



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE AMAMBAI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA**

---



**FELIPE SILVA VEDOVOTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E PRÁTICA  
DOCENTE EM MATO GROSSO DO SUL**

---

Amambai/MS  
2018

**FELIPE SILVA VEDOVOTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E PRÁTICA  
DOCENTE EM MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues

Amambai/MS  
2018

V522e Vedovoto, Felipe Silva.

O ensino de história nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul / Felipe Silva Vedovoto. Amambai, MS: UEMS, 2018.

153f.; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues.

1. História - ensino. 2. Anos iniciais. 3. Ensino fundamental.  
I. Título.

CDD 23.ed. 907

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E PRÁTICA  
DOCENTE EM MATO GROSSO DO SUL**

**FELIPE SILVA VEDOVOTO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues  
(Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Viviane Scalon Fachin  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Luís Reznik  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

Amambai/MS, 10 de agosto de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –  
PROFHISTÓRIA

A todos os professores e professoras que, assim como eu, ainda acreditam que  
a Educação é capaz de mudar o Mundo...

## AGRADECIMENTOS

Tudo tem sido tão acelerado, os dias têm passado tão rápido e quando vemos: semanas, meses, anos. Às vezes sequer olhamos em volta para observar aqueles que nos acompanham e deixamos de dizer o quanto são e foram importantes em nossa caminhada.

Por isso, é tempo de agradecer!

À força transcendental que acredito reger o universo. Em seus diversos nomes, eu a chamo de Deus e agradeço a Ele por ter guiado meu caminho, me possibilitado chegar até aqui e conhecer tantas pessoas dedicadas e solidárias nessa trajetória. Em momentos de incerteza, Ele foi o porto seguro no horizonte e inspirou a confiança de que no fim, tudo daria certo.

Aos meus pais, João e Elizabete, pelo apoio irrestrito, amor incondicional e por serem meus exemplos de determinação e força. À minha irmã, Patrícia, por compartilhar comigo um mundo que antes era só dela, por estar ao meu lado em todos os momentos importantes e pela certeza de que o tempo pode passar, mas ela será minha primeira e mais importante amizade. À minha família, todo o amor e admiração de existe em mim.

Às pessoas com as quais escolhi dividir minha vida, por compreenderem minhas ausências e descuidos nesses últimos dois anos, por me escutarem nos momentos difíceis em que precisei desabafar, por entenderem que tive de me afastar e fazer escolhas. E ao invés de limites, encontrei asas para voar e a certeza de que teria carinho assim que pudesse voltar. A vocês, minha eterna gratidão.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) pelo seu incentivo ao nosso mestrado e por ter financiado esta pesquisa por meio do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP-UEMS). À Unidade Universitária de Amambai que nos acolheu tão bem durante muitos finais de semana que nela estivemos. Saindo de diferentes lugares, encontramos em suas dependências e entre seus servidores uma extensão de nossas casas.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), por nos permitir chegar mais longe, compartilhar nossas experiências, ressignificar nossa trajetória e ao final possibilitar construirmos juntos novas práticas e concepções. A todos os professores e

professoras que dedicaram seu tempo para estar conosco nas aulas e que transmitiram um pouco de seus conhecimentos, tornando-se mestres e amigos.

À minha turma do mestrado, a primeira do ProfHistória-UEMS, por enfrentar comigo as dificuldades, mas também por compartilhar muitas alegrias. Bruno, Carlos, Cristiane Denildo, Elizabeth, Júlio, Roseli, Valéria, mesmo que eu pudesse escolher, não acertaria em encontrar pessoas de tamanha generosidade, comprometimento e empatia. Em um mundo cada vez mais individualista, vocês mostraram que a união nos fortalece e impulsiona e sei que atravessaremos essa linha de chegada da mesma forma com que vivemos nesses últimos tempos tão intensos: juntos! Quero agradecer especialmente à minha amiga Cristiane por toda sua ajuda e incentivo, por tornar essa responsabilidade mais leve e divertida, por me escutar pacientemente e por trazer uma palavra certa nos momentos em que eu mais precisava.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues, a quem admiro e respeito por tamanho conhecimento, dedicação e cuidado que teve conosco e com o ProfHistória. Você me deu liberdade para fazer escolhas, mas esteve sempre ao meu lado. Quando fiquei inseguro, você confiou em mim, me apoiou e direcionou os caminhos. Desde o primeiro dia do mestrado sua atuação foi fundamental e espero poder dividir com você muitos outros projetos, pois além de uma orientadora percebi que tenho uma grande amiga.

Enfim, quero agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com essa investigação dando sugestões, apoiando ou participando ativamente. De forma especial agradeço aos professores e professoras da Educação Básica, sobretudo aqueles que aceitaram responder nossos questionários, sem os quais essa dissertação não teria chegado ao fim.

Por tudo isso que para mim tem um imenso significado, Muito Obrigado!

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.”

\_ Clarice Lispector



VEDOVOTO, Felipe Silva. **O ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul.** 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

## RESUMO

Esta dissertação pretende apresentar como a prática docente em História vem se efetivando nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul e como os conteúdos históricos têm sido abordados nessa etapa de ensino. Além disso, visa compreender qual o perfil profissional dos professores (grande parte formados em Pedagogia), os desafios e dificuldades enfrentadas por eles e qual sua concepção sobre diversos elementos que envolvem a prática cotidiana, incluindo quanto ao seu preparado para ensinar História às crianças. Para esta investigação foram coletados dados de caráter amostral por meio de questionários respondidos por professores que atuam no ensino público estadual nos municípios de Amambai, Dourados, Itaquiraí, Naviraí, Paranhos e Ponta Porã, situados na região sul do estado. As informações foram analisadas levando em consideração a produção acadêmica na área, reunida por meio do levantamento bibliográfico, e também pelas legislações e documentos norteadores produzidos pelo poder público, como a LDB, os PCN's de História, Resoluções e o Referencial Curricular da SED/MS. Por meio das reflexões observou-se que o ensino de História nos anos iniciais é um campo de estudo que começa a se consolidar, mas que em alguns momentos tende a estigmatizar o professor pedagogo que, apesar da ausência de materiais didáticos, demandas internas e externas e problemas pertinentes à formação inicial e continuada, tem se adaptado mediante sua experiência ao ministrar os conteúdos históricos. Sugere ainda alguns pontos de partida rumo à valorização profissional e melhoria do ensino de História nos anos iniciais.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Saberes e práticas no espaço escolar; Escola, currículo e ensino de História; Anos Iniciais; Ensino Fundamental; Experiências e prática docente.

VEDOVOTO, Felipe Silva. **O ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul.** 2018. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

## ABSTRACT

This thesis intends to show how the teacher practice in History has been taking place at the first years of the Elementary school in the state of Mato Grosso do Sul and how the historical programmatic contents have been approached in this educational step. Besides it, the research wants to understand the teacher professional profile (most of them are pedagogues), the challenges and difficulties they have to face and their conception about many elements involving the daily practice, and if they are feeling prepared to teach History to children. Sample data from this research was collected by using questionnaires answered by teachers who work at public schools in Amambai, Dourados, Itaquiraí, Naviraí, Paranhos and Ponta Porã, cities located in the south region of the state. The data was analyzed with the academic text production help that was gathered through the bibliographic survey and by using the laws and guide documents produced by the government, such as the LDB, the History's PCNs, Resolutions and the Programmatic Contents Guide from SED/MS. Through reflections it was observed that the History teaching at the first years is a study field which is starting to consolidate itself, but sometimes it can stigmatize the pedagogue teachers, even though the absence of teaching materials to help, in and out school demands and relevant problems towards initial and continuing education. Nevertheless, they have been adapting by their teaching History experience. This research still suggests some start points to the professional appreciation and the History teaching improvement at the first years of the Elementary school.

**Keywords:** History teaching; Knowledge and practice at school; School, curriculum and History teaching; First years of Elementary school; Teacher's experience and practice.

## **LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS**

**Figura 1** – Mapa contendo em destaque os municípios de realização da pesquisa.

**Quadro 1** – Estimativa de trabalhos relacionados ao Ensino de História nos anos iniciais no ENPEH e Perspectivas.

**Quadro 2** – Panorama do recorte espacial da pesquisa.

**Quadro 3** – Perfil demográfico dos Questionários Teste.

**Quadro 4** – Diferenças entre Matrizes Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (2012-2017).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 PERCORRENDO CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>16</b>
1.1 O papel da disciplina de História e seu ensino: aluno, escola e sociedade.....	16
1.2 Apontamentos sobre as pesquisas acerca do Ensino de História dos anos iniciais.....	27
1.3 Delineando o campo de estudo: O Ensino de História nos anos iniciais em Mato Grosso do Sul e os recortes da pesquisa.....	38
<b>2 EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PONTA DA CANETA: ANALISANDO CONCEPÇÕES DE UM FAZER ESCOLAR E OS DOCUMENTOS CURRICULARES</b> .....	<b>47</b>
2.1 Construções teóricas e metodológicas na pesquisa com professores.....	47
2.2 A construção do instrumento de coleta de dados e sua aplicação.....	57
2.3 Os documentos norteadores educacionais em Mato Grosso do Sul: observações e debates.....	67
<b>3 PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS</b> .....	<b>83</b>
3.1 Quem são os profissionais que ensinam História nos anos iniciais em Mato Grosso do Sul?.....	83
3.2 Concepções, estratégias e metodologias do ensino de História nos anos iniciais.....	94
3.3 O trabalho também é nosso: apontamentos e considerações para melhoria do ensino de História nos anos iniciais.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>ANEXOS</b> .....	129

## INTRODUÇÃO

Ensinar os conteúdos históricos na Educação Básica tem se mostrado um desafio lançado tanto para os professores de História quanto para outros profissionais, como os pedagogos, que atuam ministrando esse componente curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos últimos anos, mesmo com a criação de novos canais que visam facilitar o acesso às informações, o esforço para fomentar discussões históricas em sala de aula parece aumentar. De acordo com Ana Maria Monteiro (2007),

[...] num mundo onde os meios de comunicação acentuam a presentificação do tempo, no qual o “aqui” e o “agora” parecem ocupar todas as atenções e esforços, e onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável, o estudo da História torna-se uma tarefa difícil e desafiadora, para muitos, desnecessária (MONTEIRO, 2007, p. 11).

Minha experiência enquanto acadêmico e posteriormente professor de História permitiu-me perceber que muitos alunos ao ingressarem nos anos finais do Ensino Fundamental apresentavam dificuldades com os conteúdos históricos. Roper Carvalho Filho (2015) ao tratar sobre o currículo e o ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo, entrevistou algumas professoras e o depoimento de uma delas é alusivo a essa realidade ao afirmar que “[...] os alunos chegam ao 6º ano com muitas dificuldades, daí que quase sempre é preciso cuidar mais da alfabetização que do ensino da matéria. Então, muitas vezes eles não entendem o texto do livro ou aquilo que o professor está falando” (p. 134).

Podemos ainda nos referenciar na observação feita por Eric Hobsbawm quanto às relações estabelecidas pelas novas gerações do final do século XX com seu passado. Para ele

[...] quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tomam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Essa afirmação ressalta novamente os desafios a serem enfrentados por aqueles que se propõem a ensinar História para crianças e/ou jovens cujas estruturas de passado parecem ter pouca importância em sua dinâmica social. É relevante considerar essas dificuldades implicadas no ensino e na aprendizagem de conceitos históricos bem como no desenvolvimento da consciência histórica.

Todavia, ao realizarmos uma análise dos documentos norteadores produzidos pelo poder público, como os Parâmetros Curriculares de História (PCNs) ou o Referencial Curricular da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS),

percebemos que deve haver uma continuidade na aquisição de conhecimentos entre as etapas educacionais, chegando aos anos finais do Ensino Fundamental com base para o desenvolvimento do componente curricular de História, mas por diversas vezes os alunos apresentam uma defasagem que se consolida nesse período e agrava-se no Ensino Médio, quando mesmo com maior capacidade de abstração os jovens têm dificuldade em relacionar o conhecimento apreendido anteriormente e os processos históricos apresentados.

Em consequência disso, nosso olhar volta-se para os professores responsáveis por iniciar as discussões históricas com os alunos ainda nos anos iniciais, em nosso caso os pedagogos que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Muitas vezes possuímos de antemão uma visão crítica que tende a apontar lacunas e traçar perfis profissionais por meio da observação distante. Entretanto, são poucos os momentos de diálogo e troca entre esses profissionais e aqueles que atuam nas outras etapas educacionais, na Educação Básica e/ou no Ensino Superior, abrindo brechas para conclusões que não levam em consideração os diferentes pontos de vista.

Nossa pesquisa se propôs a aproximar-se dos professores que ministram o componente curricular de História nos anos iniciais e nesta empreitada encontramos profissionais de formação inicial abrangente que precisam ensinar conteúdos referentes a diversas áreas, muitas vezes sem recursos adequados ou formação continuada que contribua para a efetivação de seu trabalho. Para compreender suas concepções a respeito de diversos elementos que envolvem sua prática cotidiana, elaboramos um questionário que foi aplicado em caráter amostral em seis municípios da região sul de Mato Grosso do Sul no âmbito do ensino público estadual.

Nesta dissertação, utilizamos a divisão da Educação Básica em três etapas: anos iniciais, compreendendo entre o 1º e o 5º ano, cuja responsabilidade pelo ensino de História é atribuída aos pedagogos; anos finais, que se referem às turmas de 6º ao 9º ano, onde se inicia a atuação do professor de História; e Ensino Médio, tendo os conteúdos históricos também ministrados por licenciados nesta área. Outro ponto a ser destacado é o debate existente entre disciplina e componente curricular. De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº. 5 de 4/5/2011, “o conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas (p. 19).

Entretanto, nos últimos anos, uma discussão se coloca quanto a concepção do termo “disciplina” e seu caráter restritivo que pode não congrega todas as possibilidades comportadas pela ação de ensinar. Ao que tudo indica, a adoção do termo “componente

curricular” vem promover a flexibilização da prática, abarcando a própria disciplina como conhecimento, mas inserindo-a junto às experiências e dinâmicas alternativas que podem surgir em decorrência das atividades de ensino, favorecendo inclusive a troca de saberes entre diferentes áreas do conhecimento, numa tentativa de “[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, CNE/CEB, 2011, p. 43).

De acordo com o mesmo Parecer, a adoção do termo “componente curricular” vem sendo debatida em diversos outros documentos que

[...] indicaram que a LDB utiliza diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos disciplina, *componente curricular*, *estudo*, *conhecimento*, *ensino*, *matéria*, *conteúdo curricular*. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “*componente curricular*”, [...] (ibidem, p. 46, grifos do autor).

Na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, para o Ensino Fundamental, a denominação utilizada é “componente curricular” e isso parece pressupor que a História não seja limitada em si mesma, mas procure abrir a possibilidade de ser trabalhada de forma integrada com outros componentes curriculares, como a Geografia. Frente a essa complexa discussão, optamos por definir as seguintes nomenclaturas: ao tratarmos do ensino de História relacionado aos anos iniciais, sobretudo em Mato Grosso do Sul, utilizaremos o termo “componente curricular”; por outro lado, quando abordarmos o conjunto de conhecimentos e metodologias relacionados à História e seu ensino, estará em pauta o termo “disciplina”.

Feitas essas considerações, passamos a adentrar ao conteúdo desta dissertação resultante das reflexões realizadas ao longo do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e suas discussões estão inseridas junto à linha de pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar” tendo os anos iniciais como campo de análise. Ela está dividida em três capítulos que por sua vez são compostos por três itens cada um.

O primeiro capítulo pretende percorrer alguns caminhos do ensino de História, refletindo sobre o papel desta disciplina e seu ensino, levando em consideração sua importância para a vida dos alunos, sua inserção na dinâmica escolar e no desenvolvimento da sociedade. Posteriormente aprofunda discussões e alcança os anos iniciais, apresentando o levantamento bibliográfico realizado e a contribuição de dois importantes eventos na área

para as discussões sobre a temática e suas diversas abordagens. A partir daí, delineamos o campo de estudo em Mato Grosso do Sul e estabelecemos os recortes espacial e temporal da pesquisa e suas características.

No segundo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos trilhados para que as experiências docentes pudessem ser registradas e compartilhadas. Analisamos algumas pesquisas que assim como a nossa também optaram pela utilização de questionários junto aos professores pedagogos que lecionam o componente curricular de História nos anos iniciais para coletar os dados necessários em sua investigação. A seguir, explanamos sobre a construção de nosso instrumento de coleta de dados destacando as contribuições incorporadas de outras pesquisas e nossas escolhas metodológicas, além de relatar a dinâmica de aplicação dos questionários e algumas concepções preliminares sobre o fazer docente que começaram a ser delineadas. Apresentamos ainda os principais documentos curriculares que norteiam o trabalho docente em Mato Grosso do Sul e que serviram como parâmetros para análises em nossa investigação.

Assim, chegamos ao terceiro capítulo e discutimos as práticas e percepções dos professores que ministram os conteúdos históricos nos anos iniciais traçando algumas características do perfil docente, tendo em vista os dados demográficos e referentes à formação inicial e continuada. Refletimos também sobre as estratégias e metodologias utilizadas por eles no exercício de sua função, bem como os desafios e dificuldades enfrentados cotidianamente. Visando contribuir para a melhoria do ensino de História nos anos iniciais, elencamos alguns pontos de partida para fomentar o trabalho coletivo em prol da temática, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Esta pesquisa, mais do que tentar trazer respostas, apresenta muitas indagações que continuarão a reverberar. Inicialmente elencamos pressupostos, alguns até incisivos demais, mas ao longo de dois anos de reflexões proporcionadas pelo ProfHistória, novas janelas foram se abrindo e nos permitiram enxergar diferentes horizontes. Dialogar sobre desafios, competências e possibilidades no ensino de História para crianças e compreender suas nuances se torna imperativo para o aperfeiçoamento do ensino, propondo mudanças necessárias e o intercâmbio de informações entre as etapas educacionais, a fim de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e também para o trabalho e a formação docente.



## 1 PERCORRENDO CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Talvez o papel do docente em História em tempos nos quais o passado é objeto de desejo tanto da arte como da mídia, assim como dos movimentos sociais, seja o de conseguir pensar a sua sala de aula como esse espaço do trânsito e do encontro. Trânsito de diferentes modos de ver, dizer e representar o passado; encontro de diversos discursos que criam o passado na imaginação das novas gerações; encontro de memórias e questões ainda não resolvidas no tempo presente (PEREIRA, MEINERZ E PACIEVITCH, 2015, p. 49).

### 1.1 O papel da disciplina de História e seu ensino: aluno, escola e sociedade.

Nas últimas décadas se alargou o debate acerca da importância do ensino dos conteúdos históricos na formação do estudante enquanto cidadão consciente e engajado<sup>1</sup> com os problemas nos quais está inserido. Podemos dizer que, na era digital, uma profusão de informações, noções e ideias chegam de forma cada vez mais rápida, numa velocidade que impacta a percepção das pessoas devido a quantidade e as novidades que carrega. Isso repercute amplamente na elaboração de opiniões e conceitos que norteiam as ações humanas, independentemente de sexo, idade, nível de escolaridade, classe social e cultura. Sem uma reflexão prévia e a devida contextualização dos conteúdos, as pessoas adotam e legitimam ideias e noções colocando-as em prática na vida cotidiana. O ritmo acelerado cria ilusões levando os receptores a dissociarem a mensagem de seus produtores físicos. O abstrato torna-se real mediante imagens e discursos elaborados de forma a dar materialidade aos conteúdos informados. Ao analisar essa questão Zygmunt Bauman constatou que

[...] desenvolveram-se de forma consistente meios técnicos que também permitiram à informação viajar independente dos seus portadores físicos — e independente também dos objetos sobre os quais informava: meios que libertaram os “significantes” do controle dos “significados” (BAUMAN, 1999, p. 15).

Assim, conteúdos muitas vezes sem fontes objetivas são tomados como verdadeiros e somados às opiniões individuais causam situações como debates acalorados nas redes sociais trazendo à tona diversos problemas, principalmente exposição de preconceitos e discursos agressivos que não levam em consideração a trajetória histórica de lutas sociais promovidas por diversos grupos e a proposta de constituição de uma sociedade democrática e inclusiva.

---

<sup>1</sup> Cf. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de história. Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História. pp. 54-65. Disponível em: <ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5945/4796> Acesso em 24/04/2017.

Os professores passam a ser questionados a partir das informações trazidas pelos alunos decorrentes daquilo que presenciam fora dos muros escolares. São discursos incorporados à vivência dos alunos – sobretudo aqueles dos anos iniciais – que se forjam por meio das interações do núcleo familiar e que ao serem compartilhados em sala de aula passam a ser contrastados com outras experiências de colegas e professores. A dúvida que se coloca é sobre qual atitude os docentes devem ter frente a essa situação, tendo em conta a função mediadora desempenhada por eles, mas também os entendendo como profissionais que devem ensinar conceitos e que detêm conhecimentos específicos a respeito dos conteúdos que ministra.

Adentrando ao campo da História e seu ensino, podemos pensar que a posição adotada por aquele que a ensina (ou media) deve se alinhar também às questões sociais inerentes aos alunos, à escola, às orientações governamentais, etc. Isso tem sido feito e discutido como proposto por Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015) ao tratar sobre a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI, considerando que “[...] uma aula de História se preocupa com o valor do passado, por isso não é uma ilha, mas um redemoinho em meio ao turbilhão que se lhe propõe, questiona e discute modos de dizer o passado e modos de valorizar memórias” (p. 34). Observa-se assim que o professor não deve conceber a sala como um espaço isolado em si, atemporal e fora de contexto, mas como um redemoinho que absorve e transforma as experiências dos alunos “misturando-as” aos conteúdos, criando um conhecimento participativo e gerando proximidade.

Essa profusão de informações no contexto escolar instiga o desafio de fornecer bases para que os alunos consigam decodificá-las a fim de selecioná-las e utilizá-las para questionarem sua atuação no mundo e propor soluções para os problemas enfrentados pela sociedade circundante, um ensino que permita compreender-se enquanto sujeitos históricos dotados de potencialidades, relacionando aquilo que aprendem com a realidade experimentada e a trajetória por eles percorrida. A Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – popularmente conhecida como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, por exemplo, dispõe que um dos princípios da Educação Nacional é a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”<sup>2</sup> tendo a Educação Básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

---

<sup>2</sup> Este princípio faz parte das discussões atuais sobre a Educação Nacional, sendo inserido recentemente como inciso XIII do Art. 3º da LDB por meio da Lei N. 13.632, de 6 de Março de 2018.

Nesse contexto de valorização da experiência de vida e formação cidadã, devemos voltar o olhar para a formação inicial dos alunos, pois são nos primeiros anos do Ensino Fundamental que eles têm uma das mais importantes relações com um meio social diverso daquele proporcionado pelo núcleo familiar e comunitário. É quando o processo de construção de um conhecimento mais elaborado vincula-se à formação das identidades individuais e coletivas. Além de todas essas prerrogativas, ainda são frequentes a cobrança pelo desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos e quanto a qualidade do ensino, diagnosticada por frequentes avaliações internas e externas.

A escola configura-se como um espaço de sociabilidade e troca de saberes e dentre os conhecimentos ali ministrados a História tem um papel fundamental no desenvolvimento sociocultural dos estudantes e na compreensão de sua ação no ambiente em que está inserido. Seu ensino perpassa a apresentação de outras perspectivas de mundo, mas respeitando a vivência dos alunos, contribuindo para a atribuição de significados e tornando-a importante.

Ao falarmos sobre a História enquanto disciplina no ambiente escolar, devemos refletir sobre os possíveis significados que ela, enquanto conceito e ciência, assumiu no transcorrer dos séculos. Para tanto, remetemo-nos ao minucioso estudo feito por Jacques Le Goff (1990) ao analisar as mudanças na concepção do termo “História”, desde Heródoto – cujos escritos são tomados como o início da narrativa histórica – até as discussões impulsionadas no século XX que se debruçam em pensar novas formas de análise, a utilização de fontes/documentos e as relações com outras áreas da ciência.

Observa-se em seu livro, “História e Memória”, a complexidade e as funções sociais implicadas ao conceito de História. Enquanto ciência ela diverge de muitas outras, pois “[...] se define em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se ‘indaga’, se ‘testemunha’” (LE GOFF, 1990, p. 09). Então, converte-se em prática social, pois está intrinsecamente ligada aos vestígios pelos quais o historiador propõe-se a compreender a ação humana na sociedade e no tempo, tendo em vista que “[...] a matéria fundamental da história é o tempo” (ibidem, p. 12).

Não nos cabe aqui apontar todos os caminhos para se entender o significado de História e mesmo que esta fosse a proposta provavelmente não lograríamos êxito dada sua complexidade. Entretanto, ao levarmos em consideração o já referenciado estudo, Le Goff

sinaliza que o fazer História deve superar algumas dificuldades como o eurocentrismo<sup>3</sup>, a tentativa de se produzir uma História que se pretenda global ou o retorno de um caráter analítico estritamente político. Além disso, deve-se compreender o alargamento do campo e dos métodos da História, assim como as contribuições advindas de outras áreas. Frente a essas colocações, uma síntese é possível: o fazer História reivindica que “[...] todo o fenômeno da atividade humana seja estudado e posto em prática, tendo em conta as condições históricas em que existe ou existiu” (LE GOFF, 1990, p. 144).

A conjugação dos últimos verbos pressupõe a necessidade de compreensão do passado e do presente como categorias importantes no estudo da História, seja ela enquanto ciência ou disciplina, pois “[...] a oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. Para a criança, ‘compreender o tempo significa libertar-se do presente’ (Piaget), mas o tempo da história não é nem o do psicólogo nem do lingüista (sic)” (LE GOFF, 1990, p. 9). Entende-se, portanto, que o saber histórico é indispensável para a vida humana e está vinculado a diversas ações cotidianas (sociais, culturais, econômicas) e perceber essa relação permite a libertação do indivíduo e a possibilidade de compreender o mundo observando os acontecimentos do passado e as mudanças sofridas até a atualidade.

Deve-se considerar a forma pela qual o ensino da História está vinculado à vida dos alunos. Estando ela no currículo escolar e orientada pelos estudos historiográficos, deve promover ao longo da trajetória do aluno – neste caso durante o Ensino Fundamental –, uma abordagem que destaque os estudantes como agentes históricos, visando a melhoria nas relações interpessoais e com o espaço em que vivem, principalmente devido ao seu caráter libertador assinalado por Le Goff. Ou seja, a História tem a capacidade de fomentar a elaboração de um sentimento de pertencimento, a compreensão do papel exercido por si e pelos outros na sociedade e diversos outros objetivos que incentivassem o respeito à diversidade e a ação cidadã.

Já o papel do professor e sua ação em sala de aula têm sido pauta dos debates teóricos que propõem um conhecimento e aprendizado global pelo aluno. Edgar Morin ao tratar dos aspectos da educação atual enfatizou a necessidade de caminharmos rumo a uma civilização planetária, cujos princípios da educação exerceriam papel fundamental tendo como missão “fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta

---

<sup>3</sup> Perspectiva que coloca o continente Europeu como elemento fundamental para a compreensão da história mundial, destacando-o dos demais. Essa atitude vem sendo criticada frente a estudos que propõem a equidade entre as culturas humanas e a valorização de povos anteriormente considerados inferiores ou menos importantes.

por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos” (MORIN et. al., 2003, p. 98).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a disciplina de História, ao longo do Ensino Fundamental,

[...] os alunos deverão ser capazes de identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com os outros tempos e espaços; [...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais [...]; [...] questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções [...] (BRASIL, 1997, p. 33).

Esses objetivos são complexos e quando estamos situados no cotidiano escolar percebemos que eles não podem ser alcançados abruptamente, pois os mesmos necessitam de uma construção progressiva durante os nove anos de estudo<sup>4</sup>, somando conhecimentos e utilizando-os em novos conteúdos, pois embora alguns temas específicos comecem e terminem no mesmo ano, os objetivos propostos pelos PCNs perpassam todo o Ensino Fundamental.

Percebemos, com base nos documentos curriculares, que o “ensinar/fazer” História deve acontecer desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e não apenas a partir do 6º ano<sup>5</sup> quando os alunos passam a ter contato com o professor habilitado a ministrar especificamente esse componente curricular. Porém, nas conversas entre professores de História, em alguns momentos esses docentes relatam ter dificuldade em trabalhar os conteúdos, como se os alunos não conseguissem acessar ou relacionar o conhecimento adquirido nos primeiros anos de estudo com aquilo que passam a aprender a nos anos finais do Ensino Fundamental e no âmbito dessas discussões, essa constatação passa a ser vista como uma defasagem na aprendizagem do conhecimento histórico. Mas sob qual parâmetro isso é constatado? A História está realmente presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com qual frequência? Como tem sido abordada? São muitas dúvidas que necessitam de reflexão a partir de um prisma que mostre as várias faces dessa realidade que envolve alunos, professores, escola, governo e sociedade.

No estado de Mato Grosso do Sul, a Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SED) N. 3.196, de 30 de janeiro de 2017 dispõe sobre a estrutura curricular e o regime

---

<sup>4</sup> Tendo em vista a Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 9 anos. Antes de a referida Lei entrar em vigor havia 8 séries que converteram-se no ensino em 9 anos. As duas nomenclaturas aparecem em trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, sendo o ano de 2006 a linha que marca a mudança conceitual.

<sup>5</sup> A partir do 6º ano as ciências passam a serem divididas em áreas, componentes curriculares ou disciplinas, com professores habilitados especialmente para elas - História, Geografia, Língua Portuguesa, etc.

escolar dos estabelecimentos de ensino a ela submetidos<sup>6</sup> assegurando em seu Anexo 1 que ao longo do Ensino Fundamental haja, por semana, duas horas-aula para o componente curricular de História do 1º ao 5º ano, número que eleva-se para três do 6º ao 8º anos e é reduzido novamente para duas no 9º ano.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) correspondem a um importante momento de contato do aluno com o componente curricular de História. Os PCNs elencam para o primeiro ciclo<sup>7</sup> do Ensino Fundamental, por exemplo, alguns objetivos como

“[...] comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; [...] reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; [...] estabelecer relações entre o presente e o passado” (BRASIL, 1997, p. 39-40).

Observamos no disposto acima que a construção de conceitos e noções como “tempo” e “tempo histórico”, “passado-presente”, “acontecimentos históricos” e “espaço” têm suas bases apresentadas logo nos primeiros anos de estudo e devem ser desenvolvidas sistematicamente. Entretanto, a realidade parece apresentar dificuldades, principalmente a partir de apontamentos informais feitos por alguns professores que ministram História em escolas públicas.

Também por isso nos interessa investigar esse ponto já que o estudo de conceitos históricos é denso até mesmo dentro da própria área. Entretanto, é possível concluir preliminarmente que se os conteúdos históricos forem apresentados e apreendidos de maneira satisfatória na primeira fase do Ensino Fundamental, pode facilitar o trabalho do docente de História a partir do 6º ano no estudo das civilizações, da história do país, da história regional, etc. Dessa forma, cabe observar se as dificuldades têm sido levadas em consideração ao se produzir documentos e diretrizes para nortear o trabalho docente, e qual suporte vem sendo dado para melhoria e efetivação do ensino de História nos anos iniciais.

Esses conceitos citados anteriormente são muito debatidos dentro da historiografia<sup>8</sup> quanto sua concepção e/ou sua aplicabilidade, uma reflexão que permeia toda a graduação em

---

<sup>6</sup> A cada novo ano esse documento é revogado dando espaço a uma nova Resolução que regerá o ano vigente.

<sup>7</sup> Quando formulado, os PCNs seguiam a orientação do Ensino Fundamental de 8 anos dividido em 4 ciclos. O primeiro ciclo compreendia a 1ª e a 2ª série. Essa estrutura foi alterada pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 conforme já dito.

<sup>8</sup> Se tomarmos como exemplo o conceito de “tempo”, “tempo histórico” e a função da História, observamos análises inseridas em trabalhos de importantes autores da historiografia como François Hartog (2013) em “Regimes de Historicidade”; Reinhart Koselleck (2006) em “Futuro Passado”; Antoine Prost em “Doze Lições sobre a História”; e muitos outros autores. Ao destacar esses estudos pretende-se assinalar o intenso debate

História, que geralmente é cursada em quatro anos. Como poderiam os professores e professoras dos anos iniciais dominar esses conceitos a partir de sua formação inicial, na maioria dos casos em Pedagogia? Como esses professores mobilizam seus conhecimentos para ensinar esses conteúdos? Quais as formas com que os conteúdos históricos vêm sendo abordados pelos professores nos anos iniciais?

A escola enquanto reflexo das interações sociais talvez também receba a influência do “presentismo”, conceito assinalado por François Hartog, fazendo com que os alunos desvalorizem o aprendizado do passado frente à necessidade de respostas imediatas e não se interessem em compreender como e onde as coisas aconteceram e suas diferenças na atualidade. Torna-se cada vez mais difícil ao docente estabelecer uma conexão entre tempo, espaço e os conteúdos históricos ensinados, pois muitas vezes os alunos sequer conseguem compreender-se enquanto sujeitos participantes da História ou sabem o que isso significa. Essa condição muitas vezes é observada pelo professor responsável por ensinar os conteúdos de História nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo Hartog (2003), o debate sobre o “presentismo” serve para “[...] ressaltar os riscos e as consequências de um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo” (p. 15). Se por um lado percebemos haver desinteresse dos alunos no aprendizado de conceitos históricos por vinculá-los a um passado “não importante”, por outro somos levados a avaliar como isso pode ser contornado. Em qual etapa de ensino a concepção de História deveria iniciar-se? Estariam suas bases no 1º ou no 6º ano do Ensino Fundamental? Ou no Ensino Médio?

Para Circe Bittencourt (2011) a compreensão de espaço e tempo histórico deve estar presente já nos anos iniciais e “[...] é apresentada por meio da noção do *antes* e *depois*, do conceito de *geração* e do conceito de *duração*” (p.113, grifos da autora), fazendo com que os alunos progressivamente consigam perceber as diferenças entre o tempo cronológico e o tempo histórico, por exemplo.

Afirmamos anteriormente que o aluno encontra na escola um contexto diferente daquele vivenciado em seu lar, espaço em que as memórias são compartilhadas e influenciam na visão de mundo das crianças. Philippe Ariès (1989) trata no primeiro capítulo de seu livro “O tempo da História” sobre sua experiência pessoal de encontro com a História a partir de sua infância no início do século XX na França. Embora pareça distante, o relato de Ariès é

---

conceitual frente à História e seus conceitos que tem movimentado muitos pesquisadores para sua compreensão diante da complexidade que apresentam.

interessante, pois contém uma espécie de autoanálise de um historiador quanto a apreensão do ambiente ao seu redor, dos discursos presentes no cotidiano e do contato com a História que surge de um incômodo pessoal, posteriormente, para preencher as lacunas que se apresentavam nas narrativas familiares.

O autor pondera que por diversos fatores viveu em uma espécie de bolha que o mantinha fora da História. Por outro lado, tendo um ambiente familiar de cunho monarquista, este era permeado de memórias saudosas da França do século XVIII, sentimentos enaltecidos de um período concebido como “de ouro” por seus parentes. Entretanto, para o autor, eles viviam em um passado estagnado que não permitia (e não buscava) mudanças apesar das investidas externas:

Estávamos no oásis. E sem dúvida pudemos permanecer ali por tanto tempo menos por causa da situação financeira de nossos pais do que graças ao prisma por onde víamos as coisas de fora, o coletivo. As agitações da história chegavam-nos através do jornal partidário, através do comentário de amigos que, por mais mergulhados que estivessem na vida pública, pertenciam também ao mesmo oásis (ARIÈS, 1989, p. 23).

Apesar de afirmar que em seus primeiros anos de estudo, em colégios religiosos, ser inexistente o ensino da História, a curiosidade de Ariès levou-o a questionar aquilo que estava à sua volta e depois, na fase adulta, a compreender características das condições e local em que vivia em contraponto com as de seus pais:

Meus pais tinham vivido no interior, ou até nas Antilhas, que a ruptura de 1789 [Revolução Francesa] não tinha atingido. Eu vivia em Paris, na grande cidade técnica onde, por mais fechado que se fosse ao mundo moderno, o passado era menos presente, onde o lar da família era mais isolado. Lá longe, no interior, nas ilhas, este passado constituía ainda um meio denso e complexo. Aqui, em Paris, era antes um oásis no seio de um mundo estranho mas invasor (ibidem, p. 26).

Utilizamos o exemplo de Ariès para assinalar a relevância do ambiente familiar na vida das crianças. Essa experiência doméstica, por exemplo, muitas vezes provoca nos alunos uma apreensão do tempo de forma cronológica ou representativa por meio da memória. Utilizar-se dessa experiência é um desafio ao professor que precisa ler o conhecimento prévio do aluno quanto a dimensão temporal para então torná-la histórica, uma tarefa difícil.

Ensinar conceitos históricos é uma ação complexa, pois os alunos precisam apreendê-los a partir de sua realidade local e de acordo com as particularidades de cada fase de aprendizagem. Isso também faz com que os professores tenham que estudar e entender os conteúdos/conceitos históricos, sistematizá-los, criar metodologias de ensino para só então apresentá-los aos alunos, ou seja, “em situação de ensino, há a necessidade de domínio da



natureza específica do conhecimento histórico, além do desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para alunos de diferentes idades e conduções culturais” (BITTENCOURT, 2011, p. 192). Essas demandas conseqüentemente recaem também sobre os professores dos anos iniciais que também precisam dominá-las para ensinar os conteúdos históricos.

As considerações e questionamentos levantados impactam diretamente o processo ensino-aprendizagem, a vida dos alunos e o trabalho docente devendo ser analisados e compreendidos a partir de reflexões escolares e acadêmicas. Porém, grande parte dos estudos e discussões acerca do Ensino de História concentra-se entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio<sup>9</sup>. Isso possivelmente se deve ao fato de os profissionais licenciados em História serem habilitados para trabalhar nas referidas turmas da Educação Básica e que ao socializar suas experiências, seja ao longo da graduação através das disciplinas, projetos e estágios ou durante a atuação profissional, têm como referência esses anos escolares e os conteúdos/abordagens a eles vinculados.

Tornou-se importante compreender como se desdobram esses apontamentos tendo em vista que as primeiras noções históricas devem ser delineadas no início da educação escolar durante os anos iniciais do Ensino Fundamental (e talvez até mesmo esboçadas na Educação Infantil) intensificando-se a partir 6º ano do Ensino Fundamental quando o professor da área de História inicia seus conteúdos programáticos. Essa ação reverbera também nos demais anos escolares e reflete-se, inclusive, no Ensino Médio e Superior. Portanto, o ensino de História nos anos iniciais também precisa ser visto como prioridade tendo em vista que nessa etapa podem se criar e consolidar as bases para fundamentar o conhecimento histórico que acompanhará progressivamente o aluno na trajetória escolar.

Cada etapa de ensino da Educação Básica possui documentos de referência produzidos pelos órgãos responsáveis seja na esfera federal, estadual ou municipal<sup>10</sup>, como os PCNs já citados. Grande parte deles apresentam objetivos que os alunos devem atingir a cada ano de estudo estabelecendo pré-requisitos para a série subsequente (condição que é atestada por

---

<sup>9</sup> Podemos utilizar como exemplo os produtos finais obtidos a partir da primeira turma (2014-2016) do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de História (ProfHistória) que em sua maioria voltam-se para atividades advindas das práticas docentes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio e destinam suas análises para esse período. Esses trabalhos estão disponíveis para consulta em <[https://profhistoria.ufrj.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese)> Acesso em 03/08/2017.

<sup>10</sup> Como o Ministério da Educação, as Secretarias de Estado de Educação, as Gerências e Secretarias Municipais de Educação e outros.

sistemas avaliativos próprios de acordo com cada localidade e em consonância com a normatização nacional, como já mencionado).

No estado de Mato Grosso do Sul essas orientações ficam a cargo do Referencial Curricular (2012)<sup>11</sup>, documento que norteia conteúdos a serem ensinados em cada ano escolar. Além de elencar o que deve ser estudado, o documento é essencial para essa pesquisa, pois uma vez somado ao restante do corpo de fontes permite compreender os caminhos entre o ensino prescrito e aquele efetivado.

O caminho percorrido para a concretização da pesquisa foi trilhado por várias vertentes de forma a possibilitar, numa perspectiva geral, a compreensão de como a História tem sido ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul em escolas situadas em municípios selecionados da região sul do estado, tendo em vista também os desafios, dificuldades e possibilidades relacionadas aos professores e ao componente curricular por eles ministrado.

