com imagens e explicações sobre a história de Curitiba e outros locais do Paraná.

Qual o objetivo? “Explicar as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016d, p. 22).

Como fazer? Para essa atividade serão organizados diferentes momentos de aprendizagem:

Momento 1, debate e apresentação do tema: Os professores e as professoras deverão organizar uma roda de conversa sobre alguns conceitos importantes para a aprendizagem histórica, tais como: memória histórica, história local e patrimônio. Alguns fatos do cotidiano, por exemplo, a história da escola, do bairro, da cidade, podem ser apresentados para que alunos e alunas tenham maior facilidade da assimilação dos conceitos históricos. Em seguida, os significados desses conceitos poderão ser debatidos e registrados no caderno de História.

Como **pesquisa de casa**, os alunos e alunas deverão ser organizados em quatro ou cinco grupos com as seguintes temáticas: leis ambientais, leis estaduais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários e das terras dos quilombolas e patrimônio estadual,¹⁷ que organizaram a convivência entre os diversos grupos da história do Paraná, por exemplo. As informações pesquisadas deverão ser em quantidade suficiente para a escrita de cinco cartas diferentes, que farão parte de um Jogo de Memória da História do Paraná. Os professores e as professoras poderão elaborar um roteiro de como fazer a pesquisa, quais informações os alunos devem trazer de casa, caso julguem ser necessário.

Momento 2, resultado da pesquisa, a elaboração das cartas do jogo: Os professores e as professoras apresentarão a proposta de organização do Jogo da Memória, que será num formato simples, mas as cartas serão divididas em duas partes, com imagens e explicações, diferente do jogo tradicional. As cartas serão elaboradas pelos alunos e alunas, com o resultado das pesquisas dos temas trazidos de casa. Os grupos deverão trocar informações e registrar, no caderno de História, alguns conceitos, entre eles: memória histórica, patrimônio, história local, que fundamentam essa atividade. Neste momento, os alunos e as alunas deverão ter um tempo para discutir com seus pares o que encontraram sobre as leis do estado, sobre os patrimônios pesquisados, ou a presença de outros grupos formadores da história paranaense – como imigrantes alemães, italianos, poloneses. Após esse momento, receberão papéis coloridos já divididos nos tamanhos das cartas do jogo da Memória, nos quais farão uma carta com um desenho à mão, e a outra deverá conter um pequeno parágrafo explicativo que corresponda à ilustração e/ou colagem do desenho.

Momento final: Após a confecção das cartas, alunos e alunas serão reorganizados em outros grupos, para que possam, antes de jogar, trocar informações com seus colegas sobre suas pesquisas e elaboração das cartas, explicando o que aprenderam. E, na sequência, as cartas deverão ser misturadas e eles poderão jogar livremente. Os alunos e alunas devem misturar e distribuir as cartas sobre uma carteira, com os desenhos virados para baixo; decidir quem irá começar o jogo. Cada jogador ou jogadora, na sua vez, deverá virar duas cartas buscando um par igual. Se ele ou ela conseguir encontrar duas cartas iguais à primeira, tem direito a jogar outra vez ou tentar outro par. No caso do participante, ao virar duas cartas e que os seus

17 No site <http://www.guiageo-parana.com/historia.htm> os professores encontrarão uma breve pesquisa dos marcos da História do Paraná, que poderá ser apresentado aos alunos e alunas.

desenhos não coincidam, passará a jogada para o próximo jogador ou jogadora. As cartas que formarem par devem ser retiradas do jogo e contam como ponto para o aluno ou a aluna que está na vez. Vencerá aquele que juntar mais pares de cartas.

Número de alunos: dois a quatro participantes.

Tempo necessário: 2 aulas de 50 min (organização do jogo) 1 aula de 50 min (momento do jogo).

Materiais necessários: sulfite, lápis de cor, lápis de escrever.

Avaliação: os alunos e alunas ao longo dessa atividade deverão ser capazes de “interpretar, a partir de diferentes fontes, o significado para si mesma e para outras pessoas das formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida no Paraná, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo” (SME, 2016d, p. 22).

Justificativa: Para este momento, sugerimos uma série de atividade que discutam sobre o patrimônio da cidade e do estado, incluindo, dessa forma, as manifestações – ecológicas, artísticas, científicas e históricas – que fazem parte do chamado patrimônio cultural. Se o professor ou a professora forem questionados pelos alunos e alunas, será necessário explicar que o patrimônio histórico vai além das edificações, abrangendo o patrimônio documental, bibliográfico, iconográfico, oral e visual. Estudos sobre a memória histórica e sua relação com o patrimônio cultural estimulariam nos estudantes o senso de preservação do local onde moram, pois desenvolveriam noções de pertencimento e responsabilidade social.

