

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SHEYLA FRANCIELLE MAYER DA COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÃO SOBRE
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CURITIBA

2018

SHEYLA FRANCIELLE MAYER DA COSTA

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÃO SOBRE
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de História,
no Curso de Pós-Graduação em Ensino de História,
Setor de Ciências Humanas, da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora do trabalho: Profª. Drª. Ana Claudia
Urban.

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELA AUTORA

Bibliotecária: Rita de Cássia Alves de Souza – CRB9/816

Costa, Sheyla Francielle Mayer da

Ensino de História nos anos iniciais : reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica / Sheyla Francielle Mayer da Costa. – Curitiba, 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Claudia Urban.

1. História – Conhecimento e aprendizagem. 2. História – Estudo e ensino. 3. Prática pedagógica. 4. Educação de crianças. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

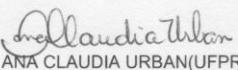
CDD 370.9

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **SHEYLA FRANCIELLE MAYER DA COSTA**, intitulada: **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÃO SOBRE POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovacão no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 13 de Novembro de 2018.


ANA CLAUDIA URBAN(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


TIAGO COSTA SANCHES(UNILA)
(Avaliador Externo)


NADIA GAIOFATTO GONCALVES(UFPR)
(Avaliador Interno)

AGRADECIMENTOS

Algumas vezes, agradecer não é uma tarefa fácil, uma vez que o medo de não demonstrar gratidão a alguém é sempre gigantesco. Não tenho como iniciar meus agradecimentos sem lembrar dela, minha amada *mamacita*. Que pessoa! Somente ela sabe as turbulências que passei para chegar neste dia, as noites em claro para me socorrer tanto na infância quanto na vida adulta. Então, dona Ilizete, meu primeiro agradecimento é a você, mulher forte e que sabe enfrentar uma boa luta.

Aqui também cabe o agradecimento a outra mulher que me construiu enquanto ser humano, minha vozinha, dona Aracy, que me faz recordar os dias que ficou ao meu lado ensinando a temida matemática.

Também agradeço aos meus irmãos, companheiros de vida, Phelipe e Niko, pela paciência em me aturar nos dias nada fáceis.

Meus agradecimentos também são direcionados para a professora Joseli, que nos recebeu de braços abertos na Universidade desde o processo de seleção.

Nesse sentido, também agradeço aos meus colegas, os quais dividimos reflexões, angústias, medos, cervejas e, principalmente, partilhamos de momentos incríveis. Portanto, muito obrigada, Luana, Joyce, Maurício, Gabriel, Carla, Fabiano, Fernando, Gian, Iza, Bethânia e André.

Agradeço a Rosi pelas primeiras considerações acerca deste trabalho, professora Nádia e ao Tiago Sanches, que foi extremamente receptivo com o nosso trabalho desde o momento da qualificação.

O meu mais profundo agradecimento à professora Ana, que além de indicar o caminho, tranquilizava-me e ouvia atentamente as dificuldades da vida, da escola e da pesquisa.

Dedico este trabalho aos que me auxiliaram na construção da minha identidade profissional, portanto, Janete, Ir. Simone e Ir. Clarice, a mais profunda gratidão.

Agora, agradeço as amigas/irmãs que a vida me deu. Bia e Milena, prometo não furar mais com vocês dizendo que tenho que estudar. Agradeço a Jô, Saionara e Kevin que me auxiliaram e me escutaram ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço imensamente às professoras dos Anos Iniciais que participaram ativamente da construção desta pesquisa. Sem vocês esse trabalho não existiria
PROFESSORAS, OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a prática pedagógica de professores dos Anos Iniciais no que se refere ao Ensino de História. A questão principal foi: Em que medida a metodologia do Ensino de História voltada aos Anos Iniciais pode mobilizar uma aprendizagem que considera a relação do aluno com um conteúdo ou conhecimento histórico? No percurso da investigação o lugar da História foi (re)pensado a partir da sua dissolução com o advento dos Estudos Sociais. Nesse sentido, coube a primeira etapa a realização de uma pesquisa bibliográfica. Na sequência a análise de documentos que reintroduziram o ensino de História na educação básica brasileira a partir do final da década de 1980 e início da 1990. Para analisar as ações pedagógicas e a formação de professores por meio de questionário tomou-se como pressupostos de investigação as seguintes autoras: Hilary Cooper e Isabel Barca. Os resultados nos levaram a perceber que existe uma distância entre o que se discute para o Ensino de História e a prática pedagógica cotidiana de professores dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Ensino de História dos Anos Iniciais. Prática Pedagógica. Aprendizagem Histórica.

ABSTRACT

This research had as objective to reflect on the pedagogical practice of teachers of the Initial Years with regard to Teaching History. The main question was: To what extent can the Early Years History Teaching methodology mobilize learning that considers the student's relationship to a historical content or knowledge? In the course of the investigation the place of History was (re) thought from its dissolution with the advent of Social Studies. In this sense, the first step was to carry out a bibliographic research. Following the analysis of documents that reintroduced the teaching of History in Brazilian basic education from the late 1980s and early 1990. To analyze the pedagogical actions and the training of teachers through a questionnaire were taken as research presuppositions the following authors: Hilary Cooper and Isabel Barca. The results lead us to realize that there is a gap between what is discussed for History Teaching and the daily pedagogical practice of Early Years teachers.

Keywords: Early Years History Teaching. Pedagogical Practice. Historical Learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA A PARTIR DO PARECER 853/71.....	24
FIGURA 2 – ATIVIDADES PROPOSTAS NO MANUAL DE ESTUDOS SOCIAIS.....	72
FIGURA 3 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	76
FIGURA 4 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	76
FIGURA 5 – PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DENOMINADA DE PAINEL PELA PROFESSORA. OS EDUCANDOS PREPARANDO TODO O RECURSO VISUAL PARA COMPOR A ATIVIDADE FINAL.....	85
FIGURA 6 – RESULTADO DO TRABALHO DOS ALUNOS DO 5º ANO E DA PROFESSORA ANE.....	85
FIGURA 7 – RESULTADO DO TRABALHO DOS ALUNOS DO 5º ANO E DA PROFESSORA ANE.....	86
FIGURA 8 – ARTE COMO FONTE HISTÓRICA.....	88
FIGURA 9 – EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS VOLTADAS PARA A PRESENÇA JAPONESA NO BRASIL.....	92
FIGURA 10 – FEIRA DO IMIGRANTE COM OS ALUNOS DO 5º ANO.....	99
FIGURA 11 – CADERNO DE RECEITAS.....	102
FIGURA 12 – CHARGE PACTO COLONIAL.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – O QUE SÃO FONTES HISTÓRICAS.....	53
GRÁFICO 2 – ITENS MAIS RELEVANTES PARA UMA AULA DE HISTÓRIA, SEGUNDO AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E CARGA-HORÁRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES DE CURITIBA.....	68
QUADRO 2 – REGISTRO SOBRE A FONTE HISTÓRICA.....	88
QUADRO 3 – O TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS TEXTUAIS.....	90
QUADRO 4 – FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	95
QUADRO 5 – REGISTRO SOBRE OS OBJETOS DOS IMIGRANTES.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS.....	20
1.1. ESTUDOS SOCIAIS: DA EXPERIÊNCIA PAULISTA E MINEIRA À CONSOLIDAÇÃO PELA LEI 5.692/71.....	20
1.1.1 Lei 5692/71: a oficialização dos estudos sociais.....	23
1.2 O RETORNO DA HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS E DEBATES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
1.2.1 A abertura política: os currículos regionais	27
1.3 A REFORMULAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO PARANÁ: CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA PÚBLICA, 1990.....	30
1.3.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná: a retomada da História como disciplina da Educação Básica	35
1.4. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: O ENSINO DA HISTÓRIA.....	43
2. PROFESSORAS SEUS SABERES, SUAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	51
2.1 A HISTÓRIA E O SEU ENSINO NOS ANOS INICIAIS: O DOMÍNIO DOS SABERES ENTRE AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....	52
2.2 PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA SEGUNDO OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
2.2.1 A prática pedagógica entre as narrativas, fontes históricas e recursos didáticos para as aulas de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	60
2.3 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	64
2.3.1 Os saberes construídos na Academia acerca do Ensino de História.....	67
2.3.2 Como as professoras desenvolvem seus saberes acerca da História aprendida e a História ensinada.....	71
2.4. OS DESAFIOS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	76

3. AS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	80
3.1 A CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	80
3.2 AS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	84
3.2.1 Possibilidades para aula sobre o conteúdo: chegada da família real portuguesa.....	87
3.3 PROJETO: FEIRA DO IMIGRANTE, 5º ANO.....	91
3.3.1 A fotografia em sala de aula.....	94
3.3.2 Os objetos como evidências do passado.....	97
3.3.3 As receitas e o fazer dos pratos típicos.....	100
3.4 INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA DO 4º ANO.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE 1 – RESPOSTAS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ITENS IMPORTANTES PARA UMA BOA AULA DE HISTÓRIA.....	114
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....	115
ANEXO 1 – ATIVIDADE DE RELEITURA DA CHARGE DO PACTO COLONIAL REALIZADA POR ALUNOS DA PROFESSORA JULI (4º ANO).....	118
ANEXO 2 – RELEITURA DA ATIVIDADE DA CHARGE PACTO COLONIAL REALIZADA POR ALUNOS DA PROFESSORA JULI (4º ANO).....	119
ANEXO 3 – RELEITURA DA ATIVIDADE DA CHARGE PACTO COLONIAL REALIZADA POR ALUNOS DA PROFESSORA JULI (4º ANO).....	120

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, por meio de diversos veículos de comunicação, principalmente nas redes sociais, é comum deparar-se com denúncias que afirmam a doutrinação ideológica realizada por professores e escolas. Reflexo do momento político, econômico e social brasileiro, as denúncias corroboram com o movimento denominado “Escola Sem Partido”. Parece que esse movimento dia após dia vem ganhando mais adeptos, que defendem uma suposta educação “neutra”.

No meio desse contexto, propostas para mudanças na legislação educacional são colocadas para apreciação nas três esferas do poder Legislativo (municipal, estadual e federal). As ações do movimento “Escola Sem Partido” mobilizam indivíduos favoráveis e também contrários a essa concepção, que pressionam o poder público na tentativa de consolidar seus anseios.

Como referido, as instabilidades sociais, políticas e econômicas desencadearam ações que impactam diretamente sobre o sistema educacional brasileiro, como exemplos, pode-se elencar: a reforma do Ensino Médio, o teto de gastos estipulado pelo governo Temer para os próximos vinte anos e por fim da Base Nacional Comum Curricular.

Com essa avalanche de acontecimentos e reformas os professores da área de humanas passaram a temer o futuro de suas disciplinas no espaço escolar, principalmente a partir da reformulação do Ensino Médio. Dentro dessa perspectiva, coloca-se a reflexão sobre a posição do ensino de História na educação básica.

Ainda tratando do movimento “Escola Sem Partido” sentimos impacto diretamente na formação de professores e também em suas ações pedagógicas, pois esses profissionais são alvos de controle de grupos distantes do espaço escolar.

Dentro das situações expostas e considerando a nossa experiência como docente, que iniciada na formação pedagógica do curso Normal (Magistério) e posteriormente no curso de licenciatura em História¹, a preocupação se encaminhou para o espaço ocupado pelo ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Formação no Curso Normal pelo Colégio Padre João Bagozzi (2005); licenciatura em História pela Universidade Tuiuti do Paraná (2008).

Ademais, pode-se indicar o direcionamento para a etapa dos anos iniciais como reflexo da experiência adquirida ao longo dos anos de docência nos Anos Iniciais, Finais do Fundamental e Ensino Médio.