Sabemos que o corpo docente responsável pelo ensino do 1º ao 5º ano de forma geral é graduado em Pedagogia ou possui cursos que os habilitam para o ensino nesta etapa escolar (como o magistério, por exemplo)<sup>12</sup>. Dada a complexidade de se alfabetizar e ao mesmo tempo ensinar conteúdos de áreas do conhecimento distintas que muitas vezes não foram vistos de maneira aprofundada durante a formação acadêmica superior, procuramos perceber o percurso pelo qual se efetiva a atuação dos professores regentes dos anos iniciais estabelecendo como parâmetros: seu preparo para ministrar o conteúdo curricular de História, os materiais que os apoiam para tal tarefa, sua visão quanto a essa disciplina e possíveis desdobramentos.

De acordo com os relatos narrados informalmente por professores e outras pessoas pertencentes à comunidade escolar, os quais foram levados em consideração para delinear os caminhos de realização desta pesquisa, foi aventado inicialmente que os professores que ministram os conteúdos de História para os anos iniciais teriam dificuldade em decodificar e utilizar os conteúdos para estimular a construção do saber histórico, ou em abordar esse componente curricular em conjunto com outros assuntos como a Geografia, a leitura,

---

<sup>11</sup> O Referencial Curricular do Ensino Fundamental vigente desde 2012 está disponível em: <<http://pt.slideshare.net/TatyBorges1/referencial-curricular-ensino-fundamental-mato-grosso-do-sul>> Acesso em 24/04/2017.

<sup>12</sup> Essa disposição, vinculada à lotação de professores, é dada através de Resolução publicada anualmente pela da SED-MS antes do início do período letivo. No ano de 2017 a Resolução/SED em vigor era a Nº. 3.196, de 30 de Janeiro de 2017.

interpretação de textos, e temas abrangentes como cultura, identidade, respeito à diversidade, etc. Frente a esses indícios ponderamos também que as dificuldades impostas pela formação insuficiente, demandas governamentais por resultados, principalmente aquelas voltadas à alfabetização, letramento e educação matemática, fazem com que a disciplina de História não seja uma prioridade, sendo colocada em segundo plano.

Tendo esses discursos como balizadores, percebemos a necessidade de confrontá-los com a prática docente no intuito de analisar sua legitimidade e compreender as relações envolvidas à atuação dos professores. Assim, tornou-se fundamental saber quais as estratégias adotadas para abordar discussões históricas e seus conteúdos em sala de aula, se estão em consonância com aquilo previsto nos documentos norteadores (como as orientações do Referencial Curricular) e a periodicidade semanal, e também com o que é inerente ao conceito de História em seu caráter reflexivo e dinâmico, não tornando seu ensino como uma atividade apenas vinculada às datas comemorativas, por exemplo.

A formação docente nos últimos anos tem primado pela intersecção entre áreas do conhecimento, sobretudo no cotidiano escolar sob a égide da interdisciplinaridade. Esse parece ser um caminho profícuo e necessário e que fornece condições de um melhor aproveitamento do tempo que é disponibilizado para a aprendizagem. Os anos iniciais possibilitam um campo fértil para o ensino integrado uma vez que um mesmo professor é responsável por mais de um componente curricular. Entretanto, mais à frente se observará que a interdisciplinaridade não é simplesmente a mescla de assuntos de áreas diversas, mas requer esforço para atingir os objetivos que sua complexidade evoca<sup>13</sup>. Para refletir sobre isso procuramos constatar a visão dos professores acerca dessa vertente e como tem acontecido as inserções interdisciplinares ao ensinar conteúdos de História, observando a integração entre as ciências humanas e outras áreas, principalmente levando em consideração, como destacado, as particularidades presentes nos anos iniciais.

A História está inserida no contexto escolar dos anos iniciais, isso é identificado seja pelos documentos norteadores/oficiais ou pelos relatos da comunidade escolar, está vinculada aos alunos e à sociedade e seu ensino tem os professores como um dos elementos principais. Por isso é essencial avaliar a concepção de História apresentada pelos docentes e assinalar as dificuldades e caminhos trilhados para ministrar os conteúdos históricos, bem como a percepção de competências atribuídas por eles a si próprios e aos outros elementos que

---

<sup>13</sup> No segundo capítulo retomaremos essa discussão a partir dos estudos de Ivani Fazenda e as práticas docentes relatadas por meio do nosso instrumento de coleta de dados.

compõe o universo escolar ou que nele exercem influência (como direção escolar, governo, universidade).

São muitos os desdobramentos que se originam das questões aqui levantadas. O caminho é longo e no início desta pesquisa percebemos que ele também é complexo. Observar nuances, fazer análises e adentrar em um campo delicado evidenciou a necessidade de mapear o conhecimento produzido quanto a esta temática a fim de contribuir para sua compreensão.

## **1.2 Apontamentos sobre as pesquisas acerca do Ensino de História dos anos iniciais**

Alguns caminhos vêm sendo trilhados na dinâmica do ensino de História como componente curricular nos anos iniciais nos quais nos aportamos para compreender o problema proposto inicialmente nesta pesquisa.

A publicação eletrônica da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas “Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil *on-line*”<sup>14</sup> é um desses caminhos e se mostrou fundamental para essa compreensão, pois dá acesso a grande parte dos anais (textos apresentados) de dois importantes eventos brasileiros sobre Ensino de História: o “Encontro Perspectivas do Ensino de História” (que chamaremos de Perspectivas), de sua criação em 1988 até 2012, e o “Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)<sup>15</sup>”, de 1993 a 2009. Dentre os muitos temas tratados nos grupos de trabalhos, conferências e mesas-redondas dos eventos, está o Ensino de História nos anos iniciais.

---

<sup>14</sup> A publicação está disponível em <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/>> Acesso em 04/08/2017.

<sup>15</sup> As duas primeiras edições deste evento foram intituladas “Encontro de Professores Pesquisadores de Ensino de História”. A partir de 1997 adquiriu o nome atual.

Quadro 1 – Estimativa de trabalhos relacionados ao Ensino de História nos anos iniciais no ENPEH e Perspectivas.

ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História			Perspectivas - Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História		
Ano	Nº de trabalhos *	Nº de trabalhos sobre a Temática	Ano	Nº de trabalhos	Nº de trabalhos sobre a Temática
1993	?	?	1988	62	1
1995	24	2	1996	83	3
1997	14	0	1999	73	3
1999	75	3	2001	49	1
2001	15	0	2004	118	6
2003	97	4	2007	149	6
2006	93	5	2009	247	10
2008	125	5	2012	265	20
<b>TOTAL</b>	<b>443</b>	<b>19</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1046</b>	<b>50</b>
<b>Total Geral: 1489 Trabalhos sendo 69 sobre a Temática</b>					
<b>* Compreendem-se por trabalhos também os textos oriundos de discussões em Conferências e Mesas-Redondas durante os eventos.</b>					

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da revista “Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil *on-line*” disponível em <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/>> Acesso em 04/08/2017

É possível observar no quadro acima que os estudos referentes ao ensino de História nos anos iniciais até 2012 configuravam-se como uma temática pouco abordada, embora a presença de trabalhos já sinalizasse uma preocupação quanto a esse campo de estudo.

Contudo, a História não é a única área que possui uma tímida produção acadêmica quando voltada a essa etapa de ensino. No levantamento realizado por Care Cristiane Hammes (2015) para sua tese de doutorado, a autora realizou um mapeamento das pesquisas sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais tendo como referência os estudos de Antônio Carlos Pinheiro oriundos de sua tese defendida em 2003 e de seu livro lançado em 2005<sup>16</sup> que cataloga as dissertações e teses quanto ao ensino de Geografia em diferentes níveis entre 1967 e 2003. Hammes constatou que dos 317 trabalhos, apenas 58 faziam referência aos anos iniciais.

Embora os olhares da autora se dirijam para as dissertações e teses e o nosso para os trabalhos apresentados nos dois eventos supracitados, a proporção apresentada e a pequena

<sup>16</sup> Pinheiro expandiu os estudos de sua tese e lançou em 2005 o livro “O Ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de Dissertações e Teses (1967-2003)” que foi utilizado por Hammes (2015) em seu levantamento.

quantidade de produtos a respeito do ensino de História e Geografia nos anos iniciais mostram uma despreocupação dos pesquisadores dessas áreas quanto a temática até a primeira década do século XXI. Para Hammes (2015), “há um crescente interesse pela pesquisa nesse nível de ensino, apesar de as produções ainda serem em pequeno número, se comparado com outros níveis de ensino” (p. 33) e embora essa conclusão esteja situada na área da Geografia, também é representativa da História.

Quanto aos trabalhos apresentados nos eventos citados com foco no Ensino de História, os estudos referentes aos anos iniciais ampliaram-se a partir de 2004, coincidindo com a criação – no *Perspectivas* – de um Grupo de Trabalho (GT) específico para a temática cujo texto de apresentação fora escrito por Helenice Aparecida Bastos Rocha, que pretendia discutir o quadro existente sobre essa temática acolhendo diversos estudos que contribuíssem para a circulação de ideias e alternativas possíveis em um momento de mudanças em que

[...] de uma história representada como repetitiva e desinteressante - preservada por uma cultura escolar que vivenciamos como alunos e depois como professores - saltamos a propostas de uma história em que os alunos aprenderiam a valorizar sua própria história e a de seu lugar, passando a exercer sua cidadania no tempo presente (ROCHA, 2004, p. 1).

As transformações provocadas na forma de se ensinar os conteúdos históricos nos anos iniciais, advindas possivelmente das proposições dos PCNs instigaram pesquisadores a olhar para esse campo. Considerado um ensino “tão diverso”, não fora a primeira vez que a necessidade de investigações sobre ele havia sido apontada.

Consideramos a importância da revista eletrônica “Fóruns Contemporâneos” pela possibilidade de se compreender e observar o panorama nacional do ensino de História nos anos iniciais. Percebemos, a partir do mapeamento inicial dos textos apresentados nos eventos, que esse tema vinha sendo discutido com maior ou menor frequência por seus participantes.

Trazemos aqui alguns dos trabalhos apresentados sobre diversos assuntos ao longo das edições. Nos encontros de 1988 e 1996 do *Perspectivas*, por exemplo, apareciam discussões a respeito dos Estudos Sociais nas séries iniciais<sup>17</sup>, como o de Anna Lúcia Côgo (1999) que em seu trabalho pretendeu traçar “o perfil do profissional que ensina história de 1º a 4º séries no

---

<sup>17</sup> Cabe destacar que a disciplina de História nos anos iniciais passou por mudanças em sua nomenclatura de acordo com as alterações legais e curriculares, como quando esteve inserida junto com a disciplina de Geografia, recebendo o nome de Estudos Sociais. Os primeiros anos do Ensino Fundamental eram chamados “séries iniciais” até a mudança na legislação para o ensino de nove anos conforme apontado anteriormente. Entretanto, mesmo com as divergências e nova roupagem, o objeto permanece o mesmo.

eixo Ilhéus-Itabuna (1997-1998)”, sinalizando naquele momento para a falta de efetivação do ensino de História nessas séries.

Já o ENPEH em seus primeiros encontros contou com trabalhos como o de Maria de Fátima Salum Moreira (1995) refletindo sobre “a criança e a história: quem ensina o quê?” ressaltando um despreparo dos professores e o “quadro desanimador” que se encontrava o ensino de História principalmente para as séries iniciais. Sob seu ponto de vista,

O quadro das condições em que está sendo realizado o ensino de história, principalmente nas séries iniciais do primeiro grau, é bastante desanimador. É extrema a sua desvalorização e o desconhecimento e/ou despreparo dos professores, fato que quando não leva ao seu completo abandono por estes, embora conste nos planos escolares, é realizado de forma aleatória e descomprometida com um projeto com o qual o professor se encontre envolvido por ter participado efetivamente de sua elaboração (MOREIRA, 1995, p. 12)

Essa realidade por ela observada situa-se em um período de embates e consolidação curriculares no contexto da redemocratização, como destacado por Silva (2016, p.19). As diretrizes educacionais e a escolha das novas formas de abordagem do ensino dos conteúdos, dentre eles os históricos, resultadas dessas discussões possivelmente foram sintetizadas com a promulgação da LDB em 1996 e posteriormente o lançamento dos PCNs que passaram a nortear o currículo nacional e que apesar das modificações, ainda são utilizados como referência.

Também por esse motivo seu trabalho é emblemático, pois foi desenvolvido em um momento de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia e além de assinalar a necessidade de se refletir sobre as formas de ensino e aprendizagem dos conteúdos históricos nos anos iniciais, acaba expondo que as “trocas de experiências sobre as questões metodológicas e pedagógicas desse ensino” ainda se encontravam em um nível elementar “[...] exigindo um investimento mais amplo em pesquisas sobre o assunto, as quais, além de envolverem projetos que reúnam professores dos diversos níveis de ensino, possam ter os seus resultados constantemente *divulgados e debatidos*” (MOREIRA, 1995, p. 16, grifos nosso).

O “convite” feito por ela parece ter demorado em ser atendido, uma vez que nesta edição do ENPEH apenas seu trabalho e mais um foram apresentados<sup>18</sup>, número que permaneceu baixo nos anos seguintes. Mesmo assim, Moreira continuou participando de outras edições de ambos os eventos posteriormente.

---

<sup>18</sup> De autoria de Ana Paula Lima de Carvalho (1995), o trabalho refletiu sobre “o tempo histórico nas séries iniciais: uma abordagem metodológica” e se originou a partir da experiência com um grupo de professores e seus alunos do curso de Pedagogia da Universidade do estado do Rio de Janeiro.

Quanto a divulgação proposta naquele momento, acreditamos que ainda não tenha se efetivado totalmente, principalmente se considerarmos a disponibilização das informações aos professores que têm trabalhado História nos anos iniciais. Até mesmo para nós foi difícil encontrar os textos da “Fóruns Contemporâneos” durante o estágio inicial dessa pesquisa em que buscamos suporte teórico para compreendermos o problema proposto. Através de um dos textos presentes na revista eletrônica conseguimos rastrear a edição de 2012 e seus trabalhos e acreditávamos que fosse a única. Entretanto, vasculhando o *site* da revista observamos que havia outras edição e centenas de textos que tratavam de diversos assuntos sobre Ensino de História. Tivemos de acessar página por página, avaliando títulos e abrindo os arquivos um a um, trabalho este que demandou tempo considerável pela falta de uma ferramenta adequada de busca ou listagem que permitisse o rápido acesso às informações contidas nos textos.

A despeito disso, após realizarmos o trabalho de buscas, percebemos que os debates continuaram ao longo das edições do ENPEH e do Perspectivas e os anos 2000 caracterizam-se pelo aumento no número de pesquisas apresentadas. Os trabalhos se diversificaram e passaram a tratar de vários pontos como a pesquisa de Michele Cristina Moura e Selva Guimarães Fonseca (2003) no ENPEH sobre os “Saberes e práticas pedagógicas de ensino de História: implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental”, desenvolvida em escolas na cidade de Uberlândia-MG por meio da análise dos documentos curriculares nacional, estadual e local e com o auxílio de entrevistas pretendia compreender como os PCNs estavam sendo implementados nestas instituições, as intencionalidades implícitas e explícitas e outras questões.

Em 2009, Raquel Elane dos Reis Alves e Selva Guimarães Fonseca em seu trabalho intitulado “Os saberes e as práticas de ensino de História na ótica das professoras dos anos iniciais do ensino de história fundamental: Um estudo de caso”, no qual relataram a experiência de um curso de formação para professoras que ainda não tinham um curso superior por meio do Projeto Veredas<sup>19</sup>, uma ação criada em 2002 com duração de três anos e meio ofertada de forma semipresencial.

Ao serem questionadas sobre a contribuição do Projeto Veredas para a re/construção de seus saberes e práticas de ensino, as professoras responderam que ele contribuiu para isso e dentre as justificativas “[...] a que mais se destacou foi a mudança na prática pedagógica”,

---

<sup>19</sup> Em 2005, quatorzes mil professores formaram-se pelo Projeto Veredas cujo término resultou em avaliação positiva pelo Ministério da Educação. Cf. <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/1981-sp-2842900>> Acesso em 23/05/2018.



mencionando ainda a “valorização da experiência, da vivência e da realidade do aluno para desenvolver os conteúdos de História” (ALVES & FONSECA, 2009, p. 2). No relato apresentado, há sempre manifestações positivas por parte das docentes, o que mostra uma interação e valorização das atividades desenvolvidas ao longo do curso.

Se em meados da década de 1990 os trabalhos tinham como ponto de partida as reflexões feitas dentro das universidades, no final dos anos 2000 o ensino de História nos anos iniciais também começou a ganhar espaço nos cursos de formação, no caso apresentado por Alves e Fonseca (2009), para melhoria da qualidade de ensino e da prática docente daqueles que ainda não possuíam um curso de graduação, por meio de uma modalidade chamada de “formação inicial em serviço”.

Poderíamos destacar muitos outros trabalhos presentes na revista “Fóruns Contemporâneos”, principalmente aqueles apresentados entre 2008 e 2012 no Perspectivas e no ENPEH. Eles tratam de diversos assuntos: o uso fontes e documentos, os materiais didáticos, a construção da consciência e do saber histórico, cinema e ensino de História, cultura e identidade, etc. Por isso realizamos um levantamento preliminar desses trabalhos, disponível no Anexo 1, confiantes de que o conhecimento sobre sua existência e as informações que apresentam também sirvam para impulsionar novas pesquisas e a socialização de metodologias e estratégias apresentadas por esses autores entre os professores que atuam nos anos iniciais.

Reiteramos que a História aparece nos anos iniciais como um componente curricular, devendo ser destinado um espaço semanal ao seu ensino que, por sua vez, precisa seguir procedimentos teórico-metodológicos, conforme abordado por Bittencourt no livro “Ensino de História: fundamentos e métodos”. Os debates propostos pela autora são fundamentais para compreender a dinâmica do ensino de História na Educação Básica e suas relações com a temática aqui proposta e por isso tornou-se um importante referencial para esta pesquisa sob vários aspectos.

Bittencourt analisa pontos relevantes como a aprendizagem em História e suas relações com as teorias de aprendizagem desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, a importância e o desenvolvimento dos conceitos históricos, os pressupostos legais e de orientação orientados pelos órgãos governamentais, atualizando debates e sugerindo atividades de reflexão ao final de cada capítulo. O caráter didático de seu livro torna-o uma leitura profícua

e obrigatória para aqueles que buscam compreender a complexidade envolta à História e seu ensino.

Ao levantar reflexões sobre as características de uma disciplina escolar, Bittencourt aborda o debate realizado entre pesquisadores franceses e ingleses que adotaram posturas e concepções divergentes sobre o conhecimento escolar. Uma delas é a disciplina como “transposição didática”, um conceito designado por Yves Chevallard em que a escola reproduz um conhecimento influenciado por agentes sociais externos – a “noosfera” – e que “garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia” (BITTENCOURT, 2011, p. 36).

Entretanto, essa postura tende a hierarquizar o conhecimento, relegando a uma “segunda classe” aquele produzido no ambiente escolar. Segundo a autora, essa concepção “é responsável pela atribuição de *status* inferior aos saberes escolares das séries iniciais do ensino fundamental, por estarem desvinculados, sobretudo em razão da formação dos docentes, das ‘ciências-mães’ acadêmicas” (ibidem, pp. 36-37, grifo da autora). Aqui observamos que se o conhecimento desenvolvido nas escolas foi desvalorizado em detrimento de um saber produzido pela academia, mais ainda o foi aquele oriundo dos anos iniciais por terem profissionais considerados “polivalentes” e não especialistas.

Por outro lado, a partir dos estudos de Ivor Goodson e André Chervel a teoria da transposição didática passou a ser questionada uma vez que a hierarquização do conhecimento vinha a compor um instrumento de poder. A escola passa a ser entendida como um lugar de produção de saberes influenciados por agentes internos e externos e a disciplina escolar integrará uma “cultura escolar” que refletirá essa dinâmica. Sob essa visão, devemos direcionar a atenção para os conhecimentos e métodos (re)produzidos no interior das salas de aula, neste caso para os anos iniciais. De acordo com Bittencourt (2011), cada disciplina escolar tem objetivos diversos que vão desde a formação intelectual e cultural, passando pela criticidade e desenvolvimento de habilidades técnicas e, em consonância com as particularidades de cada escola, também resulta de uma articulação com a sociedade e suas demandas.

A autora também inclui a História nos anos iniciais como um tema que deve ser considerado no contexto do ensino, pois

[...] existe a preocupação de introduzir noções e conceitos históricos a partir dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental e médio. Os PCN de História os quais de certa

forma consolidam essa tendência, têm como conceitos básicos a cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo/espaço históricos, a serem introduzidos no processo de alfabetização (BITTENCOURT, 2011, p. 113).

Os PCN's e o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul sugerem as abordagens e os conteúdos, respectivamente. Agentes internos e externos influenciam a escola que por sua vez define objetivos da disciplina e o professor intermedia o processo entre esses elementos e os alunos, que também trazem seus conhecimentos prévios. Nesse turbilhão, como estaria o ensino de História nos anos iniciais?

Algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas no âmbito da pesquisa acadêmica como vemos em dois recentes trabalhos realizados por mestrandos da primeira turma do ProfHistória. Optamos por evidenciar dois deles, tendo em vista que o resultado de suas investigações contribuiu para estabelecermos relações e conexões com esta pesquisa, seja em suas escolhas metodológicas ou percursos teóricos trilhados.

O primeiro deles é a dissertação de Rafael Bastos Alves Privatti (2016) intitulada “Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização”. Partindo da reflexão sobre uso dessa metodologia para o ensino de História e abordando a necessidade de conhecimento e valorização de negros e indígenas na sociedade atual, produz um desenho animado inédito com seis episódios para trabalhar, nos anos iniciais, assuntos vinculados à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, pautado nas orientações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino dessas temáticas nos currículos escolares brasileiros. Como resultado final

foram desenvolvidos produtos com o objetivo de servirem como alternativa aos materiais já existentes [...], mas que possuem como diferencial o foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando qualificar o ensino de conteúdos sobre História da África, de culturas afro-brasileiras e de culturas indígenas, e as compreensões de História como disciplina junto a professores que não são especialistas e nem sempre possuíram oportunidade de uma reflexão mais atual sobre o que seja História e quais os seus objetivos no espaço escolar (PRIVATTI, 2016, p. 15).

O trabalho acima apresentado torna-se ainda mais relevante ao observarmos que além de produzir o desenho animado – com a introdução, argumento, ficha técnica e roteiro para cada episódio – apresenta também sugestões de leitura e vídeos que podem complementar a exibição desenho e ao final sugere atividades a serem realizadas em sala de aula. Consideramos que materiais como esse devem ser produzidos e divulgados cada vez mais e ao permitir esse tipo de trabalho, o ProfHistória contribui significativamente para a formação

continuada dos professores e dá um passo rumo à capacitação docente e melhoria no ensino de História, neste caso também para os anos iniciais.

Privatti (2016) afirma utilizar como documentos para sua pesquisa os materiais oficiais dos cursos de formação de professores de alguns Institutos Educacionais do Rio de Janeiro, portanto foca sua análise nessas experiências que acabam contribuindo para a futura prática docente. Também consideramos tal olhar importante, mas nesta pesquisa priorizamos a atenção para os docentes que já estão em sala de aula para compreender o desenvolvimento da atividade cotidiana de professores no espaço escolar.

Outro trabalho intitulado “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” foi desenvolvido por Raquel Brayner da Silva (2016). Nele a autora defende que a disciplina de História nos anos iniciais na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro vem perdendo seu prestígio frente a outras como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e atribui isso principalmente aos direcionamentos do currículo básico que norteia as ações desde o final da década de 1990, às posturas adotadas a partir dele e também em decorrência das políticas de avaliação externa. Para realizar sua análise, utiliza documentos obtidos em repartições da Secretaria Municipal de Educação assim como os PCNs e o próprio currículo norteador municipal – nominado Multieducação (1996) – e ainda o material pedagógico *online* disponibilizado a professores e alunos por meio de plataforma digital pela Secretaria, chamada de Educopédia, analisando-a sob a perspectiva do multiculturalismo crítico.

Silva (2016) realizou um aprofundado levantamento teórico-bibliográfico sobre alguns pontos como as disputas travadas no período da redemocratização brasileira quanto aos caminhos para elaboração de um currículo que orientasse a educação, enfocando principalmente a História, seus objetivos escolares e seu ensino, sobretudo para os anos iniciais. De maneira geral, identifica que

no município do Rio de Janeiro as políticas públicas educacionais, que vêm sendo implantadas, afastam esse aluno, ainda muito jovem, da construção desses conceitos [ligados às diferenças culturais], por meio da escola, na sua relação com o professor na aula de História. A importância é dada as disciplinas, como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, para atingirem metas e com isso receberem premiações – no caso dos professores – e verbas externas – o município (p. 30)

Embasada em Roger Chartier, Silva (2016) considerou como História não só o passado, mas a representação dele elaborada pelos seres humanos. Portanto, sustenta que os

alunos dos anos iniciais podem aprender História se pautados em suas experiências e direcionados pelo docente. Dessa forma, assim como Privatti (2016), a autora – a partir dos conteúdos disponíveis na plataforma Educopédia – aponta alguns cuidados e também sugere formas de abordagem dos conteúdos históricos para essa etapa de ensino numa perspectiva multicultural.

Por outro lado, ressaltou a necessidade das estruturas governamentais (em seu caso a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) assumirem uma postura de valorização do ensino da História fomentando discussões e promovendo a capacitação docente, pois

a formação continuada para o professor generalista é necessária, mas o que foi percebido é que essa formação, pela prefeitura do Rio de Janeiro, não está enfatizando a importância do ensino de História. Mesmo a questão da formação desses professores está sendo ligada a competência e qualidades para atingir metas (SILVA, 2016, p.10).

Entretanto, no mapeamento teórico feito pela autora percebemos que de maneira geral nos textos acadêmicos passou-se a se acentuar um panorama de dificuldades quanto ao ensino de História nos anos iniciais. Embora assinalem o papel fundamental da prática docente e todos dos desafios a ela implicados, acabam por evidenciar um entendimento dos professores como reprodutores conteúdos, que não conseguem articular novas metodologias ou não consideram a disciplina de História relevante trabalhando-a muitas vezes apenas em “datas comemorativas”. Isso parece fazer com que se crie um estigma, uma marca simbólica que inibe o olhar sob outras perspectivas. Afirmamos isso posto que também nós, no início desta pesquisa, tínhamos a mesma visão que foi se desconstruindo ao longo do processo de investigação.

A análise de documentos norteadores é essencial e também nós os selecionamos para estarem entre nosso corpo de fontes, mas ao abordar a prática docente é fundamental que esses professores também falem por si, mesmo que sua narrativa esteja envolta a uma subjetividade que pode refletir ou não a realidade nas escolas.

Cabe ressaltar ainda que os dois trabalhos citados possuem recorte espacial situado no estado e município do Rio de Janeiro, respectivamente. É preciso expandir essa discussão para outras regiões do país a fim de criar um canal de comunicação para a realização de um mapeamento que some forças frente à melhoria na qualidade do ensino e do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Temos destacado nos trabalhos citados as análises feitas sobre a temática, mas também a preocupação de sugerir atividades para os professores dessa etapa de ensino a fim de ajudá-

los de alguma forma em sua prática cotidiana. Algumas propostas têm sido empregadas de forma específica, contendo um suporte metodológico para a atuação dos docentes, como é o caso do livro “O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental – metodologias e conceito” de Márcia Hipolide (2009).

Distribuído às escolas a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o livro de Hipolide aborda a temática sob um viés didático-metodológico, em linguagem acessível aos professores para fazer com que eles consigam compreender as particularidades da História e adequá-la aos alunos de suas classes. Discute que muitas vezes os professores, em alguns casos por falta de orientação, tem dificuldades ao ensinar os conteúdos históricos. Portanto, afirma que seu livro é

[...] uma tentativa de auxiliá-los. [...] contribuir para que o professor consiga trabalhar com a História, com o objetivo de ampliar a visão do aluno sobre a sua condição de sujeito histórico capaz de identificar o contexto social, econômico, político e cultural em que vive e compará-los com outros (HIPOLIDE, 2009, p. 7).

Seus objetivos e considerações em alguns momentos alinham-se com as demandas trazidas pelos PCNs de História. São quatro capítulos com sugestões de atividades para o 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Cada um deles contém uma introdução sobre o tema proposto, sugestões de abordagens e metodologias, de atividades e de filmes e leituras complementares com uma breve descrição dos assuntos que abordam. Além disso, o que torna esse livro ainda mais relevante é que em cada capítulo reflete sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária, indicando a melhor forma de conduzir o ensino; e também no tópico “O historiador e a ciência” apresenta textos de historiadores para contribuir com a compreensão do tema em questão.

Como exemplo, podemos transitar pelo capítulo cujo tema principal é a História e o tempo histórico. Hipolide (2009) faz uma breve descrição de algumas correntes teóricas da historiografia – Positivismo, Materialismo Histórico e Nova História – e assinala como cada uma delas se relaciona com os acontecimentos e as fontes, escolhendo a Nova História como a melhor forma de abordagem para se ensinar História nas escolas, mesmo considerando o conhecimento advindo das outras teorias. Para um olhar científico do assunto abordado, traz dois textos, um do historiador Jacques Le Goff e outro da historiadora Vavy Borges Pacheco. Isso mostra uma preocupação em falar com professores pedagogos, mas não se esquecer da necessidade de leituras sobre a área da História, ou seja, não só apresenta caminhos, mas também estimula o conhecimento.

Entre eventos, livros, revistas científicas<sup>20</sup> e propostas, o ensino de História vem ganhando espaço nas discussões pelo Brasil, mas ainda é preciso expandir e, principalmente, divulgar os trabalhos já realizados para que cheguem até os professores que atuam na Educação Básica e o campo de estudo seja alargado.

### **1.3 Delineando o campo de estudo: O Ensino de História nos anos iniciais em Mato Grosso do Sul e os recortes da pesquisa**

Tendo apontado até aqui os esforços empregados quanto ao estudo do Ensino de História nos anos iniciais no Brasil é preciso situar os pontos de partida da pesquisa e o cenário no qual ela se desenvolveu no estado de Mato Grosso do Sul, incluindo algumas questões referentes à formação de professores, sobretudo nos cursos de História e Pedagogia, e os recortes escolhidos para nortear as discussões.

O tema desta pesquisa causa-me incômodo desde 2012. Portanto, a escolha e delimitação do tema são intrínsecas à minha trajetória como acadêmico de um curso de licenciatura em História, posteriormente professor da Rede Estadual de Educação Básica e acadêmico do ProfHistória. Naquele ano, participando de um evento acadêmico, realizei um minicurso cujo objetivo destinava-se a pensar a História e a Geografia nos anos iniciais. Até então não havia observado ainda que o ensino da História enquanto disciplina não se iniciava no 6º ano – abordando assuntos como introdução aos estudos históricos, fontes e pré-história – e compreendi que os anos iniciais representavam um papel importante na formação do aluno e sua relação com o mundo à sua volta. Quem então se responsabilizaria por realizar as reflexões práticas, teóricas e metodológicas acerca dessa etapa escolar? Licenciados em Pedagogia ou em História?

A Resolução SED N. 3.196 de 30/01/2017 ao tratar da lotação de professores designa para as turmas do 1º ao 5º ano “1 (um) licenciado em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia” (SED/MS, 2017) e um outro profissional de mesmo perfil para ministrar os conteúdos de Ciências da Natureza. Já para os

---

<sup>20</sup> Podemos citar como exemplo a Revista História & Ensino vinculada à Universidade Estadual de Londrina (UEL). Criada em 1995, foi a primeira revista científica do país a abordar o ensino de História e nos últimos anos tem recebido publicações de trabalhos o relacionando com os anos iniciais. Em uma pesquisa preliminar, pudemos encontrar oito artigos que de alguma forma trazem a temática para discussão. Entretanto a quantidade ainda é pequena frente às dezenas de trabalhos já publicados pela revista. Cf. <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino)> Acesso em 14/05/2018.

componentes curriculares de Arte e Educação Física deve-se ter formação específica na área. Para ministrar História, por exemplo, não há a obrigatoriedade de conhecimentos específicos.

Embora não tenha se configurado como objetivo desta investigação discutir de forma aprofundada a formação de professores, essa regulamentação profissional definida por meio da Resolução faz com que voltemos o olhar para o processo formativo nas licenciaturas e as discussões realizadas nesses cursos. A fim de explanar um pouco desta questão destacamos alguns pontos pertinentes dos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos de graduação nas áreas de História e Pedagogia, tomando como exemplo a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na qual me formei, e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) aonde possui uma extensão do ProfHistória, ao qual estou vinculado.

Na UFGD, o PP do curso de História (2017)<sup>21</sup> prevê algumas disciplinas ligadas ao ensino e prática docente: Ensino de História I, II e III e Fundamentos de Didática. Entretanto nenhuma delas determina em sua ementa um olhar específico aos anos iniciais. O mesmo ocorre com o PP do curso de História da UEMS (2010)<sup>22</sup> com a disciplina de Metodologias do Ensino de História, que mesmo trazendo uma ementa mais aberta como “[...] propostas teórico-metodológicas para o ensino de História nos ensinos Fundamental e Médio” e “[...] diferentes possibilidades de ensino de História” (p. 28), também não traz de forma objetiva o debate sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental e lega o tema à arbitrariedade do professor responsável.

Se observarmos os cursos de licenciatura em Pedagogia dessas mesmas Universidades, percebemos que no PP da UFGD (2017)<sup>23</sup> há a disciplina obrigatória “Currículo e ensino de História e Geografia” e a optativa “Metodologia do ensino de História e Geografia”, esta última inserida em um rol com outras 20 disciplinas que são ofertadas de acordo com a disponibilidade de professores, das quais os acadêmicos devem cursar apenas duas. Já na UEMS o PP do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados (2014)<sup>24</sup> possui a disciplina obrigatória “Metodologia do ensino de História” e a optativa “História Oral” ofertada em sistema parecido ao da UFGD.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/cursos/historia/estrutura-curricular>> Acesso em 17/09/2017.

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://www.uems.br/graduacao/curso/historia-licenciatura-amambai/projeto\\_pedagogico](http://www.uems.br/graduacao/curso/historia-licenciatura-amambai/projeto_pedagogico)> Acesso em 17/09/2017.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/estruturas-curriculares-cursos>> Acesso em 17/09/2017.

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto\\_pedagogico](http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico)> Acesso em 17/09/2017.



Esses dados até o momento evidenciam uma realidade presente na formação de professores: o Ensino de História nos anos iniciais não é tema amplamente debatido em ambas as licenciaturas, tendo que dividir espaço com uma série de outros assuntos. Se essa discussão não aparece no percurso acadêmico, como estaria disposta em sala de aula?

Como acadêmico do curso de História e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>25</sup>, no qual ingressei em maio de 2011 e permaneci até o fim da licenciatura, em dezembro de 2014, foi possível analisar e experimentar diversas abordagens para o ensino dos conteúdos seja nos Ensinos Fundamental ou Médio. O PIBID forneceu-me bases e ferramentas para minha construção enquanto docente, possibilitando-me estabelecer uma relação entre o aprendizado acadêmico e os temas sistematizados e ensinados nas escolas, além de fazer com que me aproximasse das discussões na área do Ensino de História que acabaram permeando toda minha graduação. Mesmo assim, sua relação com os anos iniciais ainda era distante para mim e o conhecimento não ia além daquilo que escutava na escola ou entre colegas de turma, alguns entendimentos pré-concebidos que só pude refletir com maior profundidade nesta investigação.

Essa reflexão voltou à tona no início do ProfHistória que abriu espaço para me debruçar sobre ela novamente. Pensar a História enquanto disciplina construída ao longo do tempo e seu ensino inserido no debate historiográfico é compreender nossa responsabilidade enquanto professores-pesquisadores que primam pela qualidade da educação. As pesquisas também deveriam dirigir sua atenção para o ensino de conteúdos históricos como componente curricular nos anos iniciais, mesmo não sendo ministrados por licenciados na área, ou seja, este também deveria ser um campo de sua competência, pois as reflexões podem auxiliar os profissionais que atuam nesta etapa de ensino a trabalhar de maneira profícua e que “facilite” e dinamize o trabalho do professor de História posteriormente.

No tópico anterior, foram aventados alguns estudos acadêmicos sobre o ensino de História nos anos iniciais em um cenário nacional. Já no estado de Mato Grosso do Sul, especificamente, há uma produção esparsa sobre a temática evidenciando-se um campo que começa a ser tateado e que necessita de aprofundamento e ampliação na pesquisa acadêmica.

Mesmo assim, um produto significativo a ser elencado é a tese de doutorado de Hammes (2015), já citada anteriormente, que analisa o “Olhar interdisciplinar na prática docente em geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: linguagem simbólica em

---

<sup>25</sup> O Programa tem passado por reformulações em 2018, mas sua proposta em linhas gerais está disponível em página específica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cf. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em 28/03/2018.

fenomenologia”. Embora não seja vinculada objetivamente à História, traz olhares e análises importantes a esta pesquisa como veremos a seguir.

Hammes teve como objetivo principal investigar a prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados em três municípios de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, Dourados e Maracaju) em escolas municipais (íntegrais e de único turno) e particulares por meio de depoimentos sobre a prática docente, narrados a partir da seguinte pergunta: “Como você trabalha em Geografia com crianças?”. Posteriormente foram transcritos e analisados através de critérios metodológicos estabelecidos pela pesquisadora vinculados à pesquisa qualitativa de caráter fenomenológico<sup>26</sup>.

Foram nove depoimentos de docentes com graduação em Pedagogia sobre seu trabalho com o ensino de Geografia para crianças. Eles mostram as diversas estratégias utilizadas para ministrar os conteúdos que variam entre visitas externas, uso de poesia, imagens e outros. Devemos ponderar que Hammes (2015) selecionou os sujeitos de sua pesquisa a partir de uma identificação deles com a temática proposta, constatada em projetos realizados pela pesquisadora anteriormente, onde “os sujeitos foram se mostrando na ação, em suas atitudes. Mostraram a própria prática enquanto professores que atuam em Geografia, por meio de atividades que espelham a ludicidade” (HAMMES, 2015, p.19).

Neste trecho, percebemos que os participantes escolhidos por Hammes em sua pesquisa já possuíam um engajamento prévio no uso de metodologias inovadoras para aprendizagem e isso os distinguiu de outros professores que não utilizavam tais práticas. Essa realidade evidenciou a presença de diferentes perfis de professores nas escolas de Mato Grosso do Sul e concluímos que também precisávamos observar como essa dinâmica se apresentava quanto ao componente curricular de História. Por isso, optamos por abranger o maior número de professores possível, que atuassem em diferentes escolas e cidades a fim de que suas respostas ressaltassem as similaridades e diferenças de cada perfil.

Um dos produtos resultante da reflexão a respeito do ensino de História nos anos iniciais em Mato Grosso do Sul refere-se à prática docente em cursos de licenciatura e ressaltamos o capítulo escrito por Renice Ribeiro Lopes (2015) intitulado “Ensinando e aprendendo com a pesquisa na disciplina de metodologia do ensino de História para a educação da infância”. O texto tem como objetivo assinalar a importância da pesquisa como um instrumento metodológico utilizado durante as aulas da disciplina no Ensino Superior, sua

---

<sup>26</sup> Para uma análise detalhada do conceito de Fenomenologia e sua relação com a Geografia, conferir o já citado trabalho de Hammes (2015).

função na aquisição de novos conhecimentos e na formação de professores que podem internalizar essa prática e levá-la à Educação Básica. Neste texto, também foi possível observar um relato de experiência da autora como professora da disciplina que dá nome ao capítulo, ministrada no sétimo semestre do curso de pedagogia no Câmpus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no ano de 2014.

Ao longo da discussão, alguns dos apontamentos levantados aqui como uma concepção que permeia o imaginário quanto a prática docente e o ensino de História nos anos iniciais parecem também ser compartilhada pela autora uma vez que em sua visão

[...] principalmente em escolas de Ensino Fundamental, a História tem se mantido distante dos interesses dos alunos por ficar presa a livros didáticos e atividades cívicas determinadas por calendário, o que dificulta aos alunos a entender História como prática de cidadania, como experiência de conhecimento (LOPES, 2015, p. 62).

Depoimentos como este foram frequentes na fase inicial da pesquisa fazendo com que se tornasse necessária a investigação de sua validade e complexidade uma vez que surgem de um olhar a partir de interações feitas dentro do recorte espacial proposto.