Os professores e as professoras devem ter em mente que o trabalho da disciplina de História não é apenas contar o que houve no passado, afinal não se pode retornar a ele, mas será somente por meio de documentos que se poderá acessar apenas a um pedaço de sua totalidade. Partindo desse pressuposto, o entendimento e o conhecimento da história local proporcionará a alunos e alunas reconhecerem-se como agentes participativos e transformadores da história local e regional, podendo, conseqüentemente, gerar um maior interesse e valorização desses locais, o que de certa maneira facilitará a aprendizagem.

Observação: O jogo da Memória poderá ser organizado com mais cartas, nas quais, além das imagens e explicações, os alunos criem uma carta com o nome da lei ou local de patrimônio

pesquisado, assim, no momento de jogar, deverão virar três cartas para compor a correspondência e não somente duas.

ATIVIDADE 13

Nome da atividade: Quem criou? Vamos adivinhar?

Temas: Expansão colonizadora

Ano a ser realizada: 5º (1º trimestre)

Habilidade: “(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” (BNCC, 2017, p. 415).

Conteúdos: “Contexto da expansão colonizadora – séculos XIX e XX – movimento migratório: alemães, franceses, ingleses, italianos, suíços, árabes, poloneses, ucranianos, holandeses, japoneses, entre outros” (SME, 2016e, p. 19).

Sobre a atividade:

O que é? Um jogo de perguntas e desenhos.

Qual o objetivo? “Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016e, p. 19).

Como fazer? Nas aulas de História do 5º ano, a ênfase do conteúdo recai sobre a história do Paraná, mas, para essa atividade, temos como objetivo ampliá-la e estabelecer uma relação com a história do Brasil. Após algumas aulas sobre a colonização e a ocupação europeia no estado do Paraná, os professores e as professoras irão propor essa atividade. Na sequência, pedirão a alunos e alunas que tragam de casa uma listagem de heranças culturais dos povos que imigraram para o Brasil ao longo dos séculos XIX e XX, principalmente para o estado do Paraná. Essa pesquisa poderá ser feita no caderno de História, usando como sugestão o modelo abaixo¹⁸:

18 Nessa tabela os professores e professoras podem incluir os povos que julgarem pertinente a atividade, bem como deixar espaços em branco para que os alunos e alunas incluam outros povos que aparecerem em suas pesquisas.

POVO IMIGRANTE	HERANÇA CULTURAL (pratos típicos, vestimentas, hábitos do cotidiano)
ITALIANOS	
ALEMÃES	
POLONESES	
JAPONESES	
ESPAANHÓIS	
UCRANIANOS	

Algumas respostas possíveis serão: italianos: macarronada; alemães: salsinha; japoneses: yakissoba; espanhóis: paella; ucranianos: pêsankas.

Numa roda de conversa, as respostas trazidas deverão ser debatidas e os estudantes poderão complementar a tabela acima, em seus cadernos, com mais exemplos. É importante que, em um momento de debate coletivo, seja organizado com os alunos e as alunas, para que troquem o que encontraram e, se possível, estabelecerem relações desses imigrantes com suas origens, por exemplo. Os professores e as professoras poderão fazer um levantamento para saber se os alunos e as alunas têm ascendentes desses grupos de europeus em suas famílias. Se não tem, podem utilizar as etnias: polonesa, ucraniana, alemã, portuguesa, espanhola, dentre outras.

Na sequência, os professores e as professoras organizarão alunos e alunas em duplas, e entregarão cinco cartões de cores diferentes, nos quais anotarão cinco heranças culturais diferentes, com o povo imigrante abaixo como resposta. O outro lado do cartão ficará em branco, conforme modelo abaixo:



Essas duplas iniciarão o jogo, as cartas serão misturadas e colocadas num monte ao centro das carteiras. O objetivo é associar grupos de imigrantes a seus elementos culturais que serão representados por meio de desenhos. Ao finalizar o desenho, cada participante deverá mostrar aos demais (participantes) que devem identificar o povo de origem do elemento desenhado. Um dos alunos começará pegando uma carta e, em seguida, deverá desenhar numa

folha de papel em branco a herança cultural e o colega deverá adivinhar o que é o desenho e qual povo imigrante o trouxe para o estado do Paraná.