Ao lecionar para os Anos Finais, principalmente para a antiga 5^a série, hoje 6^º ano, uma questão trazida pelos alunos deste ano se colocava evidente: um grande número de alunos e alunas afirmavam categoricamente que não gostavam de História, pois não conseguiam lembrar dos nomes e nem das datas decoradas nos anos anteriores.

Essa situação faz lembrar as colocações do educador Jonathas Serrano, que entendia a disciplina de História para além da memorização ao afirmar: “Se há disciplina que deve ser ligada intimamente à vida humana é sem dúvida a História. Ensiná-la aridamente, sem integrá-la no conjunto vital dos nossos interesses, é um pecado pedagógico” (SERRANO *apud* SCHMIDT, 2004a, p. 190).

Ao mesmo tempo em que a disciplina de História se encontra ligada “intimamente à vida humana”, Serrano indica também que é composta por um “conjunto vital dos nossos interesses”. Essas disposições se colocam na contramão daquilo que se defende hoje em movimentos como a “Escola Sem Partido”, uma vez que o fazer pedagógico deve responder aos interesses de alunos e professores. E é no sentido de atender interesses de professores e alunos que esta pesquisa se pauta, principalmente ao propor localizar o lugar da História tanto no espaço escolar no sentido prático da sua aprendizagem.

Portanto, refletindo sobre a situação que coloca em xeque o lugar da História no processo de ensino e aprendizagem na educação básica e as descrições apontadas pelos alunos ao chegarem ao 6^º ano acerca da História, algumas indagações se colocaram presentes no (re)pensar a disciplina de História para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, as indagações ganharam força quando iniciamos nossos estudos no mestrado profissional de História, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), já que o programa prevê “como objetivo proporcionar formação continuada de professores de História que atuam na Educação Básica, visando contribuir para a melhoria da qualidade do exercício profissional nesse âmbito do ensino, oferecendo ao seu egresso qualificação certificada para o exercício da profissão” (PROFHISTÓRIA-UFPR, 2016, p. 1).

Para além da qualificação dos envolvidos diretamente no programa do ProfHistória, o mestrado ofertado na Universidade Federal direcionado para

professores de História permite o acesso aos novos debates que tratam do Ensino de História na educação básica brasileira, consequentemente ao participar do programa fomos levados à reflexão a partir de leituras e encontros. Nesse envolvimento deparamos com estudos que apontavam estratégias, metodologias, recursos e práticas de ensino para todos os níveis da educação básica.

Com os questionamentos trazidos a respeito do ensino da História nos Anos Iniciais encontramos pesquisas que discutiam as possibilidades referentes a essa faixa etária de ensino e a relação de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ao entrar em contato com as atuais pesquisas, percebemos que recentemente ocorreu um movimento que coloca em pauta o ensino de História para as crianças ingressas nos Anos Iniciais.

Para Sanches (2015, p. 11), os trabalhos voltados ao ensino de História para a etapa inicial do Fundamental “[...] apontam crescente preocupação dos pesquisadores da área de Ensino de História em compreender os elementos que cercam o cotidiano dos professores e alunos dos anos iniciais quando se propõe a ensinar e aprender História”.

Percebendo que são atuais as pesquisas sobre o Ensino de História para os Anos iniciais visitamos os pressupostos da Educação Histórica a partir de investigações de pesquisadores com Peter Lee, Isabel Barca, Hilary Cooper, Maria Auxiliadora Schmidt e tantos outros. Sobre os aspectos do campo da Educação Histórica, encontramos inúmeras considerações a respeito da capacidade de aprendizagem histórica entre as crianças e jovens, e entende que

Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica [...]. Portanto, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História. (GERMINARI, 2011b, p. 56)

Tendo a História e o seu ensino acomodado na própria “natureza da ciência” histórica, portanto constatando a existência de uma “cognição” a ser desenvolvida a partir da epistemologia da História, passamos a ponderar sobre a prática pedagógica cotidiana de professores que lecionam para os Anos Iniciais.

A partir destas considerações apontou-se como problema de investigação:

Em que medida a metodologia do Ensino de História voltada aos Anos Iniciais pode mobilizar uma aprendizagem que considera a relação do aluno com um conteúdo ou conhecimento histórico?

Neste sentido, para a investigação foi definido como objetivo geral:

REFLETIR SOBRE UMA METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL CAPAZ DE MOBILIZAR A APRENDIZAGEM QUE CONSIDERE A RELAÇÃO DO ALUNO COM UM CONTEÚDO OU CONHECIMENTO HISTÓRICO.

Os objetivos gerais consideraram:

- Refletir sobre a História do Ensino de História especialmente sobre a implantação dos Estudos Sociais e o retorno da História enquanto disciplina escolar;
- Analisar documentos que registraram o percurso da disciplina autônoma na educação básica brasileira e paranaense, nos primeiros anos de escolarização;
- Investigar como profissionais que atuam no ensino de História nos Anos Iniciais mobilizam saberes no que se refere à aprendizagem histórica.
- Discutir possibilidades metodológicas para o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Traçados esses objetivos, a pesquisa se encaminhou, inicialmente, para a observação da trajetória do ensino de História no Brasil, no entanto a fim de delimitar esse aspecto na nossa pesquisa, optou-se por pensar essa trajetória a partir do desaparecimento da História como disciplina autônoma e sequentemente a introdução dos Estudos Sociais e o retorno da História disciplinar na educação básica no fim da década de 1980. Contudo, comprehende-se que a “[...] construção da História como disciplina escolar no Brasil insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional e de preocupação com a formação de uma identidade nacional” (SCHMIDT, 2004a, p. 191).

Nesse sentido, recorreu-se a bibliografias que abordam essa temática, fixando as reflexões nos trabalhos desenvolvidos por historiadores e educadores que se debruçaram sobre os Estudos Sociais e a História.

A finalidade de tratar da relação entre os Estudos Sociais e a História em seu caráter disciplinar se enquadra na busca pela compreensão sobre as concepções de ensino de História norteiam as práticas pedagógicas nos dias atuais. Pois pensar sobre a trajetória da História que faz ponderar sobre nossas práticas e sobre o que se considera essencial no processo de ensino-aprendizagem da História no espaço escolar.

Uma vez identificado o percurso que marca o desaparecimento e o retorno da disciplina de História no espaço escolar, nos colocamos a analisar os documentos que marcam a reintrodução da disciplina. Ao trabalhar com os documentos que estabelecem essa normatização, tais como: O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), esses foram assumidos como documentos históricos para esta pesquisa. Assim feito, considerando esses documentos como vestígios do passado, ressuscitaram-se as considerações de Bloch (2002, p. 79) ao entender que, os documentos “não falam senão quando sabemos interrogá-los”.

Sendo assim, as interrogações sobre os documentos buscaram estabelecer “perguntas [...] extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas” (BLOCH, 2002, p. 79) acerca do ensino de História.

Ainda preocupados com as interrogações sobre os documentos analisados, entendemos que foi essencial tratarmos e reconhecermos esses documentos como currículos, os quais foram compreendidos como espaço no qual são expostas “questões econômicas, políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO; 2012, p. 22). Portanto, ao se interrogar o Currículo Paranaense (1990) e os PCNs (1995), tem-se ciência que são produto de um outro tempo, logo passíveis de historização.

Na sequência, a fim de esclarecer sobre as aulas de História nos Anos Iniciais, como também a formação dos profissionais que atuam nessa etapa e que conhecimentos operam em torno da História e do seu ensino, aplicou-se um instrumento de investigação configurado em forma de questionário para ser respondido pelas docentes que atuam em uma escola particular, na região nobre de Curitiba.

A presente pesquisa pautou por uma postura ética ao tratar dos indivíduos e da instituição envolvidos na realização da investigação. Portanto, por fins éticos e

também para respeitar a instituição e as profissionais envolvidas nessa pesquisa, não se denominou a escola² e os nomes verdadeiros das professoras. Sendo assim, para identificá-las foram adotados nomes fictícios que se apresentam na redação da pesquisa

A partir da coleta dos dados, a análise dialogou de modo direto com os resultados obtidos, dessa forma, os dados foram agrupados por eixos temáticos definidos em: “saberes das professoras dos Anos Iniciais”, “práticas pedagógicas” e por fim “formação das professoras”.

O ponto seguinte das nossas reflexões, dedicamos a tratar das experiências das professoras que lecionam História para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com as experiências deu-se por meio dos relatos orais de duas professoras que participaram do questionário e foram selecionadas a partir da disponibilidade de tempo. Os relatos foram gravados e posteriormente descritos, considerando uma ou mais atividades que a professoras entendiam como significativas para a aprendizagem de história.

Ao tomar contato com as experiências docentes dos Anos Iniciais, refletiu-se sobre alguns pontos destacados pelas professoras. Nessa perspectiva foram colocados os relatos em uma interlocução com o campo da Educação Histórica que entende a apropriação do conhecimento acerca da História num sistema de progressão, assim considerando a aprendizagem entre jovens e crianças (BARCA, 2005).

Refletindo sobre as experiências narradas discorreu-se sobre possibilidades metodológicas e práticas para as aulas de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental, desse modo, sugerindo, entre outras possibilidades de abordagens de ensino de História, pautadas pelo trabalho com fontes históricas.

Portanto, apresentado o percurso, no primeiro capítulo, “O Ensino de História e os Estudos Sociais”, tratamos da introdução dos Estudos Sociais no Brasil, como também do retorno da História como disciplina autônoma nos currículos que regem a educação. E nesse primeiro momento que foram analisados o Currículo Básico para

² Como relembraremos no decorrer do texto, a escola em que realizamos a pesquisa trata-se de uma instituição particular, a qual foi extremamente receptiva para o desenvolvimento deste trabalho. Atuando como professora dos Anos finais desta instituição, a direção da escola permitiu a aplicação do questionário e o contato com as professoras participantes da pesquisa.

a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1995).

O segundo capítulo “Professoras seus saberes, suas práticas e formação no Ensino de História nos Anos Iniciais” abordamos os dados coletados a partir da aplicação do instrumento de investigação, no qual o objetivo foi ponderar sobre os saberes, práticas e formação das docentes que responderam ao questionário e atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No terceiro e último capítulo, “As experiências das professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, entramos em contato (real) com as experiências narradas pelas professoras, apontando possíveis práticas pedagógicas – que no entendimento da pesquisadora – rompem o tradicionalismo que ronda o ensino de História para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Apontado anteriormente, esta pesquisa procurou manter um diálogo com o campo da Educação Histórica, pois compreendemos que as pesquisas no campo da Educação Histórica

[...] tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História filiam-se em linhas teórico-metodológicas diversas e, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática desenvolvem abordagens diferentes. A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica (BARCA, 2005 *apud* GERMINARI, 2011b, p. 55-56).

Desse modo reconhecemos que as discussões que permeiam essa área de pesquisa são fecundas para o (re) pensar o Ensino de História nos Anos Iniciais, uma vez que o campo da Educação Histórica corrobora apresentando conceitos intrínsecos a natureza da ciência Histórica possibilitando um Ensino de História que envolva professores e alunos no processo de construção do conhecimento histórico³.

³ GERMINARI, G. D. História da cidade, consciência histórica e jovens escolarizados: o caso de Curitiba. **Antíteses**, Londrina, v. 4, n. 7, p. 363-382, jan./jun. 2011a. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5185/8854>. Acesso em: 11 ago. 2018.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS

Segundo a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2004b), a História ganhou caráter disciplinar a partir do Regulamento de 1838 do Colégio Dom Pedro II, momento que marca a sua inserção no currículo desta instituição.