No texto, Lopes descreve que após estudo dos PCNs e do Referencial Curricular do Estado houve a divisão da sala em equipes com o objetivo de delegar “um tema retirado da proposta curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul, para preparar e expor um plano de aula e uma aula sobre a temática proposta” (Ibidem, p. 65). Percebemos que mesmo no Ensino Superior, o Referencial Curricular é um documento norteador para formar os futuros professores e levado em consideração na proposição de atividades, portanto, teria ele a mesma importância para os docentes já em exercício?

Há de se avaliar que a execução das atividades pelos alunos e alunas muitas vezes pautaram-se em uma história oficial, possivelmente porque o Referencial Curricular conduz para essa perspectiva conforme veremos mais à frente. Durante as apresentações, seja nos títulos ou nas estratégias adotadas, surgem figuras como a dos fundadores, pessoas tidas como ilustres ou vinculadas à política. Esse viés também deve ser considerado, mas a historiografia tem ressaltado nas últimas décadas que também é preciso apresentar a perspectiva social, cultural, econômica, ou seja, analisar os fatos pelos diversos aspectos ao qual se relaciona.

Por outro lado houve proposições que abordaram temas transversais no ensino de História como o meio ambiente, incluindo visita a um local de preservação ambiental no município. Ao final de todas as atividades os planos de aula foram socializados entre acadêmicos para que pudessem ser utilizados em seu exercício profissional. Essas ações e a

constante reiteração pela autora da resposta positiva e engajamento às propostas na aula dão indícios da existência de ações nos cursos de licenciatura quanto a temática apesar da pequena carga horária destinada a ela nos Projetos Pedagógicos conforme já abordado.

Nesta última produção, vê-se que o Referencial Curricular estadual é um dos instrumentos que baliza algumas atividades de ensino nos cursos de graduação e que depois é levado como norteador para as salas de aula da Educação Básica. Nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, a versão deste documento utilizada no ano de 2017 mantém a mesma redação desde 2012 e traz informações sobre cada modalidade de ensino, divide as disciplinas a partir de suas áreas de conhecimento e elenca conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos ao longo dos anos, divididos em bimestres. Em sua formulação contou com uma equipe organizadora vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), mas também com a colaboração de professores de algumas das Universidades do estado.

Dessa forma, os anos entre 2012 e 2017 são significativos, pois abarcam a atuação de professores e professoras ao longo do tempo, os quais se adaptaram (ou não) para cumprir aquilo que está proposto no texto do Referencial. Utilizou-se esse período como recorte temporal, pois nele se deram as práticas docentes cotidianas bem como a produção de materiais (planos de aula, livros didáticos/paradidáticos, cursos de formação continuada) para auxiliar o ensino. A experiência daqueles que trabalham atualmente com a disciplina de História nos anos iniciais da rede estadual de Mato Grosso do Sul passa por esse recorte temporal e estão sob as orientações deste documento.

A pesquisa foi realizada no âmbito regional a partir das escolas estaduais em municípios da região sul de Mato Grosso do Sul. Tendo o Referencial Curricular da SED/MS como denominador comum optou-se por não abordar de forma sistemática as escolas municipais e privadas neste momento, pois talvez fosse adentrar em uma zona diversa e particular<sup>27</sup> o que dificultaria as análises em um tempo reduzido. Entretanto, não se descartou as ricas vertentes que podem surgir ao voltar o olhar para essas outras instituições. Além disso, pensar na intersecção entre as escolas mantidas pelo Estado permite realizar comparações futuras com outras regiões e entre municípios e redes, fomentando assim a pesquisa e um efetivo mapeamento do tema.

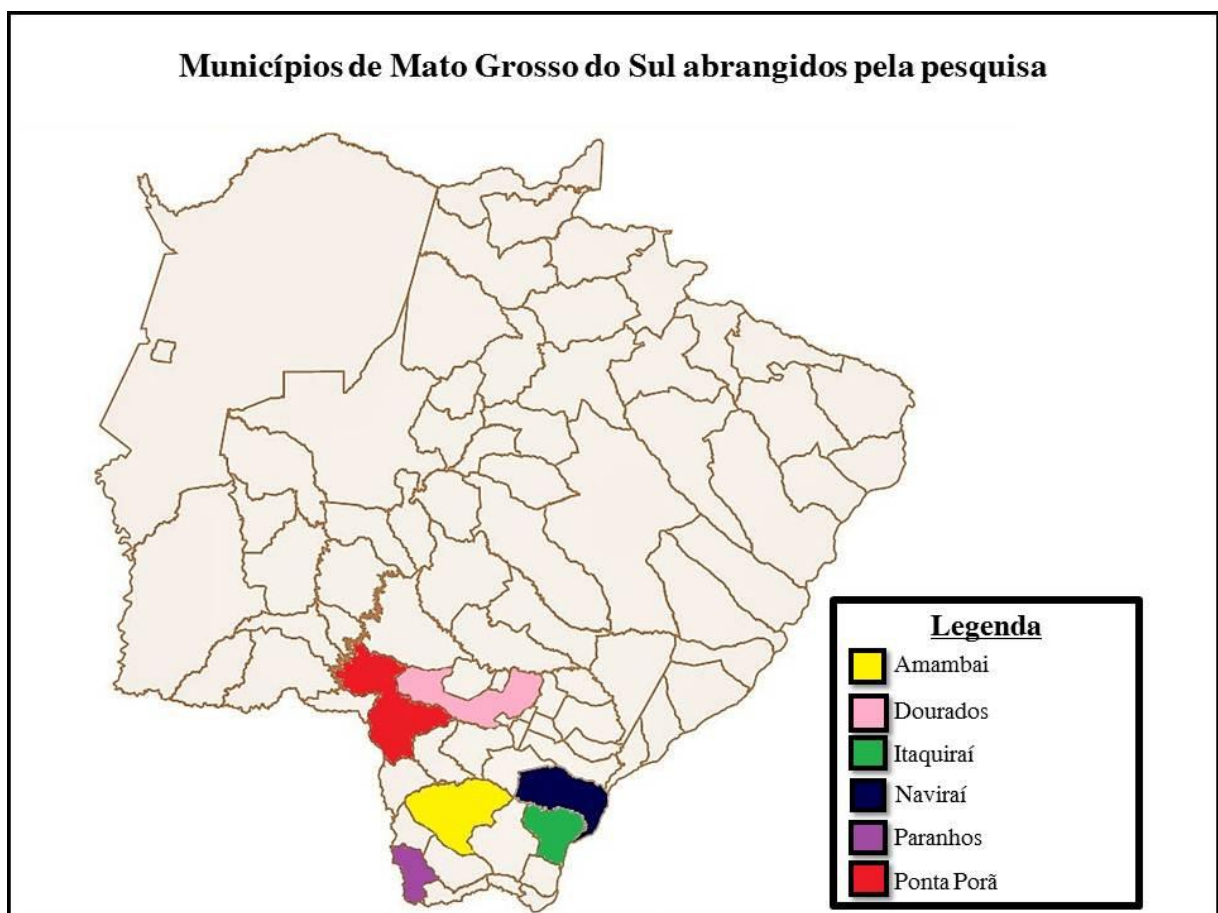
---

<sup>27</sup> Um exemplo a ser destacado é a opção da Gerência Municipal de Educação de Naviraí em atribuir, a partir do ano de 2017, a regência das disciplinas de Ciências, Geografia e História a um(a) outro(a) professor(a), compartilhando e descentralizando a responsabilidade pelo ensino de uma única pessoa, tal como acontecesse com outras áreas como Artes e Educação Física.

Para esta investigação selecionou-se seis municípios localizados na região sul de Mato Grosso do Sul: Amambai, Dourados, Itaquiraí, Naviraí, Paranhos e Ponta Porã (Cf. Figura 1), em escolas que possuíam o Ensino Fundamental de 1ª ao 5º ano vinculadas à SED/MS e utilizavam o Referencial Curricular no planejamento das aulas, a fim de observar pontos convergentes, como os conteúdos orientados para cada ano, e divergentes, como as formas de abordagem que atendam as necessidades locais.

O recorte espacial da pesquisa possui relação com o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na cidade de Amambai, que contou com o ingresso de professores(as) oriundos de diversos municípios da região, sendo as cidades selecionadas residência de ao menos um(a) mestrando(a) do ProfHistória. Essa delimitação permitiu refletir sobre a relação estabelecida pelos professores que ensinam a disciplina de História nos anos iniciais sob diversas realidades, pois cada local possui características particulares como região de fronteira, relação com a reforma agrária, inserção como polo econômico regional, dentre outras.

Figura 1 – Mapa contendo em destaque os municípios de realização da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional define algumas responsabilidades quanto a oferta das etapas de ensino pelas esferas federal, estadual e municipal. No inciso V do Art. 11 versa que os municípios incumbir-se-ão de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]” (BRASIL, 1996). Frente a essa prioridade em oferecer o Ensino Fundamental criou-se um entendimento comum de que o Município seria o único responsável pela educação de 1º ao 5º ano, e progressivamente do 6º ano 9º, e que o Estado se responsabilizaria pelo Ensino Médio e Técnico.

Entretanto, a mesma Lei dispõe que o estado deve “definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis [...]”, e complementa ressaltando que também é necessário “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]” (BRASIL, 1996). Portanto, embora no início desta pesquisa houvesse uma concepção prévia de que poucas escolas estaduais oferecessem o ensino de 1º ao 5º ano, percebemos ao longo do levantamento (Quadro 2) que em Mato Grosso do Sul a inserção estadual nesta etapa de ensino é intensa em todas as cidades selecionadas.

Quadro 2 – Panorama do recorte espacial da pesquisa.

<b>PANORAMA DO RECORTE ESPACIAL DA PESQUISA</b>			
	<b>População (Habitantes)</b>	<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Escola Estaduais com Ensino Fundamental I (Anos Iniciais – 1º ao 5º)</b>
<b>Amambai</b>	38.465	5	4
<b>Dourados*</b>	218.069	24	16
<b>Itaquiraí</b>	20.637	3	2
<b>Naviraí</b>	53.188	5	4
<b>Paranhos</b>	13.852	1	1
<b>Ponta Porã**</b>	89.592	12	12
<b>Total</b>	<b>433.803</b>	<b>50</b>	<b>39</b>
<b>* Município de Dourados, suas vilas e distritos.</b>			
<b>** Há escolas que não oferecem todos os anos do Ensino Fundamental I e escolas rurais.</b>			

Fonte: IBGE (2017), QEdu<sup>28</sup> (2016) e Relação de Escolas SED/MS (2017)

<sup>28</sup> QEdu é uma plataforma digital constituindo-se como base de informações coletadas a partir de dados educacionais do Censo Escolar, da Prova Brasil e do Ideb para cada escola, município e estado brasileiro e pode ser acessada pelo endereço <<https://www.qedu.org.br/>>.

Apresentar esses dados é relevante, pois permite que observemos a atuação do estado de Mato Grosso do Sul nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos por meio do quadro acima que 78% das escolas estaduais nos municípios abrangidos pela pesquisa possuem ao menos uma ou mais turmas de 1º ao 5º ano.

Em uma estimativa feita por meio dos dados disponibilizados pelo *site* QEdu, coletados através do Censo Escolar realizado pelo INEP em 2017, verificamos que naquele ano foram realizadas no estado de Mato Grosso do Sul, 200.119 matrículas nos anos iniciais na rede pública de ensino. Destas 151.583 (75,74%) em escolas municipais e 48.536 (24,25%) em escolas estaduais<sup>29</sup>.

Essa mesma proporção também está presente nos municípios escolhidos para essa investigação. Neles, das 37.269 matrículas em turmas de 1º ao 5º ano em instituições públicas em 2017, 28.254 (75,81%) são em escolas municipais e 9.015 (24,18%) em escolas estaduais.

Diante dessa estatística percebemos que de forma geral o estado é responsável por ao menos 1/4 do dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua atuação está presente em todos os municípios. Esse número é ainda mais expressivo se considerarmos os resultados obtidos pelo instrumento desenvolvido para coleta de dados nesta pesquisa, onde 40,4% das participantes afirmaram que além da rede estadual, também ministram aula na rede municipal.

Portanto, embora objetivamente o Estado esteja relacionado com aproximadamente 25% do ensino destinado aos anos iniciais, os efeitos de suas decisões e orientações podem atingir de forma subjetiva um número que dificilmente conseguiremos estimar. Pautados nessa influência e importância exercida pelas determinações da SED no âmbito de nossos recortes temporal e espacial é que trilhamos os caminhos dessa investigação e para fundamentar as análises desenvolvemos um instrumento de coleta de dados cujo caminho de produção veremos no próximo capítulo.

---

<sup>29</sup> De acordo com os dados disponibilizados pelo QEdu, pode ser verificada essa mesma proporção entre o número de matrícula em municipais e estaduais nos últimos anos. **2016:** Total 198.627 matrículas, sendo 150.144 municipais e 48.513 estaduais; **2015:** Total 200.655 matrículas, sendo 152.185 municipais e 48.513 estaduais; **2014:** Total 202.684 matrículas, sendo 151.762 municipais e 50.922 estaduais; **2013:** Total 204.555 matrículas, sendo 149.274 municipais e 55.281 estaduais; **2012:** Total 2011.059 matrículas, sendo 150.425 municipais e 60.634 estaduais.

## 2 EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PONTA DA CANETA: ANALISANDO CONCEPÇÕES DE UM FAZER ESCOLAR E OS DOCUMENTOS CURRICULARES

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque [...] sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre o *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica na sala de aula (BITTERCOURT, 2011, p. 50, grifo da autora).

### 2.1 Construções teóricas e metodológicas na pesquisa com professores.

Conforme apontamos no capítulo anterior, algumas pesquisas têm sido realizadas no campo do Ensino de História direcionado aos anos iniciais com abordagens que na maior parte das vezes refletem a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Para compreender esse caminho em Mato Grosso do Sul, vimos a necessidade de nos pautar nas experiências daqueles que são responsáveis diretos por essa atividade, ou seja, professores da Educação Básica que atuavam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental tendo o componente curricular de História sob sua responsabilidade entre 2012 e 2017. Como parte do recorte, centramo-nos em escolas estaduais de alguns municípios pré-determinados da região sul do estado que ofereciam essa etapa de ensino. Realizamos também um levantamento bibliográfico para encontrar trabalhos que pudessem subsidiar uma melhor forma de abordar o tema e seus sujeitos. Portanto, a opção pela metodologia e fontes levou em consideração esse período temporal e a condição espacial em que a pesquisa se desenvolveu.

A partir dos profissionais mencionados acima, pretendeu-se aprofundar seus conhecimentos e concepções sobre os desafios, dificuldades, competências e outros pontos que envolvem o ensino dos conteúdos históricos para crianças. As experiências advindas da prática docente são importantes para compreender as nuances entre o orientado pelos documentos e o desenvolvimento do componente curricular no cotidiano escolar. Dessa forma, identificamos como um meio efetivo para adquirir informações o uso de questionários semiestruturados<sup>30</sup> que permitiram posteriormente realizarmos comparações com outros estudos e com os documentos curriculares oficiais.

Levar em consideração a experiência docente é necessária devido a desvalorização enfrentada por aquele que ensina frente a construção do conhecimento. Segundo Michel de Certeau (1982) “[...] o professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao ‘grande público’ (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila dos circuitos de consumo”

---

<sup>30</sup> Utilizamos essa categorização pelo fato de o questionário conter questões objetivas, respondidas por alternativas ou atribuição de conceitos, e também uma parte discursiva que permite ao colaborador discorrer sobre uma determinada problemática apresentada.



(p. 74). No âmbito da educação, o professor é aquele que media o conhecimento e como apontado por Monteiro (2007), mobiliza seus saberes articulando-os aos dos alunos para compor um saber escolar. É no cotidiano em sala de aula que se dão as reconfigurações do conhecimento que contribuem para as análises dos especialistas, ou seja, a articulação entre o saber escolar e o científico deve ser uma prática constante e simbiótica.

Ao propormos o uso de questionários pretendemos alcançar os professores para que também eles se compreendessem como partícipes desse processo de pesquisa, passando a refletir sobre sua prática por meio das perguntas apresentadas. Pierre Bourdieu (2008) ao destinar-se aos leitores de seu livro “A miséria do Mundo” faz uma indagação:

[...] como fornecer os meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são, senão oferecendo-lhes os instrumentos necessários para os apreender como *necessários*, por deles necessitar, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que elas *têm de ser como são?* (p. 9, grifos do autor).

No contexto de desvalorização docente visível na sociedade atualmente, devemos propiciar aos professores espaços de fala para que eles apresentem suas concepções e tornem-se sujeitos importantes para a construção do conhecimento e nós, ao pesquisarmos, também nos tornemos sensíveis à realidade vivenciada por eles.

Certeau ressaltou a importância de se entender o lugar social em que se realizam as análises do pesquisador enquanto espaço que possui particularidades a serem levadas em consideração na escolha dos métodos, definindo que

“[...] toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico (sic), político e cultural. [...] É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam” (CERTEAU, 1982, pp. 66-67).

Dessa forma, vemos o espaço de atuação dos professores não apenas como a sala de aula, mas todo o contexto que envolve sua prática e por isso adequamos os questionários semiestruturados para percebermos essas nuances, fomentando que os professores participantes apresentassem suas concepções sobre diferentes temas.

O recorte espacial escolhido foi amplo e congregou várias cidades. Assim, vemos na pesquisa por amostragem um meio que permitiu fazer análises diversas. Por um lado, tem-se a realidade local de cada cidade, esta que pode variar tendo em vista as particularidades de cada município, como a influência das Secretarias e Gerências de Educação vinculadas às prefeituras, pois os professores transitam entre as redes estadual e municipal de ensino (e até

mesmo em instituições privadas). Por outro, os docentes selecionados tem atuação junto à SED e seguem suas orientações possibilitando observar os pontos convergentes. Portanto, os resultados dos esforços desta pesquisa podem sinalizar para outras discussões futuras que abram espaço para comparações, seja entre rede municipal e estadual, entre regiões do estado, ou entre estados da federação.

A atenção que deve ser dada ao trabalho com questionários foi levada em consideração principalmente por representarem uma indagação do pesquisador para com seu entrevistado (ou questionado). À luz de Bourdieu (2008), avaliamos que mais que um processo mecânico dado pelos manuais metodológicos, tem-se a oportunidade de reformular os questionamentos e compreender as diversas relações percebidas a partir da ação da pesquisa.

Embora o autor tenha se atentado de forma mais sistemática à entrevista, considerou a importância da pesquisa quantitativa e qualitativa e seus elementos comuns quando pondera que a “oposição tradicional entre os métodos ditos quantitativos, como a pesquisa por questionário, e os métodos ditos qualitativos como a entrevista, mascaram que eles têm em comum se apoiarem nas interações sociais que ocorrem sob a pressão de estruturas sociais” (BOURDIEU, 2008, p. 694). Isso mostra que os questionários devem ser concebidos para além de uma mera reunião de dados, mas também como uma possibilidade de compreender aquilo que se apresenta nas entrelinhas das interações sociais.

Embora a pesquisa quantitativa tenha sido criticada por Carlo Ginzburg (2006) quanto sua ligação aos grupos dominantes (que detinham a capacidade de escrita) relegando ao esquecimento os grupos subalternos e perdendo-se informações valiosas para a pesquisa, o autor não busca uma contraposição entre ela e a qualitativa, mas entende a funcionalidade de cada uma delas. Os questionários propostos nessa pesquisa consideraram esses estudos e sugestões de abordagem e não pretenderam se fechar apenas na simples coleta de dados objetivos, mas reservar espaço para indagações subjetivas, que permitam aos pesquisados o apontamento de suas impressões e a partir delas buscar perceber as subjetividades.

Em outras palavras, apontamos que para levantar dados que permitissem a compreensão do tema proposto era necessária a utilização de questionários de caráter quantitativo e qualitativo compostos por questões objetivas e dissertativas, aplicando-as de forma amostral a professores em diferentes localidades permitindo compor um profícuo panorama sobre o tema na região escolhida.

O questionário elaborado para suprir as demandas propostas por essa pesquisa levou em consideração alguns trabalhos que também se valeram desta metodologia para realizar sua investigação. Embora eles tragam majoritariamente suas perguntas na forma discursiva, acreditamos que os pontos levantados são relevantes e foram incorporadas às nossas indagações.

Podemos citar o trabalho de Anna Lúcia Côgo (1999), que assim como o de Moreira (1995), também surge no contexto das orientações da nova LDB e do lançamento dos PCNs e reflete sobre o perfil dos professores de História dos anos iniciais em algumas cidades baianas entre 1997 e 1998. Visando compreender a situação do ensino de História entre a 1ª e a 4ª séries, a pesquisa foi desenvolvida a partir da experiência da equipe do Laboratório do Ensino e Aprendizagem de História e Geografia (LAHIGE)<sup>31</sup>, vinculado aos cursos de licenciatura em História e Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que está situada no eixo Ilhéus-Itabuna. Segundo a autora,

o ponto de partida para investigar essa realidade foi a constatação pelo senso-comum (verificada em conversas informais nas escolas, principalmente naquelas da rede pública do ensino), de que grande parte dos professores que atuam nesse nível do ensino não desenvolvem trabalhos significativos com seus alunos sobre as temáticas específicas do ensino da história, nas séries iniciais, por não possuírem formação específica na área de história e/ou formação precária em áreas afins (CÔGO, 1999, p. 76).

Para verificar a validade dessas impressões preliminares, o grupo elaborou questionários a fim de atingir um maior número de professores que atuavam nos anos iniciais buscando observar um quadro geral do ensino nessa etapa escolar. De acordo com Côgo, o levantamento informal foi possível porque o LAHIGE contava com a participação de docentes em exercício, mas também pelo curso de História da UESC, naquele momento, possibilitar que os alunos fizessem observações na primeira fase do Ensino Fundamental por meio da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História I.

Após análise das informações iniciais, a equipe propôs aproximadamente dezessete questões<sup>32</sup> “tendo como foco central detectar o nível de formação desses professores e as suas concepções acerca da história e do ensino desta disciplina de 1ª ao 4ª séries” (CÔGO, 1999, p. 78), aplicadas em forma de questionário com questões abertas (algumas sob orientação de respostas em “sim” ou “não”) para 56 professores em 56 escolas de 6 cidades do eixo Ilhéus-Itabuna na Bahia.

---

<sup>31</sup> Sobre o LAHIGE Cf. <<http://www.uesc.br/nucleos/lahige/>> Acesso em 18/05/2018.

<sup>32</sup> Apenas treze questões são apresentadas no trabalho. As informações referentes às demais foram colocadas à disposição da equipe do LAHIGE para reflexões futuras.

A investigação apresentou resultados interessantes. Das escolas pesquisadas, 33 eram estaduais, 21 municipais e 2 particulares. Grande parte dos professores trabalhavam 40 horas semanais, em sua maioria eram profissionais que gostavam da disciplina de História e também de lecioná-la. Dentre os pesquisados, 95% consideraram importante o ensino de História nos anos iniciais embora a autora pondere que apesar de ricas, as argumentações pareciam muito ensaiadas.

Contudo, as respostas que demandavam a escrita de justificativas por várias vezes evidenciaram uma dificuldade de serem agrupadas devido sua subjetividade e diversidade. Ao refletirmos sobre isso, consideramos que em nosso questionário deveríamos apresentar questões abertas para aprofundar algumas problemáticas, mas que precisávamos formular perguntas que pudessem ser avaliadas de forma objetiva, pois os dados oriundos delas seriam mais fáceis de serem apresentados e posteriormente comparados com a parte discursiva.

Algumas das inquietações apresentadas pela equipe do LAHIGE também surgiram quando começamos a pensar nas problemáticas que tínhamos de compreender. Por isso, ao pensarmos nosso instrumento de coleta de dados avaliamos as questões propostas por Côgo (1999) e selecionamos aquelas que de alguma forma poderiam ser inseridas e nosso questionário como o grau de formação dos professores, a participação em cursos de capacitação, a satisfação em ensinar a disciplina de História, não elencando outras como o nível salarial, por não ser uma discussão a qual estávamos nos propondo a fazer.

Alguns índices alertaram para possíveis comparações com nossa investigação, como o fato de que 70% dos professores pesquisados por Côgo haviam participado de algum curso de especialização/formação na área de História. Destes 60% relacionaram esses cursos a um projeto maior voltado para a Educação Básica, chamado de Projeto Nordeste<sup>33</sup>. Apesar desta estimativa, a pesquisadora avalia que a formação profissional ainda era um problema para o ensino de História nos anos iniciais, pois embora houvesse uma carga horária específica destinada para a disciplina, “a verdadeira prática restringe-se ainda a comemoração de datas cívicas e a aulas com temas dispersos de história e geografia, agrupados nos chamados Estudos Sociais” (CÔGO, 1999, p. 83). Além disso, a percepção dos estagiários vinculados ao

---

<sup>33</sup> Projeto Nordeste contemplou os nove estados nordestinos (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). Foi implementado em 1994 e finalizado em 1999 objetivando a melhoria da qualidade de ensino da região, principalmente nos anos iniciais. Sobre o Projeto Nordeste e seus desdobramentos Cf. PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto Nordeste de Educação Básica e FUNDESCOLA: uma análise do discursos governamental e do banco mundial sobre a qualidade da educação.** (Tese de Doutorado). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2007. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/101593/1/pereira\\_smc\\_dr\\_arafcl.pdf](https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/101593/1/pereira_smc_dr_arafcl.pdf)>. Acesso em 18/05/2018.

LAHIGE em suas observações nas escolas foi a intensa movimentação em “disfarçar a não efetivação do ensino de história nessas séries, forjando aulas de história sem objetivos e metodologia, apenas para constar no relatório dos estagiários e não denegrir a imagem da escola publicamente” (ibidem, p. 83).

Isso fez com que nos propuséssemos também a compreender, por exemplo, se os professores que atuam nos anos iniciais em Mato Grosso do Sul possuem cursos de capacitação ou formação continuada na área de História. Ou se há uma carga horária específica destinada ao componente curricular de História e se ela é suficiente.

A equipe do LAHIGE concluiu que “os dados coletados na pesquisa praticamente confirmaram as questões levantadas inicialmente, assim como suscitaram outras” (CÔGO, 1999, p. 76). Todavia, as constatações resultaram em iniciativas por parte do LAHIGE em produzir materiais didáticos sobre a História local – uma demanda apresentada pelos professores – bem como oficinas e outras ações. Isso evidencia a necessidade e pertinência de estudos nessa dimensão e fez com que refletíssemos sobre os possíveis efeitos de nossa investigação a fim de que também pudéssemos sugerir caminhos que contribuíssem para a melhoria da qualidade de ensino de História nos anos iniciais.

Outro trabalho nesta direção foi desenvolvido por Vivyanne Sztanderski Curalov (2012) e trata-se de uma pesquisa exploratória com 14 professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas – uma municipal e outra particular – de São Paulo. Além de coletar dados sobre o perfil e a formação desses professores, pretendeu compreender “[...] a abordagem, objetivos e expectativas que os professores (pedagogos) possuem em relação ao ensino e aprendizagem da disciplina de história” (CURALOV, 2012, p. 10).

No desenvolvimento de suas análises Curalov apresenta brevemente a trajetória da disciplina de História no Brasil, desde seu surgimento no século XIX até as novas configurações contidas nos PCNs, passando pela sua função patriótica principalmente no início do século XX e as implicações nos métodos de ensino como reflexo das correntes historiográficas presentes no país ao longo do tempo. O trabalho leva ainda em consideração as formas de aprendizagem dos conteúdos históricos pelos alunos e como a atuação do professor pode exercer influência sobre ela. Sem deixar de lado essas considerações, em nossa investigação direcionamos os esforços em compreender o olhar do professor sobre a disciplina de História e como ele avalia alguns elementos presentes de sua prática docente.

Curalov (2012) elaborou um questionário a fim de compreender a concepção dos docentes sobre a disciplina de História que foi dividido em duas partes: a primeira composta por sete questões objetivas e outra contendo doze questões dissertativas para levantar informações que posteriormente foram analisadas sob o viés qualitativo. A apresentação dos dados coletados difere em alguns pontos da forma adotada por Côgo (1999) devido a menor quantidade de questionários respondidos o que permitiu um melhor agrupamento das respostas. A análise também foi feita em dois momentos, primeiramente lançando as estatísticas de cada questão e depois realizando considerações gerais e lançando apontamentos e sugestões.

Podemos destacar alguns resultados significativos observados por Curalov. Dos quatorze questionários aplicados, treze foram respondidos por mulheres, caracterizando um público majoritariamente feminino tendo idade entre vinte e mais de sessenta anos. Diferente da pesquisa de Côgo (1999) que apontava baixa formação em nível superior, neste estudo todos os participantes possuíam graduação em Pedagogia<sup>34</sup>, três deles alguma especialização e dois o mestrado (um deles ainda cursando). Isso contribui para observarmos a política de capacitação docente nos últimos anos e também relacioná-la entre regiões do país, principalmente através de outros estudos como aqueles desenvolvidos no Rio de Janeiro por Privatti (2016) e Silva (2016).

Assim como os avanços percebidos na formação, outros pontos se destacam por mudanças. Curalov (2012) afirma embora ainda haja “uma minoria que relaciona o ensino de história através do ensino de fatos e acontecimentos da história geral” (p. 11) a maior parte apresenta uma concepção de que ensinar os conteúdos históricos tem função identitária, de compreensão da própria realidade, etc. Mesmo reconhecendo que as respostas estejam permeadas de intenções, elas acabam se alinhando às atribuições necessárias apresentadas pelos PCNs, de uma História que valorize a vida dos alunos e suas relações socioculturais.

Por outro lado, ao serem questionados sobre as dificuldades em se ensinar os conteúdos históricos nos anos iniciais, apenas um participante alegou não tê-la. Os demais apresentaram diversos elementos que segundo eles dificulta seu trabalho, como abordar a questão temporal, a linguagem dos livros didáticos ou do próprio ensino dos conteúdos às crianças. Podemos perceber que algumas problemáticas são comuns entre eles, entretanto

---

<sup>34</sup> No final da década de 1990, Côgo (1999) relata que na pesquisa realizada pelo LAHIGE com 56 professores apenas 1% tinha formação de nível superior, o restante dividia-se em 80% que possuíam o 2º grau completo (com magistério) e 19% o 1º grau completo ou diziam-se “professores leigos”.

ressaltamos que dentro do próprio público da pesquisa há divergências quanto as condições de trabalho.

Uma parte dos participantes lecionava em escola particular e outra em uma escola municipal e isso reflete diretamente na prática docente, pois os professores da primeira instituição possuíam um horário específico dedicado à disciplina de história (três aulas de 50 minutos semanais) e ainda contavam com a assessoria de uma historiadora; já os professores da escola municipal apresentavam carga horária variável entre 2 e 4 aulas por semana e não há menção de outro tipo de apoio além daqueles trazidos pelos materiais didáticos (livros, vídeos, documentos, desenhos...). Nessas contradições, a avaliação de Curalov (2012) é de que “a qualidade do ensino também vem pela produção do professor na reorganização de sua prática, através de pesquisa e formação continuada” (p. 16). Por isso buscamos também investigar a disponibilidade e contribuição de materiais bem como a política de formação continuada para os professores que atuam nos anos iniciais, pois havendo dificuldade em se trabalhar o componente curricular de História, é preciso avaliar como os materiais didáticos e as capacitações podem oferecer suporte e contribuir para sanar os déficits.

Para somar às discussões da problemática apresentada nesta pesquisa, podemos ainda citar o trabalho de Patrícia Karla Soares Santos Dorotéio (2016) publicado na revista “História & Ensino” que pretende dialogar sobre “Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos”. Ele advém de uma pesquisa

[...] desenvolvida pela autora ao longo dos anos 2014 e 2015, na qual, por meio de trinta e três questionários aplicados a professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, da região metropolitana de Belo Horizonte, buscou-se evidenciar quais elementos teóricos e metodológicos do saber histórico estavam presentes, ou mostravam-se com mais ênfase, no currículo em prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (p. 209).

Após realizar uma breve consideração acerca dos caminhos teóricos e metodológicos percorridos pela História nas últimas décadas, principalmente com a emergência da História Cultural, Dorotéio (2016) ressalta que algumas concepções passaram a repercutir na forma de se ensinar os conteúdos históricos para crianças uma vez que as propostas curriculares acabaram por absorver as mudanças da própria historiografia, como o movimento pela interdisciplinaridade que atingiu os debates historiográficos e também passou a estar presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental já que essa fase escolar apresentar-se propícia ao diálogo entre as áreas do conhecimento e pela característica do professor pedagogo em atuar em diferentes disciplinas. Para ela, na atualidade

o saber histórico escolar, a partir da influência da historiografia contemporânea, objetiva então estabelecer articulações constantes, nos diferentes níveis escolares, entre o local, o nacional e o geral, utilizando, para tanto, as diferentes fontes históricas para a aquisição desse saber (p. 214)

Dorotéo respalda-se no trabalho de Patricia Bastos de Azevedo (2010) para sinalizar que as lembranças oriundas das experiências escolares acompanham a trajetória de vida dos alunos. Conseqüentemente, elas também são apresentadas por futuros pedagogos que manifestam em seus discursos a “persistência da História como uma matéria decorativa, centrada em um nacionalismo marcado pela exaltação dos grandes nomes e datas cívicas” (DOROTÉIO, 2016, p. 214). Entretanto, se atentarmos para o estudo de Azevedo, perceberemos que esse apontamento origina-se de um relato de graduandas em Pedagogia sobre sua passagem pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em sua maioria são acadêmicas que possuem menos de trinta anos e ao realizarmos uma retrospectiva, possivelmente as encontraremos estudando nessa etapa de ensino entre o final da década de 1980 e início de 1990.

Devemos reiterar que nesse contexto havia intensa discussão sobre as novas abordagens de ensino em geral, mas também a respeito do formato que a História escolar deveria assumir frente às novas demandas sociais e da comunidade acadêmica que acabaram sendo efetivadas pela LDB e pelos PCNs como já citamos anteriormente. Por isso, urge investigarmos como a prática docente e os métodos de ensino de História vêm sendo empregados nos anos iniciais na atualidade a fim de observarmos mudanças e permanências, pois essas mesmas alunas também passaram pelos anos finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, com professores de História que por sua vez começaram a ser formados sob as novas diretrizes educacionais e historiográficas.

Dorotéo ainda diagnosticou a partir de seus questionários que todos os professores participantes possuíam graduação em Pedagogia e que acabaram assumindo um espaço que antes era ocupado pelos normalistas, ou seja, pessoas formadas no Ensino Médio com um curso técnico de magistério que as habilitava para o trabalho nos anos iniciais. Entretanto, isso não ameniza

[...] o necessário investimento em formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nos Anos Iniciais, sendo essa função marcada pela polidocência, na qual se exige desse professor o domínio de várias disciplinas, o que tende a tornar frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento, configurando um dos grandes desafios da formação do docente pedagogo (p. 215)



O trabalho de Dorotéo traz novamente à tona uma discussão já apresentada no primeiro capítulo desta dissertação por meio de Silva (2016): “uma desvalorização do saber histórico nos Anos Iniciais [...] atribuído ao foco na alfabetização, de acordo com o que determinam os documentos oficiais para os três primeiros anos de escolarização [...] de maneira que a História apenas é introduzida após a consolidação da leitura e da escrita” (DOROTÉIO, 2016, p. 2017). Percebemos que essa visão é compartilhada por outros autores aqui presentes como ressaltado por Curalov (2012) ao relatar que “alguns professores alegaram possuir pouco tempo para lecionar as disciplinas de história, pois dão prioridade nas disciplinas de português e matemática (sic)” (p. 16), somando ao debate a presença de avaliações externas como a Prova Brasil. Informalmente essa realidade também esteve presente nos discursos no início de nossa investigação e este ponto foi considerado para avaliar se no Mato Grosso do Sul também há valorização de alguns componentes em detrimento a outros, como o de História.

Continuamos ainda destacando que o uso de questionário também foi um recurso adotado por Alves e Fonseca (2009) em sua pesquisa em projeto de formação de professores que ainda não possuíam uma graduação. Elas o entregaram para 34 cursistas e também realizaram entrevistas com quatro concluintes do curso. Embora não haja o modelo de questionário utilizado, a forma de apresentação dos dados indica a adoção de questões dissertativas. Uma das perguntas, por exemplo, podia ser respondida de forma positiva ou negativa e em seguida argumentada e as autoras apresentam os dados agrupando as justificativas que mais se aproximaram em termos-chave.

Levamos isso em consideração na análise de nossos questionários e aqui também trataremos as respondentes como “colaboradoras” e em nossas questões discursivas também optamos pela estratégia de agrupamento de ideias em termos-chave como forma de melhor apresentar as respostas. Todavia, devemos considerar que grande parte do trabalho de Alves e Fonseca é embasada pelas entrevistas e os questionários, ao que tudo indica, são pouco explorados, talvez pela dificuldade de sistematização de questões discursivas. Isso alertou-nos para o cuidado em analisarmos nossos questionários e também reiterou nossa escolha em direcionar uma parte do instrumento de coleta de dados por meio de perguntas objetivas com atribuição de conceitos.

Tendo dialogado sobre todos esses trabalhos e considerando a existência de muitos outros, tomamo-los como base para a construção de nosso instrumento de coleta de dados que será apresentado em seguida.

## 2.2 A construção do instrumento de coleta de dados e sua aplicação

O caminho para definição do questionário que utilizamos na coleta dos dados necessários para esta investigação foi longo e implicou em uma série de reflexões sobre os objetivos delineados ao longo da construção do projeto de pesquisa e seus desdobramentos como a quantidade de questões, nossas expectativas, as reformulações necessárias, etc. Pautados em pesquisas com foco semelhante ao nosso e que também se valeram desse instrumento para angariar informações, principalmente as de Côgo (1999) e Curalov (2012), elencamos pontos que considerávamos importante para essa investigação.

As constantes discussões durante as disciplinas do ProfHistória e as contribuições dos demais mestrandos e professores foram fundamentais, bem como os encontros de orientação. Conversamos com pesquisadores de outras áreas que utilizaram também questionários em sua trajetória de trabalho a fim de encontrar formas eficazes de construção e posterior análise dos dados. As questões foram escritas e reescritas, tiveram sua estrutura e ordem alteradas e complementadas. Cores, destaques, tamanhos, quadros. Tudo fruto de um processo que culminou em 26 questões objetivas e/ou discursivas divididas em três partes somadas aos elementos que fazem a ligação entre elas e orientam como devem ser respondidas (Anexo 2).

Destinamos a primeira parte à identificação do perfil dos professores colaboradores levando em consideração sua idade, sexo, formação e atuação profissional. Na segunda parte – composta por questões objetivas com atribuição de conceitos de 0 a 5 – buscamos perceber a relação pessoal e profissional dos colaboradores com o componente curricular de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também suas concepções sobre o Referencial Curricular e os materiais de apoio para as aulas. Dedicamos a terceira e última parte a questões discursivas a fim de permitir o relato a respeito do conceito de História, das metodologias e dificuldades encontradas pelos professores ao ministrá-la como componente curricular e da efetivação da carga horária destinada a ele.

Em sua estrutura, um cabeçalho situa o colaborador que o responderá sobre o tema geral da pesquisa, o programa de pós-graduação ao qual ela está vinculada e seus responsáveis. Depois, um breve texto apresenta o questionário, o motivo da pesquisa e sua importância. Nesse momento de interlocução direta com o professor buscamos fomentar o protagonismo para que ele pudesse sentir-se inserido no contexto da análise e ter sua opinião e experiência valorizadas.

No trabalho de Hammes (2015), os professores participantes de sua pesquisa pediram para não serem nomeados e nem terem identificadas as escolas em que trabalhavam. Vemos que essa realidade é complexa, pois há uma insegurança por parte dos docentes sobre seu trabalho e o receio de serem penalizados. Por isso, ainda nesse espaço inicial do questionário há um código de identificação, desenvolvido para assegurar o anonimato, minimizar possíveis problemas pessoais que poderiam ser implicados pelas informações registradas e tentar conseguir respostas mais próximas à realidade vivenciada – e não maquiadas por pressões externas como observado por Côgo (1999). O código é composto pela sigla da cidade de aplicação e um número atribuído ao questionário<sup>35</sup>. Por exemplo, o colaborador que trabalhava em uma escola estadual no município de Naviraí foi identificado pelo código NVR seguido de um número em ordem crescente iniciado em 01.