Vence o aluno ou equipe que acertar mais vezes a relação de um povo a seu elemento cultural.

Número de alunos: dois ou mais participantes. Formar equipes se houver mais de dois participantes.

Tempo necessário: 2 aulas de 50 min (organização do jogo) 1 aula de 50 min (momento do jogo).

Materiais necessários: caderno de História, lápis de cor, lápis de escrever.

Avaliação: os alunos e alunas deverão ser avaliados por seus professores e professoras, de maneira que saibam orientar-se “temporalmente sobre o povoamento e a ocupação do Paraná no contexto da expansão colonizadora – século XIX e XX – movimento imigratório, relacionando-os com episódios e acontecimentos da História do Brasil, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016e, p. 19).

Justificativa: A utilização de jogos e atividades lúdicas, como estratégia de ensino nas aulas de História, poderá contribuir para despertar o interesse de alunos e alunas para o aprendizado da disciplina e, conseqüentemente, melhorar o desempenho deles e delas. Os jogos e as brincadeiras são atividades lúdicas, presentes em toda atividade humana e é por meio delas que o indivíduo se socializa, elabora conceitos, organiza ideias, estabelece relações lógicas e integra percepções. Essas atividades fazem parte da construção do sujeito e, quando são associadas ao ensino de História, podem corroborar com o envolvimento dos sujeitos na construção de significados ao longo do processo educativo. Como o ato de jogar aqui envolverá todo o processo de organização do material a ser jogado, os alunos e as alunas darão mais sentido ao que será aprendido por eles.

A temática que permeará toda a elaboração desta atividade é a “expansão colonizadora” no estado do Paraná e suas relações com a História do Brasil. O estado do Paraná, ao longo de sua história, foi ocupado por espanhóis e portugueses, estes somente após a expansão bandeirantes do século XVII, principalmente após as descobertas das primeiras minas de ouro brasileiras aqui na região. Com a exploração do ouro, essa região tornou-se

passagem de muitas tropas e a cidade de Curitiba foi ganhando destaque. Somente no século XIX é que o estado do Paraná começou a ter uma história organizada para além da província de São Paulo, da qual fez parte durante vários séculos. Com essa separação, a província do Paraná na segunda metade do século XIX é que, pela necessidade de mão de obra nas lavouras, foi incentivada a vinda dos imigrantes para a região de Curitiba, iniciando pelos poloneses, alemães e italianos. Na sequência tivemos também a presença colonizadora de holandeses, japoneses, ucranianos. Os escravos africanos tinham um preço elevado para serem trazidos para a província do Paraná devido à taxa dos impostos sobre eles, o que fez na época ser vantajoso a presença dos colonizadores europeus. Isto posto, esses contingentes de imigrantes imprimiram à fisionomia étnica do Paraná uma notável variedade, e tal diversidade que será utilizada como base para a proposta dessa atividade¹⁹.

Observação: Este jogo pode ser adaptado a diferentes temáticas, conforme o conteúdo que está sendo estudado. Por exemplo, pode ser feito somente sobre pratos típicos da culinária dos imigrantes, ou somente sobre vestimentas, hábitos do cotidiano e/ou patrimônios deixados na cidade. Após algumas rodadas, os alunos e alunas podem levar uma das cartas para casa e realizar uma pesquisa mais aprofundada da presença desse povo imigrante na organização do estado do Paraná, e elaborar uma narrativa a ser compartilhada com os demais colegas em outro momento. Até mesmo pesquisar algo relacionado a sua história familiar, e seus antepassados com o povo imigrante.

19 Essas informações podem ser pesquisadas na obra “População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica - v. 2” (2018). Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2018/consepir/ColetaneaIRvol2web.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2020.

ATIVIDADE 14

Nome da atividade: Seja historiador(a) de um fato!

Tema: Narrativas sobre a história do Paraná

Ano a ser realizada: 5º (2º trimestre)

Habilidade: “(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica” (BNCC, 2017, p. 415).

Conteúdo: “Diferentes movimentos sociais, políticos e econômicos, como a Emancipação Política do Paraná, a Revolução Federalista, o Contestado, as greves de trabalhadores e os embates no contexto da ditadura do Brasil e do Paraná” (SME, 2016e, p. 21).

Sobre a atividade:

O que é? Uma narrativa histórica escrita pelos alunos e alunas.

Qual o objetivo? “Explicitar os movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais do Paraná, constitutivos da história da formação social brasileira” (SME, 2016e, p. 21).