A partir do século XIX e ao longo do século XX⁴, o Ensino de História foi caracterizado, pensado e repensado ora a fim de consolidar a disciplina, ora a fim de dissolvê-la, como na época dos Estudos Sociais. No entanto, considerando a existência da disciplina com uma ampla trajetória que perpassa os séculos XIX e XX, neste capítulo, nos colocamos a refletir, a partir da produção voltada ou preocupada com a dissolução da História por meio dos Estudos Sociais e o seu reaparecimento a partir da década de 1980.

1.1 ESTUDOS SOCIAIS: DA EXPERIÊNCIA PAULISTA E MINEIRA À CONSOLIDAÇÃO PELA LEI 5.692/71

Geralmente, a localização temporal sobre os estudos sociais remete à sua oficialização curricular com advento da reforma de 5.692/71 (BRASIL, 1971a), todavia, as discussões sobre a possibilidade do grupamento das humanidades ocorreram no Brasil nas décadas anteriores. Portanto, o ideal e o desejo de implantação dos Estudos Sociais, nasceram no seio do movimento conhecido como Escola Nova.

Ao pensar o movimento da Escola Nova e a idealização dos Estudos Sociais a partir de 1930, encontram-se fortes influências dos modelos políticos, sociais e pedagógicos estadunidenses. O pesquisador John Dewey era a inspiração para os estudiosos brasileiros, pois nele observavam um ensino moderno que atendia às necessidades de que a educação brasileira ansiava.

Em terras brasileiras, Carlos Delgado e Anísio Teixeira se encarregaram em difundir a “boa nova” da pedagogia estadunidense, contribuindo para a elaboração de manuais destinados a alunos e professores. O ponto principal das contribuições de Delgado e Teixeira era uma crítica ao distanciamento que existia entre a escola e a realidade.

⁴ Ver: NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista brasileira de história*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 28 ago. 2017.

Tanto Delgado como Anísio Teixeira foram tocados pelo modelo de ensino estadunidense, quando entraram em contato direto com a pedagogia formulada para o ensino nos Estados Unidos. Anísio Teixeira realizou estudos “de pós-graduação no *Teacher’s College* da Universidade de Columbia, em Nova York” (FERNANDES, 2008, p. 2), enquanto Delgado foi chefe de uma delegação que levou professores para um intercâmbio nos Estados Unidos, para que os educadores brasileiros conhecessem o modelo de ensino.

Para Delgado, a escola deveria preparar o educando a fim de atender as demandas de sua realidade. Por esse motivo, em seu “Programa de Ciências Sociais”, era essencial tratar de problemas que prejudicavam o pleno desenvolvimento do aluno. Pretendia-se, nesse caso, um “método de ensino e de formação de atitudes e valores, contrários a uma aprendizagem de memorização ou de situações plenas de dependência da criança em relação ao professor” (FERNANDES, 2008, p. 3).

Entre os objetivos dos Estudos Sociais, esperava-se o desenvolvimento da autonomia do aluno, como previa o “Programa de Ciências Sociais”, sob forte influência do movimento da Escola Nova. Nessa esfera, pretendia-se quebrar as concepções do aluno como ser passivo no processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2008).

Os Estudos Sociais também orientavam para a noção de cidadania, que se localizava sob a responsabilidade da escola, entretanto, ao contribuir para a construção cidadã, as instituições de ensino eram incumbidas de organizar métodos capazes de tratar da realidade do seu grupo de alunos, ou seja, concentravam-se na perspectiva do estudo do meio social.

Ao tratar dos Estudos Sociais como disciplina, a pesquisadora Fernandes (2008, p. 5), elencou “quatro preocupações”:

- 1) a possibilidade da criança estudar e compreender sua vivência social – uma nova escola, com novos conteúdos, para outras classes sociais; 2) a presença da crítica aos conhecimentos escolares voltados unicamente erudita, e assim desconectados da realidade social e, portanto, sem muita contribuição para a criança ampliar seus conhecimentos na relação entre a realidade e a ciência – agora também aquela que fazia parte das classes populares; 3) a indicação metodológica, de seleção e de organização de conteúdo, iniciando com temas da realidade mais “próxima” da criança, das esferas de relações sociais mais “íntimas”, como a família, para partir para a compreensão de vivências sociais mais complexas, que se pretendia que não deixassem de refletir e solicitar ao mesmo princípio de solidariedade; e 4) a formação de indivíduos a partir da perspectiva de um novo cidadão, agora disciplinado por convicções internas adquiridas nos estudos de seu papel na realidade social.

Como área de conhecimento, os Estudos Sociais se mostraram como uma busca metodológica que almejava colocar o aluno no palco do processo de ensino-aprendizagem ao pensá-lo como contribuinte. O professor, por essa concepção, era incumbido da elucidação da realidade, fornecedor de instrumentos para a consciência cidadã.

Tomando emprestada a frase de Fernandes (2008, p. 5) ao pensar os Estudos Sociais e sua metodologia, percebemos que, “o estudo da vida real impunha novos métodos à educação, porque na vida inexistia a separação das diferentes ‘matérias’”. Consequentemente, envoltos nos ideais da relação entre educação e realidade, o ensino brasileiro buscou, por meio de educadores como Teixeira e Delgado, superar as diferentes “matérias”, afirmando um só campo para o estudo da vida real, no caso, os Estudos Sociais.

De modo prático, para a pesquisadora Viana (2006), os Estudos Sociais e suas perspectivas de renovação só chegaram às escolas a partir do momento que os professores recém-formados pelas universidades chegaram às salas de aula e com a aproximação entre Estados Unidos e o Brasil durante a Segunda Guerra Mundial, pois vale lembrar que o ideal democrático e cultural estadunidense era almejado e/ou imposto aos brasileiros.

Fruto da estreita relação entre a educação brasileira e os anseios renovadores advindos da pedagogia estadunidense, na década 1950, em Minas Gerais

[...] os Estudos Sociais são implantados na escola primária, na década de cinquenta, subsidiados pelo programa de Assistência Brasileiro-Americanano ao Ensino Elementar – PABAEE, oriundo de convênio assinado entre os Estados Unidos, o governo federal do Brasil e o governo estadual de Minas Gerais (1953). (VIANA, 2006, p. 26)

No estado de São Paulo, os Estudos Sociais foram implantados em caráter de disciplina optativa no ensino secundário e “[...] nos anos finais da década de sessenta, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passou a incluir a disciplina no currículo ginásial das escolas da rede estadual”, afirma Viana (2006, p. 27).

O fato é que, os Estudos Sociais foram debatidos, idealizados e experimentados em Minas Gerais e São Paulo. Nesse mesmo contexto, o processo de urbanização e industrialização impunham a necessidade de ampliar a oferta de

ensino, como também aumentar o tempo do ensino obrigatório, logo dando um sentido e/ou objetivo mais claro à educação.

Nesta perspectiva, as mudanças políticas no Brasil trouxeram na reformulação da legislação educacional, em 1971, o espectro da ampliação do ensino obrigatório.

1.1.1 Lei 5692/71: a oficialização dos Estudos Sociais

O golpe militar de 1964 trouxe mudanças nos aspectos políticos, econômicos e sociais, mas também ao longo dos governos militares as mudanças foram sentidas na educação.

No final de 1971, o governo federal impôs as novas diretrizes e bases para a educação brasileira; “essa lei foi idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar instaurado em 1964. A nova legislação educacional revogou mais de 50 artigos de lei federal anterior, 4.024/61, de 20/12/1961” (PRADO, 2014, p.14).

Fontoura (1973), um dos comentadores da reforma educacional imposta pelo governo militar, em 1971, em sua obra, via com bons olhos a praticidade que o ensino invocava em seus artigos. Desse modo, a obra de Fontoura, como muitas da sua época, buscou comentar e se atentar para as mudanças trazidas pela Lei 5.692/71.

Num primeiro contato, o que nos chama a atenção na obra de Fontoura (1973) é o entusiasmo em relação à nova lei que assistia a Educação Brasileira, expressada na capa do seu livro com a frase: “Uma Revolução dentro da Revolução”. Segundo Fontoura (1973), a frase foi dita pelo então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, e demonstrava o empenho do governo em atender as demandas advindas do mercado de trabalho ao romper com o ensino de pura erudição em prol da qualificação profissional dos estudantes, ou seja, colocando em prática a aproximação entre ensino e realidade, contudo a “realidade” entendida pelo governo militar abrangia apenas a preparação para o trabalho. Fontoura destacava que a nova lei educacional atendia a imposição trazida pelas mudanças marcadas pela industrialização.

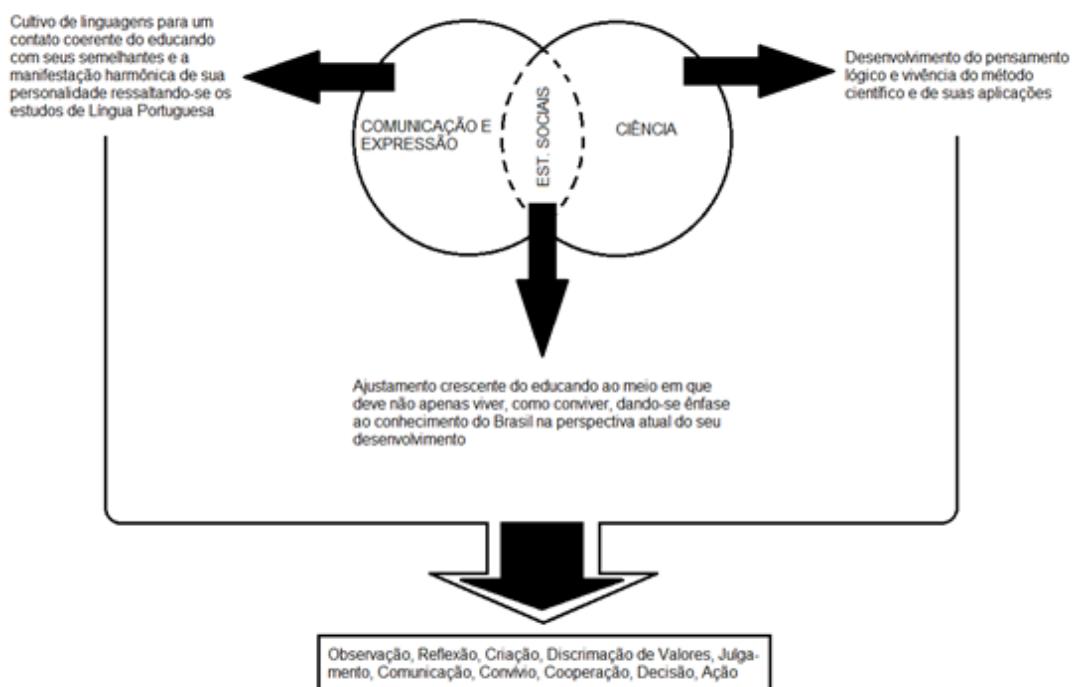
Considerando que Fontoura (1973) viveu a reforma 5.692/71 e buscando uma análise sobre a implantação das mudanças educacionais aplicadas pela lei do ano de 1971, Prado (2014) observou materiais destinados a professores, tais como: livros didáticos e relatórios de estágios de observação de aulas correspondentes ao período

da existência dos Estudos Sociais nas escolas, assim entendemos a lei 5.692/71 como expressão das:

[...] principais mudanças determinadas por esta Reforma do Ensino foram: extensão do tempo de escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, com a união dos quatro anos do curso primário aos quatro anos do curso ginásial; generalização do ensino profissionalizante nas séries do 2º grau; organização dos currículos em duas partes, o núcleo comum, “obrigatório em âmbito nacional”, e a parte diversificada, “para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as particularidades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos”; e designação como obrigatória das disciplinas EMC, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde. (PRADO, 2014, p.14-15)

O currículo apresentava duas partes, uma comum e a outra diversificada, as quais foram apresentadas a partir do parecer 853/71 (BRASIL, 1971b), que determinava a organização das áreas de estudo e as disciplinas dispostas para o 1º e 2º graus. O parecer 853/71 estruturava as áreas de estudo em “Comunicação e Expressão”, “Ciências” e “Estudos Sociais”. Logo após o parecer, profissionais da educação buscaram elucidar a base do parecer por meio de organogramas, como exemplificado no livro “A Escola de 1º Grau”, de Eurides Brito da Silva e Anna Bernardes da Silveira Rocha (1973) a FIGURA 1 a seguir:

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA A PARTIR DO PARECER 853/71



FONTE: Silva; Rocha (1973, p. 31).