Apresentamos, então, a primeira parte destinada à identificação do perfil demográfico dos professores participantes que foi realizada através de oito perguntas que seguem os seguintes parâmetros:

- **Idade;**
- **Sexo;**
- **Formação** (selecionar e descrever uma ou mais opções que variavam entre magistério de nível médio e doutorado, havendo um espaço para inserções diferentes das listadas);
- **Tempo de atuação nos anos iniciais;**
- **Tipo de escola em que atua** (permitindo observar se os professores trabalham apenas na rede estadual de ensino ou se também atuam em escolas municipais ou particulares);
- **Atuação com a disciplina de História nos anos iniciais no período delimitado pela pesquisa** (questão de validação do questionário, pois em caso de resposta negativa as informações não seriam consideradas na análise final);
- **Atuação concomitante nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio** (em caso de resposta afirmativa deveria registrar qual disciplina);
- **Participação de cursos de capacitação e/ou formação continuada na área de História** (O colaborador deveria considerar se em sua trajetória houve

---

<sup>35</sup> Adotamos a seguinte designação: Amambai (AMB), Dourados (DOU), Itaquiraí (ITQ), Naviraí (NRV), Paranhos (PRN) e Ponta Porã (PNP).

algum tipo de formação destinada especificamente para a área de História, caso tenha realizado teria de identificar o nome da ação, carga horária e temática).

No verso da folha, apresentamos a segunda parte do questionário e a metodologia de respostas. Logo abaixo elencamos em um quadro quatorze pontos vinculados ao ensino de História nos iniciais. Cada ponto possui conceitos enumerados em ordem decrescente: 5 (“Muito bom/boa”), 4 (“Bom/boa”), 3 (“Regular”), 2 (“Ruim”), 1 (“Muito ruim”) e 0 (“Não se aplica/Não observado”) e o colaborador deveria escolher um deles que correspondesse a sua percepção.

Sabemos que há diversos documentos curriculares norteadores que influenciam diretamente a prática docente e que esta precisa ser valorizada frente ao impulso de relegá-la a um saber vulgarizado conforme apontado por Certeau (1982). Entretanto, a atividade realizada em sala de aula provoca adaptações e faz da experiência docente uma ação múltipla que congrega as orientações curriculares e a realidade escolar transformando o professor no principal sujeito dos estudos sobre o “currículo real”, com assinalado por Bittencourt (2011), ou seja, aquele que constrói métodos e saberes no dia-a-dia de seu trabalho. Portanto, optamos pelas questões objetivas com a intenção de padronizar opiniões e melhor sistematizá-las. Devemos lembrar, entretanto, que mesmo as respostas por conceitos também estão relegadas à subjetividade da análise de cada participante, que avalia e responde as questões de acordo com parâmetros próprios.

Para melhor organização e análise dos dados posteriormente, agrupamos os pontos em seis temáticas:

- **Questões 09 a 13:** relações pessoais e profissionais com o componente curricular de História;
- **Questões 14 e 15:** o Referencial Curricular e o componente curricular de História;
- **Questões 16 e 17:** a carga horária destinada ao ensino de História e a atividade interdisciplinar;
- **Questões 18 a 20:** a contribuição e acesso a materiais e livros didáticos;
- **Questão 21:** avaliação sobre o componente curricular de História frente aos demais; e
- **Questão 22:** uso de inovações e tecnologias e o ensino de História

Reservamos a terceira parte do questionário para quatro perguntas discursivas a fim de aprofundar alguns assuntos levantados em outros momentos. Inserimos essa abordagem, pois conforme já sinalizamos anteriormente por meio dos estudos de Bourdieu (2008) e Ginzburg (2006), consideramos que o uso de questões objetivas e discursivas pode maximizar a compreensão da problemática que passa a ser vista sob vários ângulos, do geral ao específico. Tivemos como objetivo evidenciar características próprias de cada professor e localidade, estabelecendo um espaço de comunicação em que o colaborador pudesse detalhar sua opinião e percepções. São perguntas abrangentes, mas que trouxeram novos elementos e complementaram as informações observadas em outras partes do questionário.

- **Questão 23:** relação pessoal com a História e seu significado;
- **Questão 24:** dificuldades percebidas pelo colaborador (também buscamos nessa questão observar as necessidades dos professores para melhorar a qualidade do ensino e do trabalho docente);
- **Questão 25:** metodologias no ensino do componente curricular de História nos anos iniciais;
- **Questão 26:** reitera a reflexão sobre a carga horária real do componente curricular de História e os motivos que permitem, ou não, ensiná-lo de forma satisfatória.

Por fim, há um breve agradecimento e o e-mail do pesquisador para assuntos referentes à temática da pesquisa como sugestões, esclarecimentos, etc.

O uso de questionários na investigação acadêmica requer tanta atenção quanto as outras formas de coleta de informações. Na maior parte dos casos, tem como característica não ser respondido com o auxílio do pesquisador que o elaborou e fica condicionado às análises particulares dos colaboradores. Por isso deve ser claro, objetivo e didático. Preocupados com essa especificidade e tentando amenizar possíveis erros de interpretação, garantindo que as perguntas expressassem de fato as propostas da pesquisa, realizamos uma ação que denominamos de “Questionários Teste”.

Após a diagramação inicial dos questionários, o aplicamos para três professoras que faziam parte do público que trabalharíamos, ou seja, docentes vinculadas a escolas estaduais de três municípios dentre aqueles que compõem nosso recorte espacial. Os questionários foram identificados pelos códigos TST 01, 02 e 03 e não compuseram a análise final da coleta de dados, mas serviram como parâmetro para solução de problemas e reformulações.

Junto deles foi entregue uma ficha de avaliação a fim de que as colaboradoras descrevessem sua opinião sobre alguns quesitos:

- 1 - Tempo de resposta;
- 2 - Opinião geral sobre o questionário;
- 3 - Clareza;
- 4 - Adequação das questões;
- 5 - Melhorias e sugestões.

Tanto as respostas dos questionários quanto das fichas de avaliação nos ajudaram a refletir sobre nosso instrumento de coleta de dados e a apresentação dos dados durante a banca de qualificação fez com que pudéssemos observar novas vertentes sugeridas pelos avaliadores, contribuições importantes que nos fez, inclusive, formular uma pergunta (Questão 25) sobre as estratégias para ensinar os conteúdos históricos, que foi inserida à parte discursiva antes composta apenas por três questões.

Destacamos que a atuação dos demais mestrandos e mestrandas foi muito importante para essa pesquisa devido a extensão territorial definida no recorte espacial. Por conhecerem as escolas e terem contato com outros docentes, conseguiram ter um acesso que é dificultado a outras pessoas que assim como eu são externas à comunidade escolar e por isso contribuíram significativamente na entrega e coleta dos questionários em seus municípios, tanto na fase de teste como na etapa final.

Os Questionários Teste foram entregues no mesmo dia e tiveram datas de retorno diferentes. Um deles apresentou demora significativa na devolução, sinalizando para o cuidado que deveríamos tomar ao realizar a coleta de dados uma vez que alguns professores poderiam não se mostrar totalmente receptivos à proposta ou não encontrar tempo para responder as questões. Decidimos ampliar a quantidade de questionários enviados para cada município, pois percebemos que uma parcela deles certamente não retornaria.

Fora aventada a possibilidade de envio por e-mail ou pelo formulário disponível na plataforma do Google (Google Docs). Porém, se a versão em papel, entregue em mãos e explicada a importância da contribuição dos professores para a realização da pesquisa apresentou demora na devolução, refletimos que uma versão digital não seria a mais indicada, pois poderia se perder com maior facilidade em meio à caixa de correio eletrônico por causa das demandas e atividades cotidianas dos professores. Portanto, optamos por entregar os

questionários impressos, visitando as escolas onde os participantes trabalhavam e pedindo apoio da gestão escolar para concentrar o recolhimento das devolutivas.

Apresentaremos alguns pontos que puderam ser observados por meio desta ação e que nos direcionaram à efetiva aplicação do instrumento de coleta de dados. Os questionários TST 01, 02 e 03 foram entregues respectivamente em Ponta Porã, Paranhos e Naviraí, os dois primeiros por colegas do ProfHistória e o último por mim. Em linhas gerais, como podemos perceber no “Quadro 3”, as colaboradoras tinham entre 37 e 51 anos, todas graduadas em Pedagogia e possuíam ao menos uma especialização, com maior incidência em Educação Especial. O tempo de atuação nos anos iniciais variava entre 7 e 17 anos. Elas apresentaram um perfil demográfico bastante parecido, pois todas trabalhavam unicamente em escolas estaduais tendo ministrado o componente curricular de História entre 2012 e 2017, não atuavam com outros conteúdos específicos nos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio e indicaram nunca ter participado de curso ou formação continuada relacionada à História.

Quadro 3 – Perfil demográfico dos Questionários Teste

<b>QUESTIONÁRIOS TESTE – IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES</b>				
		<b>TST 01</b>	<b>TST 02</b>	<b>TST 03</b>
<b>1</b>	<b>Idade</b>	37	39	51
<b>2</b>	<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>3</b>	<b>Formação</b>	Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial e Educação Infantil e Gestão	Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial
<b>4</b>	<b>Tempo de atuação</b>	7 anos	16 anos	17 anos
<b>5</b>	<b>Atua em escola(s)</b>	Estadual	Estadual	Estadual
<b>6</b>	<b>Ministrou aulas de História entre 2012-2017</b>	Sim	Sim	Sim
<b>7</b>	<b>Trabalha no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio?</b>	Não	Não	Não
<b>8</b>	<b>Já participou de curso de capacitação ou formação na área de História?</b>	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar dessas semelhanças, algumas concepções e posturas começam a se diversificar na medida em prosseguimos na análise dos Questionários Teste. No espaço destinado às percepções dos professores sobre o componente curricular de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental observamos a atribuição de conceitos entre “Muito bom/boa” (5) e “Muito ruim” (1), não havendo marcação no campo “Não se aplica/Não observado” (0). Em um dos questionários a colaboradora assinalou todas as respostas como “Bom/boa” (4) e essa ação nos fez pensar se houve de fato uma leitura atenta dos pontos ou uma resposta automática para finalizar rapidamente por algum motivo. Com o intuito de amenizar essa problemática, reiteramos a necessidade de aplicar um número expressivo de questionários para que respostas como essa, ou por ventura a ausência delas, se dissolvam entre as outras e evidenciem uma concepção global.

Quanto as questões sobre a relação pessoal e profissional com o componente curricular de História, as colaboradoras situaram as respostas entre “Regular” e “Muito bom/boa”, considerando seu ensino de grande importância, sentindo-se satisfeitas e preparadas para ensinar os conteúdos históricos. Porém, avaliaram que interesse dos alunos pela História é mediano, uma vez que quando perguntadas sobre isso atribuíram o conceito “Regular”.

Compreendem majoritariamente como regular a relevância do Referencial Curricular no preparo de suas aulas havendo uma divergência quanto conseguir ministrar todos os conteúdos propostos por ele, uma vez que duas colaboradoras atribuíram o conceito “Bom” e uma “Muito ruim”. Isso evidencia que a experiência docente é diversa e sofre influência dos locais de trabalho, do preparo, etc. Essa mesma colaboradora atribuiu conceitos entre “Muito ruim” e “Regular” em grande parte de suas respostas e ponderamos que se a prática não é satisfatória a situação acaba repercutindo em outros campos, inclusive no da metodologia. É preciso, portanto, traçar caminhos para que professores como ela adquiram confiança em seu trabalho e sintam-se impulsionadas a transformar sua atuação.

A carga horária destinada ao ensino de História e a atividade interdisciplinar foram avaliadas de forma positiva com exceção de uma colaboradora. Já a existência e acesso aos materiais didáticos implicaram em conceitos negativos entre “Muito ruim” e “Ruim” por duas colaboradoras, mas considerado “Bom” pela terceira. Os dois últimos pontos elencados nesta parte do questionário estão relacionados à atenção dada ao ensino de História frente às demais áreas e ao uso de tecnologias nas aulas e apresentaram posições divergentes: “Muito ruim”, “Regular” e “Bom”. São posicionamentos distintos que devem ser levados em consideração, pois refletem as particularidades de cada município, escola, turmas, práticas e que ao serem



somadas possuem a capacidade de explicar um panorama presente, neste caso, em Mato Grosso do Sul.

Ao avançarmos à última parte dos Questionários Teste, percebemos que essas divergências permanecem, mas algumas semelhanças também são encontradas. Ao serem questionadas se gostavam de História, elas responderam unanimemente que sim. Porém, atribuíram significados diferentes como apontou a colaboradora TST 01:

História para mim é “vida”, é a formação do ser pensante, crítico, considerando que nascemos para viver numa sociedade que exige sermos indivíduos com senso “crítico” em relação ao lugar que ocupamos no mundo, oportuniza à criança construir sua própria história e compará-la com o tempo passado.

Ou ainda como a TST 02 que concebeu a História como o “conhecimento do passado da humanidade e sua evolução”, uma relação que também apresenta-se na resposta da TST 03, pois para ela “História significa passado, presente e futuro interligados. Não existe presente e futuro sem o passado da história, pois tudo tem origem com histórias”. De forma geral, a primeira ressalta a função crítica do componente curricular; já a segunda apresenta uma ideia do estudo da História como análise do passado; e a terceira colaboradora insere-se na trajetória histórica, mas vincula a uma ideia de passado, embora sinalize uma ligação entre os períodos temporais (passado, presente e futuro). São visões que também influenciam na forma com que as professoras abordam os conteúdos históricos na sala de aula e refletem características de sua formação.

As dificuldades apresentadas estão principalmente ligadas ao material didático que não corresponde aos conteúdos propostos pelo Referencial Curricular ou não atingem de forma objetiva a realidade das crianças. Além disso, registra-se a dificuldade de se encontrar documentos para trabalhar a história do município e de se ensinar a noção de tempo (antes e depois de Cristo, por exemplo). Já a suficiência da carga horária apresenta realidades díspares: duas professoras informaram que por trabalhar no viés interdisciplinar consideram satisfatórias duas horas semanais para a História, uma delas ressalta que ela

[...] tem sido trabalhada de maneira interdisciplinar quando se trabalha com a turma na disciplina de Língua Portuguesa textos como notícias, contos tradicionais, etc; em Geografia: as transformações das paisagens, tipos de moradias; na Matemática: gráficos e tabelas de datas e horas, pois possibilita demonstrar ao aluno como era feita a leitura de horas nos tempos passados (TST 01).

Por outro lado uma delas afirmou ter dificuldades em abordar os conteúdos históricos devido às avaliações externas que priorizam a Língua Portuguesa e a Matemática e descreve

uma estratégia que vivenciei para amenizar essa situação: “Já trabalhei em escola onde há acordo interno. Três professores regentes de três turmas dividem as disciplinas. 1 trabalha só Língua Portuguesa, o outro só Matemática e o terceiro Ciências, Geografia e História, as outras disciplinas por professores de área”.

Encontramos nessas respostas muitas informações que nos ajudaram nas análises dos questionários finais e a apresentação desses dados durante a banca de qualificação permitiu redirecionarmos nossos olhares. Mas ainda precisávamos saber se o questionário era eficiente em seus objetivos e se conseguiria ser respondido sem dúvidas. Por isso, encaminhamos junto aos Questionários Teste uma ficha de avaliação com cinco questões.

Por meio desta avaliação observamos que o instrumento de coleta de dados levou entre 30 e 60 minutos para ser respondido, tempo considerado razoável por todas as colaboradoras, que também confirmaram que ele era claro e didático e suas perguntas elaboradas de forma adequada, uma das colaboradoras acrescentou o documento “preocupou-se em abordar a importância da disciplina e as dificuldades encontradas para realizar um bom trabalho” e outra que contemplava “com clareza o tema da pesquisa”.

Houve apenas uma sugestão que apontou a dificuldade em responder sobre o tempo de ensino dos conteúdos históricos “devido [a] autonomia do professor para organizar a carga horária”. As opiniões mostraram-se bastante positivas destacando principalmente a clareza e objetividade do questionário com apenas uma crítica: “As questões não focaram tanto nas dificuldades dos professores pedagogos têm ao ministrar a disciplina de História nos anos iniciais”. Embora consideremos as dificuldades como uma temática de grande importância, devendo inclusive ser tema de novas investigações, não as enfocamos especificamente devido o caráter abrangente de nossa pesquisa, mesmo assim essa é uma discussão que está presente no questionário.

O resultado dessa fase de testes foi muito satisfatório e mostrou-se fundamental para os próximos passos da pesquisa, permitindo que refletíssemos sobre problemáticas que talvez também fossem comuns, como o gosto pela História e um consenso sobre sua importância, a percepção de ausência de materiais didáticos para o ensino dos conteúdos históricos nos anos iniciais e a atividade interdisciplinar. Também possibilitou-nos observar melhor o público alvo, suas características, as formas de abordagens e possíveis interpretações.

Os caminhos continuaram e após aperfeiçoamentos, começamos oficialmente a aplicação dos questionários. Para angariar informações suficientes determinamos que a

quantidade de questionários a serem enviadas para cada município seria proporcional ao número de escolas estaduais que possuíam o Ensino Fundamental I, seguindo o seguinte parâmetro:

- Municípios com até 5 escolas: 5 questionários por número de escolas;
- Municípios com 6 até 10 escolas: 3 questionários por número de escolas;
- Municípios com 11 até 20 escolas: 2 questionários por número de escolas;
- Municípios com 21 ou mais escolas: 1 questionário por número de escolas.

Iniciamos a impressão do instrumento de coleta de dados com seus respectivos códigos e quantidades: Amambai (20), Dourados (35)<sup>36</sup>, Itaquiraí (10), Naviraí (20), Paranhos (5) e Ponta Porã (27)<sup>37</sup>. Depois contatamos os mestrandos do ProfHistória que residiam em algum desses municípios, explicando-lhes a importância da pesquisa, confirmando o interesse em contribuir conosco e orientando com relação aos procedimentos a serem adotados para a entrega e coleta dos questionário, como a quantidade a ser destinada a escolas, o público da pesquisa, etc.

Em suma foram entregues 117 questionários dos quais 48 retornaram: Amambai (2), Dourados (15), Itaquiraí (7), Naviraí (10), Paranhos (3) e Ponta Porã (11). Tivemos que desconsiderar um deles na análise final porque a colaboradora não fazia parte do público definido para esta investigação. Isso foi identificado por meio da questão número 6, que perguntava se havia ministrado o componente curricular de História nos anos iniciais entre 2012 e 2017 e a colaboradora respondeu “não”, deixando mais claro nas questões discursivas. Por isso, trabalhamos com *47 questionários* que serviram de base para nossas estatísticas.

Apliquei pessoalmente os questionários em Naviraí e Dourados, neste último também contei com a ajuda de amigos e uma professora de Educação Física que possuía contato com quatro escolas estaduais. Nos demais municípios os mestrandos e mestrandas do ProfHistória desempenharam essa função fundamental. Os questionários foram posteriormente coletados e encaminhados a mim presencialmente ou via correio – com intuito de acelerar o processo alguns foram enviados por e-mail.

Na maior parte das vezes houve uma conversa prévia com integrantes da equipe gestora das escolas para explanar o motivo da pesquisa e pedir autorização para aplicar os

---

<sup>36</sup> Durante o período de aplicação imprimimos mais três questionários para o município de Dourados a fim de atender a demanda.

<sup>37</sup> Ponta Porã possui doze escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental I, entretanto quatro delas estão situadas na zona rural e por terem ensino com características específicas que não havia oficialmente nos outros municípios, não as incluímos nesta pesquisa.

questionários. Os procedimentos variaram, pois alguns deles foram entregues diretamente aos professores, outros às coordenações que os transmitiram, em alguns casos os próprios professores se encarregaram de repassar aos colegas. De forma geral, percebemos um interesse por parte dos envolvidos, mesmo que diversos questionários não tenham retornado. O papel de alguns coordenadores escolares também foi fundamental para conseguirmos ter acesso às informações.

O município de Amambai apresentou a menor participação, dos 20 questionários enviados, apenas 2 foram devolvidos, os demais municípios apresentaram entre 40 e 70% de taxa de retorno. Isso evidencia a dificuldade em se trabalhar com esse tipo de instrumento, pois o número final que volta ao pesquisador varia por diferentes motivos. Porém, nossa avaliação quanto a aplicação dos questionários foi positiva mesmo com a necessidade de nos empenharmos para solicitar a devolução, precisando visitar algumas escolas duas vezes ou mais para recolhê-los.

As informações foram agrupadas e sistematizadas em uma Tabela Geral de Análises, primeiramente por municípios e depois com soma de todos eles, dados que aprofundaram discussões, e auxiliaram na reflexão e avaliação aquilo que propomos nesta investigação. A partir de agora essas informações oriundas dos questionários passarão a ser evidenciadas, mas antes de discutirmos a concepção dos professores quanto ao ensino de História nos anos iniciais é preciso apresentarmos os documentos norteadores que direcionam esse componente curricular para que assim compreendamos as relações entre o currículo oficial e o real, ou seja, aquele que se efetiva em sala de aula.

### **2.3 Os documentos norteadores educacionais em Mato Grosso do Sul: observações e debates**

O currículo é um elemento que está presente no cotidiano escolar e Ubiratan Rocha expõe pontos importantes entre eles e a disciplina de História apontando que o simples domínio e conhecimento dos conteúdos não garantem o ato de ensinar, uma vez que é necessário adaptar-se àquilo que a atividade diária implica no ensinar/aprender, pois “[...] o docente, em face do papel institucional que representa, é instado a aprimorar a sua percepção para os pequenos detalhes do cotidiano da sala de aula” (ROCHA, 2002, p. 124), devendo atentar-se para os elementos sensíveis que visam propiciar um ambiente de troca de

conhecimentos e aprendizagem, como o diálogo, a relação do aluno com a família e o local onde vive, etc.

Em outras palavras, mesmo que o professor esteja imbuído de conhecimentos, tenha realizado pesquisas e paute-se em materiais didáticos e sugestões dadas pelas propostas curriculares, somente a prática pedagógica diária permitirá que ele consiga articular esses elementos e aplicá-los junto aos alunos. O currículo (como os PCNs e o Referencial Curricular) norteia, mas não finaliza a ação, tornando-se necessário além de compreender os textos oficiais, observar como os conteúdos vêm sendo trabalhados efetivamente em sala de aula pelos professores – nesta pesquisa aqueles vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental – e as dificuldades decorrentes do dia-a-dia.

A sala de aula é um local de convergência e representa a ponta de uma estrutura maior criada sob orientações curriculares e documentos produzidos pela esfera pública que definem os objetivos, posturas e caminhos para a efetivação do ensino e aprendizagem dos alunos, um processo que vai desde os fundamentos da educação até as formas de avaliação interna e externa. Neste sentido, o ensino de História e sua função social não ficam alheios a essa situação e estão submetidos às normativas e legislações.

Nacionalmente, a Lei Nº. 9.394, também chamada de LDB, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional conforme apresentamos no início do primeiro capítulo desta dissertação. Dentre suas definições, apresenta características específicas concernentes ao ensino de História como em suas disposições gerais destinadas à Educação Básica ressaltando no § 4º do Art. 26 que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Essa definição foi complementada pela Lei Nº. 10.639 de 9 de Janeiro de 2003 que incluiu na LDB a obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”, acrescentando-se a temática indígena por força da Lei Nº 11.645 de 10 de Março de 2008. Embora essa não seja uma prerrogativa exclusiva do componente curricular de História, sobre ele recai grande parte da responsabilidade por esses conteúdos e conseqüentemente também sobre aqueles que os ministram, como os professores dos anos iniciais.

A LDB determina a responsabilidade de cada esfera no contexto educacional, apresentando os estados como um desses responsáveis por organizar a estrutura curricular e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino a ele ligados conforme já abordamos anteriormente. Por isso, para mostrar as mudanças ocorridas na legislação estadual que rege

os ensinos Fundamental e Médio, sobretudo os anos iniciais, pautamo-nos nas Resoluções SED N. 2.541, de 13 de abril de 2012 (Res/SED 2012) e SED N. 3.196, de 30 de janeiro de 2017 (Res/SED 2017).

A Resolução que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar é republicada anualmente contendo as alterações consideradas importantes pelos gestores responsáveis pela SED em consonância com o governo do Estado. Nelas encontram-se disposições sobre os objetivos da educação, os perfis dos professores, a quantidade de aulas de cada componente curricular e disciplina em cada ano de ensino e muitos outros assuntos pertinentes a diretores, supervisores, coordenadores, professores e a comunidade escolar. De forma geral segue as orientações e a legislação vigentes no âmbito federal e estadual<sup>38</sup> e para compreendermos as alterações realizadas no período entre 2012 e 2017 se fazem necessárias algumas comparações e apontamentos sobre as versões publicadas nesses dois anos.

As Res/SED 2012 e 2017 pautam-se na Resolução N°. 7 de 14/12/2010 produzida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Res. CNE/CEB N°. 7/2010) e fixam, sob os mesmos termos, que a organização curricular do Ensino Fundamental deve pautar-se nos princípios éticos, políticos e estéticos que perpassam o respeito à dignidade humana, o reconhecimento de direitos e deveres, a valorização cultural, dentre outros. Os objetivos também são dispostos da mesma forma, entretanto, a Res/SED 2017 difere por apontar a formação do cidadão como o objetivo maior a ser alcançado a partir de ações específicas.

Quanto a organização curricular, a Res/SED 2012 apresenta brevemente a articulação entre base nacional comum e a parte diversificada a ela vinculada. Essa relação é melhor detalhada pela versão de 2017 destacando que o oferecimento dos componentes curriculares devem assegurar a abordagem de quatorze temas – que podemos considerar transversais como educação ambiental, superação de discriminações e preconceitos, cultura sul-mato-grossense, etc. –, que influenciam a vida humana. Além disso, elenca onze diretrizes que pautarão a organização da oferta do Ensino Fundamental e Médio desde o planejamento das atividades de ensino até o desenvolvimento de normas de convivência visando o exercício da cidadania.

---

<sup>38</sup> **Federal:** Lei N°. 9.394 de 20/12/1996 (LDB); Res. CNE/CEB N°. 7 de 14/12/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; e Res. CNE/CEB N°. 2 de 30/01/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Estadual:** Lei Complementar N°. 165 de 25/10/2012 sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de MS; e RES/SED 2.799 de 08/11/2013 que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade.

Fruto deste detalhamento, a Res/SED 2017 adentra particularmente o campo do ensino de História atribuindo a ele atividades específicas conforme podemos ver abaixo:

Art. 12. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e às Relações Étnico-Raciais são ministrados em todo o currículo do ensino fundamental e do ensino médio, *em especial nos componentes curriculares ou disciplinas Arte e História.*

Art. 13. *O ensino de História* deve assegurar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 15. O ensino da Cultura Sul-Mato-Grossense é parte do currículo da educação básica, *mais especificamente nos componentes curriculares ou disciplinas Arte e História* (SED/MS, 2017, grifos nosso).

Esse trecho ressalta a consonância com a LDB e mostra uma preocupação em alinhar-se com as orientações nacionais. Por outro lado, essa relação envolve escolhas da gestão estadual no tocante à educação, como a retirada da Literatura das áreas especiais a se trabalhar assuntos da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Outro exemplo disso é a abordagem referente à função do início do Ensino Fundamental, pois em 2012 a Resolução SED especifica que nos 1º e 2º anos de estudo os esforços devem ser destinados à sistematização da alfabetização. Em 2017, houve um avanço nessa determinação adequando o texto aos documentos nacionais, estabelecendo que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser assegurado “I - a alfabetização e o letramento; II - a continuidade da aprendizagem, considerando a complexidade do processo de alfabetização; III - o desenvolvimento das diversas formas de expressão” (SED/MS, 2017).

Essa redação segue o disposto na Res. CNE/CEB Nº. 7/2010, mas sublima uma importante função desse primeiro período de estudo. Segundo documento do Conselho Nacional de Educação, além de desenvolver as diversas formas de expressão, os três primeiros anos devem incluir “o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da **História** e da Geografia” (BRASIL, CNE/CEB, 2010, grifo nosso). Essa ação é muito emblemática, pois sendo a Res SED/2017 norteadora do trabalho na Educação Básica, tanto da gestão escolar e coordenação pedagógica como dos professores, ao optar pela ausência desse trecho abre-se espaço para uma interpretação que conceba os anos iniciais como um período para “apenas” aprender a ler e escrever.

Contudo, vemos na Res. CNE/CEB Nº. 7/2010 que o processo de alfabetização e letramento deve ser inerente a todos os componentes curriculares uma vez que coloca Língua Portuguesa no mesmo patamar que História, por exemplo. As diferentes interpretações dadas

à importância deste último componente curricular nos anos iniciais são vistas nos questionários, pois das 47 colaboradoras, 38,3% afirmam ser regular a importância dada a ele frente a outros como Matemática e 17% atribuíram o conceito “Ruim” ou “Muito Ruim”. Por outro lado, 42,5% consideraram que a atenção dada à História em comparação a outros componentes curriculares é boa ou muito boa (16 e 4 colaboradoras respectivamente)<sup>39</sup>.

Isso é evidenciado em algumas respostas discursivas, como uma das colaboradoras ao dizer que História “não é uma das disciplinas que mais gosto. Sempre dou mais ênfase em Língua Portuguesa e Matemática” (DOU 23)<sup>40</sup>. Falando sobre as dificuldades, outra colaboradora reflete que “os governantes acham que aluno inteligente é aprender, ou só aprender, Matemática e Língua Portuguesa. História fica em segundo plano” (ITQ 07). A interpretação da Res/SED 2017 pode tirar o foco da importância do trabalho com os conteúdos históricos pela necessidade de ensinar o aluno ler, escrever e fazer contas pois encontramos em uma das respostas que “o tempo destinado ao ensino de história é pouco. Como nos preocupamos muito com a escrita, leitura e matemática, acabamos deixando de lado o ensino de história” (NVR 05).

Alguns outros posicionamentos como esses aparecem quando abordamos o assunto, mas não configuram maioria. Todavia, percebemos que a ausência de prioridade em ensinar os conteúdos históricos nos anos iniciais pode em algum momento estar relacionado ao gosto particular do professor, mas ocorre também principalmente como consequência de um sistema maior. Silva (2016) ressalta a existência de uma política institucional que pressiona o professor por resultados sem, no entanto, fornecer espaços para discussão e elaboração do conhecimento necessário para se ensinar História. Diante disso, “essa desvalorização da disciplina História, principalmente nos anos iniciais, deve ser debatida e analisada para o seu resgate, indo de encontro às políticas públicas educacionais atuais [...]” (SILVA, 2016, p. 45) e acreditamos ser importante ressaltar essa problemática na rede estadual de ensino de Mato do Sul frente às posturas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação.

Ao observamos a parte destinada ao currículo do Ensino Fundamental especificamente, percebemos uma mudança substancial nos anos iniciais que impactam diretamente o ensino de História. A Res/SED 2012 divide a carga horária semanal (Quadro 4)

---

<sup>39</sup> Ao apresentarmos os dados objetivos em porcentagem optamos pela aproximação numérica, utilizando até a primeira casa decimal após a vírgula. Ressaltamos que uma colaboradora não respondeu as questões objetivas e que ela representa em torno de 2,1%, por isso haverá diferença na soma total nesta parte do questionário.

<sup>40</sup> Para melhor fluidez do texto, na apresentação das respostas discursivas corrigimos alguns erros ortográficos e de concordância, tomando o cuidado necessário para que não se alterasse o sentido das opiniões das colaboradoras.



em 18 horas aula destinadas ao professor regente que naquele momento ministrava todos os componentes curriculares com exceção de Arte, Educação Física e Produções Interativas, já que essas últimas possuíam um total de 6 horas aula para seus conteúdos.

Já a Res/SED 2017 cria uma nova divisão em que Ciências da Natureza também se desvincula do professor regente e é destinada a um novo docente, tal como acontecia com Arte e Educação Física, extinguindo Produções Interativas como componente curricular autônomo. Frente a essas mudanças, uma alteração na carga horária foi realizada acrescentando-se 1 hora aula ao período semanal de estudo, que passou a ser dividido em 16 horas aula para o professor regente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa(6), Matemática(6), História(2) e Geografia(2) e 9 horas aulas distribuídas para entre os professores de Ciências(4), Arte(2) e Educação Física(3).

Quadro 4 – Diferenças entre Matrizes Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (2012-2017)

Res/SED 2012							Res/SED 2017									
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano		Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	18	18	18	18	18	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	04	04	04	04	04	
	Matemática	Matemática							06	06	06	06	06			
	Ciências Humanas	História							02	02	02	02	02			
		Geografia														
	Linguagens	Língua Portuguesa	02	02	02	02	02		Ciências Humanas	História	02	02	02	02	02	
		Arte							02	02	02	02	02			
		Educação Física							03	03	03	03	03			
		Língua Estrangeira Moderna														
		Produções Interativas	01	01	01	01	01		Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	06	06	
		Ensino Religioso								Arte	02	03	02	03	02	
Totais de cargas horárias	Semanal em h/a		24	24	24	24	24		Educação Física	03	02	03	02	03		
	Anual em h/a		960	960	960	960	960		Língua Estrangeira Moderna							
	Anual em horas		800	800	800	800	800		Ensino Religioso							
									Total Semanal de Horas-Aula	25	25	25	25	25		
											Total Anual de Horas-Aula	1000	1000	1000	1000	1000
											Total Anual em Horas	834	834	834	834	834

Fonte: Resoluções SED N. 2.541, de 13 de abril de 2012 e SED N. 3.196, de 30 de janeiro de 2017.

Se analisarmos apenas o componente curricular de História, perceberemos que em 2012 ele aparecia dissolvido na carga horária do professor regente, mas em 2017 há uma determinação de duas horas aula por semana para o ensino dos conteúdos históricos. Isso parece estar difundido entre as colaboradoras de nossa pesquisa, pois quando perguntadas sobre a carga horária deste componente curricular, 42 delas mencionaram ter duas aulas por

semana. Do total de questionários, 10 colaboradoras apontaram que as aulas possuem um horário fixo ou definido. “São 2 aulas de 50 minutos por semana. Costumo seguir à risca o horário”(DOU 24). Outra colaboradora respondeu que são destinadas “2 aulas semanais. Normalmente não dá tempo de trabalhar todo o conteúdo. Procuro deixar as aulas fixas” (PRN 04), ou ainda que “a carga horária é de 2 aulas semanais. É pouco para apresentar todos os conteúdos contidos no Referencial Curricular” (PNP 11) .

Duas colaboradoras do município de Dourados (DOU 32 e 33) responderam que em suas escolas havia 4 aulas semanais, uma realidade que não foi apontada em mais nenhum questionário das outras cidades pesquisadas. De uma forma geral, percebemos que as orientações da SED/MS quanto a carga horária tem sido difundidas entre as colaboradoras e acreditamos que isso se deva também por força do sistema eletrônico de diário, como veremos mais a frente, uma vez que em um dos questionários esse recurso parece influenciar na organização e quantidade das aulas: “São duas aulas semanais de 50 min. O horário é seguido à risca, pois o mesmo está cadastrado no diário *online*” (DOU 25). A partir das respostas elencadas acima, é preciso que apresentemos a relação existente entre carga horária, Referencial Curricular e Diário *Online*.

Reiteramos que o Referencial Curricular é o documento que orienta os conteúdos de todos os componentes curriculares para o Ensino Fundamental e as disciplinas para o Ensino Médio, estando nosso foco no primeiro por ele compreender os anos iniciais. Por meio dele a História é disposta como um estudo sistemático a partir do 1º ano do Ensino Fundamental começando pela história de vida da criança, seguindo pelos outros anos considerando as particularidades de cada idade ao longo da trajetória escolar. Como já vimos, as orientações recentes da SED/MS determinam que a carga horária semanal dos alunos deve ser dividida e destinada a todas as áreas do saber, registrando-se no Diário *Online*<sup>41</sup> as informações decorrentes da prática cotidiana em sala de aula (notas, faltas, conteúdos...) e o planejamento quinzenal (ou mensal) das aulas. Isso implica em um processo contínuo de desenvolvimento da visão histórica pelos estudantes que passa a ser aprofundada a partir do 6º ano.

A primeira versão do Referencial Curricular foi elaborada em 2007, disponibilizada à comunidade escolar em 2008 e passou por uma reformulação em 2012 – não se realizando mudanças significativas desde então – versão que ainda é utilizada para orientar os professores das escolas da rede estadual de educação. O documento tomou maiores

---

<sup>41</sup> Plataforma digital disponibilizada pela Secretaria de Educação aos professores e gestores destinada a anotações referentes aos conteúdos, presenças, planejamento de aulas, etc.

proporções a partir de 2014<sup>42</sup> quando a SED instalou um sistema de Diário *Online* em substituição do diário físico (de papel) e o planejamento passou a ser realizado através dessa plataforma digital.

Este sistema destina-se à informatização da escrituração escolar, ou seja, não só os planos de aula e dados das turmas, mas também todas as informações dos estudantes e emissão de documentos. Sua presença já aparecia na Res/SED 2012, mas naquele momento obrigando apenas doze municípios do Estado a usarem o chamado Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) – o Diário *Online* – em fase de testes e condicionando a implantação em outras cidades de acordo com Resolução específica da SED. Em 2017, todos os municípios já utilizavam o SGDE sendo seu uso fiscalizado pelo Supervisor de Gestão Escolar e operacionalizado pelos Núcleos de Tecnologias Educacionais.

Ao observar o Diário *Online*, percebemos que ele inclui em suas funções a plataforma de planejamento de aulas, onde os docentes devem descrever previamente seus conteúdos, objetivos, metodologias e outros pontos importantes para ministrar seu componente curricular ao longo dos bimestres. Assim, os conteúdos passaram a ser dispostos automaticamente na página disponível ao professor para que o docente selecionasse os assuntos que trabalharia de acordo com o Referencial Curricular. Embora tenham autonomia para reorganizá-lo e complementá-lo, esse novo elemento na cena educacional de Mato Grosso do Sul fez com que a dinâmica de planejamento também fosse acompanhada digitalmente pela coordenação pedagógica. Por isso, conteúdos e carga horária estão intrinsecamente ligados ao Diário *Online* uma vez que são passíveis de registro e supervisão.

O Referencial Curricular está disponível virtualmente, mas as escolas também possuem sua versão física dele. No período próximo à banca de qualificação solicitamos o empréstimo de um exemplar e a coordenação por sua vez pediu celeridade na devolução, pois nos próximos dias precisaria dele para efetuar a correção de alguns planejamentos produzidos pelos professores. Isso evidencia que o Referencial não só orienta o trabalho docente como também é utilizado pelo coordenador pedagógico no desempenho de sua função escolar de acompanhamento das turmas e dos conteúdos a elas ministrado.

Detectamos ainda que o Referencial Curricular da SED/MS não se restringe ao âmbito estadual, mas também exerce influência sobre o ensino de alguns municípios. Por meio de

---

<sup>42</sup> Na época houve uma movimentação dos municípios visando a capacitação dos professores para a utilização do novo Diário *Online* como pode ser observado nesta notícia de uma das cidades de Mato Grosso do Sul: <<http://diarioms.com.br/secretaria-de-educacao-capacita-professores-para-o-diario-de-classe-online/>> Acesso em 25/04/2017.

consulta identificamos que em Amambai e Itaquirá ele também é utilizado como base para o ensino dos conteúdos históricos nas escolas municipais. Já Dourados possui um Referencial próprio elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A versão utilizada no ano de 2017, por exemplo, foi instituída pela Resolução SEMED N°. 89, de 22 de dezembro de 2016 e nela observa-se a articulação com as diretrizes curriculares nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) condicionando a ela futuras alterações necessárias. Embora não haja menção oficial, de acordo com informações de professores da rede municipal, o Referencial Curricular de Dourados parece também receber influência do documento estadual.

A cidade de Naviraí não possui um Referencial publicado oficialmente, mas conta com uma listagem de conteúdos e um planejamento comum entre todas as escolas municipais. Uma das servidoras da Gerência de Educação afirmou que há uma equipe própria que tem realizado as análises e modificações necessárias, também refletindo sobre a BNCC. Em Paranhos existe um Referencial Municipal criado aproximadamente em 2011 e que, naquele momento, seguiu diretrizes estabelecidas pelo documento estadual. Por fim, Ponta Porã organizou em 2014 seu primeiro Referencial Curricular da rede municipal de ensino e de acordo com notícia vinculada na época, o documento estaria pautado nas legislações nacionais, estaduais e municipais<sup>43</sup>. Ao consultarmos o material vimos algumas semelhanças nos conteúdos apresentados com a versão estadual, havendo no componente curricular de História um espaço reservado para os “eventos comemorativos” que se estende do 1º ao 4º ano, uma opção passível de discussões.

A partir disso, percebemos que o Referencial Curricular da SED/MS é significativo por ter sido feito a várias mãos (incluindo professores das universidades), por estar vigente desde 2012 com a mesma redação, pela importância que representa na atividade docente e da gestão escolar, sendo usado inclusive na formação de professores como apontado no trabalho de Lopes (2015) e ainda por suas implicações nos currículos de vários municípios de Mato Grosso do Sul. Ainda que não tenhamos nos proposto a analisar os referenciais curriculares municipais, perceber o trânsito entre eles e o documento estadual é importante principalmente para futuras atividades que possam se desdobrar a partir de nossa investigação.