Como fazer? Os professores e as professoras deverão escolher e organizar um material anterior a esta atividade sobre algum fato ocorrido no estado do Paraná, podendo ser: a emancipação do estado, a revolta Federalista ou a Guerra do Contestado. Serão necessárias várias cópias desses materiais que deverão ser selecionados a partir de diversas fontes, como fotografias, jornais, revistas e textos historiográficos, para o manuseio dos alunos e alunas. Assim, os professores e as professoras farão uma breve explicação sobre o trabalho de um historiador em suas pesquisas, como ele seleciona as fontes a serem usadas, como os relatos escritos, muitas vezes, dependem dos seus interesses.

Em uma aula, os professores e as professoras apresentarão esses materiais aos alunos e alunas, lendo os relatos, mostrando as imagens, contando diversas informações sobre o fato histórico escolhido. Na sequência, cada aluno e aluna escolherá algumas das fontes apresentadas, conforme a sua preferência, para escrever uma narrativa sobre o fato relatado pelos professores e professoras, que deverão incentivar a ilustração como forma de torná-las

mais próximas da realidade dos alunos e alunas. A sala de aula poderá ser organizada de maneira diferente, por exemplo, os alunos e alunas sentados lado a lado em “U”, as fontes escolhidas pelos professores e professoras numa mesa central e, nesse espaço, os docentes poderão andar e dar ideias às crianças para escreverem suas narrativas. Eles e elas podem receber uma folha já organizada para a escrita da narrativa, com o seguinte espaçamento:

Nome: _____ Fontes escolhidas: _____ Título da Narrativa: _____ Espaço com linhas: de 20 a 30 Ilustração:

As narrativas deverão ser lidas e corrigidas pelos professores e professoras, fazendo sempre a adequação do vocabulário. Elas serão lidas para os colegas em dia combinado com a turma toda, momento em que alunos e alunas poderão ser levados à biblioteca da escola, ou a algum espaço no qual estarão atentos à leitura dos colegas, para que façam avaliações sobre as narrativas produzidas.

Na sequência, os alunos e alunas irão ao Laboratório de Informática da escola para digitarem suas produções. Caso elas sejam ilustradas, as imagens poderão ser digitalizadas e inseridas nas produções. O resultado será impresso e encadernado pelo professor ou professora formando o “livro de narrativas de fatos históricos da turma”.

Tempo necessário: 4 aulas de 50 min.

Materiais necessários: sulfite, lápis de cor, lápis de escrever.

Avaliação: Com o resultado das produções dos alunos e alunas, os professores e professoras deverão avaliar se elas “explicam, a partir de diferentes fontes, a relação entre a existência de movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais do Paraná, que são constitutivos da história da formação social brasileira, como a emancipação política do Paraná, Revolução Federalista e Contestado” (SME, 2016e, p. 21).

Justificativa: A narrativa histórica, como toda narrativa, pressupõe a articulação de acontecimentos e personagens, constituindo assim uma trama. A trama da narrativa remete à

imagem de um tecido, assim, os acontecimentos e as personagens históricas são “fios” que vão se emaranhando e construindo um “tecido”, um texto dotado de sentido. Os professores e as professoras sabem que as crianças são cativadas por histórias verdadeiras do passado, e incentivá-los na escrita de uma narrativa é uma maneira de deixar claro que não existe um único relato do passado a ser contado, mas que os historiadores, ao trabalharem sobre um determinado fato, selecionam informações a partir de fontes e unem as peças na escrita de suas narrativas. A intenção não é sugerir que os alunos e alunas, na sala de aula, passem a fazer a História da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que tragam para a escola as suas ideias sobre o tema estudado.

Para tanto, ao construir narrativas nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores e as professoras devem estar conscientes do seu significado na formação do pensamento histórico dos alunos e alunas. A narrativa histórica se difere da narrativa literária, já que ela organiza os processos de atribuição de sentidos do pensamento histórico, isto é, quando um aluno ou aluna começa a explicar um assunto que está estudando nas aulas de História com as suas palavras, transforma essa informação num texto narrativo e conseguirá explicar o fato estudado. No momento em que os outros colegas escutam uma história, compreendem as relações entre os fenômenos, e são incentivados pelos professores e professoras a dar um significado ao que foi estudado, buscando outro jeito de explicar, pois estão organizando “narrativas”. Desta maneira, organizar narrativas é a forma pela qual alunos e alunas expressam sua consciência histórica, e, segundo Jörn Rüsen, “as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história”(1992, p. 08-09). Por isso, essa atividade tem esse pressuposto, os professores e professoras estimularão seus alunos e alunas, num primeiro momento, interpelar o passado estudado; num segundo momento, a levantar elementos válidos para a construção de seus argumentos; num terceiro momento, dar uma credibilidade para suas explicações, para, finalmente, selecionar as fontes que usarão na construção de suas explicações, em forma de narrativas, sobre um dado fato. Em suma, a escrita de narrativas, quando usadas nas aulas de História, permitirá a professores e professoras perceber a complexidade do pensamento histórico que seus alunos e alunas possuem, bem como a identidade por estes expressa em seus textos escritos.