Além de estabelecer as áreas, o parecer 853/71 destacava as disciplinas a serem lecionadas para o 1º e 2º Graus e assim ficavam sobre o polo dos Estudos Sociais os conteúdos da História e Geografia. O parecer ainda implementava sobre o domínio dos Estudos Sociais a disciplina de “Educação Moral e Cívica”.

Ao condensar em uma única área, História e Geografia perderam seus espaços como disciplinas autônomas, principalmente no 1º grau, quando Estudos Sociais ganharam status de disciplina. Na primeira e segunda série do 1º Grau, a disciplina de Estudos Sociais recebeu o nome de “Integração Social”, já nos anos sequentes, até a sexta série, era denominada de Estudos Sociais, mas na sétima e oitava série, os Estudos Sociais nunca existiram: nestas séries permaneceram no currículo a Geografia e a História, o mesmo ocorrendo nas séries do 2º Grau (PRADO, 2014).

Definidas em séries, as configurações metodológicas dos Estudos Sociais eram sobrepostas em círculos concêntricos, que deveriam respeitar o desenvolvimento psicológico do aluno, sempre voltado para a pedagogia tecnicista, que empunha a necessidade da formação do educando para o mundo do trabalho (PRADO, 2014).

Mesmo com o esvaziamento da História, enquanto disciplina, as abordagens no campo histórico tratavam o tempo histórico de modo cronológico, visando datações numa perspectiva de linearidade e progressividade, além de ressaltar os “grandes feitos” e os “vultos da história”. Nesse sentido, mesmo que o objetivo da disciplina Estudos Sociais fosse estabelecer um elo entre ensino e realidade dos alunos, o ensino da História, dentro dos Estudos Sociais, não reconhecia as “pessoas comuns” como agentes históricos, consequentemente silenciando a presença de diferentes agentes da narrativa histórica.

Contemporâneo aos Estudos Sociais e na contramão das definições anteriores sobre o campo histórico no espaço escolar, a História produzida no meio acadêmico abarcava novas direções e reformulações no setor historiográfico, novas possibilidades de abordagens históricas eram experimentadas. No entanto, a formação dos profissionais que atuavam nas escolas se consolidava nos cursos de Licenciatura Curta, destarte afastando o conhecimento produzido no seio acadêmico do ambiente do espaço escolar.

1.2 O RETORNO DA HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS E DEBATES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA.

Como registrado anteriormente, o desejo de compactar as Ciências Humanas foi gestado no interior do movimento conhecido como Escola Nova, sob forte influência da pedagogia estadunidense de John Dewey, portanto a aplicação dos Estudo Sociais na década 1970 correspondia a ações e anseios anteriores a Lei 5.692/71.

Com o advento da Reforma da Educação, em 1971, é perceptível que a sua implantação visava atender a demandas de formação para o mercado de trabalho. O ensino por simples erudição deveria dar espaço ao preparo dos alunos para o labor nas indústrias, já que o país caminhava a passos largos para a industrialização. Outrossim, o modelo da escola tecnicista passou a ser criticado e a sua desestruturação foi deflagrada no decorrer da década de 1980, quando os discursos de democratização ganharam corpo e atingiam diversos setores da sociedade. As críticas à Lei 5.692/71 recaíam sobre seus aspectos tecnicistas, pouco críticos. Entre os professores existia a necessidade de repensar o ensino, portanto, debates acerca do ensino de História provocaram em professores e pesquisadores indagações sobre possíveis modelos metodológicos e práticas para as aulas de História em diferentes níveis do ensino.

Para Fonseca (1993), os debates que marcaram o Ensino de História nas décadas de 1970 e 1980 foram resultado das transformações vivenciadas na academia, uma vez que as modificações e reflexões sobre a Ciência da História a partir de 1970 provocaram inquietações entre professores, pois

No campo da produção historiográfica acadêmica, vários balanços divulgados apontam, a partir dos anos 70, um repensar dos temas, dos pressupostos e das interpretações. Há uma expansão dos temas da História através da busca de novos temas e novos documentos. A História social passa a ser redimensionada e os estudos sobre as classes trabalhadoras são ampliados e enriquecidos. (FONSECA, 1993, p. 85)

A possibilidade de novas temáticas propiciou a reflexão sobre o ensino, permitindo e estimulando os debates acerca da História ensinada nas escolas. Profissionais do primeiro, segundo e terceiro graus colocaram-se a pensar novas perceptivas sobre o que ensinar e como ensinar História aos seus alunos da escola básica.

Da necessidade de refletir sobre a História e o seu ensino no Brasil, associações como ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e sindicatos se abriram para as essas discussões.

Nos congressos e seminários, o debate permeava a preocupação sobre “a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus” (FONSECA, 1993, p. 86). Os encontros assinalavam as preocupações sobre os livros didáticos. As críticas que recaíam sobre o livro didático destacavam o fato de ele assumir uma forma curricular, “tornando-se quase que fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem” (FONSECA, 1993, p. 86).

A partir dos debates que reprovavam o ensino tecnicista dos anos 1970 em prol de um ensino reflexivo e capaz de produzir conhecimento, surgiram pressões para a reformulação da legislação em vigor, no tocante ao ensino da História. Consequentemente, provocaram a possibilidade de repensar o ensino, que se configurou na organização de diversos currículos pelo país a fora.

1.2.1 A abertura política: os currículos regionais

O fim dos anos de 1970 e início dos anos 1980 trouxeram aspirações democráticas ao país e em 1979 a legislação foi alterada e o pluripartidarismo passou a vigorar. A primeira experiência democrática, no entanto, desde o golpe de 1964 foi dada aos brasileiros em 1982, por intermédio da eleição direta para governadores estaduais (KINZO, 2001).

Na década 1980 aconteceram intensos movimentos por liberdade política e pelo fim dos governos militares. O ponto culminante foi a mobilização nacional pelas eleições diretas, que ficou conhecido como Diretas Já. No entanto, o projeto das diretas do Deputado Dante de Oliveira não foi aprovado, mas o movimento marcou o enfraquecimento da ditadura civil - militar brasileira.

As lutas pela redemocratização do Brasil respingaram na educação, como nos lembra Fonseca (1993, p. 87) ao afirmar que:

Este processo insere no contexto de redemocratização das instituições públicas, especialmente as escolas, durante a gestão dos governadores eleitos pelo voto direto em 1982, momento de intensas lutas pela valorização dos profissionais da educação em nível de 1º, 2º, e 3º graus. Tal democratização assumia diferentes faces naquele momento, quer a partir dos

múltiplos argumentos governamentais, quer pelas falas dos movimentos sociais.

A abertura política, mesmo que lenta e gradual, permitiu a composição de grupos reivindicatórios entre os educadores, nesse contexto

[...] iniciaram-se processos de reformas dos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudança no ensino fundamental de História. (FONSECA, 1993, p. 86)

Assim, professores reunidos nos estados, a partir da possibilidade da criação de currículos estaduais, passaram a discutir como deveria ser o ensino de História, ao mesmo tempo que buscavam se afastar dos Estudos Sociais e retomar a disciplina de História nas escolas.

Neste movimento de elaboração curricular, os estados que encabeçaram as primeiras reformulações para a área de História – e consequentemente eliminando os Estudos Sociais – foram Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo (PARANÁ, 2010, p. 112).

Em São Paulo, a Secretaria de Educação do estado permitiu encontros regionais para debater o ensino de 1º. Grau. O intuito, segundo Fonseca, era provocar uma grande discussão sobre as chamadas Ciências Humanas entre os docentes da rede estadual de ensino, com o objetivo do reestabelecimento da História e Geografia (FONSECA, 1993).

Nestes encontros realizados no estado de São Paulo, professores estaduais, associações culturais, científicas, representantes do Magistério e de universidades organizaram debates, mesas redondas e seminários a fim de construir o projeto para reformulação curricular no estado de São Paulo que se deu:

Segundo participantes do processo, a “Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) reuniu, em outubro de 1984, professores representantes de História das diversas Delegacias de Ensino (DES) do estado de São Paulo, para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a equipe técnica de História. [...] ao longo de 1985 e 1986, reunido estes professores (que repassavam as discussões em suas respectivas regiões). Iniciou-se o processo de elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de História no 1º e 2º graus, [...]. Foram elaboradas duas versões, que, após serem avaliadas, resultaram numa terceira versão. (FONSECA, 1993, p. 87)

Como no estado de São Paulo, em Minas Gerais os professores teceram críticas à estrutura curricular estabelecida pela Lei 5.692/71 e defenderam a importância da reformulação do ensino ao evidenciar e divulgar os debates sobre a possibilidade de um novo ensino de História. Neste contexto, no estado de Minas Gerais, ocorreu a realização do Primeiro Congresso Mineiro de Educação, em 1983 e 1984. O processo, que apresentaria uma nova proposta curricular só ocorreu em 1986 (FONSECA, 1993).

A proposta curricular do estado de Minas Gerais – de 1986 – para o ensino foi amplamente criticada pelos professores. Entre as críticas direcionadas à proposta curricular mineira estava a inviabilidade da participação dos professores, devido às suas condições de trabalho. Os educadores apontavam a falta de tempo para discutir a reformulação. Outra crítica destacava a maneira como se deram as convocações de professores, uma vez que o modelo convocatório permitiu a participação de apenas alguns profissionais.

A reformulação curricular mineira não foi a única a receber críticas e a proposta de reforma curricular paulista igualmente sofreu inúmeras reprovações no encontro regional da ANPUH de 1986, que ocorreu na Unicamp, entretanto, mesmo sob críticas, as propostas foram qualificadas como demonstrações do caráter democrático. Todavia, Fonseca (1993, p. 89) nos alerta: “Esta aparência democrática na verdade tenta ocultar uma forma de resolver as questões ligadas ao ensino e à educação de uma forma geral”.

Outro ponto importante a respeito dos debates que cercaram o ensino de História e as novas propostas curriculares estaduais na década de 1980, destacam-se as publicações daquele período, uma vez que o crescimento dessas publicações despertavam para uma gama de possibilidades metodológicas e experiências para o ensino da disciplina, que obviamente eram resultado do contexto de reavaliação sobre o processo de ensino da História⁵.

⁵ Parte dos resultados obtidos nos encontros e nas ações de reorganizar um novo currículo que reintroduzisse a História vieram a público por meio de publicações que traziam novos pressupostos para o ensino de História. Para Prado (2004, p. 23-24), o fim dos anos de 1970 e os anos 1980, momento dos debates, ocorreu a ampliação de publicações sobre o ensino de História. As publicações dos anos de 1980 dialogavam com a construção das propostas curriculares estaduais, além de se mostrarem como “movimento historiográfico da crítica e do repensar a História no Brasil”. Assim, “em vários setores da nova bibliografia, o campo das determinações passa a ser pensado como campo das possibilidades” (FONSECA, 1993, p. 91). É nesse contexto que trabalhou como Maria Aparecida Mamede Neves na obra “Ensinando e Aprendendo História” (1985) e Marco Antonio da Silva em“

1.3 A REFORMULAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO PARANÁ: CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA PÚBLICA, 1990

Fonseca (1993) discorreu sobre os embates e debates que permearam as propostas para as reformulações curriculares nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Outros estados se colocaram a construir currículos para a escola básica, entre esses, o Paraná.