---

<sup>43</sup> “Entrega do 1º Referencial da Rede Municipal de Ensino, mais um compromisso deste governo”. Disponível em <<http://www.consulnews.com.br/cidade/entrega-do-1-referencial-da-rede-municipal-de-ensino/104580/>> Acesso em 11/06/2018.

Em uma análise mais circunstanciada do Referencial Curricular da SED/MS verificamos que em seu texto aborda-se as formas de ensino oferecidas pelo Estado, desde o Ensino Fundamental, passando pela educação étnico-racial, ambiental e outras até chegar à educação em tempo integral. Após discutir temas como avaliação educacional e rotina escolar estabelece uma divisão por áreas de conhecimento, componentes curriculares, anos e bimestres, criando um guia de conteúdos e indicando habilidades e competências que se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos em todas as áreas.

O Referencial também busca consonância com a legislação educacional brasileira e tem como um de seus objetivos principais

[...] subsidiar a prática pedagógica, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem dos estudantes na idade/ano equivalente, orientar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, promover a inclusão, democratizar o uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos, subsidiar a implementação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, dentre outros (MS, 2012, p. 8).

É preciso lembrar que uma das divisões do Referencial Curricular são as áreas de conhecimento e ao expor considerações sobre as Ciências Humanas, o documento define que essa área

[...] nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, propõe a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, Geografia e História. Estes componentes têm por objetivo realizar aulas teóricas, práticas e dinâmicas, visando alcançar melhores resultados na aprendizagem do estudante e, principalmente, preparando-o para a vida social e do trabalho (ibidem, p. 304).

Precisamos destacar alguns pontos nesta colocação. A partir dos estudos de Le Goff (1990) percebemos a existência uma interação entre as áreas que compõe as Ciências Humanas e que essa conexão é possível e necessária para a História a fim de fortalecer o conhecimento sobre seus objetos de estudo ao analisá-los por diversos ângulos. O ensino de História e Geografia na Educação Básica pressupõe também incursões nos estudos da Filosofia, Sociologia, Antropologia para complementar a aprendizagem do aluno. Entretanto, essa inter-relação irá depender da aptidão dos professores em para realizar uma discussão que una as especificidades de cada área e como o currículo prescrito não direciona essas áreas como componentes curriculares para o Ensino Fundamental, relega-se o debate à arbitrariedade dos docentes e às características de sua formação.

Também não fica claro o conceito de interdisciplinaridade ao qual os elaboradores do Referencial Curricular estão se aportando. Fazenda (2008) avalia que “[...] se definirmos

interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade” (p. 17), porém, o pensar interdisciplinar vai além da grade curricular e deve ser visto sob o viés de uma “atitude de ousadia” que se reflete na formação e prática dos professores. Interessou-nos, então, compreender como esse trabalho interdisciplinar vem sendo feito no componente curricular de História e qual a visão dos docentes sobre sua atuação nesta perspectiva uma vez que executar atividades que integrem conhecimentos e permitam que eles dialoguem entre si pode representar um desafio.

Ao se referir ao conteúdo de História para o Ensino Fundamental o texto orienta

[...] que deve ser focado do ponto de vista de que os seres humanos podem até ser desiguais quanto à sua condição social, étnica, cultural, mas não do ponto de vista das capacidades mentais. Dentre as possibilidades do trabalho pedagógico, o professor pode utilizar diferentes estratégias de ensino e, quando possível, dialogar com outras áreas do conhecimento (MS, 2012, p. 305).

Percebe-se nesse trecho que a perspectiva ideal do trabalho com a componente curricular de História passa pelo incentivo à articulação entre ele e os outros, além do fomento de uma prática multicultural levando o indivíduo a uma formação global. Essa é uma grande responsabilidade atribuída generalizadamente aos professores que ministram os conteúdos históricos em todo o Ensino Fundamental, mas não leva em conta que o professor licenciado em História possui perfil e formação diferentes daquele que é graduado em Pedagogia e em seu exercício profissional é regido por orientações e materiais didáticos distintos tendo em vista as especificidades dos anos iniciais, por exemplo.

A atuação profissional na Educação Básica hoje ainda traz consigo uma série de desafios. As mudanças implicadas pelo processo de globalização e difusão das informações trazem uma dinamização das relações sociais e da comunicação. Novos elementos são inseridos na vida dos indivíduos e atingem suas esferas de socialização e a escola não está fora dessa realidade. O próprio Referencial Curricular aponta para isso quando justifica sua atualização em 2012 devido “[...] a necessidade premente da SED em manter-se em consonância com as normas nacionais e estaduais e, principalmente, em atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes” (MS, 2012, p. 8) e também às particularidades e pluralidades do aluno sul-mato-grossense.

Frente a todas essas demandas que sistematicamente chegam à escola e aos objetivos apresentados pelo Referencial, os professores dos anos iniciais têm de (re)organizar minimamente seu conhecimento adquirido ao longo da graduação que, como podemos

observar nos PPPs apresentados no primeiro capítulo, destinam poucas disciplinas para aprender como ministrar os conteúdos históricos às crianças.

Encontram ainda como norteador um currículo que traz traços híbridos de uma História tradicional e “oficialista”, voltada para os fundadores e os acontecimentos oficiais, mas que também direciona para a História Cultural, como a abordagem dos antigos moradores e manifestações culturais do município ou a História Indígena, mesmo que esta seja motivada pela legislação nacional. Saber lidar com essa realidade pode tornar-se algo desafiador aos docentes dos anos iniciais.

Para situarmos o debate, é importante elencarmos alguns dos conteúdos históricos que estão presentes no Referencial Curricular da SED/MS para as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e seu desenvolvimento (Anexo 2). Os dois anos iniciais têm foco na criança e suas relações consigo mesma e com o mundo a sua volta, sendo o 1º ano destinado a refletir em quatro bimestre, respectivamente a criança e “sua história de vida”, “suas relações”, “os meios de locomoção” e “sua vida em comunidade”. Neste momento propõe-se o uso dos documentos pessoais dos alunos como a certidão de nascimento e a carteira de vacinação, a identificação das brincadeiras antigas e atuais, as pessoas que fazem parte da família, a diversidade humana e as noções de casa, as relações com a vizinhança... Em meio a esse processo surgem dois elementos que não apresentam tanta organicidade com o restante: o trânsito e a moradia que são abordados com o viés de anterioridade e posterioridade.

Percebemos que essa proposição de conteúdos compõe uma tentativa de alinhar-se com as orientações curriculares nacionais, sobretudo a um movimento que visou alterar a abordagem de ensino “pela introdução de uma concepção de história local ou de “história do lugar” que procura estabelecer articulações entre o mais próximo (ou o vivido do aluno) e a história nacional, regional e geral ou mundial” (BITTENCOURT, 2011, p. 113). Isso também é percebido nas orientações dos PCNs na apresentação do eixo temático “História local e do cotidiano” ao definir que “os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos” (BRASIL, 1997, p. 40).

Entretanto, reiteramos que o fato de conteúdos como esses estarem no Referencial Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental não garante seu efetivo ensino principalmente se observarmos as formas com que são apresentados. Ao analisarmos a proposta de trabalho com a história do cotidiano local, percebemos que é dada atenção a um processo que valoriza a oficialidade e grupos hegemônicos como a figura dos chamados

“fundadores”. Encontram-se entre os conteúdos do 4º ano, por exemplo: “História do município: chegada dos fundadores e ocupação do município”, “Lei Orgânica do município: principais aspectos”, “Símbolos do município: brasão, bandeira e hino”, “História cultural da capital do Estado de Mato Grosso do Sul”, dentre outros. Se retomarmos o trabalho de Azevedo (2010), partindo na premissa de que o ensino de História configura-se como um veículo transmissor e propagador de memória observaremos em sua conclusão que

o ensino de história escolar durante muito tempo esteve vinculado à promoção de uma memória específica, que favorecia uma elite relacionada ao poder vigente e a uma versão de nacionalismo que salientava uma concepção do “ser brasileiro”. Ainda podemos ver esta matriz pedagógica muito presente nas práticas do ensino de história nas séries iniciais, seja na memória de como ensinar das professoras, seja nos livros de história dirigidos a este público, que trazem consigo uma forte presença de uma versão ufanista da história (p. 15).

Essa concepção nacionalista como a valorização dos símbolos municipais está presente no Referencial Curricular e de alguma forma integra uma estrutura maior, pois segundo a Res/SED 2017, seguindo orientações da LDB, o estudo sobre os símbolos nacionais deveria ser incluído como tema transversal no currículo do Ensino Fundamental. Entretanto, observamos que o documento curricular estadual abre brechas para um estudo específico desses símbolos e não transversalmente.

A forma de organização dos conteúdos históricos atuais também pode estar submetida a resquícios da introdução da disciplina de Estudos Sociais nas décadas de 1960/70 e sua disseminação no período militar brasileiro, que incorporou os conteúdos de História e Geografia. Sob essa perspectiva, CURALOV (2012) conclui que naquele momento apesar de propor a introdução de temas sociais, “a história em si só era trabalhada em datas cívicas e em comemorações dos feitos dos heróis, e assim, o ensino de história nas séries iniciais vinculou-se apenas aos grandes acontecimentos nacionais” (p. 4).

A intenção era que os Estudos Sociais transformassem o ensino “decorativo” em uma ação ativa do aluno, um movimento progressivo de compreensão que iria do “eu” para o “mundo”. Entretanto, o caráter oficial atribuído à disciplina naquele momento não permitiu a efetivação desse método oriundo do movimento escola-novista, que propunha um ensino com foco no estudante. Por outro lado, com o surgimento dos PCNs no final da década de 1990 há uma retomada dessa tendência em seu sentido original aliada às novas discussões historiográficas: processo de aprendizagem passou a valorizar o cotidiano do aluno e suas experiências vividas. Posto isso, Curalov (2012) identificou que



[...] a maioria dos pedagogos entrevistados se preocupam em utilizar conceitos e noções relacionados às experiências dos alunos. Eles mantêm os pressupostos do método ativo (do mais próximo ao mais distante), mas é necessário considerar também a história enquanto conhecimento, experiência e prática social (conceitos que a disciplina de Estudos Sociais não considerou (p. 18).

É preciso nos lembrar da autonomia docente para fazer as escolhas metodológicas e didáticas no ensino dos componentes curriculares, mas se refletirmos sobre o viés nacionalista que ainda permeia o ensino de História e a memória docente somado a algumas características da formação de professores já apresentadas nessa dissertação, veremos que o caminho rumo a um ensino que também valorize a presença de grupos subalternos na formação do município, por exemplo, ou a diversidade cultural é complexo e deve ser tema de discussão principalmente quanto ao Referencial Curricular, materiais didáticos, formação inicial e continuada, etc. Em tempos de implantação da Base Nacional Comum Curricular urge fazer a discussão de como apresentar os conteúdos e subsidiar o trabalho docente no ensino de História, inclusive preparando os professores para isso.

Estando ainda o Referencial vinculado às instâncias normativas federais, é preciso considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principalmente o Volume 5, elaborado em 1997, que abrange as áreas de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). A primeira parte do documento analisa o ensino do componente curricular de História e seu conceito, o momento em que foi transformada em Estudos Sociais e seu posterior desmembramento, além dos objetivos gerais para essa etapa de ensino. Em um segundo momento trata especificamente do 1º ciclo (1º e 2ª série) e do 2º ciclo (3ª e 4ª série) e para cada um deles estabelece parâmetros de ensino e aprendizagem e objetivos específicos, direciona os conteúdos e os critérios para avaliação. Por fim apresenta algumas orientações didáticas e outros assuntos pertinentes como o trabalho com documentos, noções de tempo, recursos didáticos, etc.

Os PCNs foram criados com intuito de configurar-se como um norteador nacional, tanto para os governos como para as escolas e seus professores. Por isso, deveria ser amplamente difundido e utilizado pelos docentes e por consequência aparecer entre a lista de materiais de suporte para se ensinar a História. Entretanto, esse documento foi mencionado uma única vez em coleta de dados, relacionado à questão referente à participação em cursos de capacitação ou formação continuada na área de História. Sobre isso, a colaboradora NRV 05 respondeu ter participado do curso “PCNs em ação” e quando perguntada sobre a temática informou ser “o ensino de História nos anos iniciais”.

A abordagem dos PCNs não foi um dos temas principais em nossa investigação, mas acreditamos em sua importância inclusive para pesquisas futuras. Optamos por não nos debruçarmos sobre eles de forma incisiva uma vez que seu conteúdo vem sendo debatido e difundido há muitos anos em cursos de formação inicial e textos científicos, cuja relevância foi apontada por muitos pesquisadores. Como exemplo podemos ressaltar o já citado trabalho de Moura e Fonseca (2003) que refletiu sobre as intencionalidades implícitas e explícitas dos PCNs e sua implementação no município de Uberlândia em Minas Gerais, tendo em conta as formas de incorporação de seus saberes difundidos na prática docente.

De acordo com as autoras, “os PCNs foram elaborados num contexto político internacional de propostas de nacionalização de currículos” (MOURA & FONSECA, 2003, p. 593), justificando-se também por um processo de transformação no mundo do trabalho que alinhavado pelo discurso governamental da possibilidade de oferecer um conhecimento universal, mas também local, a todas as pessoas. Essa postura abriu espaço para as escolas flexibilizarem seus currículos com intuito de aproximarem-se da realidade vivenciada pela comunidade em que estavam inseridas.

Frente a isso e considerando o professor como agente ativo no processo educativo, Moura e Fonseca realizaram sua pesquisa a partir da análise dos PCNs e também dos currículos oficiais de Minas Gerais e de Uberlândia, selecionando três escolas – municipal, estadual e privada – para investigar as problemáticas apresentadas entrevistando ainda um grupo de três professores. De maneira geral, suas entrevistas buscaram compreender se o currículo de fato conseguiria formar um cidadão crítico como pretendido e realizam uma série de questões sobre a recepção dos PCNs nas escolas e seu processo de implementação.

Com exceção da escola particular, que acompanhou o processo de debates e construção dos PCNs levando as discussões para seus professores para redefinição dos currículos, as autoras ressaltam que naquele momento ainda havia um desinteresse e falta de conhecimento do significado e dos conteúdos do documento curricular nacional, evidenciando também uma resistência e dificuldade dos professores em incorporar as novas orientações em sua atividade cotidiana no ensino das disciplinas.

Por meio das entrevistas, Moura e Fonseca (2003) perceberam que a resistência e a formação profissional muitas vezes “são elementos que dificultam a legitimação dessa proposta curricular, e em especial, dificulta o desenvolvimento da proposta de ensino de História” (p. 604). Todavia, mesmo com esses apontamentos as autoras concluem que

[...] apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentarem limitações, visões específicas quanto às sugestões temáticas e metodológicas, não acreditamos que ignorá-lo ou desconsiderar totalmente a proposta do MEC [Ministério da Educação] seja uma postura adequada. Conhecê-lo, compreendê-lo e desvelar de suas intencionalidades, nos permite entender que este documento é parte de um projeto amplo de educação, fruto de políticas públicas educacionais implementadas pelos poderes federal, estadual e municipal (MOURA & FONSECA, 2003, p. 601).

Considerando, pois, a escola como um local de produção de conhecimento que estabelece relações com o exterior, Bittencourt (2011) pondera que “a seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas [...] de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna” (p. 39). Dessa consideração, podemos concluir que os documentos e orientações curriculares nacionais como as Leis, Resoluções, os PCNs e até mesmo o Referencial Curricular respondem a intencionalidades e demandas sociais que passam a exercer influência no cotidiano escolar e na atividade docente. Por outro lado, a execução daquilo que é proposto pelo documento norteador está ligada a uma cultura escolar que também produz um saber próprio, principalmente se levarmos em consideração a atuação docente por meio da disciplina escolar entendendo-a como um “campo de conhecimento autônomo” tal como assinalado por André Chervel. É sobre essas (re)significações cotidianas feitas pelos professores dos anos iniciais em sala de aula no ensino de História e suas concepções que trilharemos o próximo capítulo.

### 3 PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza [...] (TARDIF, 2012, p. 14)

#### 3.1 Quem são os profissionais que ensinam História nos anos iniciais em Mato Grosso do Sul?

Quando iniciamos nossa investigação, tínhamos como objetivo principal compreender como a História vinha sendo ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul. Como recorte espacial, escolhemos as escolas estaduais situadas em alguns municípios da região sul do estado a fim de perceber os desafios e dificuldades implicadas ao se ministrar este componente curricular. Ao longo do nosso processo de pesquisa nos deparamos com as experiências docentes e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, onde os conhecimentos adquiridos pelos professores aliados à prática cotidiana e às orientações curriculares resultam em um saber específico do ambiente escolar. Vemos em Bittencourt (2011) que

o professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos (BITTERCOURT, 2011, p. 50, grifo da autora).

Além disso, a escola deve fomentar espaços e discussões que permitam aos alunos desenvolver-se, tanto no aprendizado dos conteúdos curriculares, quanto no preparo para a vida em sociedade, tendo em vista que a formação para a cidadania também é uma atribuição escolar. Os professores por sua vez precisam se preparar e articular constantemente seus conhecimentos junto aos estudantes. O currículo pode orientar o caminho, porém há contradições entre os conteúdos a serem ensinados e o ato de ensinar. Podemos citar os estudos de Ana Maria Monteiro<sup>44</sup> que também resultaram na obra “Professores de história: entre saberes e práticas” (2007), nos quais apontou múltiplas dificuldades que o professor da Educação Básica tem ao ministrar os conteúdos de História para alunos com distintas experiências escolares e de vida.

---

<sup>44</sup> Essa relação foi tema da tese de doutorado da referida autora, mas um panorama pode ser observado em um artigo que pode ser acessado através de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>> Acesso em 03/04/2017.

Pautando-se na categoria “saber docente”<sup>45</sup>, Monteiro aprofundou os questionamentos e a análise não apenas quanto ao conhecimento dos professores, mas a forma como tais saberes são articulados e mobilizados por esses profissionais da educação. Estabeleceu ainda o conceito “saber escolar” como: “[...] um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar” (MONTEIRO, 2007, p.83), ou seja, um conhecimento existente sobre os conteúdos históricos que sofre mutações significativas ao adentrar o ambiente escolar e ao ser compartilhado entre alunos e professores.

Assim, por um lado é necessário compreender as propostas feitas para o ensino de História nos anos iniciais segundo os documentos curriculares norteadores, como o Referencial Curricular da SED/MS, mas por outro é importante analisar aquilo que vem sendo realizado na prática cotidiana, observando as possíveis contradições e as formas com que o prescrito vem sendo inserido e relacionado à experiência dos alunos. Uma vez que o conhecimento produzido é adaptado à realidade escolar, assim também podemos pensar sobre parâmetros e referenciais, ou seja, mesmo que sejam dispostas possibilidades de trabalho, conteúdos a serem ministrados e orientação didáticas, não há garantias de que as propostas serão aplicadas em sua totalidade.

O questionário proposto nesta investigação evidenciou detalhes significativos dos perfis dos professores que atuam nesta etapa escolar possibilitando uma análise mais circunstanciada da problemática da pesquisa. Por meio de variáveis como faixa etária, formação inicial e continuada, tempo de atuação, etc., buscamos realçar as características desses profissionais, tendo como objetivo compreender como o ensino de história perpassa o cotidiano escolar e as experiências individuais e coletivas em suas múltiplas etapas de aprendizagem.

O público da pesquisa foi majoritariamente feminino. Das 47 pessoas que responderam o questionário, apenas uma pessoa assinalou ser do sexo masculino, mostrando que o trabalho escolar com crianças ainda é realizado expressivamente por mulheres<sup>46</sup>. Podemos refletir que essa realidade é fruto de uma estrutura social que exerce influência sobre as escolhas profissionais. Não abriremos essa discussão neste trabalho, mas sabemos que é

---

<sup>45</sup> O conceito de “saber docente” foi discutido em várias perspectivas por Maurice Tardif. Cf. TADIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

<sup>46</sup> A partir desse dado, optamos por tratar o público de nossa investigação flexionando-o sob o gênero feminino por ser composto predominantemente por mulheres, mas levando em consideração a presença de um homem entre ele.

um assunto importante e deve receber um olhar atento tanto na esfera escolar como nos cursos de graduação em Pedagogia.

Dentre as colaboradoras a menor idade registrada foi 25 anos, sendo 63 anos a mais elevada. Utilizando a classificação etária proposta por Curalov (2012), identificamos maior quantidade de colaboradoras na faixa entre 41 e 50 anos como podemos observar na divisão abaixo<sup>47</sup>:

- 21 a 30 anos: 6 colaboradoras;
- 31 a 40 anos: 11 colaboradoras;
- 41 a 50 anos: 17 colaboradoras;
- 51 a 60 anos: 11 colaboradoras;
- 61 anos ou mais: 1 colaboradora.

Essa classificação pode ser complementada com os dados sobre o tempo de atuação destas professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em nosso levantamento obtivemos a seguinte classificação<sup>48</sup>:

- Até 5 anos de atuação: 9 colaboradoras;
- 6 a 10 anos de atuação: 15 colaboradoras;
- 11 a 15 anos de atuação: 3 colaboradoras;
- 16 a 20 anos de atuação: 7 colaboradoras;
- 21 a 25 anos de atuação: 3 colaboradora;
- 26 anos ou mais de atuação: 9 colaboradoras.

Os números apresentados nos ajudam a compreender a diversidade etária e de tempo de serviço existente entre as colaboradoras. Não podemos determinar objetivamente que uma professora com mais idade também possui mais tempo de trabalho uma vez que identificamos, por exemplo, duas colaboradoras de 45 anos com 7 e 16 anos de atuação, respectivamente. Entretanto, podemos ressaltar que grande parte das professoras está na fase inicial de sua profissão, pois 24 delas possuem até 10 anos de trabalho.

A análise por município sinalizou algumas particularidades como em Itaquiraí que apresentou dentre as colaboradoras um perfil de mais idade – das 7 professoras 5 tinham entre 46 e 63 anos – que era diretamente proporcional ao tempo de serviço, entre 18 e 32 anos. Em Paranhos, que possui apenas uma escola estadual urbana, as três colaboradoras (entre 30 e 45

---

<sup>47</sup> A colaboradora PNP 01 não respondeu sua idade.

<sup>48</sup> A colaboradora PNP 09 não respondeu seu tempo de atuação nos anos iniciais.

anos de idade) registraram ter menos de 10 anos de prática. Já em Naviraí percebemos uma diversidade de idades que variou de 25 a 58 anos, assim como o tempo de atuação.

A questão número 3 solicitava que as colaboradoras indicassem sua formação e poderia ser respondida de forma cumulativa apontando a graduação e pós-graduação, se houvesse, e em qual curso ou modalidade. Percebemos que todas as colaboradoras possuíam o Ensino Superior completo sendo 3 delas formadas pelo curso Normal Superior<sup>49</sup>.

O cenário nacional referente à formação de professores passou por mudanças nos últimos 20 anos, principalmente se observarmos as características dos docentes que já estavam inseridos nas salas de aula em diversos locais do país. Entre 1997 e 1998 a pesquisa de Côgo (1999) realizada em 56 unidades escolares baianas identificou que apenas 1% dos professores possuía formação de nível superior. O grau de formação majoritário era de profissionais de haviam cursado o magistério de nível médio configurando 80% dos professores, sendo que os outros 19% tinham apenas o chamado 1º grau completo ou se autodenominavam professores.

Já Alves e Fonseca (2009) sinalizaram para a presença de profissionais que atuavam nos anos iniciais em Minas Gerais no início dos anos 2000 e que ainda não possuíam um curso de nível superior. Suas análises se deram a partir do “Projeto Veredas”, criado em 2002 e endossado pelo MEC, com a perspectiva da formação inicial em serviço para docentes que ainda não possuíam uma licenciatura. Embora as autoras não façam um levantamento do número de profissionais atendidos, notícias veiculadas em 2005 estimam que cerca de quatorze mil docentes foram formados pelo projeto<sup>50</sup>.

Esses dois trabalhos estão situados no contexto da LDB prevendo em 1996 que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Posto isso, percebemos que embora a legislação admitisse o curso Normal de nível médio, houve em algumas localidades o esforço de habilitar os professores com discussões aprofundadas a partir do Ensino Superior. O “Projeto Veredas”, por exemplo, foi uma

---

<sup>49</sup> O site do MEC define o Normal Superior como um curso superior de graduação, na modalidade licenciatura, que tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Cf. <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>> Acesso em 14/06/2018.

<sup>50</sup> A relação entre o “Projeto Veredas” e o ensino de História foi apresentada no primeiro capítulo (item 1.2) desta dissertação.

iniciativa do Governo do Estado de Minas Gerais, mas contou com a parceria de dezoito instituições de Ensino Superior e se desenvolveu durante três anos e meio com carga horária de 3.200 horas divididas em sete módulos prevendo atividades presenciais, à distância, práticas orientadas, atividades coletivas e de avaliação.

Em 2012, conforme já discutimos no segundo capítulo, Curalov apontou que todos os quatorze professores participantes de sua pesquisa tinham formação em Pedagogia e cinco deles cursaram ou estavam cursando algum curso de pós-graduação (*Lato* ou *Strictu Sensu*). Esse avanço na formação docente ampliando o número de professores com Ensino Superior completo também pode ser visto em Dorotéo (2016) ao avaliar os trinta e quatro questionários aplicados em Belo Horizonte/MG entre 2014 e 2015, apontando que o

[...] público de docentes que em sua totalidade apresenta curso superior em Pedagogia, destaca-se ainda, que desse público metade concluiu cursos de pós-graduação. O público representado nos questionários permite uma generalização para a Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde se têm percebido um avanço no nível de escolaridade do profissional dos Anos Iniciais, espaço preenchido historicamente pelo professor normalista (p. 215)

O chamado professor normalista é aquele que concluiu o Ensino Médio e realizou um curso de capacitação para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental conforme orientações da LDB. Privatti (2016) aponta a existência de vários Institutos Educacionais que oferecem o Curso Normal no Estado do Rio de Janeiro e afirma que

os professores que atuam nas séries iniciais são em sua grande maioria, observando todo o Brasil, professores com formação e atuação generalista, ou seja, não são formados especificamente em nenhuma disciplina de curso superior, e em grande maioria são formados pelo chamado *curso normal*, predominantemente oferecido a estudantes do ensino médio brasileiro. Isto ainda é uma realidade observada a olhos nus na prática docente [...] (p. 16, grifo do autor).

Devemos considerar que o desenvolvimento desse curso atende a uma demanda por profissionais, sobretudo em regiões de difícil acesso ao Ensino Superior. O tema foi assunto de debates em 2009 quanto o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, encaminhou o Projeto de Lei Nº. 5395/2009 tendo como uma de suas finalidades ampliar a obrigatoriedade do Ensino Superior para se atuar nos anos iniciais, ficando a formação de nível médio restrita à Educação Infantil. Entretanto, a Lei Ordinária<sup>51</sup> oriunda deste Projeto, manteve a mesma redação anterior permitindo que as aulas em turmas de 1º ao 5º anos continuassem sendo

---

<sup>51</sup> Lei Nº. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)> Acesso em 14/06/2018.



ministradas por professores que tivessem como formação mínima o Ensino Médio completo e o curso Normal.

Das 47 colaboradoras desta pesquisa, 8 tinham formação nesta modalidade, mas posteriormente cursaram uma graduação. Reiteramos que a Res/SED 2017 que rege a organização curricular e escolar define que haja preferencialmente do 1º ao 5º ano, profissionais licenciados com habilidades para docência nos anos iniciais, mas em seu § 2º do Art. 133 dispõe que “na falta de professor habilitado, admite-se como habilitação mínima a obtida em nível médio, na modalidade normal” (SED/MS, 2017).

É difícil precisar o número de profissionais normalistas que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, mas em 2016 a Secretaria de Estado de Educação abriu turmas para o curso Normal Médio com conclusão em 2017. Somente em Campo Grande, 133 alunos participaram da solenidade de formatura<sup>52</sup>. Em 2018 foram abertas novas inscrições para professores atuarem como coordenadores, formadores e supervisores do “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal (Normal Médio)”, para o biênio 2018-2019 que será desenvolvido na capital e em outros vinte e três municípios do estado.

Isso merece atenção porque de acordo com a legislação, após finalizarem o Ensino Médio e realizarem um curso de formação, que em Mato Grosso do Sul tem duração média de um ano, aos alunos tornam-se habilitados a trabalhar na Educação Infantil e, na ausência de outros profissionais de nível superior, nos anos iniciais e poderão inclusive ministrar o componente curricular de História para suas turmas. Por isso afirmamos que ao se discutir a formação de professores e suas diretrizes, deve-se fazê-lo tanto nos cursos de Pedagogia quanto em outras modalidades de preparação. Esse assunto também deve ser levado em consideração pela gestão educacional dos municípios, estados e união a fim de avaliar se o formato desses cursos atende efetivamente as demandas solicitadas pelos documentos curriculares nacionais.

Ao nos atentarmos às colaboradoras desta investigação, perceberemos que muitas delas possuíam graduação em Pedagogia (35) e também formação em outras sete áreas, dentre elas História (1) e Letras (6). Essa diversidade também está presente quando voltamos o olhar para a pós-graduação, uma vez que 38 colaboradoras assinalaram possuírem ao menos uma

---

<sup>52</sup> Uma matéria sobre o evento foi veiculada em 15 de maio de 2017 pelo site oficial da SED/MS. Cf. <<http://www.sed.ms.gov.br/formandos-do-curso-normal-medio-preveem-novas-perspectivas-de-trabalho/>> Acesso em 14/06/2018.

especialização, uma delas (DOU 23) estar com o mestrado em Educação Científica e Matemática em andamento. Foram dezesseis áreas de especializações tendo se destacado Educação Especial (12), Psicopedagogia (8) e Séries Iniciais e Educação Infantil (8).

Essas especializações de maneira geral possuem temas vinculados à área da Pedagogia que são de grande importância para as professoras. Porém, dentre os dados levantados e considerando o universo de 47 colaboradoras, surge uma única vez a realização de especialização na área de História (PNP 04) e precisamos nos questionar sobre as motivações desse dado. A baixíssima incidência de cursos de especialização em História para os anos iniciais pode ser decorrente de uma pequena oferta pelas instituições ou procura por parte das professoras. Em contrapartida cursos na área da Educação Especial, por exemplo, passam a ser preferência entre elas talvez por ser ofertado em diversas instituições facilitando o acesso, incentivado possivelmente pelas políticas de educação inclusiva. Por isso é necessário que haja a preocupação em se fomentar cursos de especialização e formação continuada na área de História com características voltadas especificamente aos profissionais que atuam ou atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um esforço governamental e universitário para que esses professores possam ter opções disponíveis ao buscar novos conhecimentos e metodologias.

Essa preocupação não deve estar presente apenas no âmbito estadual. Já apontamos anteriormente que as determinações da SED/MS acabam por influenciar de diversas formas o ensino municipal, não só quanto ao currículo, mas também no tocante aos profissionais. Também podemos dizer isso, pois das 47 colaboradoras 19 também trabalham na rede municipal de ensino e 3 em instituições privadas. Esse trânsito de professores entre as redes faz com que haja um compartilhamento de estruturas curriculares, características pedagógicas, metodologias próprias de ensino, dentre outras.

Portando, alinhar um projeto amplo de capacitação docente quanto ao ensino de História nos anos iniciais pode fomentar a melhoria na atuação dos professores e na aprendizagem dos alunos. Curalov (2012) relata que uma das escolas por ela pesquisada era particular e seus professores pedagogos tinham assessoria de uma historiadora para auxiliar seu trabalho. Caso esses professores também atuassem na rede estadual ou municipal, mesmo com materiais didáticos de suporte diferentes, poderiam compartilhar suas experiências adquiridas na rede privada, pois elas passaram a fazer parte do saber docente uma vez que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo seu próprio saber profissional. Ao

contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2012, pp. 12-13).

Nossa investigação mostrou que todas as colaboradoras haviam ministrado o componente curricular de História nos anos iniciais entre 2012 e 2017. Algumas delas não atuavam apenas nesta etapa educacional e registramos a presença de 6 professoras que também ministravam Língua Portuguesa (4) e Arte (2) e como observamos acima, essas experiências contribuem para o ensino dos conteúdos nos anos iniciais. Assim, um professor que trabalha Língua Portuguesa em outras etapas de ensino, por exemplo, pode ter uma visão de alfabetização e letramento diferente daquele que não possui essa prática.

Essa colocação também levanta um debate sobre a possibilidade de diálogo entre as áreas. De acordo com Silva (2016),

por meio de pesquisas realizadas em repartições da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, apesar das dificuldades no acesso aos documentos disponíveis em seus arquivos, foram encontrados alguns documentos que confirmaram o afastamento físico dos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, feito pelas reestruturações desde a década de 1990, do século XX, até os dias de hoje (p. 10).

Não levantamos esse assunto nos questionários, mas ao refletirmos sobre o período de entrega dos mesmos podemos dizer que algo semelhante também acontece em Mato Grosso do Sul onde muitas turmas de 1º ao 5º ano estudam em turnos diferentes daquelas dos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio. Isso provavelmente se dê por conta da faixa etária e das especificidades de cada fase educacional e também por conta da disponibilidade de infraestrutura e logística das escolas, mas temos de concordar que “essa separação física seria uma das causas do distanciamento maior do professor generalista com a disciplina História, pois ele não tem mais contato com os professores especialistas que poderiam colaborar mais e planejar atividades juntos” (SILVA, 2016, p. 10).

A colaboradora NVR 14 representa bem essas colocações. Ela respondeu que possuía 49 anos e há 16 atuava nos anos iniciais. Possuía graduação em Letras e Pedagogia e especialização em Língua Portuguesa e Educação Infantil e Séries Iniciais. Dava aula em escola estadual e também municipal atuando como professora de Língua Portuguesa no 8º e 9º ano. Ela considerou boa a frequência que trabalhava o componente curricular de História em conjunto com outras disciplinas e relatou: “Eu trabalho com atividades impressas, com slides, vídeos e muitas discussões e estudos sobre os temas, muitas vezes com colegas de trabalho para que possa ministrar uma aula de qualidade tornando-a interessante” (NVR 14). Isso nos mostra que suas atividades em outras áreas e turnos fazem com que ela considere importante o

conhecimento de seus colegas e que eles podem contribuir para sua prática em sala de aula e acreditamos que essa troca de saberes deve ser incentivada.

Sabemos que o professor pedagogo também é formado para encontrar melhores formas de ensinar os alunos baseando-se nas teorias da aprendizagem. A graduação em Pedagogia permite a atuação em diversos setores da sociedade, dentre eles no contexto escolar por meio da gestão escolar, docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, ao longo da formação do pedagogo algumas disciplinas acabam sendo discutidas brevemente como é o caso da área de História conforme apresentamos no final do primeiro capítulo.

Por isso, ao iniciar seu trabalho em sala de aula o professor deve continuar aperfeiçoando-se o que é assegurado pela LDB no §1 do Art. 62 definindo que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Seguindo essa prerrogativa, o Decreto Nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e ainda disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse Decreto foi revogado pelo de Nº. 8.752, de 9 de Maio de 2016 que atualizou as informações e passou a dispor sobre essa política de formação com objetivo de

[...] instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2016).

Se considerarmos que também é trabalho do professor pedagogo ensinar os conteúdos históricos nos anos iniciais, pressupomos que sua formação deveria acontecer durante a graduação ou depois dela. O Programa citado acima também estabelece que de forma coletiva se assegure “[...] o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional [...]” (BRASIL, 2016). Porém, essa não é uma realidade percebida em Mato Grosso do Sul uma vez que nas universidades existe baixa carga horária destinada ao ensino de História nos anos iniciais nos cursos de Pedagogia e a formação continuada nesta área não é elemento presente no relato das professoras que atuam nessa etapa de ensino.

Dentre as 47 colaboradoras desta pesquisa, 42 assinalaram *não* ter participado de formação continuada ou capacitação na área de História em sua carreira docente. As outras 5 que afirmaram ter realizado algum curso apresentam a seguinte complementação: 2 delas mencionaram respectivamente “Temática de Diversidade Cultural” com carga horária de 40h (PNP 05), “Cultura Afro-Brasileira” de 60h (NVR 12); 1 não apresentou informações adicionais; e 2 delas realizaram curso sobre “PCNs em ação: ensino de História nos anos iniciais” não apresentando carga horária (NVR 05) e “Como facilitar o estudo de História” de aproximadamente 16h, ressaltando tê-lo feito quando era coordenadora no Estado de São Paulo (PNP 25). Isso sinaliza para a inexistência dessas ações em Mato Grosso do Sul ou que sua presença não é relevante o suficiente para que as professoras insiram-nas em sua memória profissional. Destes cursos elencados, dois possuem temática abrangente, um não é possível ser identificado e, dentre os dois de caráter específico, apenas um foi realizado no estado.

Ao observarmos o depoimento de duas professoras em início de carreira, percebemos que essa ausência de cursos de capacitação as incomoda. Para a colaboradora NVR 09, de 25 anos de idade e 2 de atuação a maior dificuldade encontrada é “a falta de um Referencial Curricular mais direcionado para a disciplina [de História] e a falta de capacitações para o professor, pois o foco no Ensino Fundamental I ainda é Português e Matemática”. Já para a colaboradora DOU 27, com 29 anos e que há 5 ministrava aulas nos anos iniciais, “a principal dificuldade está na falta de formação para os profissionais da área pedagógica”. Pelas informações presentes nos demais questionários, vemos que elas terão de adaptar-se à realidade e criar por si próprias e com apoio de materiais e diálogos, estratégias e metodologias para ensinar os conteúdos. Entretanto, se tomarem o Referencial Curricular como base elas encontrarão um norteador que precisa ser melhorado em alguns pontos e direcionamentos, como apontado pela colaboradora NVR 09.

A LDB e o Decreto Nº. 8,752 preveem que a formação continuada de professores seja uma ação assumida coletivamente e por isso deveria estar integrada às demais políticas educacionais, neste caso promovidas pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul por meio de sua Secretaria de Educação. Vemos em Silva (2016) que “as políticas públicas educacionais do município do Rio de Janeiro, implementadas nos últimos vinte anos, têm afastado o ensino de História das salas de aulas e dos professores dos anos iniciais, que precisam dar conta de outras disciplinas” (p. 25) e que nos alerta para o perigo de não nos atentarmos às capacitações dos professores pedagogos em áreas específicas, ocasionando a desvalorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros.

O público de nossa investigação apresenta diversos pontos em comum, mas as particularidades também são expressivas e cada uma delas exerce influência sobre a experiência docente, principalmente ao entendermos que os saberes dos professores são um saber social tal qual apontado por Maurice Tardif (2012). Por meio de nossos questionários, identificamos ainda uma característica que pode extrapolar o trabalho nos anos iniciais e estar presente em todo o magistério estadual: a ausência de incentivo à realização de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Apenas 1 (uma) de nossas colaboradoras assinalou estar cursando o mestrado, as demais possuem uma ou mais especializações *Lato Sensu*. Na busca por possíveis respostas, observamos o trabalho de Rodríguez, Fernandes e Simões (2012) que ao realizar estudos sobre os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul mato-grossense, utilizando como recorte temporal os anos ente 1979 e 2010, apontaram que ao se comparar as leis referentes à temática

[...] observa-se que houve diminuição dos coeficientes que incidem na composição da remuneração salarial docente. A maior alteração, para baixo, deu-se no último nível de formação: para a titulação de mestrado, o coeficiente que se aplicava no salário-base era de 2,50, em 1988, e passou para 1,65 em 2000. Registra-se, também, que a titulação de doutorado até então não foi regulamentada em lei para os professores da educação básica. Assim, tal titulação inexistente para a carreira docente (p. 44).

A partir desta conclusão e vinculando-a à nossa investigação, é possível considerar que a continuação dos estudos numa perspectiva vertical não parece ser atrativa para as colaboradoras, tendo em vista que a Lei Complementar Nº. 97/2000 que rege a carreira docente em Mato Grosso do Sul o coeficiente de cálculo para a progressão profissional de um professor com especialização completa é de 1,60 e se ele concluir o mestrado altera-se para 1,65, ou seja, um aumento de apenas 0,05.