Além disso, a competência narrativa, nos termos usados por Rüsen, é a habilidade da consciência humana quando busca dar sentido ao passado. O uso das narrativas, para “dar sentido ao passado” pode ser definida, conforme o autor, em três elementos: experiência,

interpretação e orientação. Elas representam, respectivamente, passado, presente e futuro. A experiência são as fontes do passado que nos chegam até o presente, já a interpretação são as relações que estabelecemos entre essa experiência e o nosso presente e, a orientação são as funções que a narrativa exercerá na minha vida prática. Entende-se, dessa maneira, que a experiência está relacionada à interpretação dos acontecimentos apresentados no tempo histórico, isto é, nas relações estabelecidas entre passado, presente e futuro. A interpretação seria a habilidade de olhar o passado pelo passado, tendo uma sensibilidade de resgatá-lo, mas sem misturá-lo ao presente. E a orientação seria usar a narrativa com o propósito de orientar a vida prática e cotidiana, dando um sentido ao estudo do passado histórico, por isso segundo Rüsen, “implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico” (1992, p. 10).

Em resumo, isso significa que, para Rüsen, a aprendizagem histórica é um processo de entendimento de experiências ao longo do tempo em formas de competências narrativas, isto é, por meio de narrativas que o conhecimento histórico se expressa para que essas narrativas possam nos auxiliar nas orientações que damos na nossa vida prática. No momento em que os professores e professoras organizarem essa atividade para as aulas de História, promoverão um ensino centrado nas carências da vida prática dos alunos, assim serão capazes de serem investigadores sociais, aprendendo pela realidade de seus alunos e alunas a modificar positivamente seus conceitos. O que pretendemos com essa atividade é que as crianças sejam agentes do seu próprio conhecimento, mas sempre com o auxílio de seus professores e professoras, pois todos estarão envolvidos em atividades desafiadoras, num primeiro momento para os docentes que saem do local de detentores do conhecimento e, em um segundo momento, dos discentes, que são chamados a participar ativamente do saber histórico que será construído em sala de aula. Como afirma Rüsen,

tais procedimentos são chamados “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária. Utilizando a tipologia, a aprendizagem histórica pode explicar-se como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo (1992, p. 24).

Desta maneira, os pressupostos deste autor contribuirão para que professores e professoras façam uso das narrativas em sala de aula, como uma das maneiras de avaliar a

produção do conhecimento histórico, bem como de sua aprendizagem. Ao contar uma história de sua autoria, os alunos e as alunas organizarão, de forma coerente, a sua comunicação, pois as narrativas são produtos da mente humana, envolvendo pessoas, lugar e tempo na escrita da sua trama. Portanto, o que validará toda a escrita dessa narrativa são os fatos escritos que estarão situados na experiência do tempo, e assim terão sentido para os alunos e alunas.

Observação: Este livro poderá ser levado pelos alunos e alunas para casa, compartilhando com seus familiares e responsáveis o trabalho realizado em sala de aula. As narrativas podem ser escritas livremente pelos alunos e alunas, ou seguirem um breve roteiro estabelecido pelos professores, caso eles e elas apresentem dificuldades em organizar suas histórias.

ATIVIDADE 15

Nome da atividade: Júri simulado

Temas: Direitos e Deveres, Cidadania

Ano a ser realizada: 5º (3º trimestre)

Habilidade: “(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (BNCC, 2017, p. 415).

Conteúdo: “Formas de organização e participação política, como processo eleitoral, lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, luta das mulheres por seus direitos, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016e, p. 22).

Sobre a atividade:

O que é? Um Júri simulado.

Qual o objetivo? Interpretar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira (SME, 2016e, p. 22).