Com a intenção de localizar o espaço da disciplina de História em documentos que marcaram a transição entre o fim dos Estudos Sociais e o retorno da História, nesse momento do texto, nos colocamos a refletir sobre o documento paranaense, intitulado “Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná”.

Fruto de um período de restruturação, o Currículo Paranaense (1990) foi considerado como “[...] resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná” (PARANÁ, 1990, p. 12).

Segundo o documento, a proposta para a reformulação do currículo no estado do Paraná foi organizada a partir do

[...] Departamento de Ensino de 1º Grau desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento. O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré à 8ª série, para o Estado do Paraná. (PARANÁ, 1990, p. 12)

Assim como a reformulação curricular de São Paulo e de Minas Gerais discutidas por Fonseca (1993), a proposta paranaense se colocou como democrática

Repensando a História” (1984) ganham espaço. Contemporâneo aos trabalhos de Mamede e Silva, as professoras Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria A. Vieira; Maria R. Cunha e Vavy P. Borges publicam suas discussões e experiências acerca do ensino de História em “O Ensino de História: Revisão Urgente” (1987). Já em 1988, Jayme Pinsky traz ao centro das discussões o conceito de “fato histórico”, questionando os “sujeitos históricos” e as suas construções ao criticar os “heróis instituídos e a omissão da participação das minorias nestes fatos” (PRADO, 2004, p. 24-25). Não há como negar as contribuições dessas bibliografias sobre o ensino de História, principalmente ao destacar possibilidades metodológicas, as quais objetivavam o retorno da História e a restruturação de suas concepções a fim de romper com o reprodutivíssimo tão evidente na proposta educacional anterior.

ao permitir a participação dos professores na sua elaboração. No entanto, a participação ativa do professorado paranaense foi presente apenas na etapa final do processo de restruturação educacional.

Para Fonseca (1993) as propostas mineira e paulista apresentavam o desejo do rompimento das antigas práticas de ensino, desejo que também encontramos presente na proposta do estado do Paraná, quando se lança no documento as bases de ensino apoiadas nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Dessa forma, na introdução do documento podemos observar o direcionamento voltado para pedagogia histórico-crítica, que foi justificada como reflexo de “[...] uma sequência de encontros”, onde “foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta” (PARANÁ, 1990, p. 12).

O apelo por uma proposta pedagógica voltada para a contextualização e criticidade, no momento que ocorre a formulação do currículo do estado do Paraná, denota a urgência de um rompimento com o ensino tecnicista, que era incapaz de formar o educando.

No entanto, mesmo a proposta sendo evidenciada e apontada como avanço no campo educacional nas décadas de 1980 e 1990, ela ainda se configura, até os dias de hoje, como um discurso vazio que não foi incorporado efetivamente na prática pedagógica. Podemos observar tal posicionamento nas palavras dos pesquisadores quando afirmam:

Há praticamente um consenso no Estado do Paraná e até para além dele, de que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui no referencial pedagógico que embasa a prática pedagógica de toda da Rede Pública Estadual de Educação deste Estado. Está presente quase que na unanimidade dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas paranaenses e também no discurso dos seus docentes e de políticos. Contudo, apesar das melhorias conquistadas pelos docentes da Rede, como a hora atividade, a eleição de diretores e a melhoria na questão salarial, dentre outras, depois de mais de 30 anos de discussão, de 23 anos de “institucionalização” no Paraná, ela ainda permanece como um discurso vazio e desprovido de conteúdo, tanto por parte da maioria dos docentes, como dos sucessivos vernos. (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 145)

Ainda que sem a efetivação da pedagogia histórico-crítica, a proposta paranaense ao longo do seu texto se apresenta como um manifesto em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade da mesma forma que levanta a bandeira da valorização do educador. Portanto, a acessibilidade ao ensino é descrita no

documento levando em consideração que “[...] educadores entendem que a luta organizada na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, ainda, tem de ser travada, diuturnamente, por todos que compreendem sua importância e significado político” (PARANÁ, 1990, p. 14).

Sempre é importante ressaltar que o texto é produto de um tempo e expressa a sua historicidade. Desse modo, a proposta curricular do estado do Paraná, por meio do documento “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado”, responde e reflete os ventos democráticos que sobravam por todo território nacional, como já mencionado. A escola pública, como uma instituição do Estado Brasileiro, era foco e palco dos desejos democráticos expressados nos movimentos sociais e políticos que marcaram o final da década de 1980.

Por assim dizer, a escola pública merecia ser entendida dentro do contexto social, assim reconhecendo o seu papel histórico na sociedade. Como podemos perceber no trecho do documento que se segue:

Ao aprender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa. A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Demerval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar. (PARANÁ, 1990, p. 14-15)

O documento exalta ao longo do seu texto a pedagogia histórico-critica e a importância do professor e pesquisador Demerval Saviani⁶, ao lembrar que a escola, nessa concepção pedagógica, é responsável pela “transmissão-assimilação do saber sistematizado é que deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 1990, p.14).

⁶ Demerval Saviani hoje é professor emérito da Unicamp. Foi responsável pela elaboração conceitual da pedagogia histórico-crítica ligada a concepção do materialismo histórico. As obras que sistematizam a sua teoria são: “Escola e Democracia”, que teve sua primeira edição em 1983; outra obra que ganhou destaque ao evidenciar a teoria da pedagogia histórico-crítica foi a “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações” e foi publicada em 1991, atualmente encontra-se na 11^a edição (SAVIANI, 1999). No prefácio da 7^a edição, Saviani afirma que, a pedagogia histórico-crítica foi, ainda nos anos de 1980, “uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicionais, escola novista e tecnicistas, como das visões crítico-produtivistas, expressas na teoria da como aparelho ideológico do Estado” (SAVIANI, 2011). O fato é que a sua reflexão foi fundamental e no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990, marcou a construção das propostas pedagógicas dos estados do Paraná e Santa Catarina (SAVIANI, 2011).

Assim, dentro do processo de ensino e aprendizagem, a escola é entendida como:

[...] a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar. (PARANÁ, 1990, p. 15)

Na proposta curricular paranaense, a escola é entendida como espaço de produção do conhecimento, pois ao se apropriar do conhecimento científico, a escola não é mera reproduutora ou realiza a simples memorização. Para tanto que, a escola é no documento um

[...] local de apropriação do conhecimento científico, por parte de todos que dela participam. [...], temos claro que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino aprendizagem. Assim, a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino. Caberia apontar para o entendimento do significado do saber científico. Claro está que não se trata de qualquer saber, trata-se da forma mais articulada, de maior capacidade explicativa, daquele saber através do qual se dê a explicação mais orgânica dos elementos que compõe a prática social. [...].

A organização do saber escolar, com vistas à transmissão-assimilação do conhecimento científico, pressupõe a intervenção da pedagogia, como ciência. Cabe a ela o domínio das formas de organização desses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis. As formas de tornar assimiláveis os conteúdos estão intimamente relacionadas com a concepção e conteúdos de cada área do conhecimento como também, com suas formas de ensino. (PARANÁ, 1990, p. 15)

Apropriando-se do conhecimento científico⁷, cabe à escola a construção de métodos capazes de permitir a assimilação destes, como afirma a proposta, em uma relação dicotômica de transmissão e assimilação, assim, a escola produz saberes próprios ao acomodar em seus espaços o conhecimento científico. O que podemos entender é que conhecimento científico é ponto gerador do conhecimento escolar.

Desta forma, os pressupostos da proposta curricular do estado do Paraná (1990) apontam para o entendimento que seres humanos são resultados culturais do meio em que vivem, logo, a construção de uma identidade cultural entre os educandos

⁷ Ver: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção Polêmicas do nosso tempo) e SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

é ponto de partida para a aprendizagem, quando se estabelece a relação entre o “eu” e o “outros” (grupo). O texto ainda discorre sobre a infância, como também sobre a criança no espaço escolar. Nesse sentido, afirma:

Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem. Ela aprende sobre natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É através deles, também, que ela explora as características dos objetos físicos que a rodeiam e chega a compreender seu funcionamento. (PARANÁ, 1990, p. 19)

Ao longo das discussões sobre a criança na escola, a proposta paranaense de 1990, nos permite entender que a escola é o elo entre a criança e a realidade, ou seja, o seu grupo sociocultural. O aluno é visto como um sujeito do meio sociocultural; já o educador é responsável pela ação transformadora “do conhecimento que a criança traz de sua experiência no dia a dia”. Dentre as atribuições da escola e do educador encontramos o estímulo para que alunos sejam capazes de “aprender determinados conhecimentos e, para tanto, dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem esta aprendizagem” (PARANÁ, 1990, p. 21).

Nesta lógica, educador e educando são sujeitos distintos do processo de aprendizagem, cada um desempenha ações próprias. Aos educandos cabe a assimilação e apropriação do conhecimento, dos saberes; já o educador, a responsabilidade de tornar o conhecimento inteligível aos educandos.

Sendo a ação do educador, uma responsabilidade pedagógica, que se estabelece

[...] numa relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige do adulto uma ação adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos. Esta relação não pode ser reduzida a uma atitude autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite. Deve ser, antes, a atitude criativa de quem detém o conhecimento formal e possibilita a formulação deste conhecimento pelo aluno. (PARANÁ, 1990, p. 21)

Compreendida a atitude do professor frente aos alunos, o documento recomenda que

Para o exercício desta ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção de

conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo. (PARANÁ, 1990, p. 21)

O professor pensado pela pedagogia histórico-crítica é um profissional que não domina apenas conhecimento específico da sua área, mas também um sujeito formado para compreender as diversas nuances que interagem com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o profissional capaz de “adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção de conhecimento” (PARANÁ, 1990, p. 21).

1.3.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná: a retomada da História como disciplina da Educação Básica

Ao analisar a proposta que reintroduziu a História no ensino básico no Paraná, nos anos de 1990, há que se considerar que o processo de construção do documento foi contemporâneo à abertura política e dele resultou ao recordar que a reestruturação educacional do estado do Paraná revestiu-se de um caráter democrático, assim como em Minas Gerais e São Paulo (FONSECA, 1993). Entretanto, o professorado, em modo geral, só atuou na proposta curricular no Paraná depois que a Secretaria de Educação do estado apresentou uma versão preliminar na semana pedagógica do ano letivo de 1989 – logo, podemos afirmar que o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná não foi uma construção coletiva, mesmo que a Secretaria de Educação e seus departamentos tenham proporcionado discussões e debates acerca da reestruturação, já que a participação foi restrita a alguns profissionais apenas, uma vez que, os diversos professores da rede pública de ensino somente entraram em contato com o projeto na sua finalização.

Outro aspecto são os seus pressupostos teóricos, pois toda a organização das disciplinas, como seus conteúdos, teorização, avaliação e encaminhamentos metodológicos se assentam sobre a base da pedagogia histórico-crítica.

Pensando sobre a proposta curricular paranaense dos anos de 1990, convém recordar o entendimento de que todo documento corresponde a um tempo histórico, desse modo, nos cabe hoje, respeitando a sua historicidade, refletir sobre as finalidades, as intenções e os objetivos de um documento que se configura como oficial, uma vez que regula, nesse caso, o ensino num espaço e num tempo distintos.

Conjeturando sobre uma definição de currículo, pode-se inferir a ideia que: “[...] é um instrumento utilizado por todas as instituições educacionais com a finalidade de organizar pedagogicamente o trabalho formativo” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 73).