O ambiente acadêmico é de extrema importância para a atualização de conhecimento e metodologias dos docentes em exercício e o surgimento dos programas de pós-graduação profissionais sinaliza para essa valorização, mas acima de tudo percebemos a necessidade de iniciativas governamentais por meio de políticas educacionais de incentivo à formação continuada, capacitações e pós-graduação (especialmente a *Stricto Sensu*) promovendo a troca de experiências e o aperfeiçoamento docente. Entretanto, esses cursos não devem estar deslocados da realidade vivenciada em sala de aula, pois os professores que hoje ensinam esse componente curricular nos anos iniciais têm se adaptado e desenvolvido formas de trabalho nos últimos anos a despeito desta realidade conforme veremos a seguir.

### 3.2 Concepções, estratégias e metodologias do ensino de História nos anos iniciais

Como temos discutido ao longo deste trabalho a sala de aula é um ponto de convergência. É nela que se depositam expectativas do poder público, que se devem efetivar as propostas curriculares, que se formam os alunos e é onde os professores, com suas diversas características particulares, atuam cotidianamente em um diálogo entre seus conhecimentos, os dos estudantes e as orientações educacionais. Nessa prática diária, o docente cria e incorpora concepções sobre seu trabalho e nos preocupamos em compreender como isso se relaciona nos anos iniciais com o componente curricular de História.

Ao questionarmos nossas colaboradoras sobre qual o grau de importância atribuído pelos professores ao ensino de História nesta etapa educacional, tivemos uma manifestação bastante positiva. A maior parte das respostas situaram-se entre “Muito bom”(48,9%) e “Bom”(44,6%), apenas 2 colaboradoras assinalaram o conceito “Regular”(4,2%). Entretanto, as opiniões começam a destoar quando perguntamos sobre a atenção dada ao componente curricular de História nos anos iniciais em comparação a outros, como Língua Portuguesa e Matemática. Das 47 colaboradoras, apenas 4 delas atribuíram o conceito “Muito bom”(8,5%), a maior parte das respostas situaram-se entre “Bom”(34%) e “Regular”(38,9%) aparecendo também opiniões como “Ruim”(10,7%) e “Muito Ruim”(6,4%).

A comparação entre esses dados demonstra que o ensino dos conteúdos históricos nos anos iniciais é considerado importante pelas professoras que os ministram, mas acabam perdendo espaço frente a outros componentes curriculares e isso possivelmente está ligado a uma estrutura política e organizacional da educação que faz com que os professores priorizem alguns conteúdos devido às cobranças como, por exemplo, a alfabetização e o letramento ou o bom desempenho em avaliações externas<sup>53</sup>. Isso não é definido apenas pelo professor, mas faz parte de um conjunto de ações que perpassa a gestão escolar e as orientações normativas mostrando-nos que o efetivo ensino de História para as crianças deve implicar em um esforço conjunto por sua valorização, inclusive no âmbito das políticas públicas educacionais como apontado por Silva (2016).

---

<sup>53</sup> Como as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil; e em nível estadual como a prova do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), cujas informações estão disponíveis, respectivamente, em <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> e <<http://www.saems.caeduff.net/>> Acesso em 20/06/2018.

Em sua pesquisa, Azevedo (2010) identifica que a memória escolar sobre as disciplinas é um elemento que influencia na formação profissional. Ao perguntar a 25 alunas do curso de Pedagogia o que se lembravam do ensino de História ao longo de suas vidas identificou que

as lembranças marcantes do ensino de história para as alunas em destaque evocam o período escolar em que cursavam as séries iniciais. Os indícios encontrados nos apontam o quanto esta etapa da formação marca a visão que estas futuras professoras possuem em relação à disciplina. Na maioria dos relatos, foi nesta etapa de formação que as lembranças se fixaram e orientam suas percepções relativas à disciplina história (p. 2).

Por isso nos atentamos para qual significado as colaboradoras atribuiriam à História e seu gosto pessoal por esse componente curricular/disciplina. Esses questionamentos foram feitos de maneira aberta e para melhor apresentarmos os resultados agrupamos as respostas em termos-chave que aqui elencaremos acompanhado do número de colaboradoras que compartilharam tal ideia. Ressaltamos que algumas questões da parte discursiva deixaram de serem respondidas, outras tiveram ou argumentos simples ou mais elaborados.

Dentre as colaboradoras, 43 delas disseram gostar do componente curricular/disciplina de História. Algumas delas complementaram suas respostas: “Eu gosto muito da disciplina e de ensiná-la às crianças e acho muito importante que todos tenham a consciência dessa importância para a vida das crianças e para o futuro de nosso país” (DOU 24); “Como educadora do 1º ao 5º ano, sim, pois me identifico com todas as disciplinas que trabalho” (PNP 05); “Sim, adoro trabalhar com a disciplina de História” (PRN 02). Percebemos que o gosto pessoal pela História recebe influência direta da atuação profissional e vice-versa. Se observarmos as questões objetivas, quando perguntadas sobre a satisfação pessoal em ministrar este componente curricular, 40 colaboradoras avaliaram positivamente atribuindo os conceitos “Muito bom”(19) e “Bom”(21), um número que tende a validar as respostas das questões discursivas.

Algumas delas consideram sua satisfação pessoal como “Regular”(5) ou “Ruim”(1), mas como vemos, são minoria e isso também é visível nas respostas abertas em que apenas 3 colaboradoras disseram não gostar de História, mas mesmo assim reconhecem a importância de seu ensino, como a colaboradora NVR 14 que responde “Sinceramente não muito [sobre gostar de História]. Estudar História é importante, pois faz parte da cultura de nosso povo, as origens, [...]”.

O ensino dos conteúdos históricos perpassa o significado que a própria História tem para as colaboradoras. Quando perguntadas sobre isso, elas atribuíram diferentes respostas



com elementos que puderam ser agrupados em uma ou mais categorias dentre as quais apontaremos a seguir. O termo-chave de maior frequência foi o entendimento da História como o “Estudo/conhecimento do passado” sendo citado de alguma forma em 30 respostas. A História também foi “Relacionada com o presente e o futuro” por pelo menos 14 colaboradoras.

Diversos outros elementos isolados ou concomitantes estão presentes nas respostas, sendo a História considerada “Uma ciência”(3), “O estudo do ser humano no tempo e no espaço”(4), “O estudo da evolução humana”(6) ou “Novos conhecimentos”(3). Além disso, algumas colaboradoras relacionam a História com sua função e destacaram que ela serve para a “Manutenção da memória histórica”(7), “Valorização da própria história do aluno”(3), “Transformação social”(4) ou a “Formação do cidadão crítico”(3).

Vemos a mescla entre uma História que remete ao passado a ser estudado, mas que também permite uma visão crítica da realidade, aproximando-se dos alunos. Inicialmente pensamos que grande parte das opiniões refletiria uma concepção tradicional da história como o simples estudo de datas comemorativas, “heróis”, eventos passados, etc. É perceptível resquícios dessa visão em algumas respostas como “[História] significa a possibilidade de trazer para a sala de aula fatos importantes vivenciados por gerações passadas, situações que marcaram uma determinada época. Estudar a História para mim significa continuar mantendo viva a lembrança de um povo ou pessoas que de alguma maneira marcaram presença” (DOU 08), ou como a colaboradora PNP 09 que resume a História em “Fatos, acontecimentos que contribuíram para nossa história”, algo parecido com a colaboradora ITQ 01 afirmando que “é uma ciência que estuda um conjunto de fatos e conhecimentos relativos ao passado e a evolução da espécie humana”. Em resumo, como sinalizado pela colaboradora PRN 01: “acredito que a disciplina de História estuda o passado da humanidade”.

Entretanto, devemos considerar que essa concepção não é completamente equivocada. Le Goff (1990) entende que “a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa” (p.26). Posto isso, percebemos que a História estuda os acontecimentos passados, mas é preciso ressaltar que ela também se preocupa em articular-se ao presente, aos diversos pontos de vista, às relações sociais que entremeiam o processo histórico que culminam em

eventos de pequena, média e longa duração<sup>54</sup>. A dualidade História-Passado também está presente em sala de aula nos discursos dos alunos. Durante minha trajetória na Educação Básica, presenciei desde perguntas como “Por que estudar essas coisas que já aconteceram?” até o fascínio que alguns alunos apresentavam pela civilização egípcia na antiguidade por ela representar o passado com seus mitos e vestígios materiais. De forma geral, o que salta aos olhos quando falamos de História é o próprio passado, seja ele próximo ou muito distante.

Por isso, cabe ao professor mostrar que muito além do que o estudo daquilo que já aconteceu há muitos anos atrás, a História também nos é útil hoje. A aproximação com nossa realidade, a capacidade de crítica e a formação do cidadão são objetivos cada vez mais pujantes nas últimas décadas, impulsionados pelas correntes historiográfica advindas da Nova História, História Cultural, etc. Essa concepção antes de permear a escola reflete-se na academia e conseqüentemente atinge os cursos de formação de professores. Percebemos esse movimento nas respostas de muitas colaboradoras, que não veem a História como o estudo de um passado estático, mas como a possibilidade de se relacionar com o presente, fortalecer identidades, etc.

Para a colaboradora PNP 10 o significado de História é “conhecer os fatos de nossa história para compreender o porquê agimos, pensamos e percebemos usos e costumes em nossas vidas”. Essa ideia de continuidade também é perceptível quando vemos respostas como “História pra mim significa o estudo do ser humano e sua ação no tempo e no espaço concomitantemente à análise de processos” (ITQ 03). A formação do aluno enquanto cidadão também aparece em alguns apontamentos, “acredito que a disciplina de História tem uma grande importância em nossa formação como um cidadão mais crítico e atualizado nos acontecimentos mundiais” (NVR 09) ou “gosto da disciplina e de trabalhar o conteúdo com as crianças, pois assim elas se conscientizam da importância da disciplina para seu papel de cidadão na sociedade” (DOU 25).

Também podemos ressaltar o argumento da colaboradora NVR 19:

Gosto da disciplina de História, pois penso ser um momento de novas descobertas, onde o aluno pode expor ideias, debater e dialogar com seu colega. Vejo a História ligada a novos conhecimentos, descobertas, partindo de livros, revistas, textos e dos nossos conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados na disciplina.

---

<sup>54</sup> Sobre os fenômenos de longa duração Cf. BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. **Revista de História (USP)**. vol. 30. n. 62. pp. 261-294, 1965. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422/119736>> Acesso em 20/06/2018.

Embora possa haver intencionalidades nas respostas das colaboradoras, vemos um movimento de renovação do entendimento sobre o conceito de História. Ele parece ser diferente da concepção identificada por Azevedo (2010) entre suas pesquisadas que compartilhavam uma visão de cunho nacionalista, como já discutimos anteriormente. Parte significativa de nossas colaboradoras demonstra estar aberta para novas abordagens e discussões no ensino dos conteúdos históricos nos anos iniciais. Porém, surgem desafios ao se realizar esse trabalho e procuramos percebê-los por meio de nosso questionário reservando a Questão 24 para este fim.

Muitas vezes as pesquisas sobre ensino e aprendizagem estão direcionadas para as dificuldades dos alunos e os caminhos possíveis para superá-las<sup>55</sup>. Mas ao voltarmos nosso olhar para os professores, percebemos que eles também enfrentam desafios cotidianos ao ministrarem os conteúdos históricos e quando perguntamos sobre as dificuldades encontradas ao ensiná-los para a primeira fase do Ensino Fundamental, as respostas puderam ser sintetizadas em quinze pontos que apareceram com maior ou menor frequência.

Dentre os relatos com menor incidência está a “Dificuldade de leitura e/ou escrita”(2) somada à “Quantidade de alunos”(1), como assinalado pela colaboradora ITQ 03:

Como leciono para o segundo ano do ensino fundamental I, acho a leitura uma das dificuldades, pois não conseguem interpretar alguns textos propostos. Necessitam de muito atendimento individual e a quantidade de alunos que frequentam muitas vezes é grande para o atendimento individual.

Argumentos como esses se somam a outros como o “Desinteresse dos alunos”(1), a “Divergência de pontos de vista”(1) e o “Pouco tempo para o componente curricular de História”(3). Realidades como essas demandam dos professores esforços para além da aptidão em ensinar os conteúdos históricos. Driblar o desinteresse ou até mesmo atender os alunos em poucas aulas destinadas ao componente curricular de história torna-se um desafio aos professores, principalmente considerando outros como a “Dificuldade em trabalhar a relação entre tempo e espaço”(1) evidenciada pela colaboradora NVR 12 que ressaltou ser difícil trabalhar com “as particularidades, religião, pontos de vista, falta de material de apoio, dificuldade em relação ao tempo e espaço”.

Algumas reclamações estão vinculadas aos “Recursos tecnológicos insuficientes”(3) e “Dificuldade em fazer pesquisa”(1) problemas enfrentados pelos alunos que repercutem na

---

<sup>55</sup> Podemos citar como exemplo a observação de Bittencourt (2011) ao analisar uma experiência decorrente do estágio do curso de Prática de Ensino de História em que “o aspecto que eles [os professores] destacaram como a maior dificuldade dos alunos relaciona-se à localização ou identificação dos acontecimentos no tempo; mais especificamente, à identificação dos séculos [...]” (p. 211).

atuação docente e a colaboradora ITQ 06 relata: “Encontramos dificuldades para fazer pesquisa. Nem todos os alunos tem como pesquisar, só na escola fica difícil”. Outras estão ligadas especificamente ao professor como “Não ter habilitação/formação para trabalhar o componente curricular de História”(2) e a “Falta de capacitações”(2) destacados pela colaboradora PRN 04: “Não ser um professor habilitado, como pedagogo acabamos priorizando matemática e português. Como nas séries finais deveria ser um professor habilitado”. Nesse âmbito o “Referencial Curricular”(2) e a “Repetição dos conteúdos orientados”(1) ainda são apontados, mas 3 colaboradoras disseram não observar dificuldades.

Quando somados, os temas acima correspondem a 23 menções em uma ou mais respostas. Porém, não alcançam o ponto de maior incidência, a dificuldade oriunda dos materiais didáticos apontada por 34 colaboradoras, seja devido sua escassez e insuficiência ao abordar dos conteúdos ou por esses materiais não condizerem com o Referencial Curricular da SED/MS, uma reclamação observada em pelo menos 14 respostas.

Três perguntas objetivas nos ajudaram a compreender essa dinâmica. Ao avaliarem o acesso a materiais didáticos para auxiliar seu trabalho com o ensino de História, dentre as 47 colaboradoras, apenas 2 delas o consideraram “Muito bom”. Na maior parte das respostas as opiniões variaram entre “Bom”(13) e “Regular”(21), havendo algumas colaboradoras que assinalaram os conceitos “Ruim”(4) e “Muito ruim”(6). Isso se evidencia em relatos com “a dificuldade que tenho quando trabalho com 3º ao 5º ano, não temos muitos materiais didáticos para nos auxiliar para desenvolvermos as aulas de qualidade, pois tem poucos materiais didáticos sobre o assunto estudado, exemplo: nosso município e estado”(PNP 05) ou “falta de material para pesquisa, principalmente no que se trata da nossa região, nossa cidade”(AMB 03).

Com recursos didáticos limitados, as professoras precisam criar estratégias para ensinar os conteúdos, sobretudo quanto a história e cultura local/regional uma vez que esse tema é cobrado pelo Referencial Curricular, mas não está disponível nos livros didáticos. A colaboradora NVR 14 aponta que

Há boa parte dos conteúdos no livro didático, porém nem todo o conteúdo está contido nele, portanto se faz necessário as pesquisas na *internet* e as adaptações [...]. A história de Naviraí desenvolvida no 4º ano não há material específico, temos que montar apostilas, ou passar no quadro, ou montar em slides figuras ou imagens conforme o conteúdo.

Essa problemática também está presente em Ponta Porã e a observamos por meio do relato da colaboradora PNP 10 “nas séries iniciais as maiores dificuldades seriam em relação

à materiais que facilitem o ensino da história local (estados e município)” assim como no município de Dourados em que existe “Falta de material didático. No meu caso livro específico sobre o MS, Guerra do Paraguai, História do Município (local). O referencial cobra, mas não temos total suporte com livros didáticos” (DOU 07).

Embora o ensino de história local seja um elemento em comum e importante ele está inserido em uma dificuldade mais ampla resumida pela colaboradora DOU 21: “Falta de materiais didáticos que traga o conteúdo de acordo com o Referencial Curricular”. Ao avaliarem a contribuição do material didático disponibilizado anualmente para as crianças para o ensino de História o conceito “Muito bom” foi atribuído por apenas 1 colaboradora e “Bom” por 6 delas. A maioria situou esse quesito como “Regular”(25), havendo o maior índice dentre as respostas dos conceitos “Ruim”(8) e “Muito ruim”(6).

Em seu trabalho, Silva (2016) relata as discussões que presenciou ao longo de sua carreira docente, informações que se aproximam daquelas apresentadas por nossas colaboradoras

nas experiências que tive, em alguns anos de magistério, pude verificar que alguns desses docentes que reclamam da falta de tempo para dar mais atenção à disciplina História, por conta das tarefas que têm que trabalhar para alcançar metas, de certa forma, quando trabalhavam com os alunos o ensino de História, antes mesmo dessas atribuições, usavam apenas o livro didático como material pedagógico; era feita uma leitura rápida e sem nenhum preparo anterior (p. 28).

Todavia é preciso fazer algumas ressalvas. A primeira delas diz respeito à crítica da autora quanto a abordagem dos professores, não se preparando anteriormente para ensinar os conteúdos históricos. Devemos levar em consideração que a estrutura de gestão escolar presente em Mato Grosso do Sul composta, dentre outros elementos, pelo Diário *Online* e pelo trabalho de acompanhamento executado pela equipe de coordenação pedagógica, fazem com que os professores se programem e elaborem suas atividades por meio do planejamento via sistema, que é submetido e posteriormente corrigido pelo coordenador. Para executá-lo o professor deve minimamente conhecer os conteúdos, elencar os objetivos, metodologia e atividades. Por isso, a análise da efetiva preparação dos professores é complexa e perpassa muitos caminhos, mas a princípio podemos dizer que há uma organização prévia ao se ministrar os conteúdos.

Outra ressalva é quanto ao livro didático que permeia a escola há muitos anos como um material de apoio ao professor. De acordo com nossos questionários, quando perguntadas sobre a existência de livros didáticos para ensinar História nos anos iniciais, 4 colaboradoras

evidenciaram em suas respostas o conceito “Não se aplica/Não observado” e isso significa que para elas esse quesito é inexistente ou irrelevante. Sobre esta questão há um ligeiro aumento na avaliação positiva, pois 3 colaboradoras consideraram essa existência “Muito boa” e o conceito “Bom” foi assinalado por 8 delas. Mesmo assim, a maior incidência continua em “Regular”(22), e a atribuição “Ruim”(6) e “Muito ruim”(3) permanecem.

Portanto, diferente daquilo apontado por Silva (2016), nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul o livro didático é importante, mas apresenta muitos problemas, principalmente o distanciamento dos conteúdos sugeridos pelo Referencial Curricular da SED/MS. Segundo a colaboradora DOU 22 “os livros didáticos não contemplam todo o referencial, o professor precisa ser um pesquisador para preparar as aulas”, já para PNP 03 “Uma das maiores dificuldades é o interesse por parte dos alunos. Não há materiais (livros) que possam facilitar a temática em estudo”. Em Itaquiraí, a colaboradora ITQ 01 aponta que “os livros didáticos não contém os conteúdos a serem ministrados, deixando assim o aluno sem recursos, dificultando um pouco sua aprendizagem”. Já em Naviraí uma das respostas traz um desabafo

não temos material que possa ampliar nossas aulas, o conteúdo a ser ministrado raramente tem nos livros didáticos e isso muito me desanima, pois história são textos a serem estudados, vídeos, falas entre outros, e não temos “nada” disso temos que nos dobrar para pesquisar sobre determinado assunto, referencial e livro não “batem” (NVR 01).

Como observamos, a insuficiência do livro didático como recurso facilitador para o ensino de História nos anos iniciais é uma realidade presente em quase todos os municípios pesquisados. No entanto, quando perguntamos quais recursos e/ou estratégias as professoras utilizam para ensinar os conteúdos curriculares, esse material aparece em pelo menos 14 respostas. Esse dado demonstra uma contradição em que apesar das dificuldades e ausências esse instrumento de ensino ainda influencia o trabalho dos professores e por isso devemos fomentar a elaboração de materiais e livros didáticos contemplando as particularidades dessa etapa de ensino, com linguagem apropriada, atenção às necessidades locais e regionais e suporte para os professores.

Adentramos assim ao campo das metodologias para o ensino de História, que também foram motivo de atenção para Dorotéo (2016), identificando que

[...] junto ao livro didático, os docentes destacam também a utilização de material didático, textos em geral, reproduzidos pelos docentes. Quando questionados sobre os materiais didáticos que costumam utilizar nas aulas de História, entre outras afirmativas, apontaram: “atividades xerocadas com

desenho”, “textos e atividades”, “atividade em folha”, “atividades impressas”, “matrizes” (p. 222).

Para ensinar os conteúdos históricos, os professores utilizam diversos materiais e tentam suplementar as propostas do livro didático quando este não oferece o suporte necessário para o aprendizado dos alunos. Com intuito de compreender as diferentes formas de abordagem dos professores, reservamos um espaço nos questionário desta investigação para que as colaboradoras apresentassem as formas com que trabalhavam o componente curricular de História e os recursos utilizados para isso.

Além do próprio livro didático, percebemos um cenário que se assemelha um pouco ao apresentado por Dorotéo, pois surgem dentre os materiais e estratégias para o ensino de História nos anos iniciais a opção por “Textos”(13) e “Atividades”(14) extras, muitas vezes utilizados para complementar e reforçar os conteúdos trabalhados. A colaboradora PRN 04 evidencia a relação entre o livro didático e sua prática “Conto a história/fatos conforme está no livro didático, explico, questiono e conforme o conteúdo desenvolvo as atividades”, uma ação também realizada pela colaboradora PNP 09 “Na sala de aula trabalhamos com livros de história disponível na escola, e outros materiais disponíveis, como a sala de tecnologia”. Nessa perspectiva, a atividade de “Pesquisa”, também foi elencada por 13 colaboradoras, dentre elas a DOU 23 que diz trabalhar o componente curricular de História “A partir de aula expositiva dialogada. Imagens. Pesquisa dirigida. Atividade xerocopiada. Atividades no livro didático”.

Entretanto, o material didático disponível aos alunos nem sempre supre suas necessidades. De acordo com a colaboradora NVR 09 “Nos anos iniciais a disciplina de história ainda é muito limitada, os recursos mais utilizados são folhas xerocopiadas”. Frente a isso, a Sala de Tecnologia tem um papel importante na realização de pesquisas e atividades com os alunos e aparece no relato de 11 colaboradoras. Segundo a colaboradora DOU 22 “Os livros didáticos não contemplam todo o referencial, o professor precisa ser um pesquisador para preparar as aulas”, por isso a atividade de pesquisa torna-se fundamental e é realizada tanto individualmente pelos professores, como em conjunto com as turmas, que têm na Sala de Tecnologia o apoio para adquirir novas informações, incluindo aqueles alunos que não possuem acesso à *internet* em suas casas.

Em contrapartida, também sabemos que o conjunto “Lousa, giz e apagador” (e suas variações) são recursos presentes há muitos anos nas salas de aula e por meio deles é possível transmitir textos e atividades aos alunos. Essa estratégia foi apresentada por apenas 3

colaboradoras, mas talvez não represente a totalidade daquelas os utilizam em sua prática diária. Nos últimos anos, o incentivo ao uso da tecnologia fez com que a escola também fosse inserida nesse contexto e o Diário *Online* foi um reflexo disso. Esse movimento também atingiu a sala de aula fazendo com que os professores tivessem de se adaptar às novas demandas, seja por vontade própria ou por demandas externas. As inovações e uso de recursos tecnológicos para ensinar o componente curricular de História nos anos iniciais divide opiniões: para 9 colaboradoras esse quesito foi considerado “Muito bom” e para 21 delas, “Bom”, configurando-se como maioria. Os conceitos “Regular”(11), “Ruim”(3) e “Muito ruim”(2) também foram sinalizados por algumas colaboradoras.

De acordo com Bittencout (2011), “vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário” (p. 108) e visualizamos essa consideração entre as repostas dos questionários desta investigação. Dentre os suportes utilizados pelas colaboradoras, os “Vídeos” estão presentes em 21 respostas, as “Imagens” em 16 e as “Músicas” em 3. O uso de projetor multimídia, *slides* e similares parece ter substituído a lousa tradicional sendo apresentados em pelo menos 15 relatos como “Eu trabalho a disciplina de história diversificada, utilizo a sala de vídeos para contar a história em slides, filmes e na sala STE [Sala de Tecnologias Educacionais] para pesquisas de conteúdos” (PNP 11).

Além dessas, muitas outras estratégias têm sido utilizadas pelos professores para contribuir com seu trabalho nos anos iniciais: “Pesquisa na *internet* pela docente”(5), “Exposição/Narrativa oral”(11), “Visitas”(2), “Mapas”(4), “Atividades em grupo”(6), “Aulas práticas”(4), “Debates/Discussões”(14), “Prova”(1), “Dramatizações”(1), “Diálogo com colegas de trabalho”(1), “Interdisciplinaridade”(1), “Linha do tempo”(1), “Documentos históricos”(1), “Atividades lúdicas”(1).

Se em alguns momentos o cenário presente no Mato Grosso do Sul se aproxima daquele delineado por Dorotéo (2016) – ao analisar o contexto mineiro – em outros eles se distanciam. A autora percebeu em sua pesquisa que

[...] as respostas dos docentes aos questionários evidenciam que a iconografia, as músicas e os filmes estão entre os materiais pedagógicos considerados de menor importância. Mesmo entre os docentes que atuam nos dois primeiros anos, momento em que a alfabetização pode não estar plenamente alcançada, o uso das imagens não aparece como alternativa didática para o ensino da disciplina (p. 223).



Todavia em contraponto ao disposto cima, nossos questionários permitem observar que as professoras dizem utilizar diferentes recursos para ensinar os conteúdos históricos às crianças, sobretudo filmes, imagens, slides e músicas. Além disso, recorrem frequentemente à explicação oral e fomentam discussões entre os alunos. Embora o texto impresso e o livro didático também estejam presentes, numa comparação entre os diferentes suportes eles acabam adquirindo semelhante importância.

Ao longo do processo de pesquisa, em especial no período de análise dos dados coletados, fomos percebendo que o ensino de História nos anos iniciais possui particularidades que devem ser levadas em consideração, uma característica própria desta etapa de ensino que faz com que os professores organizem seus conhecimentos individuais e aqueles oriundos dos materiais didáticos e os apliquem de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos em suas diferentes faixas etárias.

Quando observamos os alunos que ingressam nos anos iniciais, Hipólido (2009) afirma que “a capacidade de abstração não é igual à de crianças com mais idade e assuntos como tempo, sociedade e cultura podem se tornar enfadonhos se não forem trabalhados de modo dinâmico e lúdico” (p. 19). O foco na ludicidade é uma característica apresentada durante os primeiros anos de estudo, principalmente na Educação Infantil e acaba por adentrar o Ensino Fundamental. Com a especificidade de se trabalhar com crianças que estão em processo de alfabetização, os professores recorrem às narrativas para captar a atenção e estimular as relações entre o que os alunos conhecem e aquilo que está sendo ensinado.

É um processo de construção, em que as histórias – literárias ou não – começam a ser sistematizadas e utilizadas na construção do conhecimento, das habilidades e competências conforme orientado pelos documentos curriculares para cada ano. Hipólido (2009) sugere, por exemplo, o ensino do tempo cronológico como um estágio inicial para a apreensão do tempo histórico. Segundo ela,

no caso específico dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, a criança deve trabalhar primeiramente com o tempo cronológico focado na sua realidade, no seu cotidiano. É o tempo das horas, dos dias, dos meses. Especificamente no segundo ano, a construção do conceito de tempo cronológico é o primeiro passo para que a criança se localize no tempo. [...] É por meio desse, da construção desses elementos do tempo cronológico que as crianças terão condições de iniciar a construção do conceito de tempo histórico (p. 17).

Nos últimos dois anos, após ter me aproximado do objeto desta pesquisa e iniciado as reflexões sobre ele, tive a oportunidade de ministrar um Minicurso durante um evento acadêmico para estudantes de graduação, e também um Curso de Formação durante a Jornada

Pedagógica da Gerência Municipal de Educação de Naviraí, ambos com a temática do “ensino de História na Educação Básica” com foco nos anos iniciais. O primeiro, em 2017, permitiu que as acadêmicas participantes compartilhassem suas visões oriundas do Estágio Supervisionado e das disciplinas frequentadas no Ensino Superior e forneceu bases para que pensássemos alguns pontos dessa pesquisa, como as características da formação inicial e suas relações com o desenvolvimento efetivo dos conteúdos em sala de aula.

Já o Curso de Formação, no início de 2018, aproximou-me do público de nossa investigação que até então dialogava conosco pelos questionários. Poder trocar experiências e perceber a forma com que as professoras concebiam o ensino de História foi substancial para as discussões apresentadas nessa dissertação. Neste caso específico, encontrei docentes num período de readequação da estrutura escolar naviraíense em que se tem consolidado a figura do Regente II, o professor pedagogo que passou a ser responsável pelos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando o Regente I condicionado a Língua Portuguesa e Matemática.

Em nossas discussões naquele momento, propomos a análise dos PCNs de História evidenciando alguns pontos destinados aos anos iniciais e percebemos que algumas das participantes pouco conheciam o documento e suas orientações. Mesmo assim, apresentaram propostas de atividades que haviam realizado com suas turmas e os desafios encontrados, seja pela insegurança em abordar esse componente curricular ou pela falta de materiais. Relatos sobre a metodologia de ensino também estão presentes em nossos questionários. Em sua atuação a colaboradora DOU 08 disse procurar “[...] trabalhar de forma lúdica, descontraída. Exemplo: Assunto – Família: Roda de conversa sobre a família de cada um (preferência, lazer, profissão, dos pais, etc), ilustração da família. Leitura sobre os vários tipos de família (imagens), músicas, cruzadinha da família, caça-palavras, etc.”

Segundo o Referencial Curricular da SED/MS os conteúdos sobre a família estão distribuídos entre o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental e percebemos que a colaboradora DOU 08 alinha-se àquilo proposto por Hipólide (2009), usando diferentes recursos para trabalhar o tema de uma forma atrativa às crianças para que então pudesse abordar os conceitos propostos, inclusive aplicando atividades para avaliar o desempenho. Observamos assim que o diálogo e a relação com aquilo que as crianças já aprenderam em seu breve tempo de vida devem ser levados em consideração.

Sandra Regina Ferreira Oliveira e Ernesta Zamboni (2009) realizaram um estudo sobre a educação histórica em sala de aula e como desdobramento, produziram uma reflexão sobre

as representações de alunos e professores sobre o que se ensina/aprende em História na escola a partir da observação de turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Quando perguntaram às crianças como elas sabiam as coisas que contavam foram surpreendidas pelo fato

[...] de que todas as crianças respondem ao “como”, referindo-se a “quem”. Trata-se sempre de uma referência a uma fonte oral e familiar. O que sabem sobre o passado é contado por pessoas da família. Não há referência à outra fonte de conhecimento como, por exemplo, a televisão. É possível argumentar que as condições sócio-econômicas destas crianças não propiciam acesso a outras fontes, mas, ainda assim, não dá para deixar de constatar a influência da família na construção das idéias sobre o passado (sic) (OLIVEIRA & ZAMBONI, 2006, pp. 7-8).

Podemos inferir a partir da constatação das autoras que existe a necessidade de se compreender a postura adotada pelas crianças frente aos novos conhecimentos – em nosso caso o conhecimento histórico – uma ação que ultrapassa as teorias da aprendizagem e alcança as relações sociais e culturais estabelecidas pelos alunos. Ao se entender que o saber transmitido pela família exerce influência sobre os estudantes de turmas de 2º e 3º anos, o professor pode explorar esse elemento de forma que facilite seu trabalho na abordagem dos conteúdos históricos propostos pelo Referencial Curricular.

Marizete Lucini (2009) citou algumas experiências de ensino para os anos iniciais compartilhadas a partir de um projeto de extensão que objetivava a intervenção pedagógica no componente curricular de História e seu trabalho nos ajudou a observar o uso da literatura em uma transição até a abordagem histórica. A autora relatou que por meio da história infantil “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”<sup>56</sup>, de Mem Fox, foi despertada a curiosidade das crianças a respeito de seus sobrenomes. Posteriormente foram propostas algumas atividades sobre o assunto que se desdobraram em uma segunda ação: “O conto da história Guilherme Augusto Araújo Fernandes nos remeteu à investigação da história de vida dos alunos. Introduzimos o trabalho com a história de vida propondo uma pesquisa referente aos dados das crianças na certidão de nascimento” (LUCINI, 2009, p. 7).

Percebemos que a partir de um conto literário a atividade ampliou-se para o uso dos documentos dos alunos, que foram fotocopiados de suas pastas disponíveis na secretaria

---

<sup>56</sup> “Este título é o nome do personagem, que era vizinho de um asilo de idosos, todos seus amigos. Mas era de Dona Antônia que ele mais gostava. Quando soube que ela perdera a memória, quis saber o que isso significava e foi perguntar aos outros moradores do asilo. Como resposta, ouve que memória é algo: bem antigo, que faz chorar, faz rir, vale ouro e é quente... Então, monta uma cesta e vai levá-la a Dona Antônia. Quando ela recebe os presentes 'maravilhosos', conchas, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente, cada um deles lhe devolve a lembrança de belas histórias”. Disponível em <<http://encantamentosdaliteratura.blogspot.com/2009/06/guilherme-augusto-araujo-de-fernandes.html>> Acesso em 24/06/2018.

escolar para trabalhar as características de cada um deles. Segundo a autora, os estudantes ficaram eufóricos ao terem acesso a sua certidão de nascimento e antes que alguma atividade fosse proposta eles já estavam a explorar o documento. Essas propostas metodológicas motivam os alunos a pesquisarem junto com o professor e sentirem-se partícipes do conteúdo a ser ensinado. Frente a isso, o lúdico passa a ter um papel importante nessa dinâmica como facilitador da abordagem docente.

Algumas de nossas colaboradoras também compartilham atividades de ensino desenvolvidas no cotidiano escolar. Uma delas é a NVR 19 que relata:

No terceiro ano estudamos “A história do bairro”, primeiramente realizamos uma discussão sobre o que é o nome dos bairros, montagem de um cartaz do desenho dos bairros dos alunos. Após conhecer e discutir fomos à sala de tecnologia e a partir do “Google Earth” fomos ver os bairros da nossa cidade. Todos amaram, pois viram na hora, por satélite e fomos pesquisando e vendo toda a cidade. Muitos me contaram que ao chegar em casa foram pesquisar no computador e no celular, pois eles aprenderam a mexer um pouco no programa, foi muito produtivo.

Tendo apresentado todos esses pontos, podemos afirmar que existe uma forma própria de se ensinar os conteúdos históricos nos anos iniciais e ela é desenvolvida por meio da prática cotidiana dos professores. Entretanto, insere-se nesse contexto o fato de a História nessa etapa escolar não receber a devida atenção nem nos cursos de graduação em Pedagogia, nem nas licenciaturas em História e tampouco ser tema de formações continuadas. Frente a isso, os docentes seguem seus instintos e somam diversos saberes para ensinar os conteúdos propostos pelo Referencial Curricular que, como já discutimos anteriormente, possui lacunas em seus direcionamentos e abordagens. Esses elementos somados à ausência de livros didáticos fazem com que os professores busquem fontes alternativas de informação na tentativa de superar dificuldades como sinalizado pela colaboradora DOU 33 ao trabalhar os “Monumentos Históricos de Mato Grosso do Sul”: “Nos livros didáticos não tem o conteúdo, na maioria das vezes marca uma aula no STE não tem computador suficiente. Acabo pesquisando imagens e montando um vídeo”.

Os professores dos anos iniciais vivem no limiar entre a Pedagogia e a História, sofrem pressão por resultados quanto a alfabetização e educação matemática e também são questionados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por não terem garantido a aquisição de conceitos históricos básicos para a progressão dos estudos. Nesse “empurra-empurra”, muitas vezes não se presta o apoio necessário a esses profissionais

para que possam desempenhar suas funções e por isso tentaremos lançar algumas luzes que visem contribuir para a melhoria do trabalho docente no ensino de História para crianças.

### **3.3 O trabalho também é nosso: apontamentos e considerações para melhoria do ensino de História nos anos iniciais.**

Quando iniciamos essa investigação tínhamos um tema – o ensino de História nos anos iniciais – e um problema – como os conteúdos históricos vinham sendo trabalhados nessa etapa educacional e os elementos relacionados a essa ação. Em um primeiro momento vimos a pesquisa como algo externo a nós, afinal, a responsabilidade pelo componente curricular de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental é atribuída aos professores pedagogos e não àqueles licenciados em História. Entretanto, os caminhos trilhados nos mostraram que a temática é complexa, envolve muitas situações, diversos atores e nos encontramos partícipes desse processo.

Nossos primeiros passos na tentativa de realizar o levantamento bibliográfico sobre a temática foram difíceis, principalmente ao relacioná-la à pequena produção sobre ela desenvolvida no estado de Mato Grosso do Sul. Em alguns momentos chegamos a compartilhar da concepção apresentada por Dorotéo (2016), de que “em relação aos Anos Iniciais, 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 dos professores que iniciam os alunos no saber histórico escolar” (p. 209).

Entretanto, na medida em que encontrávamos alguns trabalhos no âmbito da produção acadêmica nacional, estes nos levavam a outros e deparamo-nos com um campo já percorrido por muitos pesquisadores. Nesta altura de nossa investigação podemos afirmar que a produção sobre o ensino de História nos anos iniciais existe, mas está fragmentada em sites, revistas científicas, anais de eventos, monografias, dissertações, teses e livros. Isso reflete um campo que começa a se consolidar dentro de uma área maior, o próprio Ensino de História.

Ao considerarmos o estudo de Thais Nívia de Lima e Fonseca (2011), observamos que os trabalhos sobre as disciplinas escolares até a década de 1970 voltavam-se para as relações ocorridas nas instituições escolares, bem como os processos e as políticas envoltas a elas. Foi somente a partir da difusão dos estudos sobre a História Cultural que novas abordagens começaram a ser empregadas, observando representação e influências implicadas ao contexto escolar. Mesmo assim, reflexões sobre o ensino e a disciplina de História já vinham sendo

feitas desde o século XIX na França, intensificando-se no final do século XX e chegando ao Brasil a partir da década de 1980. Segundo a autora,

esse comportamento da historiografia da educação pode ser observado em vários países, sobretudo entre as décadas de 60 e 80 do século XX. No Brasil, ela foi marcada por acentuada ideologização, em conjunturas políticas de grande importância, sem dúvida, para o debate sobre a educação em geral e sobre a escola em particular, com aquelas que envolveram o Regime Militar e o processo de redemocratização. Não deixa, também, de haver coincidência com o movimento mais geral da historiografia brasileira, que só começou a repensar seus objetos e perspectivas interpretativas em meados da década de 80, sob a influência dos movimentos historiográficos internacionais, principalmente da História Cultural (FONSECA, 2011, p. 10).

As análises de Fonseca se desenvolvem principalmente na primeira década do século XXI e para ela até então as abordagens quanto ao Ensino de História estavam voltadas para o contexto político, currículos e livros didáticos e a compreensão do processo de desenvolvimento percorrido pela área ainda era pouco estudado. Porém, sabemos que nos últimos anos tem se intensificado pesquisas e reflexões referentes à temática, possivelmente devido a diversos fatores como Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o início das atividades do PIBID nas universidades vinculando-se às escolas, o (re)organização dos Laboratórios de Ensino, a criação de Grupos de Pesquisa, o fortalecimento do “Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História e Educação” da Associação Nacional de História (ANPUH) em caráter nacional e estadual<sup>57</sup>, o surgimento do ProfHistória, etc.

Dentro do Ensino de História – que tem ganhado força nos últimos anos – vemos o despontar de um novo campo de pesquisa que se propõe a analisar a História e suas relações nos anos iniciais. Ao analisar o Quadro 1 no início desta dissertação, percebemos que a temática vinha sendo tratada em dois importantes eventos da área do Ensino de História desde o final da década de 1980, crescendo em meados dos anos 2000, mas apenas a partir de 2012 ganhou expressividade. Mesmo não sendo possível continuarmos o mapeamento de trabalhos desta última data até o corrente ano, estudos recentes como as dissertações de Silva (2016) e Privatti (2016), oriundas do ProfHistória, e artigos como o de Dorotéo (2016) publicados em revistas científicas e dossiês vinculados ao Ensino de História mostram que o tema continuou sendo debatido e evidenciam a necessidade de um estudo que possa averiguar a quantidade de trabalhos disponíveis e suas abordagens.