Como fazer? Os professores e professoras selecionarão um tema que gere alguma possibilidade de diferentes pontos de vista para a organização de um debate, porém a escolha deve estar relacionada a algum dos conteúdos estudados nas aulas de História, preferencialmente, comparações entre momentos históricos diferentes, por exemplo: direitos das mulheres atualmente em seus locais, em comparação com o tratamento dado há cinquenta anos. A escolha pode ser algum fato trazido por um jornal local, uma situação que aconteceu na escola com alunos e alunas, alguma lei que esteja para ser aprovada pelo Congresso Nacional, dentre outros. E assim apresentar o tema a alunos e alunas, sem tecer opiniões sobre o assunto. A turma deverá ser dividida da seguinte forma:

– Juiz: responsável pelo andamento do júri, fazendo as intervenções necessárias para que tudo ocorra da forma mais organizada possível. É ele, também, quem estipula a pena, caso o réu seja culpado – este deve ser preferencialmente o professor ou a professora;

- Jurados: responsáveis por analisar os fatos expostos e, ao final, dar o veredicto (Culpado? Inocente? Vencedor?). A quantidade do corpo de jurados deve ser constituída por número ímpar (3, 5 ou 7);
- Advogados de defesa: como o nome sugere, eles defendem o acusado (réu), com base em argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
- Advogados de acusação buscam condenar o réu, por meio de argumentos coerentes, provas e apresentação de testemunhas;
- Testemunhas: fornecem argumentos que podem reforçar a suposta inocência do acusado, ou sua responsabilidade no caso em questão;
- Réu: o acusado, cujo ato específico é o objeto de discussão do júri. Em um júri existe também a possibilidade de não existir réu. Assim, trata-se da acusação ou da defesa de um assunto específico.
- Público: Dividido em dois grupos da defesa e da acusação, ajudam seus advogados a preparar os argumentos para acusação ou defesa. Durante o júri, acompanham em silêncio. Os professores, como juízes da atividade, também podem lançar perguntas que motivem o debate, evitando fornecer respostas ou apoiar alguma das posições.

Etapas do júri simulado (aula de 60 min):

Socializar as ideias nos grupos: 5 min

Defesa da tese inicial: 10 min (5 min para cada grupo)

Debate entre grupos: 20 min

Considerações finais: 10 min (5 min para cada grupo)

Veredicto: 5 min

Os alunos e as alunas terão contato com algum fato, selecionado pelos professores, para a organização de uma atividade de júri simulado já que estes passarão as orientações aos participantes darão início à atividade. Para isso, eles serão separados em pequenos grupos, distribuídos os papéis e preparado o júri. Os alunos e alunas devem ler o caso, organizar as provas de acusação e defesa e trazer para a aula seguinte. Um dia será marcado para a atividade, os professores e as professoras podem pedir que os alunos e alunas venham vestidos de maneira mais formal, como acontece em um júri de verdade.

No dia combinado, o juiz abre a sessão. Os advogados e advogadas de acusação acusarão o réu ou a ré. E os de defesa defenderão o réu ou a ré. Os advogados e advogadas tomam a palavra e continuam a acusação, chamam para a intervenção de testemunhas, uma de acusação. Os advogados e advogadas de defesa retomam a defesa, chamam para a intervenção da testemunha de defesa. Em seguida, os jurados e juradas decidem a sentença, junto com o

juiz. O público avalia o debate entre os advogados, destacando o que foi bom, o que faltou. E dá-se a leitura e justificativa da sentença pelo juiz.

Para finalizar a atividade, os alunos e alunas devem ser convidados a opinar sobre o que aprenderam com o júri, quais pontos poderiam ser melhorados pelos grupos, o que foi positivo e negativo saber sobre o tema debatido.

Tempo necessário: 3 aulas de 50 min (organização do júri) 1 aula de 60 min (momento do júri).

Materiais necessários: caderno de História, lápis de escrever.

Avaliação: os alunos e alunas deverão ser avaliados ao longo da atividade de júri simulado pelos professores e professoras, que observarão se eles e elas “constroem argumentos sobre formas de organização e participação em movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná, a partir de diferentes fontes” (SME, 2016e, p. 22).

Justificativa: O desenvolvimento da atividade de Júri Simulado é atraente quando abordamos nas aulas de História assuntos “polêmicos” ou que dividem opiniões, pois, pode ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas envolvidos de forma direta e indireta na temática dos direitos e deveres, e conseqüentemente da cidadania. Desta forma, o Júri Simulado possibilita dotar alunos e alunas de informações úteis na construção do saber, sensibilizando-os para o exercício da cidadania, bem como ampliar suas percepções de mundo, pois os envolvidos serão obrigados a ouvir os argumentos do outro grupo, debater entre si, elencar novos argumentos para contrapor algum posicionamento e convencer o juiz sobre suas opiniões. Além disso, instiga o senso crítico, a participação e a reflexão dos alunos e das alunas, bem como de seus professores e professoras.