Nesse sentido,

[...] o currículo pode ser entendido como a espinha dorsal do trabalho pedagógico. Quando pensamos em sua importância nos processos de aquisição e/ou de construção de conhecimentos, podemos definir os conteúdos necessários para uma determinada série ou ciclo com base na funcionalidade prática da educação formal e na exigência social do desenvolvimento cognitivo. [...] na função socializadora que o currículo deve exercer, é necessário criar condições para que os educandos consigam subsídios que viabilizem a sua movimentação em todos os contextos, espaços e tempos. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 73-74)

Portanto, o currículo como orientador do fazer pedagógico pode ser encarado como fruto de um tempo e espaço, desse modo, trazendo em suas entrelinhas predisposições inerentes às conjunturas sociais, políticas e econômicas de uma dada localidade e temporariedade.

Em tal perspectiva, o currículo “[...] deixa de ser visto como um elemento inocente, neutro, destituído de comprometimento político, e passa a ser compreendido com base sem seu poder, sua ideologia, sua cultura, capaz de produzir identidades individuais e sociais particulares” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 74).

Concebendo que o currículo reflete posições “políticas”, “ideológicas”, “culturais” e que expressa poder pode-se questionar a ação prática do currículo no ambiente escolar no sentido que os currículos formais instituídos por entidades governamentais atendem as necessidades educacionais e/ou a realidade escolar?

O fato é que ao levantarmos questionamentos como este nos deparamos com a complexidade da construção curricular, pois

É possível verificar que sempre houve uma tendência do currículo oficial do sistema educacional brasileiro a atender aos interesses, às diversas finalidades e às aspirações do poder hegemônico. Portanto, a construção curricular, durante muito tempo, não levou em consideração os aspectos e as necessidades da realidade sócio-histórica dos educandos, restringindo-se à manutenção de uma segregação social que modela a formação educacional, diferenciando-se de acordo com o público educativo. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 77)

Esses apontamentos sobre a construção curricular e a negação de sua suposta neutralidade foram citados, neste trabalho, como um alerta e um cuidado à análise que se apresentará a seguir sobre a disciplina de História dentro da proposta curricular do estado do Paraná, publicada no início da década de 1990.

Levando em consideração a definição sobre currículos e as suas intencionalidades, mas compreendendo que o documento em si (enquanto fonte histórica) não é uma constatação, tomaram-se aqui as recomendações do historiador Marc Bloch, que em “Apologia da História, ou, Ofício do historiador” (2002) afirma a necessidade de as fontes serem interrogadas, já que não falam por si.

O texto da proposta curricular que trata do ensino de História para o 1º grau foi redigido pelas professoras Judite Maria Barbosa Trindade e Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt. Já nas primeiras linhas, as professoras afirmam que a reformulação para o ensino de História não se configura como uma simples reorganização de conteúdos, pois consideram ser necessário uma “nova postura em relação à disciplina de História”, e vão além ao afirmarem que é preciso “nova postura em relação à disciplina” (PARANÁ, 1990, p. 72).

Estas disposições dialogam com os debates acerca do ensino de História que ocorrem no Brasil nos anos de 1980, daqui surgem críticas ao modelo tradicional de ensino que vigorava nas escolas, principalmente no tocante aos conteúdos e sua disposição, como descritas a seguir:

Os conteúdos atuais estão organizados segundo uma lógica que supõe que a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-História aos nossos dias. Critérios mais geográficos que propriamente históricos norteiam a divisão dos conteúdos pelas diversas séries, seguindo essa concepção linear: História da Europa (Antiga, Medieval e Contemporânea), História da América, História do Brasil, História do Paraná. (PARANÁ, 1990, p. 72)

A sistematização dos conteúdos, antes da formulação do currículo no final da década de 1980 e início de 1990, não era capaz de proporcionar a construção do conhecimento histórico, uma vez que se exigia a simples memorização por parte do aluno e a repetição de questionários e leitura do livro didático pelos professores, segundo Trindade e Schimdt, identificando que

Estudar História parece ser uma atividade que exige muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, aprender explicações genéricas e já empacotadas para o consumo. Para ser um bom aluno é preciso somente “boa memória” (capacidade de reter dados mentalmente); para ser um professor, menos ainda é necessário: “vencer a matéria” é repassar dados e informações, muitas vezes através da simples leitura do livro didático e de questionários que se repetem ano após ano. (PARANÁ, 1990, p. 72)

É importante lembrar que os livros didáticos foram alvo de inúmeras críticas durante os debates dos anos de 1980, pois eram encarados como organização curricular e fonte de leitura desprovida de qualquer crítica, sem questionamento e percebidos como discursos de verdades absolutas. Já os questionários se concentravam no campo da simples memorização de fatos, nomes e datas (FONSECA, 1993).

Na proposta, as professoras e pesquisadores Trindade e Schimdt recusam o que chamam de ensino tradicional ao tecer críticas que se configuravam na forma de

Entendemos que uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a História é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e consequências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado. Em nosso entendimento uma proposta nova de ensino se embasa numa concepção renovada de História. (PARANÁ, 1990, p. 72)

Ao longo do texto que propunha uma nova concepção em torno da História, encontram-se inúmeras passagens que concebem o educando como agente do seu processo de aprendizagem, nesse sentido recusando a perspectiva de que o aluno é um expectador que recebe um conhecimento pronto e acabado.

Ao colocar o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem, a proposta de História estabelece uma interlocução com a base teórica que fundamenta toda a reformulação do ensino público paranaense na década de 1990, base que se assenta sobre os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, como já mencionado.

A proposta abrange o ensino da pré-escola à 8^a série do 1º grau, estabelecendo uma organização dividida em temas, subtemas e conteúdos, além de discutir possíveis encaminhamentos metodológicos para cada etapa do ensino. Tais encaminhamentos metodológicos apresentam a intenção de problematizar os conteúdos, recomendando a utilização da produção historiográfica e construção, considerando a relação entre o ensino de História e as demandas acadêmicas, que

apontavam para a utilização das chamadas novas linguagens, como pode-se observar:

Sugerimos que, de pré à 8^a série a proposta seja trabalhada através da “problematização dos conteúdos”, utilizando para isso, a produção historiográfica e as várias “linguagens” da História, como: cinema, quadrinhos, caricaturas, imprensa, entre outras. Desta forma, o aluno poderá chegar ao 2º Grau com as condições necessárias para discutir a produção do conhecimento histórico, que norteia o tratamento metodológico dos conteúdos neste grau de ensino. (PARANÁ, 1990, p. 75)

Feitas tais recomendações, o encaminhamento metodológico da proposta fragmenta por períodos suas orientações, pois em cada período há uma disposição distinta sobre o conhecimento histórico, conceitos, temas, subtemas e conteúdos.

Ao ler as orientações, dá-se conta que a proposta a todo instante busca protagonizar o alunato e os professores, concebendo-os como reais agentes da construção do conhecimento histórico.

Na pré-escola, na proposta de História, é evidenciada como fase de sistematização das experiências que a criança traz a partir do conhecimento histórico. Portanto, “O conteúdo deverá ser trabalhado de modo a pôr à prova as capacidades de pensamento dos alunos, despertando a sua curiosidade, para que eles assumam a posição de perguntadores, questionadores, e explicadores da realidade histórica” (PARANÁ, 1990, p. 76).

Dialogando com a pré-escola e o ciclo básico de alfabetização (1^a e 2^a séries), o ensino de História se propõe a pensar o aluno como agente histórico, neste momento, observamos os anseios por reconhecer a todos como produtores da História, ou seja, o encaminhamento metodológico da proposta visou romper com conceitos tradicionais ligados ao ensino de História ao desconstruir ideias de que a História é feita de “grandes homens” e “fatos importantes”.

O texto segue trazendo as seguintes possibilidades para o ensino de História:

[...] o ponto de partida para que professor e aluno façam uma introdução à reflexão sobre os elementos que compõem o estudo da História: a memória, a pesquisa e a investigação, os documentos, a narrativa histórica, a oralidade. A partir da identificação do seu nome e sobrenome (nome da família), da investigação do porquê da escolha do seu nome, do contato com documentos (registro de nascimento e outros), o aluno dará início ao estudo investigatório da sua origem. (PARANÁ, 1990, p. 76)

No fragmento da proposta, é perceptível a preocupação de conceituar a História como um espaço de “pesquisa” e “investigação”, novamente estabelecendo uma ruptura com o modelo tradicional que se estabelecia pela memorização. Há também o “ contato com documentos”, ou seja, a introdução de trabalho com fontes históricas, reconhecendo o educando através de sua “origem” como ser produtor e produto da investigação histórica.

Outra demanda relevante que o período básico de alfabetização apresenta para o ensino de História é a relação entre o aluno e seu meio, destacando dentro da concepção de processo histórico a relação dicotômica “eu e os outros” (como “outros” corresponde ao grupo escolar e a família). Mais adiante, ainda discorrendo sobre a relação com a ideia de grupos, o terceiro tema trata do bloco conceitual de “semelhanças/diferenças”.

Dentro do bloco conceitual “semelhanças/diferenças”, o documento dispõe a possibilidade de tratar dos espaços, exemplificando por meio de urbano/rural, portanto, “a sociedade rural e urbana será vista a partir da realidade regional e apreendida na diversidade das formas de trabalho, sociabilidade de equipamentos, tipos de propriedades e condições de vida ali existentes” (PARANÁ, 1990, p. 76).

Por mais que a proposta organize os conteúdos por etapas/ períodos, observa-se que há ligação entre cada período, possibilitando uma interlocução que dá sentido de continuidade nos diferentes períodos ou séries. Na etapa que retrata o ensino de História destinado à 3^a e a 4^a séries, os temas abordados estão relacionados a “elementos que compõem a sociedade brasileira”, bem como a “História do Estado” (PARANÁ, 1990, p. 76).

Nesse sentido, busca-se compreender a relação de trabalho, logo identificando “quem produz, como se produz, para que produz, na sociedade brasileira e particularmente em seu município, com localização temporal ontem e hoje” (PARANÁ, 1990, p. 76).

No documento é importante perceber a comunicação entre espaço e tempo, reconhecendo o espaço do educando, “seu município”, como lugar de História, ou seja, o desenrolar da História comprehende algo próximo ao aluno, não distante espacial ou temporalmente.

Em um outro momento, as autoras abordam os conceitos ligados aos “hábitos do cotidiano”, ratificando

[...] as manifestações religiosas e artísticas dos diferentes grupos: colonizadores, índios, africanos, imigrantes, que compõem o segundo tema, possibilitará a apreensão da unidade e diversidade do imaginário e do cotidiano como elementos constitutivos da formação da sociedade brasileira contemporânea, cujas manifestações concretas serão apreendidas na história do Município. (PARANÁ, 1990, p. 76)

Nesse trecho, a proposta trata de aspectos sociais pertinentes à “diversidade” que forma a sociedade brasileira, mas sempre estabelecendo um paralelo com a localidade em que se encontra o educando e nela destacando conceitos que remetem à ideia da construção social do Brasil, assim recorrendo ao “imaginário” e ao “cotidiano” a fim de promover a noção da formação da “sociedade”.

As relações de poder são tratadas no terceiro tema para a etapa de 3^a e 4^a séries. Segundo a proposta, essas relações serão “sistematicamente” introduzidas, que [...] poderá ser apreendido nas suas formas de organização: de trabalho, institucional, espontâneas, encontráveis na sociedade brasileira contemporânea, exemplificadas por suas manifestações no município ontem e hoje” (PARANÁ, 1990, p. 77).

Não há como negar a preocupação com a identificação e a construção da ideia de História local, ao longo da proposta, como também a possibilidade do diálogo entre passado e presente. Destarte, “a partir dessa inserção do aluno na sociedade brasileira contemporânea, ele poderá estar em condições de começar a dialogar historicamente com o passado da sociedade brasileira e também da sociedade ocidental” (PARANÁ, 1990, p. 77).