---

<sup>57</sup> Em 2012, o GT de Ensino de História e Educação da ANPUH deliberou para a necessidade de ações que pudessem (re)organizar as discussões nos estados que enfrentavam problemas para a estruturação dos trabalhos. Cf.<<https://anpuh.org.br/index.php/grupos-de-trabalho/atividades/item/297-gt-de-ensino-de-historia-e-educacao>> Acesso em 27/06/2018.

A partir do levantamento bibliográfico realizado e da análise de alguns trabalhos, neste momento já podemos concluir que o ensino de História nos anos iniciais possui uma importante produção acadêmica, feita por professores e/ou pesquisadores da História e principalmente da Educação que desenvolveram suas discussões em diferentes linhas que tentamos sintetizar em: 1 – “Materiais Didáticos e Ensino”: envolvendo a análise de livros didáticos, uso de diferentes fontes e documentos para o ensino, etc; 2 – “Metodologias e Abordagens”: relacionando as abordagens de ensino como o viés multi ou intercultural, o uso da História Indígena, História Local, Patrimônio Cultural e outros ao se trabalhar os conteúdos históricos; 3 – “Ensino e Aprendizagem”: voltando-se principalmente para as formas com que a criança aprende a História, a importância de seu ensino nos anos iniciais, etc.; 4 – “Currículo e Documentos Educacionais”: analisando a legislação educacional vigente em diversos âmbitos, os PCNs, Referenciais Curriculares e outros documentos; 5 – “Consciência e Alfabetização Histórica”: refletindo sobre a aquisição da consciência histórica e o processo de alfabetização histórica para crianças; e 6 – “Atuação Docente e Formação de Professores”: debatendo sobre o papel desempenhado pelos docentes, aspectos da formação inicial e continuada de professores.

Contudo, essa produção atualmente está dispersa, o que prejudica a utilização dos dados em novas pesquisas e até mesmo a aplicação deste conhecimento em sala de aula. Na revista eletrônica “Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil *on-line*”, até 2012, vemos a atuação de pelo menos 50 pesquisadores que em algum momento dedicaram-se a investigar as relações do ensino de História nos anos iniciais e que publicaram trabalhos em uma ou mais edições do ENPEH e/ou do Perspectivas, sendo que posteriormente alguns deles publicaram livros ou capítulos sobre a temática. Por isso, é fundamental incentivarmos a criação de um acervo que possa disponibilizar e indicar trabalhos sobre a temática a fim de contribuir para o conhecimento científico e a prática escolar, uma vez que muitos deles também relatam atividades desenvolvidas em sala de aula e que podem servir de base para outros professores no desempenho de sua função.

Para Bittencourt (2011), “modificar o currículo do ensino fundamental e médio, como quer as recentes propostas de ensino temático [e porque não hoje em ocasião da nova Base Nacional Comum Curricular], implica mudanças no currículo de nível superior” (p. 49). Na campanha por valorização do ensino de História nos anos iniciais é necessário que a academia também o reconheça como importante campo de estudo e legue a ele atenção, principalmente os pesquisadores vinculados à História, mas em consonância com outras áreas como a

Pedagogia e as Ciências Humanas em geral, a exemplo da Geografia, pois se considerarmos o trabalho de Hammes (2015), veremos que este componente curricular compartilha problemas semelhantes aos da História, pois nas pesquisas por ela analisadas identificou-se

[...] que a disciplina Geografia, em muitos casos, é trabalhada por pedagogos que não receberam uma formação adequada ou continuada e demonstram dificuldades com a prática pedagógica em Geografia, não dominando, muitas vezes, os conceitos básicos dessa disciplina. Essas pesquisas ressaltam sobre a necessidade de repensar a formação no que se refere à aprendizagem em Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental (p. 33).

Todavia, no bojo desta conclusão apresentada por Hammes surge um elemento a ser discutido. No processo de pesquisa, durante a análise bibliográfica, percebemos que há um estigma imposto ao professor pedagogo quando relacionado a componentes curriculares sob sua responsabilidade diferentes de Língua Portuguesa e Matemática. Essa marca esteve presente em diversos trabalhos nos últimos anos, vinculando a imagem do docente que atua nos anos iniciais a um profissional que muitas vezes não se prepara ao ministrar os conteúdos históricos, que os trabalha apenas nas datas comemorativas ou com abordagem direcionada à história positivista e à memorização.

Além do posicionamento de Hammes destacado acima, em alguns trabalhos entre 1995 a 2016 percebemos diversos elementos que, ressalvadas as proporções decorrentes do tempo e das novas políticas e documentos norteadores educacionais, evidenciam o estabelecimento desse estigma. Para Moreira (1995), “apesar de todas as críticas que determinadas formas de ensinar história têm recebido, ainda são muito comuns as observações trazidas pelos alunos que fazem estágios nas séries iniciais, que constataam a recorrência do destaque às datas comemorativas reverenciando determinadas datas e heróis” (p. 12) e observamos neste posicionamento um olhar externo sobre o contexto escolar, feito por acadêmicas do curso de Pedagogia.

Presenciei relatos como esse quando, em 2017, ministrei um Minicurso durante a “Jornada Nacional de Educação de Naviraí” sobre “O ensino de História na Educação Básica” aonde algumas participantes (alunas de graduação) disseram ter acompanhado atividades docentes nos anos iniciais que não atribuíam a devida importância ao ensino de História e frente a isso as acadêmicas propuseram métodos alternativos para melhor abordar o conteúdo histórico naquela turma que acompanhavam. Entretanto, sabemos que o tempo destinado ao preparo das atividades durante o Estágio Supervisionado, por exemplo, é maior do que aquele disponível ao professor em sala de aula, que trabalha diferentes conteúdos concomitantemente.



Além disso, o acadêmico egresso muitas vezes torna-se professor e em alguns casos passa a adotar posturas tal qual aquelas que criticava devido às demandas do cotidiano escolar que não são perceptíveis durante a graduação. Por isso, é importante evidenciar e discutir o caminho entre as metodologias propostas no Ensino Superior e sua aplicação na atividade diária na Educação Básica, evitando-se a contraposição e promovendo a complementação. Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, com início iminente em muitas universidades do país, devem ser utilizados como elo entre academia e escola a fim de promover um ambiente simbiótico onde haja diálogo e troca de saberes e experiências.

Moura e Fonseca (2003) afirmaram que “o ensino de História recorrente em nossas escolas, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a idéia (sic) do saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir” (p. 603). Essa ideia também pode ser observada em Privatti (2016), pois para ele

na prática, para o primeiro segmento do ensino fundamental, a História é apresentada aos educandos através de datas comemorativas, que simplesmente rememoram fatos passados, dos ditos grandes personagens da chamada História oficial, presa em muitos casos, a um passado congelado e imutável, ainda muito ligada ao historicismo do século XIX, fundamentado por Leopold Von Ranke, mesmo que, por vezes, de forma não consciente, presa a uma mentalidade construída na longa duração (pp. 13-14).

Entretanto, devemos compreender o contexto no qual os conteúdos históricos são ensinados nos anos iniciais. Já destacamos pontos referentes à ausência de formação continuada, à presença de avaliações externas que tendem a privilegiar algumas áreas como Língua Portuguesa e Matemática, à falta de materiais didáticos e outros. É preciso refletir também quanto ao tempo destinado ao componente curricular de História nos anos iniciais, que atualmente configura-se em duas aulas semanais de 50 minutos cada.

Ao avaliarem esse quesito as colaboradoras atribuíram o conceito “Muito bom”(2), “Bom”(24) e “Regular”(20), mas ao serem questionadas na parte discursiva sobre a carga horária real do componente curricular de História e se conseguiam trabalha-lo adequadamente, dentre as 47 colaboradoras, 18 afirmaram que a carga horária é insuficiente, 4 consideraram suficiente, sendo que 6 disseram não conseguir ministrar todos os conteúdos previstos, conforme o relato da colaboradora DOU 08 “penso que essas duas aulas são poucas diante da riqueza de conteúdos que o Referencial propõe, desta forma o tempo acaba quase sempre não permitindo que o conteúdo seja mais explorado” ou da colaboradora NVR 19 que

parece sintetizar como os problemas dispostos anteriormente se desenvolvem no cotidiano escolar:

por semana a disciplina de História tem duas aulas de 50 minutos, que não dá para muita coisa, pois muitas vezes é uma aula ou duas germinadas (1º e 2º) e não dá tempo. Muitas vezes também nós, professores, acabamos utilizando essa aula para terminar algo pendente de Português e Matemática que precisamos reforçar. Quando as aulas de História são a 4ª ou 5ª aula é mais difícil, pois os alunos chegam agitados do recreio e até voltar à concentração, perdemos muito tempo e acaba sendo menos produtivo o rendimento dos alunos.

Percebemos que o número de aulas destinadas ao componente curricular de História nos anos iniciais é pequeno, que embora a maioria das colaboradoras considere esse tempo adequado, uma parcela significativa vê essa atribuição de carga horária insuficiente e regular e em alguns momentos não conseguem trabalhar todos os conteúdos propostos. Além disso, é preciso destacar que a data comemorativa é um elemento inerente à rotina escolar e que extrapola a metodologia docente.

Reiteramos que o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, das Relações Étnico-Raciais e da Cultura Sul-Mato-Grossense, por exemplo, são atividades destinadas a todas as áreas, mas especialmente à História e à Arte, de acordo com a LDB e a Res. SED/2017. Tendo isso em vista, a responsabilidade por atividades vinculadas à Semana da Consciência Negra, da Independência, do Folclore Brasileiro, etc., muitas vezes recai sobre o componente curricular de História e o docente que o ministra, o que não é diferente nos anos iniciais. Essa realidade, somada ao trabalho com múltiplas áreas e à pequena carga horária tende a fazer com que o professor priorize alguns conteúdos históricos dentre os sugeridos.

Portanto, é preciso ponderar análises como a de Silva (2016) afirmando que “parece que não se construiu uma nova prática pedagógica nos anos iniciais, [...] ainda no século XXI se trabalha História nas datas cívicas em muitas escolas, sobretudo, públicas no primeiro segmento do Ensino Fundamental” (p. 28). Ao adotar essa postura, corre-se o risco de não perceber que a relação entre a História e as datas comemorativas, por exemplo, não é uma particularidade presente apenas nos anos iniciais, mas faz parte de um contexto maior que envolve o próprio significado que a História tem para os gestores educacionais, o governo, a sociedade, etc. Devemos nos lembrar dos resquícios de cunho nacionalista presentes na memória docente como assinalado por Azevedo (2010) e que, ao que tudo indica, não permeia apenas a sala de aula, mas também a escola e a educação como um todo. Por isso, a desconstrução dessa marca

deve perpassar todo o ambiente educacional, atores a ele vinculados e não apenas os anos iniciais.

Frequentemente falamos sobre a falta de formação continuada e materiais didáticos, carga horária insuficiente, demandas internas e externas ao ambiente escolar, documentos norteadores, legislações e deixamos em segundo plano um dos principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: o professor. Ou ao tratarmos dele, direcionamos a análise para sua falta de capacitação e suas metodologias que não condizem com o esperado.

Quando iniciamos nossa investigação, tínhamos como pressuposto que os professores dos anos iniciais não estavam preparados para ministrar o componente curricular de História e solicitamos que no questionário avaliassem dois pontos “Seu preparo/competência para ministrar o componente curricular de História nos anos iniciais” e como tinham sido “suas experiências com o ensino de História para crianças”. As respostas nos surpreenderam. Quanto ao preparo, das 47 colaboradoras, 9 atribuíram o conceito “Muito bom”, outras 27 o conceito “Bom” – configurando-se a maioria – 9 delas disseram ser “Regular” seu preparo e apenas uma assinalou o conceito “Ruim”. Já no tocante às experiências, elas situaram as respostas majoritariamente entre “Muito bom”(13) e “Bom”(26), sendo que apenas 7 delas assinalaram “Regular”.

Isso evidencia que, a despeito do que pensávamos inicialmente e frente a todas as dificuldades que já abordamos durante esse trabalho, a maior parte das colaboradoras consideram-se preparadas para ministrar o componente curricular de História e têm satisfação pessoal em ensiná-lo. A colaboradora PNP 25 afirma: “Gosto muito da disciplina de História e a considero de extrema importância. Entendermos os acontecimentos passados nos ajuda a entender a situação atual e nos ajuda a tomar decisões” e muitas outras se posicionam de forma semelhante. Apesar da subjetividade de se responder um questionário, percebemos em muitas respostas discursivas a preocupação em ensinar os conteúdos históricos dentro de suas possibilidades, como apresentado pela colaboradora ITQ 02 quando perguntada sobre a carga horária destinada à História:

Acho pouco tempo para transmitir tudo aquilo que precisamos para os nossos alunos, que esteja dentro do mínimo necessário, mas procuro sempre pesquisar na *internet* outros conteúdos que reforcem a minha prática em sala de aula e atingir a expectativa dos meus alunos dentro daquilo que esteja relacionado ao assunto solicitado pelo Referencial Curricular.

Diante das dificuldades os professores criam estratégias para compensar o tempo como, por exemplo, trabalhar as duas aulas destinadas ao componente curricular de História

no mesmo dia, uma prática destacada por 5 colaboradoras que a denominaram “aulas germinadas”. Outro recurso que aparece diversas vezes é a abordagem interdisciplinar, como apontado pela colaboradora NVR 05

Como o tempo é pouco procuro trabalhar de forma interdisciplinar contextualizando com português e matemática. Por exemplo: exploro os anos dos acontecimentos e peço para fazerem a conta para saber há quantos anos aconteceu, usamos muito números romanos. Também uso o conteúdo para fazer reescrita, diálogo em duplas e grupos. Gosto de explorar imagens, pinturas, telas. Sempre inicio contando a história ou o fato histórico, utilizando linguagem acessível e dramatizando (os alunos se divertem e não esquecem). O mais difícil é eles aprenderem (decorarem) datas, anos, nomes...

Ao compreendermos que o professor dos anos iniciais também utiliza suas experiências cumulativas somando-as à realidade e aos saberes dos alunos para construir o conhecimento histórico, vemos uma potencialidade nos anos iniciais que se dá pela possibilidade de interligação de várias disciplinas e vários conhecimentos ao redor de um mesmo assunto, fugindo das limitações provocadas pela divisão disciplinar dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tornando a interdisciplinaridade uma ideia válida e possível.

Há de se destacar a complexidade e dificuldade em executar atividades interdisciplinares, pois é um processo que demanda atenção e empenho para que atinja seus objetivos. Segundo Ivani Fazenda,

[...] em termos de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade (sic), de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 2002, p. 31).

Fazenda tem realizado estudos nesta área desde 1979 e produzido ampla bibliografia. Em muitos de seus textos defende que pensar interdisciplinarmente é uma tarefa que exige do professor/pesquisador uma mudança de concepção sobre o ensino e sua prática a fim de conseguir relacionar experiências e saberes de todos envolvidos para compor um conhecimento amplo, global e significativo, tendo em vista que há a “[...] a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos” (FAZENDA, 2008, p. 22).

Se a interdisciplinaridade deve ocorrer a partir de uma nova atitude do profissional, mas também observando condições para que isso ocorra, podemos ressaltar o ambiente fértil propiciado pela História, uma vez que ela dialoga com diversas outras áreas. Le Goff (1990), ao refletir sobre a História em sua contemporaneidade, considerou que

[...] o diálogo entre história e as ciências sociais tem tendência para privilegiar as relações entre história e antropologia, embora também se pense que a história abrange a sociologia [tendo refletido anteriormente também sobre a relação história-etnologia]. Entretanto, a história começa a sair do seu território de maneira ainda mais audaciosa, invadindo as ciências da natureza [...] e as da vida, em especial a biologia (p.133).

No cotidiano em sala de aula, a História pode permitir um diálogo entre as áreas, principalmente em uma postura que não hierarquize as ciências, mas as aborde de forma integrada. De alguma forma a interdisciplinaridade tem sido pensada nos anos iniciais e a colaboradora NVR 05 é um exemplo disso, mesmo com suas limitações e talvez até alguns equívocos. O fim de seu relato “[...] o mais difícil é eles aprenderem (decorarem) datas, anos, nomes...”, mostra que ainda temos que progredir na discussão sobre as novas abordagens da História, mas também evidencia que apesar de toda sua atuação, a colaboradora ainda vê a necessidade de ensinar nomes e datas, buscando fazê-lo porque acha que isso faz parte do processo de ensino dos conteúdos históricos e como já ressaltamos o próprio Referencial Curricular disponível atualmente aos professores direciona para tal abordagem.

De fato há lacunas nos anos iniciais que precisam ser preenchidas, principalmente quanto a continuidade do aprendizado ao longo da trajetória escolar para que não haja grandes rupturas na passagem para os anos finais do Ensino Fundamental. Também quanto ao aperfeiçoamento das metodologias de ensino de acordo com as necessidades apresentadas pela área da História. Para alcançarmos esse desenvolvimento progressivo e melhorarmos o Ensino de História nos anos iniciais é necessário desenvolvermos ações assumidas coletivamente e que incluem a comunidade escolar, o governo e a academia, sobretudo os profissionais da História. Duas delas já foram apresentadas: a estruturação e valorização da pesquisa acadêmica na área do Ensino de História voltado aos anos iniciais; e a superação do estigma imbricado aos professores que atuam nessa etapa de ensino.

Já a terceira diz respeito à compreensão das particularidades decorrentes do ensino de História para crianças, a valorização da prática docente e difusão das atividades didáticas executadas nos anos iniciais. Bittencourt (2011) ressalta que “quando acompanhamos a história da educação escolar, percebemos que, no percurso de definição das disciplinas ou

matérias que se estabelecem nos currículos escolares, os professores vão-se profissionalizando, passando de “leigos” a “especialistas” (p. 51).

Por meio desta colocação e analisando os questionários, percebemos que, para além da formação (inicial e/ou continuada), é no cotidiano escolar e no fazer docente em sala de aula que os professores dos anos iniciais vão transformando seus conhecimentos a fim de ministrarem os conteúdos históricos e após alguns anos parecem adquirir segurança suficiente para afirmar que sentem-se preparados para trabalhar o componente curricular de História, pois suas experiências acumuladas, a despeito do material didático e diversas outras questões, constroem um saber escolar, com objetivos, metodologias e avaliações considerando as particularidades dos alunos e alunas que estudam em turmas de 1º ao 5º ano.

De acordo com Tardif (2012)

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (pp. 38-39, grifo do autor).

Monteiro (2007) analisando o trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) aponta que “eles operam com a categoria *habitus* de Boudieu, como disposições adquiridas na e para a prática real e que permitem ao professor enfrentar os desafios e imponderáveis da profissão, constituindo a condição básica para um novo profissionalismo, parte fundamental da socialização profissional, na formação dos saberes da experiência” (p. 180, grifos da autora). Esses saberes experienciais passam a integrar um saber docente que por sua vez é composto por muitos outros saberes (relacionados à sua formação profissional, às disciplinas/áreas que atua e às orientações curriculares).

Entretanto, esse conhecimento produzido pelos professores é passível de desvalorização uma vez que os docentes “são vistos como técnicos, meros transmissores de saberes produzidos por outros, saberes estes que estão sob constante ameaça de serem distorcidos ou objeto de confusões e erros” (MONTEIRO, 2007, p. 179). Monteiro utiliza os conceitos discutidos por Tardif e os aplica em sua pesquisa realizada por meio de entrevistas com professores de História. Dentre seus entrevistados, encontramos a professora Alice que compartilha um relato sobre sua experiência nos anos iniciais e que posteriormente influenciou sua postura enquanto professora de História. Segundo a autora,

é interessante observar o papel atribuído por Alice à sua experiência como professora de 1ª. a 4ª. Série. Diferentemente de muitos professores brasileiros, ela reconhece a contribuição dessa experiência e a valoriza.

Concordo com ela e vejo aqui uma questão que mereceria uma investigação: o papel da experiência como professora das séries iniciais do fundamental para o desenvolvimento do ensino nas séries posteriores (ibidem, p. 188).

A proposta de investigação feita por Monteiro continua a ecoar ainda hoje e fazemos coro a ela. Todavia, gostaríamos de ressaltar que tal qual a professora Alice – que valoriza sua experiência – devemos também valorizar as experiências de todos os professores que atuam nos anos iniciais bem como as estratégias e metodologias desenvolvidas por eles para ensinar os conteúdos históricos. No entanto, esse fazer docente acaba ficando apenas no interior das salas de aula, embora ele se origine de demandas externas e a elas se vincule. Acreditamos ser fundamental criar espaços para a troca de experiências, com intuito de que os professores possam socializar entre si as atividades de sua prática cotidiana. Por outro lado, percebemos através dos questionários que a formação continuada não é uma atividade frequente entre nossas colaboradoras privando-as de um importante canal de diálogo e por isso devemos preocupar-nos em fomentar esse compartilhamento<sup>58</sup>, tanto entre docentes que atuam nos anos iniciais quanto entre eles e professores de outras áreas do conhecimento.

Nossa quarta proposta de ação deriva-se do último apontamento feito por Monteiro. Nele observamos como a atuação nos anos iniciais pôde contribuir para o trabalho da professora Alice como docente de História. Contudo, ainda parece distante o efetivo diálogo entre professores pedagogos e licenciados em História. A superação desta barreira é necessária, porque muitas vezes a falta de comunicação faz com que os professores que atuam nos anos iniciais não compreendam algumas especificidades referentes ao ensino dos conteúdos históricos. Por outro lado, os professores de História, por não compreenderem as particularidades do trabalho com crianças, têm dificuldade em dar seguimento aos conteúdos quando elas chegam aos anos finais do Ensino Fundamental e depois adentram o Ensino Médio.

A partir dessa relação, podemos refletir sobre nosso papel enquanto profissionais da área de História e nossa contribuição para o desenvolvimento do componente curricular de História nos anos iniciais. Embora não sejamos atualmente os responsáveis por ministrar os conteúdos históricos para as turmas de 1º ao 5º ano, muitas vezes questionamos o trabalho daqueles que nos precedem, elencando competências e habilidades que já deveriam ter sido adquiridas pelos alunos quando passam para as etapas de ensino subsequentes. No decorrer de

---

<sup>58</sup> Para contribuirmos com a troca de saberes, apresentamos em anexo um quadro contendo algumas ações, abordagens e metodologias relatadas pelas colaboradoras e que podem servir como sugestões para o trabalho docente nos anos iniciais.

nossa prática, também buscamos nos aperfeiçoar e pesquisar novas metodologias e abordagens para desempenhar nossa função e o ProfHistória representa uma dessas possibilidades. Mas quando ingressamos nele, por exemplo, percebemos que o caminho rumo à capacitação é longo e deve ser constante. Em nosso cotidiano, utilizamos recursos tecnológicos, mas também nos aportamos no livro didático como um elemento facilitador e complementar ao nosso trabalho. Como se encontram os professores dos anos iniciais frente a essa realidade?

Embora a maior parte de nossas colaboradoras considere-se preparada para ministrar o componente curricular de História e compreendam sua importância, não se furtam a demonstrar a ausência de materiais didáticos que possam complementar seu trabalho, que muitas vezes se faz por meio de pesquisas via *internet*. A colaboradora DOU 29, por exemplo, faz uma observação ao responder sobre os materiais que utiliza em sala de aula: “Acredito que os historiadores deveriam produzir trabalhos com a história de Dourados e do Mato Grosso do Sul e disponibilizar aos professores”. Isso demonstra que as colaboradoras compreendem suas limitações e entendem que os profissionais da História podem contribuir com seu trabalho.

No entanto, a produção de material didático é complexa, sobretudo se nos atentarmos para as particularidades presentes anos iniciais como sinalizado pela colaboradora DOU 23: “Trabalho com turma de alfabetização (1º ano) e eles necessitam de material visual para auxiliar a compreensão. O livro didático nem sempre atende ao conteúdo proposto no Referencial. Não há muitos recursos tecnológicos nessa área”. Observamos por meio das informações dos questionários que as colaboradoras observam e avaliam o ensino de História sob parâmetros próprios e que em alguns momentos eles divergem daqueles utilizados pelos professores de História, fazendo com que haja olhares diferentes sob um mesmo elemento.

O diálogo entre as áreas deve contribuir para o alinhamento das concepções a fim de que professores e historiadores possam produzir materiais e traçar diretrizes que se complementem ao longo de toda a Educação Básica. Essa ligação também precisa ser realizada no âmbito dos documentos norteadores, como o Referencial Curricular da SED/MS, que em alguns momentos apresenta confusão e repetição de conteúdos entre o 4º e o 5º ano, por exemplo. Outra situação percebida é na mudança do 5º para o 6º ano onde há uma ruptura uma vez que o aluno termina um ano estudando História do Brasil (Independência e Movimentos de Emancipação Política do Sul de Mato Grosso) e no ano seguinte retorna abruptamente para o estudo da Pré-História e do Mundo Primitivo.



Essas discussões por nós apresentadas não devem colocar em segundo plano o quinto ponto de atenção para a melhoria do ensino de História nos anos iniciais: a necessidade de formação continuada aos professores em exercício, principalmente quanto ao ensino dos conceitos históricos. Para a colaboradora DOU 27 “a principal dificuldade está na falta de formação para os profissionais da área pedagógica” e sabemos que o domínio de alguns conceitos é fundamental ao se ensinar História. Desta forma, percebemos que historiadores e professores de História não podem se eximir da responsabilidade de orientar discussões básicas quanto a esse componente curricular nos anos iniciais, já que detemos conhecimentos específicos pertinentes a nossa área e por isso devemos contribuir para que os temas trazidos pelo Referencial Curricular sejam ensinados de acordo com os objetivos e metodologias em consonância com as atuais demandas historiográficas.

Bittencourt (2011) ao discutir a apreensão de conceitos históricos na escola, ressalta a definição do pesquisador Henri Moniot em que “o ensino da disciplina justifica-se em todo o processo de escolarização se estiver aliado à necessidade de domínio e precisão de conceitos” (p. 196). Por isso, é impossível desvincular o aprendizado dos conteúdos do trabalho com os conceitos históricos e para que isso ocorra o professor necessita de formação e aperfeiçoamento, caso contrário poderá haver um ensino anacrônico e talvez sem sentido, provocando uma distorção quanto aos objetivos do ensino de História na Educação Básica.

Tendo isso em vista, precisamos refletir sobre a formação continuada de professoras que atuam nos anos iniciais, pois a pequena carga horária destinada à metodologia do ensino de História durante a graduação para esses profissionais deve ser complementada com discussões teóricas e reflexões a partir da prática docente a fim de capacitá-los para ensinar os conceitos históricos às crianças como ressaltado por Silva (2016) ao afirmar que

[...] outro ponto que deve ser discutido dentro SME é a formação continuada dos professores desses anos, visando assim a aumentar a importância da disciplina não só no currículo institucional, mas nas práticas cotidianas na sala de aula. É urgente encontrar uma maneira do currículo em ação ser capaz de construir alunos críticos, que se sintam fazendo parte da história assumindo suas diferenças e respeitando a diversidade (p. 17).

A menção à Secretaria Municipal de Educação leva-nos a refletir que projetos governamentais costumam atingir maior número de pessoas a exemplo da formação inicial em serviço proposta pelo “Projeto Veredas” (Alves e Fonseca, 2009) ou da posposta de melhoria da qualidade do ensino caracterizada pelo “Projeto Nordeste” (Côgo, 1999). A atuação governamental é *sine qua non* para apontar os rumos educacionais, uma vez que a valorização

do trabalho docente e do ensino de História nos anos iniciais passa pela adoção de políticas públicas educacionais.

No bojo dos órgãos gestores da Educação, chegamos ao sexto e último ponto proposto por nós neste contexto de melhoria do ensino dos conteúdos históricos na primeira fase do Ensino Fundamental: a avaliação. Para Bittencourt (2011) a avaliação é uma das atividades “[...] essenciais para se ter o controle sobre o que é ensinado ou aprendido pelo aluno” (p. 44). Entretanto, nas respostas apresentadas pelos questionários, poucas vezes aparecem os sistemas avaliativos e apenas 1 colaboradora destaca o termo “prova” em sua metodologia. Sabemos, porém, que a avaliação pode ser feita a partir de diversos critérios e de maneira progressiva e que a abordagem avaliativa nos anos iniciais requer parâmetros específicos assim como os demais aspectos.

A Res/SED 2012 destinou um espaço para discutir os objetivos da avaliação de aprendizagem considerando-a como “parte do processo educativo e tem como objetivo detectar, analisar e avaliar os conhecimentos mínimos estabelecidos nos currículo do ensino fundamental e do ensino médio” (SED/MS, 2012). Elencou posteriormente sete pontos que deveriam conduzir o processo de avaliação como: identificar o progresso do estudante e suas dificuldades, aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem, dentre outros, devendo ser considerados aspectos qualitativos e quantitativos, sendo a recuperação uma parte integrante do processo educativo. Já a Res/SED 2017 limita-se em designar que a avaliação de rendimento escolar seria feita conforme normas vigentes da própria SED, que não são apresentadas.

Muitas vezes o processo avaliativo não recebe a atenção necessária e seu acompanhamento fica restrito a alguns componentes curriculares. Entretanto, se a atenção dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática acontece por conta dos sistemas de avaliação externa, por que não pensarmos em estruturas pelas quais os órgãos governamentais também possam acompanhar efetivamente o ensino de História? Essa postura é criticada por Silva (2016), pois segundo ela “não é questionada a exclusão da disciplina História das avaliações externas, como se participar delas fosse resolver a falta de atenção à disciplina. Não é esse o caminho. A direção escolhida é o debate e o questionamento da falta de importância dada ao estudo da História como um todo na sociedade e esse reflexo nas políticas feitas nessa direção” (p. 43). Contudo, esses instrumentos de avaliação além de almejar cumprir sua finalidade óbvia de acompanhamento do ensino, definem parâmetros a serem analisados e são esses direcionamentos que talvez possam ser seguidos pelos professores para melhorar sua atuação,

ou seja, talvez os profissionais da História também possam criar critérios avaliativos a fim de nortear o trabalho docente tanto nos anos iniciais como em outras etapas educacionais.

Embora desde as últimas décadas do século XX o ensino de História esteja em pauta, a discussão referente aos anos iniciais cresceu progressivamente nos últimos anos e o campo de estudo passou a ser descortinado. Apontamos aqui algumas sugestões oriundas de nossas reflexões ao longo desta dissertação, mas sabemos que não são soluções ou receitas prontas, mas pontos de partida para um caminho que está apenas começando...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História nos anos iniciais está situado no limite entre duas áreas do conhecimento, tornando-se objeto de reflexão compartilhada entre profissionais da Educação e da História. Muitas vezes ele não recebe a devida atenção, seja porque é apenas uma atribuição dentre tantas outras do professor pedagogo, ou porque não é compreendido como um campo de competência dos professores de História. Devemos lembrar ainda que em alguns momentos pensou-se que os conteúdos históricos não poderiam ser ensinados às crianças por elas não possuírem capacidade de abstração suficiente, uma visão difundida pelos estudos de Jean Piaget e outros que o utilizaram como referência. Essa situação agrava-se por ter se criado um estigma no qual o professor pedagogo é entendido como um profissional que não consegue ministrar este componente curricular sob um viés histórico-crítico e acaba abordando-o apenas a partir de datas e fatos deslocados da realidade dos alunos.

Além disso, os resultados oriundos da pesquisa acadêmica muitas vezes não chegam aos professores que atuam nos anos iniciais e também não são sistematizados em materiais didáticos, um recurso que em Mato Grosso do Sul percebemos apresentar diversas dificuldades. Isso evidencia a necessidade de uma cooperação entre áreas do conhecimento, escola, governo e até mesmo a sociedade, a fim de fomentar um diálogo que vise o processo simbiótico, ou seja, em que professores de História e pedagogos consigam alinhar seus trabalhos e se auxiliem mutuamente: os primeiros, a partir de sua formação específica, apresentando o que é necessário se aprender em História, direcionando o trabalho com conceitos históricos, os caminhos metodológicos e as abordagens possíveis. Já os pedagogos podem evidenciar as particularidades de se ensinar crianças, apresentando seus saberes experienciais e metodológicos a fim de contribuir com seu ponto de vista para a efetivação do ensino de História nos anos iniciais.

Limitar o papel do professor pedagogo e tratá-lo como ineficiente devido a baixa carga horária de sua formação inicial e pequena oferta de formação continuada é desconsiderar a perspectiva social do trabalho docente, como apontado por Tardif (2012), uma vez que frente à demanda de ensinar os conteúdos históricos como um desdobramento de sua atividade laboral o professor reorganiza sua prática, adapta-se e constrói um saber próprio, com características específicas que precisam ser valorizadas. O produto de sua ação profissional pode ser sim passível de análise, mas para isso devemos considerar as condições em que foi produzido e os recursos utilizados para isso.

Bittencourt (2011) assinala que “em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas [...] (p. 106). Por isso, é preciso ter em mente que quando um aluno diz não gostar de História, isso pode estar relacionado ao fato de ele não compreender que sua ação cotidiana também faz parte da História e que os acontecimentos em diversas partes do mundo, hoje e ontem, podem se relacionar com elementos de sua própria vida. Portanto, estudar a História não deve ser decorar datas e copiar textos, mas uma efetiva integração das experiências do aluno com aquilo que ele observar à sua volta e com os fatos que aconteceram no espaço onde ele vive e suas conexões, seja no âmbito familiar, local, regional, etc.

Em pesquisas como a de Privatti (2016) ou de Moura e Fonseca (2003) evidencia-se a concepção de uma escola que muitas vezes não colabora com as pesquisas acadêmicas e até mesmo tentam forjar uma imagem que não reflete a realidade. Porém, precisamos questionar qual a postura que nossas investigações adotam frente à dinâmica escolar e quais suas contribuições. Em minha trajetória na graduação e na Educação Básica por diversas vezes ouvi reclamações de professores em sala de aula sobre a dificuldade em receber estagiários, pois eles chegavam ao ambiente escolar, faziam suas pesquisas e análises, levantavam críticas e partiam sem trazer sugestões que contribuíssem para a prática docente, por exemplo. Se a escola é vista como um espaço resistente à pesquisa, talvez a academia, por sua vez, tenha representado uma figura mais avaliadora e crítica do que propositora e contribuinte.

Muitas de nossas colaboradoras apresentaram a necessidade de produção de materiais didáticos para o ensino de História nos anos iniciais, sobretudo numa perspectiva local, relacionada à história e cultura do estado e do município. Essa realidade deve ser pensada coletivamente a partir das políticas públicas educacionais, do conhecimento científico e do fomento à troca de experiências, seja em eventos acadêmicos nas universidades, em cursos de formação continuada e, principalmente, no interior da própria escola entre seu corpo docente.

A partir desta investigação, percebemos que existem vários pontos de vista e desafios cotidianos enfrentados pelos professores que ministram os conteúdos históricos às crianças e que apesar das dificuldades propõem-se a fazer um bom trabalho e sentem-se competentes para realizar esta ação. Muitas pesquisas acabam descortinando problemáticas, uma vez que isto também faz parte da função do pesquisador, mas acima de tudo precisamos trazer contribuições. Qual seria então o nosso papel quanto ao ensino de História nos anos iniciais e quais contribuições podemos oferecer?

## REFERÊNCIAS

ALVES, Raquel Elane dos Reis; FONSECA, Selva Guimarães. **Os saberes e as práticas de ensino de história na ótica das professoras dos anos iniciais do ensino de história fundamental**: Um estudo de caso. In: ANAIS do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2009, Uberlândia/MG. Disponível em: <ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6229/5117 Acesso em 20/09/2017.

ARIÈS, Philippe. Uma criança descobre a história. In: \_\_\_\_\_. **O tempo da história**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. pp. 22-29.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. O Desafio do ensino de História nos anos iniciais: a questão do nacionalismo. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo5.pdf>. Acesso em 21/05/2018.

BAUMAN, Zygmunt, **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. Disponível em: <[www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=113](http://www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=113)> Acesso em 20/09/2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção docência em formação.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo... [et al.]. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 20/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso em 30/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº. 5 de 4/5/2011**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 28/06/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 30/01/2012**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2012. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9917-rceb002-12-1](http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9917-rceb002-12-1)> Acesso em 28/06/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº. 7 de 14/12/2010**: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em 28/06/2018.

CARVALHO, Ana Paula Lima de. **O tempo histórico nas séries iniciais: uma abordagem metodológica**. In: ANAIS do II Encontro de Professores Pesquisadores de Ensino de História:

o Ensino de História como objeto de Pesquisa. 1995, Niterói/RJ. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6148/5040>> Acesso em 20/09/2017.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. **Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. pp. 65-109.

CÔGO, Anna Lúcia. **O perfil do profissional que ensina história de 1ª a 4ª séries no eixo Ilhéus - Itabuna (1997-1998)**. In: III Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1999, Curitiba/PR. Disponível em:

<<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5820/4719>> Acesso em 20/09/2017.

CURALOV, Vivyanne Sztanderski. **O ensino de história nos anos iniciais: pesquisa exploratória com professores do ensino fundamental I**. In: VIII Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2012, Campinas/SP. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6915/5694>> Acesso em 20/09/2017.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos. **História & Ensino** (UEL), v. 22, p. 207-228, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/24569/20303>> Acesso em 18/05/2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. pp. 17-28.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de história**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Bécina Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HAMMES, Care Cristiane. **O olhar interdisciplinar na prática docente em geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: linguagem simbólica em fenomenologia** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa Souza de Menezes... [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HIPOLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

HOBBSAWM, Eric. O século: vista aérea. In: \_\_\_\_\_. **Era dos extremos** – o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp 11-26. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Eric%20Hobsbawm-1.pdf>> Acesso em 20/09/2017

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Repensando o ensino de história**. São Paulo, Cortez, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Idelsuite de Sousa. **A abordagem do ensino de história local nos livros didáticos das séries iniciais**. In: ANAIS do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001, Ouro Preto/MG. Disponível em:

<<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5448/4356>> Acesso em 20/09/2017.

LOPES, Renice Ribeiro. Ensinando e aprendendo com a pesquisa na disciplina metodologia no ensino de história para educação da infância. In: CARVALHO, Célia Regina de; CIRÍACO, Klinger Teodoro; ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de (Orgs.). **Contextos formativos no ensino, pesquisa e extensão universitária**. Curitiba: CRV, 2015.

LUCINI, Marizete. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma proposta de intervenção pedagógica. In: ANAIS do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2009, Uberlândia/MG. Disponível em: <[ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6229/5117](http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6229/5117)> Acesso em 20/09/2017.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental**. Campo Grande: SED-MS, 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/TatyBorges1/referencial-curricular-ensino-fundamental-mato-grosso-do-sul>> Acesso em 24/04/2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores**: entre saberes e práticas. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>> Acesso em 03/05/2017.

\_\_\_\_\_. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum. **A criança e a história**: Quem ensina o quê? In: ANAIS do II Encontro de Professores Pesquisadores de Ensino de História: o Ensino de História como objeto de Pesquisa, 1995, Niterói/RJ. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6139/5031>> Acesso em 20/09/2017.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Michele Cristina; FONSECA, Selva Guimarães. **Saberes e práticas pedagógicas de ensino de História**: implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental. In: ANAIS do VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2003, Londrina/PR. pp. 591 a 606. Disponível em:

<<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/4629/3610>> Acesso em 20/09/2017.



OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; ZAMBONI, Ernesta. **Entre o ensinar, o aprender e o compreender a história**: a construção do conhecimento histórico em alunos da 3ª série do ensino fundamental. In: ANAIS do VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: novos problemas, novas abordagens, 2006, Belo Horizonte/MG. Disponível em <[ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/4854/3818](http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/4854/3818)> Acesso em 20/09/2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. **Viver e pensar a docência em história diante das demandas sociais e identitárias do século XXI**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História**: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Departamento de História da PUC-Rio. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Texto de apresentação do grupo de temático ensino de história nas séries iniciais**. In: ANAIS do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, 2004, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5279/4219>> Acesso em 20/09/2017.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola; SIMÕES, Caroline Hardoim. Planos de cargos, carreira e remuneração no magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações. **Educação em Foco** (UEMG), Ano 15, n. 9 - junho 2012 - pp. 33-55. Disponível em <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/248/217>> Acesso em 14/06/2018.