Os professores e professoras, ao delimitarem o tema proposto para o Júri Simulado, devem se atentar na escolha para que seja algo relacionado ao cotidiano de alunos e alunas, mas que, ao mesmo tempo, possibilite uma discussão histórica, feita por meio da comparação, por exemplo, de dois momentos distintos. Assim, os professores e professoras, como juizes desta atividade, poderão contribuir para preservar, construindo conjuntamente com as novas gerações, o conhecimento histórico político, social e cultural acumulado pela humanidade. Essa responsabilidade ético-política dos professores e das professoras é essencial para o processo de formação cidadã das novas gerações de crianças e adolescentes, tendo em vista

que a condição de cidadania é um processo que se efetivará na atuação futura destes no mundo público. Além disso, os professores e as professoras terão como compromisso construir um processo pedagógico que contribuirá para a formação de cidadãos questionadores, críticos, protagonistas no processo de enfrentamento das marginalidades do mundo e comprometidos com a busca incessante de possibilidades de melhoria para suas realidades.

É importante destacar que a formação dos brasileiros para o exercício da cidadania, segundo a Constituição Federal de 1988, é, em primeiro lugar, responsabilidade do Estado e da família. São essas instituições que, articuladas, prepararão os sujeitos desde a mais tenra idade para que futuramente eles consolidem o exercício da cidadania no espaço público. Ainda de acordo com a Constituição, essa responsabilidade que prioritariamente cabe ao Estado e família na constituição dos cidadãos, deverá ser incentivada pela sociedade, ou seja, pelas demais instituições sociais como as escolas, visto que estas também exercem papel de fundamental importância na formação das crianças (BRASIL, 2007). Desta maneira, a Constituição deve ser apresentada aos alunos e alunas nesta atividade, para que seja consultada na formulação dos argumentos e dos pontos de vistas que eles e elas defenderão ao longo da atividade. Isso significa que os professores e professoras deverão estar conscientes de que as crianças passam pela escola e levarão para a sociedade o legado que acumularam ao longo de sua formação, por isso atividade nas quais eles e elas são colocados para debater a aquisição dos seus direitos e dos seus deveres, nas aulas de História, potencializará a sua formação como cidadãos e cidadãs.

Observação: professores e professoras de outras disciplinas podem ser envolvidos no júri simulado, sendo convidados a serem os juízes do caso, até mesmo, outras turmas podem ser convidadas para compor a audiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de Mestrado teve como ponto de partida a minha formação acadêmica, associada a minha prática docente. Ao longo dos anos em que atuo como professora, pude acompanhar muitos colegas de trabalho se desencantarem com essa profissão, acabando por desistir dela. São inúmeros os fatores que nos levam a perder o foco do papel essencial que a educação é na vida de crianças e adolescentes, isto é, levar o conhecimento científico até a sala de aula. A profissão de professores e professoras tem sido muitas vezes distorcida da verdadeira função, que é ensinar. Infelizmente, o principal motivo de desistência por parte dos professores e professoras é a falta de valorização do profissional da educação, tanto por parte da sociedade, como das esferas governamentais. Tal fato leva esse profissional a pouco se engajar em sua formação continuada.

Assim sendo, optei em estudar os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois somente professores e professoras alfabetizadores, que estão em sala de aula, sabem da enorme quantidade de desafios a serem superados com seus alunos e alunas, mas que suas preocupações didáticas e formativas ainda são o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Desta forma, o ensino de História é deixado para os momentos próximos das avaliações, quando não é posto de lado. As pesquisas aqui descritas no capítulo 1 demonstraram ser essa a realidade brasileira, isto é, a persistência de uma carência na formação continuada para professores e professoras desta etapa da escolarização básica. Essa carência faz com que eles e elas reproduzam suas experiências pessoais nas aulas de Histórias, essas muitas vezes aprendidas anteriormente à sua entrada na Universidade, como afirmou Tardif (2008). Tal fato os leva a dar aulas de História para as crianças esvaziadas de significado para suas aprendizagens. Nesse contexto é necessário entender que a formação continuada de professores atua no âmbito de desenvolver seus saberes, pois exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas para o trabalho docente.