Com a ideia de que todos os espaços e tempos são suscetíveis para a reflexão histórica, na proposta curricular, a etapa de 5^a e 6^a séries avança para que “o aluno entenda as formas da produção do conhecimento histórico, as temporalidades, as concepções e as fontes da História, bem como a sua produção sistematizada, ou seja, a historiografia” (PARANÁ, 1990, p. 76). Desse modo, essas séries tratam da História da América “pré-colonial” e “colonial”; a História do Brasil definindo a organização política como viés para o estudo da História nacional.

A partir desses conteúdos, a proposta destaca que “serão introduzidos conceitos a partir dos quais se possa aprender a raciocinar historicamente e rastrear as diferenças fundamentais entre as sociedades antigas e modernas” (PARANÁ, 1990, p. 77).

Na etapa que corresponde ao ensino de História para a 7^a série, o documento aponta algumas “limitações” ao estudo do “Mundo Antigo”, que são: “reduzido o número de aulas; escassez de recursos didáticos e uma quase inexistência de material sobre a temática junto aos meios de comunicação, museus, cinema ou teatro”, no entanto, “visando contornar tais limitações, propomos abranger os conteúdos de forma a propiciar ao aluno o conhecimento de aspectos constitutivos das sociedades antigas” (PARANÁ, 1990, p. 77).

Na 7^a série, por mais que a proposta se coloque em oposição aos aspectos de sucessão, causa e efeito e divisão didática da História já estabelecida tradicionalmente, os conteúdos são dispostos em uma sequência que parte do “mundo antigo”, passando pelo “feudalismo”, porém já se faz perceptível a intenção de que esses conteúdos dialoguem com o tempo presente dos alunos.

Já na 8^a série, os conteúdos contemplam a chamada “História Moderna” (modernidade) e a História Contemporânea, além de incluir a História da América Latina, desse modo, os conteúdos ainda transitam sobre a linearidade e a sucessão de tempos históricos e definições de espaços geográficos, mais que históricos.

Em seguida, o que se propõe para essa etapa no documento não difere das demais, pois é perceptível que o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento histórico, logo, o ensino de História “tem como objetivo fornecer ao aluno os elementos fundamentais para ele se pensar como cidadão do seu tempo” (PARANÁ, 1990, p. 78).

Estabelecidos os encaminhamentos metodológicos e conteúdos, o texto da proposta apresenta a concepção de avaliação, que é entendida como diagnóstica, não classificatória e que tem como critérios a “forma pela qual o ser humano apreende a realidade e de como age sobre ela” (PARANÁ, 1990, p. 81).

Desse modo, espera-se que o educando demonstre domínio sobre a reelaboração da sua visão do mundo, assegurando-lhe o questionamento e o domínio da realidade contemporânea, portanto, segundo a proposta,

[...] queremos destacar que mesmo de forma difusa e assistemática, o aluno traz para a escola as suas vivências temporais- biológicas e sociais, que são expressões de temporalidade de sua própria cultura. Ao avaliarmos é importante levarmos em consideração essas experiências culturais, explicitá-las, sistematizá-las, procurando levar ao aluno a construção de temporalidade e à compreensão de que a própria temporalidade é uma construção histórica. (PARANÁ, 1990, p. 82)

Mais uma vez, agora na avaliação, encontra-se o aluno agente ativo da “construção histórica”, que também deve ser capaz de compreender o seu próprio tempo a partir dos temas, subtemas e conteúdos que foram escolhidos por apresentar relevância, segundo a proposta, para o entendimento da construção do conhecimento em torno da História.

1.4. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: O ENSINO DA HISTÓRIA⁸

Fruto das discussões e debates que permearam os anos de 1980 e das propostas curriculares estaduais dos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram novas possibilidades para o ensino de História, numa concepção de currículo/organização de ensino que ultrapassava os limites municipais e estaduais, visualizando a unificação nacional para encaminhamentos metodológicos, pressupostos teóricos e seleção de conteúdos.

A elaboração dos PCNs foi organizada pelo Ministério de Educação e Desportos. Diferente das propostas curriculares produzidas nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a construção dos PCNs não se configurou democrática, posição tão alardeada e defendida no final dos anos 80 e início dos anos 90, já que os PCNs foram pensados e organizados por técnicos do Ministério de Educação e Desportos – como também destaca a pesquisadora Velloso ao considerar que as

[...] críticas em relação à forma não democrática de sua construção, que foi confiada a um grupo restrito de especialistas, deixando de lado uma grande diversidade de enfoques e perspectivas a respeito dos currículos escolares. Nesse contexto, também emergia a preocupação com o que poderia significar a adoção dos PCNs para o trabalho docente. (VELLOSO, 2012, p. 102)

A primeira versão passou a circular como preliminar a partir de novembro de 1995⁹, a versão final dos Anos Iniciais (1^a à 4^a série), a qual analisaremos, remete ao

⁸ Ao tomarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscamos localizar a História e o Ensino de História dentro do espaço escolar, ou seja, o retorno da História como disciplina autônoma. Outras análises foram realizadas por diversos pesquisadores, entre eles Sanches em **Percorso da didática da história para os anos iniciais no Brasil**. 2015, 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

⁹ A versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) data de meados da década de 1990, precisamente o ano de 1995. No entanto, na nossa análise, nós utilizamos a terceira edição que foi publicada em 2001.

ano de 1997, sua primeira edição. Para Velloso (2012), os PCNs representam dentro de uma realidade plural de currículos (estaduais e municipais), a possibilidade de um currículo nacional.

Em relação aos PCNs, o que estava em questão eram, de um lado, discussões sobre os problemas relacionados à noção de um “currículo nacional”, posto que, apesar da afirmação da não obrigatoriedade da adoção desses parâmetros – antecipada em seu documento introdutório –, esse parecia ser apenas um recurso retórico pelo que se podia observar em termos dos investimentos que estavam sendo realizados na sua construção e no que ia emergindo em torno de poderes constituídos e recursos mobilizados, assim como por sua feição de guia curricular com muitas especificações e prescrições. (VELLOSO, 2012, p. 101-102)

Com a feição de guia curricular, os PCNs traziam em seu cerne a preocupação com um ensino interdisciplinar¹⁰ e contextualizado. O discurso que se observa no documento se traduz na concepção de ensino que supera a fragmentação imposta pelos diferentes conhecimentos (disciplinas) e apresenta a ideia do aluno como agente ativo no processo ensino-aprendizagem. Nesse caminho, “a aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNs, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa para o Ensino Fundamental desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato” (VELLOSO, 2012, p. 102-103).

Sendo o aluno agente da produção do seu conhecimento, os PCNs tomam como pressupostos teóricos pensadores ligados ao construtivismo como Piaget e Vygotsky. Traçando tal percepção de construção de conhecimento, o documento valoriza os conhecimentos prévios dos educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam o Ensino Fundamental em dez volumes, que foram produzidos sob a luz da legislação nacional, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Ao analisar os PCNs destinados ao ensino de História, retomam-se os conceitos que apontam que todo documento apresenta suas intencionalidades dentro da concepção da sua historicidade.

¹⁰ Para alguns pesquisadores, o conceito de interdisciplinaridade chegou ao Brasil na década de 1960. Contudo, observamos a evocação da interdisciplinaridade no decorrer das reformas curriculares no final dos anos de 1980 e ao longo da década seguintes. Ver: LIMA, A. C.; AZEVEDO, C. B. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de História: um diálogo possível. *Revista educação e linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 128-150, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/644/380>. Acesso em: 5 ago. 2018.

Em uma leitura atenta, pode-se verificar que os PCNs não representam uma ruptura nas discussões e debates dos anos de 1980, nem a negação dos currículos municipais e estaduais construídos no final da década de 1980 e início de 1990 – o que se percebe é que o documento dos PCNs endossa e reúne grande parte dos pontos suscitados na década anterior.

O texto introdutório dos PCNs de História apresenta a trajetória da disciplina no Brasil, destacando características de diferentes períodos ao apontar, por exemplo, o entendimento de “História Sagrada” e “História Profana”. Percorrendo diferentes governos e as circunstâncias que o ensino de História vivenciou, o documento destaca o desaparecimento da disciplina nos anos de 1970, com a lei 5.692/71 e o seu retorno no final dos anos 1980 por meio das reformulações curriculares estaduais e municipais.

Num segundo momento, as reflexões dos PCNs se colocam sobre a produção científica no campo da historiografia. Entre as principais considerações realizadas, encontramos a ampliação da concepção de fontes histórias e as diferentes temporalidades.

As fontes históricas são entendidas na sua importância para a investigação histórica, assim são as “várias formas de registros produzidos” pelos seres humanos, portanto tal entendimento supera o conceito de que fontes históricas são apenas no caráter escrito, sendo também “oral, gestual, figurada, musical e rítmica” (BRASIL, 2001, p. 31).

Sobre as diferentes temporalidades, o documento entende que, a partir do

[...] aprofundamento de estudos de diversos grupos sociais e povos trouxe como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a ideia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Os estudos consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas. (BRASIL, 2001, p. 31)

Sobre o tempo histórico nos PCNs a conceituação adotada foi a estabelecida pelo historiador Fernand Braudel, que entende as temporalidades em “curta”, “média” e “longa duração”.

Para Luciana Velloso (2002, p. 104-105),

[...] os PCNs também informam que, dependendo dos ritmos da duração e da velocidade com que as mudanças ocorrem, podemos identificar três tempos: do acontecimento breve (corresponde a um momento preciso, marcado por uma data), o da conjuntura (se prolonga e pode ser apreendido durante uma vida) e o da estrutura (parece imutável, pois as mudanças são imperceptíveis na vida das pessoas).

Os PCNs para o Ensino de História destacam a forte influência, mas não única, das pesquisas científicas da História no campo do ensino. O documento também considera, partir do acesso à escola “para um público culturalmente diversificado”, as transformações sociais e políticas e a relação dos “estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação”, as quais promoveram renovações pedagógicas, assim acredita-se que há a necessidade da elaboração de “propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar” (BRASIL, 2001, p. 32).

Como indicado anteriormente e justificado pelas transformações que cercam o ensino nos anos de 1990, o documento ressalta e defende a interdisciplinaridade como um recurso para a construção de um conhecimento significativo para os alunos.

Sobre o conhecimento significativo, entende-se que ele se constrói, no discurso dos PCNs, por meio da noção de “identidade social do estudante”. “A partir dessa dimensão, desafios para o trabalho histórico visam a constituição de uma identidade social do estudante, que é fundamentada [...] no passado comum do seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira” (BRASIL, 2001, p. 32).

Apresentadas essas considerações, “os estudos históricos devem abranger três aspectos fundamentais”, que são: o entendimento da “relação entre o particular e o geral”, que se configura na interlocução da realidade local e cultural do aluno com as demais realidades; as “diferenças e semelhanças”, que lança um o olhar sobre a “compreensão do ‘eu’ e do ‘outro’; e a ciência das “continuidades e permanências”, que busca entender o mundo a partir do que ficou e do que se alterou ao longo do tempo (BRASIL, 2001, p. 32-33).

O documento dos PCNs de História ressalta que, “Essas considerações são importantes para explicitar os objetivos, os conteúdos e as metodologias do ensino de História que estão sendo propostos, neste documento, para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental” (BRASIL, 2001, p. 33).

Nesse sentido, Velloso (2002, p. 105) também observa

Na leitura do documento se evidencia a preocupação com um ensino de História que desenvolva a consciência humana, algo que seria alcançado estabelecendo-se relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, relacionando o particular e o geral, construindo noções de diferenças e semelhanças e de continuidade e permanência. Assim, no ensino de História coloca-se a necessidade do uso de metodologias específicas a faixa etária e as particularidades sociais e culturais do corpo discente. Considera-se necessário que o trabalho pedagógico requer estudos de novos materiais e que a escolha metodológica represente possibilidades de orientação que relate os acontecimentos passados a uma realidade presente.