SILVA, Raquel Brayner da. **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 (Dissertação de Mestrado). Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

**ANEXO 1 - RELAÇÃO DE TRABALHOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DISPONÍVEIS NA REVISTA ELETRÔNICA “FÓRUMS CONTEMPORÂNEOS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL *ON-LINE*”**

<b>Relação de trabalhos sobre ensino de História nos anos iniciais disponíveis na revista eletrônica “Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil <i>on-line</i>”</b>			
<b>Evento</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>
<b>ENPEH</b>	1995	A Criança e a História: quem ensina o quê?	Maria de Fátima Salum Moreira
<b>ENPEH</b>	1995	O tempo histórico nas séries iniciais: Uma abordagem metodológica	Ana Paula Lima de Carvalho
<b>ENPEH</b>	1999	Alguns desafios do ensino de história nas séries iniciais	Ana Claudia Urban
<b>ENPEH</b>	1999	O uso metodológico de documentos em estado de arquivo pessoal no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental	Geysy Dongley Germinari
<b>ENPEH</b>	1999	Significações da docência na educação infantil	Jaqueline Wadas
<b>ENPEH</b>	2003	A escolarização das séries iniciais na rede pública estadual de Santa Catarina - aspecto curriculares	Aida Rovata Paim
<b>ENPEH</b>	2003	As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica	Soraia Freitas Dutra
<b>ENPEH</b>	2003	Do verbo se fez tempo: a história ensinada nas primeiras séries do ensino fundamental no Pará	Magda Maria de Oliveira Ricci
<b>ENPEH</b>	2003	Saberes e práticas pedagógicas de ensino de História: implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental	Michele Cristina Moura, Selva Guimarães Fonseca
<b>ENPEH</b>	2006	Pesquisando sobre história em situações concretas de sala de aula: indicando crianças na arte do conhecimento histórico	Marlene Cainelli, Tiago Costa Sanches, Maurinéia Camilo
<b>ENPEH</b>	2006	Currículos de história: A construção escolar da igualdade e da diferença na educação de crianças	Maria de Fátima Salum Moreira
<b>ENPEH</b>	2006	Entre o ensinar, o aprender e o compreender a história: A construção do conhecimento histórico em alunos da 3ª série do ensino fundamental	Sandra Regina Ferreira Oliveira, Ernesta Zamboni

<b>ENPEH</b>	2006	Reflexão e (RE)construção do sentido da prática dos/as professores de história NO 2º ciclo do ensino fundamental	Everaldo Simões Souza, Juçara Luzia Leite
<b>ENPEH</b>	2006	Uso racional do tempo, cultivo e transmissão da memória familiar: implicações para o desenvolvimento da temporalidade histórica e a construção do sentido do passado nas crianças	Roseli Correia Silva, Lana Mara de Castro Siman
<b>ENPEH</b>	2008	PARÂMETROS CURRICULARES E A EXPLICAÇÃO HISTÓRICA: do discurso oficial às elaborações de professores das séries iniciais	Denise Martins Américo de Souza, Magda Madalena Peruzin Tuma
<b>ENPEH</b>	2008	Discursos e representações acerca da docência em história: os manuais de história para professores do ciclo II do ensino fundamental	André Luiz Paulilo
<b>ENPEH</b>	2008	O saber histórico dos Professores de Séries Iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula	Tiago Costa Sanches
<b>ENPEH</b>	2008	Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental	Raquel Elane Dos Reis Alves, Selva Guimarães Fonseca
<b>ENPEH</b>	2008	RESUMO: Conhecimentos sobre o tempo histórico de professoras das séries iniciais: Contextos e singularidades	Magda Madalena Peruzin Tuma
<b>Perspectivas</b>	1988	Proposta curricular de estudos sociais de 1ª a 4ª série para o estado do Acre	Adelaide Maria Costa e Silva, Francisca Bezerra da Silva, Maria Rita da Silva, Maria José Bezerra
<b>Perspectivas</b>	1996	Alternativas para o ensino de história e estudos sociais	Antonio Clarindo Barbosa de Souza, Eronides Câmara Donato, Keila Queiroz Silva
<b>Perspectivas</b>	1996	Ensino de história e ensino fundamental	Maria de Fátima Salum Moreira Tomoko Iyda Paganelli
<b>Perspectivas</b>	1996	Estudos sociais para as séries iniciais?	Maria de Fátima Salum Moreira
<b>Perspectivas</b>	1999	O ensino de história nas séries iniciais: Exemplos de produção interdisciplinar	Cleusa Maria Fuckner
<b>Perspectivas</b>	1999	O município nas séries iniciais: Qual história? Qual ensino?	Vera Lucia Maciel Barroso

<b>Perspectivas</b>	1999	O perfil do profissional que ensina história de 1° a 4° series no eixo Ilhéus-Itabuna (1997-1998)	Anna Lúcia Côgo
<b>Perspectivas</b>	2001	A abordagem do ensino de história local nos livros didáticos das séries iniciais	Idelsuite de Sousa Lima
<b>Perspectivas</b>	2004	Ensinando história nas séries iniciais: Alfabetizando o olhar (Mesa Redonda)	Leila Medeiros de Menezes, Maria Fatima de Souza Silva
<b>Perspectivas</b>	2004	Cinema e ensino de história: Um estudo sobre as possibilidades de recepção dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental sobre a infância popular carioca no cinema brasileiro pós-94	Fernando Rodrigo dos Santos Silva
<b>Perspectivas</b>	2004	Fazendo a história: Uma experiência em formação de professores de 1a. a 4a. séries do ensino fundamental	Sônia Nazaré Fernades Resque
<b>Perspectivas</b>	2004	O aluno nos livros didáticos de história dos primeiros anos do ensino fundamental	Araci Rodrigues Coelho
<b>Perspectivas</b>	2004	Texto de apresentação do grupo de temático ensino de história nas séries iniciais	Helenice Aparecida Bastos Rocha
<b>Perspectivas</b>	2004	Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da história para crianças	Soraia Freitas Dutra
<b>Perspectivas</b>	2007	A construção do saber histórico nas séries iniciais do ensino fundamental: O uso de fontes	Susana Barbosa Ribeiro Bernardo, Cristiano Biazzo Simon
<b>Perspectivas</b>	2007	A formação de conceitos históricos: O ensino de história em séries iniciais. 2007. Monografia de especialização	Tiago Costa Sanches
<b>Perspectivas</b>	2007	Linguagem visual e aprendizagem: um estudo das soluções gráficas em livros didáticos de História para as séries iniciais do ensino fundamental	Hermeson Alves de Menezes
<b>Perspectivas</b>	2007	O livro didático de história nas séries iniciais nas escolas de Santa Catarina	Leia Adriana da Silva Santiago, Maria de Fátima Sabino Dias
<b>Perspectivas</b>	2007	Os saberes docentes na disciplina história em séries iniciais: aspectos da cultura escolar no ensino público maranhense	Jeane Carla Oliveira de Melo

<b>Perspectivas</b>	2007	Um novo lugar para o documento histórico: Configurações, acenos e possibilidades para uma nova prática de ensino de história nas séries iniciais	Maria Telvira da Conceição
<b>Perspectivas</b>	2009	A obra de Vigotski e os referenciais teóricos sobre o ensino de história das séries iniciais	Raquel Dias Telecesqui, Olavo Pereira Soares
<b>Perspectivas</b>	2009	Crianças da 4ª série (atual 5º ano) e suas relações com artefatos tecnológicos: investigações metodológicas para o estudo de repercussões para o Ensino de História	Mariana Sieni da Cruz Gallo Juliani, Magda Madalena Peruzin Tuma
<b>Perspectivas</b>	2009	Ensino e práticas pedagógicas locais nos anos iniciais do ensino fundamental: Investigação e proposta interdisciplinar de intervenção na realidade	Flávio Sampaio, Isabela de Lima
<b>Perspectivas</b>	2009	Heróis e Mitos: o lugar do hino Nacional Brasileiro e o hino da Cidade de Londrina no imaginário das crianças	Denise Martins Américo de Souza
<b>Perspectivas</b>	2009	O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental; uma proposta de intervenção pedagógica	Marizete Lucini
<b>Perspectivas</b>	2009	O Pedagogo e as Diversas Inquietações sobre o que e como ensinar História	Rubia Guiomar dos Santos Thomsen
<b>Perspectivas</b>	2009	Os saberes e as práticas de ensino de história na ótica das professoras dos anos iniciais do ensino de história fundamental: Um estudo de caso	Raquel Elane dos Reis Alves, Selva Guimarães Fonseca
<b>Perspectivas</b>	2009	Parâmetros Curriculares de História: do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais	Denise Martins Américo de Souza
<b>Perspectivas</b>	2009	Perspectivas para o Letramento em História	Helena Miranda Mollo, Lucas de Melo Andrade, Mariane dos Santos Maróstica
<b>Perspectivas</b>	2009	Práticas e apropriações no ensino de História das séries iniciais do ensino fundamental	Miriã Lúcia Luiz, Wallace Manoel Hupp
<b>Perspectivas</b>	2012	A criança e a construção do conhecimento histórico	Alex Barreiro, Elvis Roberto Lima da Silva

<b>Perspectivas</b>	2012	A cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Ana Cláudia Cerini Trevisan, Magda Madalena Peruzin Tuma
<b>Perspectivas</b>	2012	A história que aprendemos é a que ensinamos?	Eline Andréa Dornelas
<b>Perspectivas</b>	2012	A interação com artefatos tecnológicos e a construção do conhecimento histórico: Um estudo com crianças da 4ª série do ensino fundamental	Mariana Sieni da Cruz Gallo, Magda Madalena Peruzin Tuma
<b>Perspectivas</b>	2012	As comemorações no cotidiano escolar: Reflexões sobre as atividades realizadas por professoras nos anos iniciais do ensino fundamental em história	Maria Aparecida da Silva Cabral
<b>Perspectivas</b>	2012	Conhecimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental e o cenário de novos mapas culturais	Maria Thereza Didier, Eleta de Carvalho Freire, Margarete Maria da Silva
<b>Perspectivas</b>	2012	Datas comemorativas no contexto escolar: Entre a tradição curricular e a necessidade de uma aprendizagem significativa	Thamiris Bettiol Tonholo, Sandra Regina Ferreira de Oliveira
<b>Perspectivas</b>	2012	Ensino de história e livros didáticos das séries iniciais: Uma abordagem étnico-cultural	Joíla Rodrigues de Lima, Vanda Almeida Santos, Nayra Oliveira de Brito Santos, Adriana Martins Moreira, Carlos Augusto Lima Ferreira
<b>Perspectivas</b>	2012	Formação em pedagogia e ensino de história	Marizete Lucini
<b>Perspectivas</b>	2012	História e ensino de história: Tradição, memória e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental	Silma do Carmo Nunes
<b>Perspectivas</b>	2012	Interdisciplinaridade e/ou transversalidade: Olhares sobre as representações históricas e ambientais em espaços escolares sergipanos	Mônica Andrade Modesto, Paulo Heimar Souto
<b>Perspectivas</b>	2012	Metodologias no ensino de história e o processo de construção identitária	Erika Dias Santos
<b>Perspectivas</b>	2012	O currículo de história para anos iniciais e a construção de identidades em uma escola pública de Aracaju – SE	Mônica dos Reis Santos

<b>Perspectivas</b>	2012	O ensino de história no 3º ano nas séries iniciais: Representações e práticas docentes	Jaqueline Scalzer
<b>Perspectivas</b>	2012	O ensino de história nos anos iniciais de escolaridade do Colégio Pedro: Possibilidades narrativas a partir da disciplina Estudos Sociais	Luciene Maciel Stumbo Moraes
<b>Perspectivas</b>	2012	O ensino de história nos anos iniciais: Pesquisa exploratória com professores do ensino fundamental I	Vivyanne Sztanderski Curalov
<b>Perspectivas</b>	2012	O professor e utilização de fontes históricas: Algumas possibilidades para as séries iniciais	Lilian Aparecida de Souza
<b>Perspectivas</b>	2012	Os PCN's e o ensino de história nas séries iniciais na Amazônia Tocantina (Cametá – Pará)	Ivo Pereira da Silva, Francivaldo Alves Nunes, Pedro Valmir G. de Souza, Glaucia Amaral
<b>Perspectivas</b>	2012	Tradição, passado e memória: O saber dos transeuntes do calçadão sobre a história da cidade	Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Izadora Maleski Serrano Alves
<b>Perspectivas</b>	2012	Trajetórias e marcas do ensino de história numa perspectiva coletiva	Jeniffer de Souza Faria, Camila Silva Pinho, Daniele de Souza Barbosa, Michely Dornellas Pinto



**ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)**

**PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM MATO GROSSO DO SUL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA) UEMS-AMAMBAI**

**MESTRANDO: FELIPE SILVA VEDOVOTO – ORIENTADORA: MARINETE A. Z. RODRIGUES**

**Prezado(a) professor(a). Essa pesquisa pretende levantar opiniões e experiências sobre o ensino de História nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul. Este é um momento para compreendermos os pontos que envolvem essa área e sua atuação enquanto docente é muito importante, pois você está no cotidiano escolar e pode observar questões que pessoas externas talvez não se atentem. Esse questionário nos ajudará a propor ações que melhorem seu trabalho, levando em conta suas percepções. Contamos com suas reflexões e respostas sinceras!**

**CD: NVR 00**

**I - SOBRE VOCÊ (Marque um “X” na(s) opção(s) escolhidas)**

**1) Idade:** (\_\_\_\_\_) Anos

**2) Sexo:**

- ( ) Feminino  
( ) Masculino  
( ) Outro

**3) Formação: (Se possível indicar o ano em que concluiu os estudos)**

- ( ) Magistério de Nível Médio.  
( ) Ensino Superior Incompleto. Qual(is) Curso(s)? \_\_\_\_\_  
( ) Ensino Superior Completo. Qual(is) Curso(s)? \_\_\_\_\_  
( ) Especialização. Qual(is) área(s)? \_\_\_\_\_  
( ) Mestrado. Qual área? \_\_\_\_\_  
( ) Doutorado. Qual área? \_\_\_\_\_  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**4) Tempo de atuação nos anos iniciais:** (\_\_\_\_\_) Anos (Em caso de tempo fracionado, considerar o número inteiro posterior)

**5) Você atua em escola(s):**

- ( ) Municipal  
( ) Estadual  
( ) Particular  
( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**6) Você ministrou a disciplina de História nos anos iniciais entre 2012 e 2017?**

- ( ) Sim  
( ) Não

**7) Você também ministra aulas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou Ensino Médio?**

- ( ) Não  
( ) Sim. Qual(is) ano(s) e disciplina(s)? \_\_\_\_\_

**8) Você já participou de algum curso de capacitação ou formação continuada na área de História?**

- ( ) Não  
( ) Sim.  
Qual(is)? \_\_\_\_\_  
Qual a carga horária? \_\_\_\_\_  
Qual a temática? \_\_\_\_\_

## II - SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Avalie os quesitos, marcando os códigos referentes aos conceitos, considerando: 5 (Muito Bom/Boa), 4 (Bom/Boa), 3 (Regular), 2 (Ruim), 1 (Muito Ruim) ou 0 (Não se aplica/Não observado).

(Marque “0 (Não se aplica/Não observado)” em situações quando, por exemplo, o quesito inexistente ou irrelevante)

	<b>A partir de suas observações e experiências avalie:</b>	<b>5 Muito Bom</b>	<b>4 Bom</b>	<b>3 Regular</b>	<b>2 Ruim</b>	<b>1 Muito Ruim</b>	<b>0 NSA ou NO</b>
<b>9</b>	A importância atribuída por você à disciplina de História.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>10</b>	Sua satisfação pessoal em ministrar a disciplina de História para os anos iniciais.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>11</b>	Seu preparo/competência para ministrar a disciplina de História nos anos iniciais.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>12</b>	Como tem sido suas experiências com o ensino de História para crianças.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>13</b>	O interesse dos alunos pela disciplina de História.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>14</b>	A importância/relevância do Referencial Curricular do Estado e suas proposições de conteúdos no preparo das suas aulas da disciplina de História.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>15</b>	Ministrar todos os conteúdos e atingir todas as habilidades/competências propostas pelo Referencial Curricular para a disciplina de História ao final do bimestre.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>16</b>	A carga horária semanal destinada à disciplina de História nos anos iniciais.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>17</b>	A frequência que você trabalha a disciplina de História em conjunto com outras disciplinas.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>18</b>	A contribuição do material didático disponibilizado anualmente para as crianças para o ensino de História.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>19</b>	O acesso a materiais didáticos para auxiliar seu trabalho com o ensino de História.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>20</b>	A existência de livro didático para ensinar História nos anos iniciais.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>21</b>	A atenção dada à disciplina de História em comparação às outras disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
<b>22</b>	As inovações e uso de tecnologias para ensinar a disciplina de História nos anos iniciais.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

### III – QUESTÕES DISCURSIVAS

Aqui você poderá opinar sobre alguns assuntos que nos ajudarão a compreender melhor a temática. Ressaltamos que esse é um espaço de comunicação e sua opinião de extrema importância. Caso necessário você pode continuar responder no verso da folha identificando a questão em continuidade.

23) Você gosta da disciplina de História? O que significa História para você?

---

---

---

---

---

24) Quais as dificuldades encontradas para se ensinar a História nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

---

---

---

---

---

---

25) Como você trabalha a disciplina de História? Quais recursos e/ou estratégias você utiliza para ensinar os conteúdos curriculares de História? Cite um exemplo de aula/atividade desenvolvida com seus alunos nesta disciplina.

---

---

---

---

---

---

---

---

26) Considerando sua prática docente diária com conteúdos e atividades de diversas disciplinas, qual a carga horária real da disciplina de História, ou seja, você consegue trabalhar-la adequadamente? Por quê? Quando geralmente ela é trabalhada?

---

---

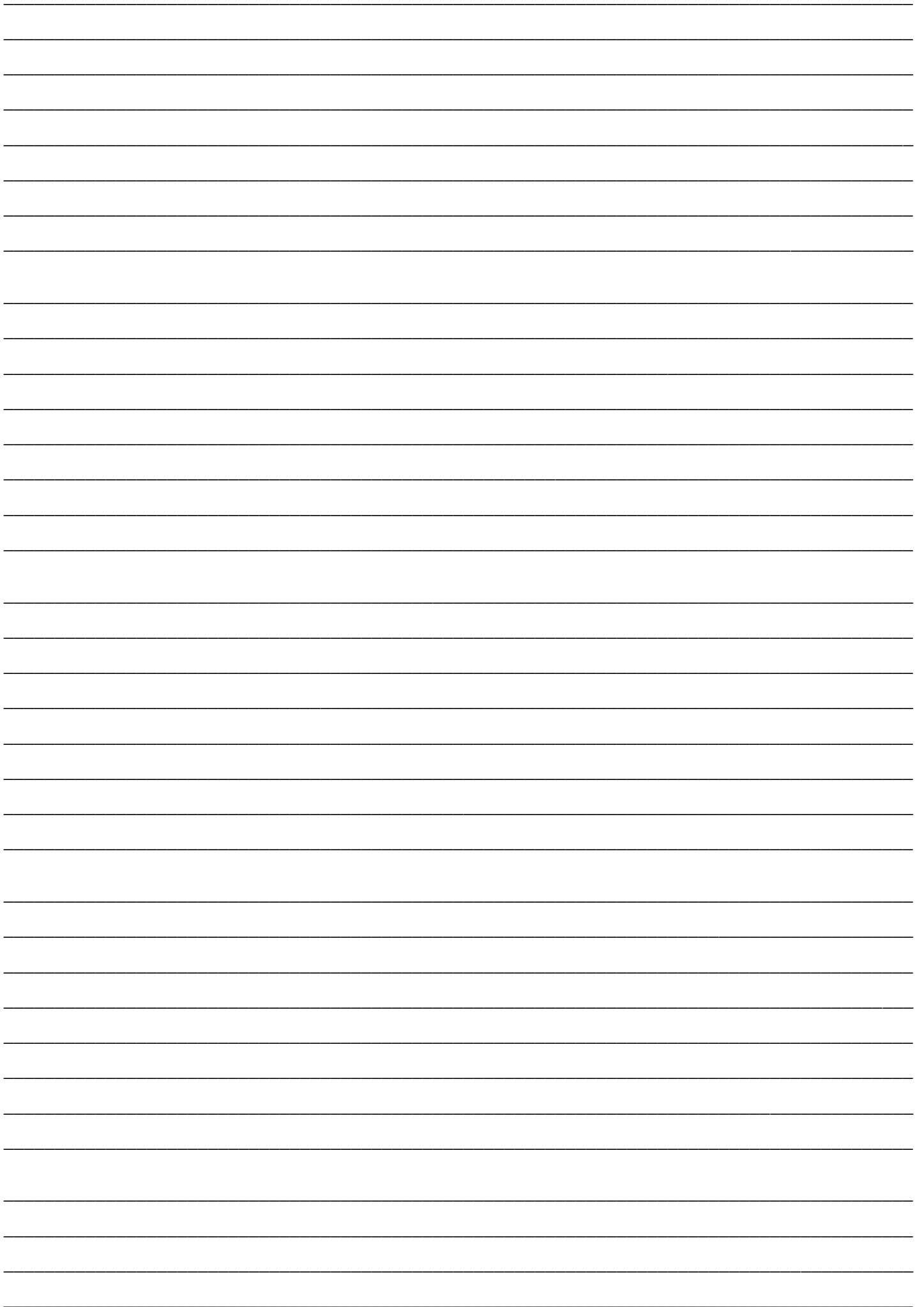
---

---

---

---

Agradecemos sua colaboração e desejamos que os resultados desse estudo se reflitam em melhorias para seu trabalho! Para assuntos referentes a essa pesquisa, entre em contato conosco: [fe\\_vedovoto@hotmail.com](mailto:fe_vedovoto@hotmail.com)



**ANEXO 3 – CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS/HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO REFERENCIAL CURRICULAR SED/MS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

# HISTÓRIA

**HISTÓRIA****PRIMEIRO ANO****1º BIMESTRE****CONTEÚDOS****A CRIANÇA E SUA HISTÓRIA DE VIDA**

- ✓ Identidade
- ✓ Documentos que fazem parte da vida da criança: registro de nascimento, carteira de vacinação
- ✓ As brincadeiras de antes e de hoje
- ✓ Diferenças e semelhanças no modo de vida

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Participar de tarefas grupais que possibilitem perceber o eu e o outro em diferentes grupos, espaços e tempos.
- Participar oralmente da troca de idéias sobre si.
- Identificar os documentos que fazem parte da sua vida.
- Apontar mudanças ocorridas durante diversas épocas a partir de observações de sua história de vida.
- Interagir com os colegas por meio de brincadeiras de antes e hoje.
- Contar e ouvir histórias infantis.
- Analisar os diferentes tipos de convívio social.

**2º BIMESTRE****CONTEÚDOS****A CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES**

- ✓ As pessoas que fazem parte de nossa família
- ✓ Jeito diferente de viver em família
- ✓ A diversidade humana: aspectos físicos, étnicos e culturais
- ✓ Relação entre os seres humanos: respeito à diversidade

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Identificar as relações de parentescos mais simples.
- Perceber os diferentes tipos de família.
- Identificar as diferenças culturais entre o modo de vida da sua família e o da família dos colegas de turma.
- Reconhecer a necessidade das regras de convivência nos grupos de convívio.
- Reconhecer a existência das regras sociais de convivência.
- Elaborar e praticar regras de convivência dentro e fora da sala de aula.

**3º BIMESTRE****CONTEÚDOS****A CRIANÇA E OS MEIOS DE LOCOMOÇÃO**

- ✓ O trânsito em diversos locais: na casa, na sala de aula, na rua e na escola
- ✓ Os meios de transporte de antes e de hoje



**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Identificar pontos de referências no trajeto de sua casa até a escola.
- Reconhecer os meios de transporte antigos e atuais.

**4º BIMESTRE****CONTEÚDOS****A CRIANÇA E SUA VIDA EM COMUNIDADE**

- ✓ Noções de casa, de lar
- ✓ A evolução dos diferentes tipos de moradias
- ✓ Relações de vizinhança: respeito e cordialidade

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Compreender a importância de ter uma residência.
- Identificar a evolução dos diferentes tipos de moradia na vizinhança.
- Empregar em sala de aula normas de boas maneiras.

**SEGUNDO ANO****1º BIMESTRE****CONTEÚDO****A CRIANÇA E SUA IDENTIDADE HISTÓRICA**

- ✓ Construção da identidade a partir da história pessoal: Quem sou eu?
- ✓ Nossa história
- ✓ O que faz parte de nossa história
- ✓ Atitudes e Cidadania
- ✓ História da minha vida
- ✓ História do Bairro

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Interpretar documentos da história pessoal, completando informações pessoais.
- Perceber-se parte de uma história.
- Comparar as diferenças e semelhanças em diversos aspectos: entre si, os colegas e as pessoas com as quais convive.
- Relatar fatos sobre sua história de vida desde o nascimento até os dias atuais.
- Conhecer documentos escritos, relatos de família e fotos antigas.
- Reconhecer a origem e as transformações do bairro.
- Identificar os direitos e deveres do cidadão no bairro, apresentando os problemas e consequências que os moradores enfrentam.

**2º BIMESTRE****CONTEÚDO****A CRIANÇA EM FAMÍLIA E SUA CULTURA**

- ✓ Viver e aprender em família

- ✓ Jeito diferente de viver em família
- ✓ Diferentes culturas, suas crenças, alimentação e costumes

### COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar os membros que compõem sua família pela relação parentesco x afetividade.
- Identificar as manifestações típicas de sua região: folclóricas e datas comemorativas.
- Reconhecer as características próprias resultantes da mistura de povos de diferentes culturas.

### 3º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

#### A CRIANÇA E OS MEIOS DE TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO

- ✓ Trânsito
- ✓ História, evolução e função dos meios de transportes terrestres, aéreos e aquáticos
- ✓ História, evolução e função dos diversos meios de comunicação

### COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Observar sinais e placas de trânsito, no caminho de casa até a escola.
- Conhecer a história e a evolução dos meios de transporte.
- Conhecer a história e a evolução dos meios de comunicação.
- Identificar as modificações dos diferentes meios de comunicação e de transportes.

### 4º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

#### A CRIANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

- ✓ A escola de antes e de hoje
- ✓ As pessoas da escola
- ✓ A escola e seu entorno
- ✓ O caminho para a escola

### COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender as evoluções educacionais por qual passamos.
- Reconhecer as funções da escola.
- Conhecer as pessoas da escola nas diferentes funções.
- Descrever o caminho de casa até a escola.

## TERCEIRO ANO

### 1º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

#### COMUNIDADE ESCOLAR

- ✓ A história da escola
- ✓ O fundador da escola
- ✓ As regras de convivência no cotidiano escolar
- ✓ Trabalho e organização do espaço escolar

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Conhecer a história da escola.
- Identificar as pessoas que trabalham na escola.
- Demonstrar atitudes de respeito no cotidiano escolar.
- Conhecer e identificar o espaço físico da escola.

**2º BIMESTRE****CONTEÚDOS****COMUNIDADE ESCOLAR E O SEU ENTORNO**

- ✓ A história do bairro: conceito e origem
- ✓ Os moradores mais antigos do bairro ou vila
- ✓ Outras formas de viver e morar

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Conhecer a história do bairro onde mora.
- Identificar as ruas do bairro.
- Compreender os serviços que são oferecidos no bairro: asfalto, luz, iluminação pública, telefone público, transporte público, recolhimento de lixo, etc.

**3º BIMESTRE****CONTEÚDOS****O MUNICÍPIO E SEU ENTORNO**

- ✓ O lugar onde eu vivo
- ✓ Diferentes tipos de bairros ou vilas
- ✓ Meios de transporte do bairro ou vila
- ✓ O trânsito nas ruas dos bairros da cidade
- ✓ Principais atividades econômicas no município
- ✓ A rua como espaço público e responsabilidade de todos

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Conhecer a história do município onde mora.
- Identificar os diferentes tipos de bairros ou vilas que existem no município.
- Identificar as atividades econômicas relevantes.
- Compreender o conceito de comunidade.
- Entender o conceito de endereço, rua e bairro.
- Reconhecer as alternativas de transporte para os problemas de trânsito e da poluição nos bairros.

**4º BIMESTRE****CONTEÚDOS****O MUNICÍPIO E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS**

- ✓ Problemas sociais em evidência no município
- ✓ Manifestações culturais e festas populares realizadas no município e no bairro

- ✓ Os pontos culturais
- ✓ Meios de transporte público e privado

### COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar os problemas em evidência no município.
- Reconhecer as manifestações culturais e festas populares realizadas no município e nos bairros.
- Conhecer e localizar os pontos culturais ou locais importantes do município.
- Reconhecer os meios de transporte público e transporte privado.
- Reconhecer a função dos meios de transporte.

## QUARTO ANO

### 1º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

#### HISTÓRIA DO COTIDIANO LOCAL

- ✓ História do município: chegada dos fundadores e ocupação do município
- ✓ A evolução política, econômica e social do município
- ✓ Principais grupos sociais da história do município

### COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Conhecer a origem e formação do município.
- Reconhecer a importância da política e os principais representantes de sua região.
- Reconhecer os grupos sociais formadores da população do município.
- Reconhecer o trabalho como elemento construtivo do município e suas transformações.

### 2º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

#### HISTÓRIA DO COTIDIANO LOCAL

- ✓ A administração municipal: poder executivo, poder legislativo e poder judiciário
- ✓ Lei Orgânica do município: principais aspectos
- ✓ Marcos e monumentos históricos do município
- ✓ Símbolos do município: brasão, bandeira e hino

### COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Conhecer a composição e atribuições dos poderes na administração municipal.
- Conhecer as leis que regem o município.
- Identificar marcos e monumentos históricos do município.
- Reconhecer a importância dos símbolos regionais.

### 3º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

#### HISTÓRIA DO COTIDIANO REGIONAL

- ✓ O conflito com o Paraguai: causas e consequências



- ✓ Aspectos legais no Estado de Mato Grosso do Sul: a Constituição Estadual
- ✓ A estrutura de poderes no Estado de Mato Grosso do Sul: Executivo, Legislativo e Judiciário
- ✓ Desenvolvimento econômico, social e político de Mato Grosso do Sul

### **COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Reconhecer a guerra do Paraguai como disputas econômicas e políticas.
- Identificar e compreender como é a organização dos três poderes.
- Compreender os movimentos sociais como manifestação política, econômica e cultural.
- Reconhecer a importância do processo de migração no Estado de Mato Grosso do Sul.

### **4º BIMESTRE**

### **CONTEÚDOS**

#### **AS PRINCIPAIS CIDADES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

- ✓ Marcos e monumentos históricos
- ✓ Traços marcantes da arquitetura da capital e das principais cidades do Estado de Mato Grosso do Sul
- ✓ História cultural da capital do Estado de Mato Grosso do Sul
- ✓ Etnias indígenas de Mato Grosso do Sul em diferentes tempos
- ✓ A cultura afro-brasileira

### **COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Identificar as diferenças entre os diversos grupos e culturas, que constituem o povo sul-mato-grossense.
- Identificar e relacionar as principais obras culturais de Mato Grosso do Sul.
- Reconhecer e identificar as migrações e suas contribuições para a formação cultural em Mato Grosso do Sul.
- Reconhecer a atuação da mão de obra utilizada nas principais atividades econômicas de Mato Grosso do Sul.
- Reconhecer aspectos gerais do modo de ser, viver e trabalhar dos indígenas.

### **QUINTO ANO**

### **1º BIMESTRE**

### **CONTEÚDOS**

#### **OCUPAÇÃO DO BRASIL E DO ESTADO DE MATO GROSSO**

- ✓ A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio espanhol
- ✓ A ocupação do Sul de Mato Grosso - domínio português
- ✓ A origem e evolução dos municípios

### **COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Identificar a ação dos colonizadores na expansão territorial.
- Compreender o início da colonização do Estado de Mato Grosso Sul.
- Conhecer o início da povoação em Mato Grosso do Sul.

**2º BIMESTRE****CONTEÚDOS****HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA**

- ✓ O início da colonização - administração colonial
- ✓ Desenvolvimento da economia brasileira
- ✓ Inconfidência Mineira
- ✓ Libertação dos escravos
- ✓ Independência do Brasil

**COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES**

- Compreender a organização do Brasil colônia.
- Compreender as etapas da colonização brasileira.
- Identificar o significado da Inconfidência Mineira no processo de independência do Brasil.
- Identificar a formação de comunidades, etnias e movimentos sociais e culturais no contexto Brasil.

**3º BIMESTRE****CONTEÚDOS****PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL**

- ✓ A Guerra do Paraguai
- ✓ Brasil República 1889
- ✓ Nova República
- ✓ O trabalho escravo e o trabalho assalariado

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Compreender os motivos da Guerra do Paraguai.
- Conhecer os motivos dos fazendeiros e dos militares no processo de independência.
- Identificar a nova forma de governo republicano no Brasil.
- Conhecer as características do trabalho escravo e trabalho assalariado.

**4º BIMESTRE****CONTEÚDOS****OS MOVIMENTOS NA EMANCIPAÇÃO DO SUL DO ESTADO DE MATO GROSSO**

- ✓ A presença dos índios e dos afrodescendentes no Sul de Mato Grosso
- ✓ A formação do Estado de Mato Grosso do Sul
- ✓ A História da divisão de Mato Grosso
- ✓ Os Símbolos de Mato Grosso do Sul

**COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Conhecer os problemas relacionados à questão da terra e à preservação da cultura indígena.
- Identificar os motivos que levaram a formar o Estado de Mato Grosso do Sul.
- Compreender os processos econômicos e sociais para a escolha do nome do Estado de Mato Grosso do Sul.
- Reconhecer a Bandeira e o Hino de Mato Grosso do Sul.
- Compreender as leis que foram criadas para evitar a discriminação racial.

- Compreender as leis que foram criadas para evitar a discriminação racial.

## SEXTO ANO

### 1º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

##### O MUNDO PRIMITIVO

- ✓ Identificar a região geográfica onde se localizavam as civilizações egípcia e mesopotâmica
- ✓ Comparar, nos diferentes espaços e tempos, as relações sociais econômicas, políticas e religiosas dos povos da antiguidade oriental
- ✓ Analisar as semelhanças, as diferenças e as permanências entre os aspectos estudados do mundo antigo oriental
- ✓ Identificar as principais descobertas que ainda são utilizadas nos dias atuais
- ✓ Compreender as primeiras rotas marítimas e seu comércio

#### COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Relacionar a importância das fontes para a escrita da história.
- Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes e documentos, destacando sua importância na construção dos fatos históricos.
- Comparar as relações sociais, econômicas e culturais dos povos primitivos.
- Compreender a forma de comunicação dos povos primitivos.
- Analisar a formação social e familiar entre os povos primitivos.
- Relacionar o surgimento das transformações que ocorreram no Neolítico com a sedentarização e o aparecimento das cidades.
- Reconhecer os sítios arqueológicos encontrados no Estado de Mato Grosso do Sul.

### 2º BIMESTRE

#### CONTEÚDOS

##### O MUNDO ANTIGO ORIENTAL

- ✓ Mesopotâmia
- ✓ Egito
- ✓ Hebreus, Fenícios e Persas: localização, cultura, economia, sociedade, relações de poder, religião, artes e relação com o ambiente

#### COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES

- Identificar a região geográfica onde se localizavam as civilizações egípcia e mesopotâmica.
- Comparar as relações sociais, econômicas, políticas e religiosas dos povos da antiguidade oriental, nos diferentes espaços e tempos.
- Analisar as semelhanças, as diferenças e as permanências entre os aspectos estudados do mundo antigo oriental.
- Identificar as principais descobertas que ainda são utilizadas nos dias atuais
- Compreender as primeiras rotas marítimas e seu comércio.

**ANEXO 4 – SUGESTÕES DE AÇÕES, ABORDAGENS E METODOLOGIAS NO  
TRABALHO COM O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NOS ANOS  
INICIAIS RELATADAS PELAS COLABORADORAS**



<b>Sugestões de ações, abordagens e metodologias no trabalho com o componente curricular de História nos anos iniciais relatadas pelas colaboradoras</b>	
<b>Colaboradora</b>	<b>Ação, abordagem e/ou metodologia</b>
<b>AMB 01</b>	Gosto de trabalhar fazendo o livro de identificação do aluno, árvore genealógica e atividades na Sala de Tecnologias Educacionais com filmes, jogos, onde através dos filmes poderão conhecer o que aconteceu no passado e como é atualmente.
<b>DOU 08</b>	Procuro trabalhar de forma lúdica, descontraída. Exemplo: Assunto – Família: Roda de conversa sobre a família de cada um (preferência, lazer, profissão, dos pais, etc), ilustração da família. Leitura sobre os vários tipos de família (imagens), músicas, cruzadinha da família, caça-palavras, etc...
<b>DOU 09</b>	Procuro seguir os conteúdos apresentados no Referencial Curricular. Pesquisar na <i>internet</i> e em livros sobre o assunto para poder melhor trabalhar com os alunos em sala. Ex: Quando estudamos sobre a nossa escola, procurei trazer imagens que permitissem a visualização dela antes (no início de sua fundação) e na atualidade. Apontar as mudanças...
<b>DOU 21</b>	Trabalho com pesquisa junto à família, passeios para conhecer os lugares antigos, usando recursos como vídeos, músicas onde tratam do assunto. Um exemplo de atividade é buscar conhecer a história do município por meio de uma visita à prefeitura, câmara, etc.
<b>ITQ 03</b>	Para melhor entendimento sobre os conteúdos procuro na maioria das vezes realizar aulas práticas como: levar os alunos para caminhar pelos corredores da escola e no próprio espaço, entrevistar alguns funcionários, relatar suas próprias histórias de vida desde o nascimento até a atualidade, representação através de desenhos e atividades impressas.
<b>NVR 05</b>	<p>Procuro contextualizar ao máximo, trazendo os fatos ocorridos com o presente. Também faço muitas discussões com os alunos, questionando sobre sua opinião sobre cada fato estudado. Não costumo dar texto com perguntas para o aluno responder, prefiro atividades que os levem a refletir sobre o assunto que estamos trabalhando. Exemplo:</p> <p style="text-align: center;"><b>Aula: Independência do Brasil</b></p> <p>Já havíamos estudado o Brasil desde 1500 até a data da Independência, nas discussões e conversas os alunos concluíram que a Independência não foi só as fotos bonitas narradas nos livros.</p> <p>Os alunos fizeram uma encenação deste fato mostrando “os bastidores” dos acontecimentos, como o rei de Portugal bravo com o filho Dom Pedro e Dom Pedro, a comitiva e os soldados no dia 7 de setembro, sujos, montados em mulas e Dom Pedro indo “atrás de uma moita”, pois há relato que ele estava com dor de barriga neste dia.</p> <p>Foi engraçado, eles aprenderam de forma lúdica este fato tão importante para a história do Brasil.</p> <p>Para fazer a encenação, eles tiveram que escrever o roteiro, as falas das personagens, organizar o figurino... tudo muito simples mas foi bem bacana.</p>
<b>NVR 19</b>	Trabalho a disciplina de História utilizando livro didático, atividades da <i>internet</i> , debates, pesquisa, slides com imagens, vídeos, leituras e

	<p>exposição de ideias. Como a disciplina de História são assuntos relacionados ao cidadão e à sociedade, o trabalho tem que ser mais visual e ora para que aconteça uma aprendizagem mais significativa e eficaz. Exemplo:</p> <p style="text-align: center;"><b>Aula: A história do Bairro</b></p> <p>No terceiro ano estudamos “A história do bairro”. Primeiramente realizamos uma discussão sobre o que é o nome dos bairros, montagem de um cartaz do desenho dos bairros dos alunos.</p> <p>Após conhecer e discutir fomos à sala de tecnologia e a partir do “Google Earth” fomos ver os bairros da nossa cidade. Todos amaram, pois viram na hora, por satélite e fomos pesquisando e vendo toda a cidade.</p> <p>Muitos me contaram que ao chegar em casa foram pesquisar no computador e no celular, pois eles aprenderam a mexer um pouco no programa, foi muito produtivo.</p>
<b>NVR 20</b>	<p>Tema: Escola. Fazer um passeio pela escola e questionar a direção coordenação, professores. Trabalhar o local da escola. Fazer em casa com os pais uma maquete e expor como trabalho para toda escola, valorizando e unindo família na escola.</p>
<b>PNP 05</b>	<p>Sempre utilizo a Sala de Tecnologia para pesquisa e assistir documentário. Exemplo: Trouxe um vídeo sobre o documentário de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero que fala sobre a história das duas cidades que historicamente são consideradas irmãs [cidades] gêmeas.</p>
<b>PNP 25</b>	<p>[Trabalho] de forma interdisciplinar. Utilizando vídeo-aulas encontradas no canal do “<i>YouTube</i>”. Com mapas para que os alunos se localizem e entendam o que aconteceu e onde. Muitas vezes aulas expositivas com textos impressos para suprir a falta de livro didático.</p>