Diante dessas constatações, elaboramos um Guia Didático de Atividades que poderá ser usado pelos professores e professoras no município de Curitiba, ou de outras localidades do país, auxiliando seu trabalho em sala de aula. A proposta de cada atividade está ancorada nos princípios norteadores da ciência da História, que são: fontes históricas, tempo histórico e a própria ciência. Entendemos que esses conceitos devem permear todas as aulas de História, nas suas diferentes temáticas. Tal confirmação nos fez assumir que a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática em sala de aula, e este acontece ao longo da vida profissional dos professores e professoras. Sendo assim,

potencializar essa formação, por meio de um Guia Didático de Atividades elaborado para as aulas de História, foi nosso objetivo, na tentativa de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Mas que, em primeiro lugar, o Guia Didático de Atividades auxiliará a formação continuada de professores e professoras atuantes em sala de aula. Segundo o educador Paulo Freire, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (2003, p. 25). Em outras palavras, durante o processo de formação continuada, o docente adquire experiência e conhecimento que o transforma, ou seja, muda a sua maneira de pensar e agir. Nesse particular, nosso objetivo foi utilizar os pressupostos da ciência da História, e transformá-los em algo mais palpável aos professores e professoras, que não possuem essa formação acadêmica inicialmente, mas que dão aulas de História nos anos iniciais. Longe foi nossa pretensão de diminuir os conhecimentos científicos que esses profissionais já apresentam em sua atuação didática. Mas, sim auxiliá-los a olhar o ensino de História como uma possibilidade de quebrar paradigmas impostos ao longo dos séculos, em práticas reprodutoras de um ensino no qual o professor e a professoras são transmissores de conhecimento.

Essa intenção não se esgota nesta dissertação de Mestrado, mas sim ela se abre em um caminho seguro destinado aos professores e professoras que atuam com crianças, que, assim como eu, têm a sala de aula como lugar de trabalho e de mobilização de conhecimentos amplos, verdadeiros e significativos. Sejam corajosos!

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. (2012), **Antíteses**, vol. 5, núm. 10, pp. 555-565, jul-dez 2012.

BARROS, José D'Assumpção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**. Vol. 15, p. 317-343, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/5710/4287> Acesso em 20 março. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 10 de fev. 2018.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: _____. **Escritos sobre a História**. Trad. J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, p. 41-78, 2007.

CABRINI, Conceição. **O ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a História hoje**: a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. nº 34. IPHAN: Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2018.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Tradução: Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, Marcelo Fronza. Curitiba: Base editorial, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: história. 2008.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental – 1.º ao 9.º ano. Vol. V. Ensino Fundamental**. 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular – versão final**. Curitiba, 2016. Disponível em <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125295.pdf>. Acessado em 05 de julho de 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular 1º ano – Versão Final** (2016a). Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125293.pdf>. Acessado em março de 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular 2º ano – Versão Final** (2016b). Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125294.pdf>. Acesso em março de 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular 3º ano – Versão Final** (2016c). Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125295.pdf>. Acessado em março.2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular 4º ano – Versão Final** (2016d). Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/1/pdf/00125548.pdf>. Acessado em março de 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular 5º ano – Versão Final** (2016e). Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125297.pdf>. Acessado em março de 2018.

FENIANOS, Eduardo Emilio. **Curitiba: aqui muito pinhão**. Coleção Nossa Capital. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães, ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

HIPOLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 237-254. 2017.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Silma do Carmo. O ensino de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno de História**, Uberlândia, v.12/13, p. 79-98. 2004-2005.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de História nas séries iniciais. Cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p. 259-272, out. 2003.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, p. 128-148, 2002.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.30, nº60, p. 143-154, 2010.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 1988.

RAGGIO, Ana Zaiczuk, BELY, Regina Bergamaschi, TRAUCZYNSKI Silvia Cristina (orgs.) **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos – Abordagem Histórica**. v. 2. Curitiba: SEJU, 2018. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2018/consepir/ColetaneaIRvol2web.pdf>. Acessado em 20 de abril de 2020.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Competências e valores na formação docente segundo um novo paradigma. GIR – Nuevo Paradigma Educativo. **História a Debate**, Espanha, 2015.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e nos Annales: uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, p. 229-251, 1996

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. 1992. In: RÜSEN, J.; et al. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da Didática da história para os anos iniciais no Brasil**. Tese de Doutorado, UFPR: Curitiba, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Revista Educar**. Curitiba, PR: UFPR, 2006

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & URBAN, Ana Claudia (orgs.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, Coleção Educação Histórica, vol. 1, 2018

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan-Abr./2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais de Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.