O ensino de História exposto pelo PCNs considera que a História, enquanto saber escola deve estimular a interlocução com o conhecimento científico da área, a fim de promover “reflexões que se processem no nível pedagógico e como a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive” (BRASIL, 2001, p. 33).

Sendo a construção da identidade do estudante o principal objetivo do ensino de História, segundo os PCNs, o texto do documento segue conceituando “fato histórico”, “tempo histórico” e “fonte histórica”. Nesses aspectos, novamente é perceptível a ação da historiografia e dos debates acerca do ensino da História das últimas décadas sobre as conceituações.

Ao definir “fato histórico”, “tempo histórico” e “fonte histórica”, compreendemos que há uma negação ao ensino tradicional que valorizava a memorização, que entendia de modo restrito o uso e concepção de fonte histórica, como também era negada a percepção de tempo linear e progressiva, de causas e efeitos (BRASIL, 2001, p. 35-39).

Ao pensar sobre o ensino de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental, os PCNs estabelecem objetivos gerais para as quatro primeiras séries e posteriormente objetivos para cada etapa/ciclo, que

Dentre os objetivos gerais espera-se que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. (VELLOSO, 2012, p. 103)

Os objetivos são regidos pela seleção de conteúdos que buscam para essa fase do ensino levantar as

[...] problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares. (BRASIL, 2001, p. 43)

A História Local é o enfoque para o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim por eixos temáticos o documento trata do cotidiano no primeiro ciclo.

Portanto, a

“História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. (BRASIL, 2001, p. 52)

No segundo ciclo, o eixo se define como “História das organizações populacionais”, nesse eixo, como no anterior, o documento propõe a aplicação dos blocos conceituais de “semelhança/diferença” e “eu/outro(s)”. Propondo o estudo comparativo que parte da realidade local do estudante e atinge outras fronteiras tanto no espaço, quanto no tempo (BRASIL, 2001, p. 61-69).

Apresentadas as disposições sobre o ensino de História para os primeiros anos do Fundamental, o documento oferece “orientações didáticas”. Nelas encontramos elementos que destacam a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, estímulos à investigação histórica e pesquisas e a materialização do conhecimento produzido no espaço escolar por meio de “livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc.” (BRASIL, 2001, p. 75).

O texto do documento propõe ao tratar da necessidade de “problematizar os temas”, ao sugerir o “trabalho com documentos” e ao propor “o trabalho com leituras e interpretações de fontes bibliográficas” (BRASIL, 2001, p. 79).

Sobre o trabalho com documentos ressalta se que,

[...] são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (línguagens, usos, sentidos, mensagens, discursos). (BRASIL, 2001, p. 79)

De modo geral, entendeu-se que os PCNs produzidos em meados da década de 1990 se encontravam em consonância com debates e as reformulações realizadas pelos estados e municípios na transição dos anos de 1980 e 1990. Isso pode ser afirmado ao longo do documento mediante a preocupação com a concepção histórica construída no meio acadêmico, a qual professores e pesquisadores daquele momento almejavam estender para o ensino de História, ou seja, para as salas de aula.

Ainda sobre o diálogo entre o Ensino de História e a ciência produzida na academia, portanto, entendida como conhecimento científico, percebemos que a História é resultado das ações dos seres humanos, não as realizações heroicas de “grandes homens”, nesse sentido, os direcionamentos dos PCNs evidenciam a possibilidade do estudo das localidades, ou seja, da realidade do alunato a partir do estabelecimento de problemáticas e do trabalho com fontes históricas já nos primeiros anos. A utilização de fontes históricas no espaço escolar se mostra como recurso didático promissor, uma vez que coloca o aluno frente à possibilidade da investigação histórica.

Os encaminhamentos metodológicos dos PCNs destacam a preocupação com um ensino significativo para a História no espaço escolar, portanto superam a concepção de aluno receptor e entendem que a construção do conhecimento histórico é resultado direto da relação do sujeito (estudante) com a sua realidade (localidade).

Ao observar com minúcia o percurso da disciplina de História, pesquisas sobre o seu ensino e também a reflexão sobre os documentos aqui apresentados, buscou-se inteirar e detectar quais foram as trajetórias que o Ensino de História vivenciou no Brasil, considerando a sua negação e o seu retorno. Isso foi realizado com a intenção de questionar os atuais métodos e práticas dos professores dos Anos Iniciais ao lecionarem a disciplina de História.

Fruto de indagações sobre como são as aulas de História hoje no Ensino Fundamental – no que se refere aos Anos Iniciais – o capítulo seguinte dedicar-se-á a identificar os saberes mobilizados pelos professores, sua formação e sua prática.

Reconhecemos que existem outros documentos mais recentes que tratam do Ensino de História, tais como diretrizes municipais, estaduais e a própria Base Nacional Comum Curricular, no entanto o nosso objetivo ao abordar os PCNs foi localizar o retorno da História como disciplina autônoma da Educação Básica brasileira.

2. PROFESSORAS SEUS SABERES, SUAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

O ensino de História percorreu uma longa trajetória no Brasil, desde a configuração da História em seu caráter disciplinar até os métodos e propostas pedagógicas que foram pensados para ensinar História para jovens e crianças.

Apesar dessa trajetória, o que ainda parece acontecer é que a História escolar ocupou e ocupa um lugar coadjuvante dentro do processo ensino. É possível observar tal fato a partir de discursos dos envolvidos nos processos de ensino, como também no tocante ao tempo destinado para aprender História e ensinar nos diferentes níveis de ensino.

Pensando sobre como são as aulas no Ensino Fundamental, no caso nos Anos Iniciais, uma série de dúvidas se colocaram no caminho a partir de reflexões sobre possíveis práticas e métodos de ensino para as crianças que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre as dúvidas, algumas precisavam ser tratadas diretamente com os profissionais dedicados aos Anos Iniciais. Dessa forma, as dúvidas transitavam em: 1) como professores atuam e quais conhecimentos operam ao ensinar História para crianças; 2) o que julgam relevante para o ensino de História; 3) qual é a sua consciência sobre o ensino de História; 4) se a formação foi ou não capaz de oferecer subsídios para estes profissionais; 5) quais são os caminhos percorridos pelos professores para ensinar História.

A fim de investigar a forma pela qual alguns professores se relacionam com o ensino de História, foi realizado um questionário que teve como aspecto de investigação a relação dos mesmos com a ciência da História, a ideia sobre fonte histórica, a forma como pensam o conhecimento histórico e como é possível perceber estas ideias quando ensinam história. A aplicação do instrumento de investigação ocorreu em uma escola particular de Curitiba, que atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na área nobre da cidade¹¹.

Oito professoras¹² dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) foram selecionadas por meio de suas disponibilidades para responder ao questionário.

¹¹ A escola em que foi aplicado o instrumento de investigação pertence a uma grande rede de ensino que possui unidades por diversas cidades brasileiras e unidades em países como Argentina e Uruguai. As escolas são chamadas de unidades educacionais e seguem orientações pedagógicas instituídas por equipes compostas por especialistas de áreas e pedagogos.

¹² É importante lembrar que os nomes das professoras citados nesta pesquisa são fictícios.

Assim, seis eram pedagogas, uma formada pelo Curso Normal à nível Médio e cursando Pedagogia e outra licenciada em Letras com habilitação para os Anos Iniciais devido a sua formação no Magistério ao nível Médio.

Com o instrumento de investigação respondido pelas docentes, organizou-se a análise dos dados em blocos definidos em: saberes sobre a História e seu ensino; formação profissional; prática pedagógica.

2.1 A HISTÓRIA E O SEU ENSINO NOS ANOS INICIAIS: O DOMÍNIO DOS SABERES ENTRE AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

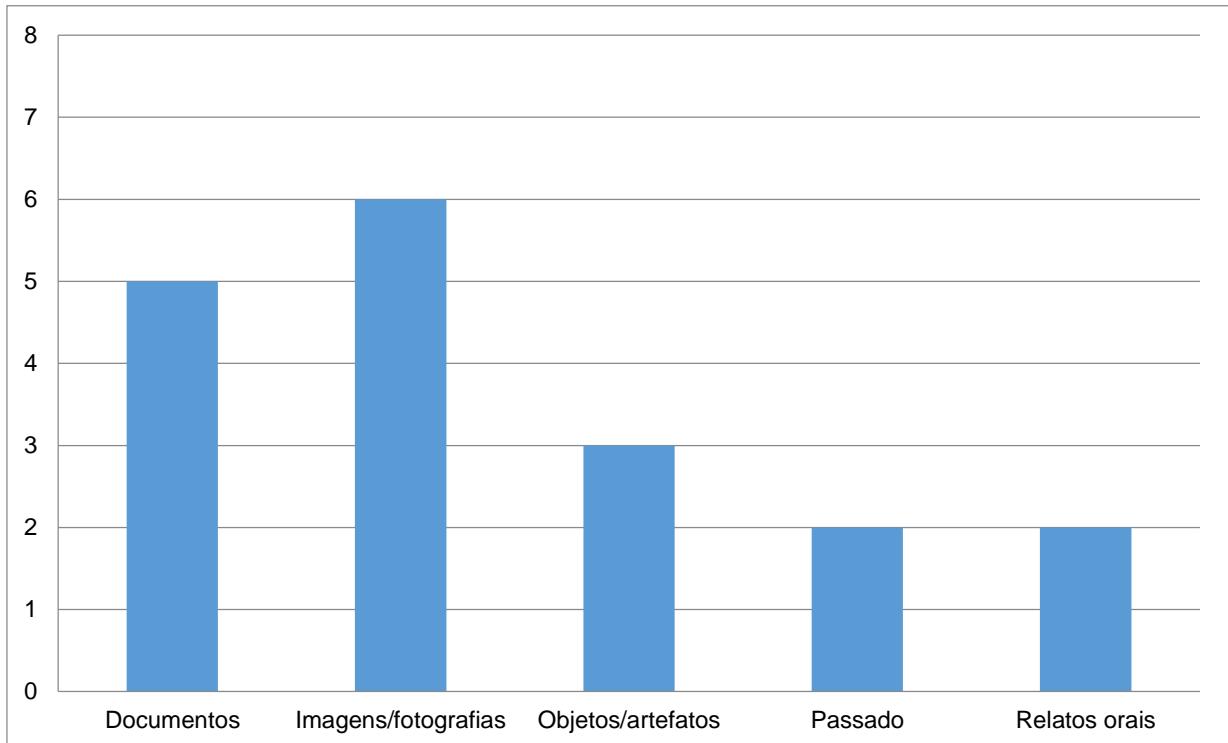
Muito se discute sobre o uso de fontes históricas no ensino de História, situação que foi anteriormente destacada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos Currículo Paranaenses (1990) como possibilidade para as aulas de História, em meados da década de 1990. Por sua vez, as fontes históricas (principalmente nos livros e manuais destinados alunos e professores) são indicadas, na maioria das vezes, como ilustração dos textos didáticos e em alguns casos como item comprobatório do texto do livro didático e/ou da fala dos professores.

Considerando a importância do uso de fontes históricas no processo de ensino, perguntou-se às professoras: **Que ideias vêm a sua mente quando pensa em fontes históricas?**

A questão que envolvia a conceituação de fontes históricas estava disposta para que as professoras colocassem em palavras, numa espécie de chuva de ideias, o seu entendimento sobre a questão das fontes históricas.

Ao analisar as respostas do instrumento de investigação, percebeu-se que as professoras compreendiam que fontes históricas podem ser das mais diferentes tipologias (escrita, visual e oral). Também ficou evidente, que entre as palavras utilizadas para conceituar fontes históricas algumas repetiam, como podemos observar no GRÁFICO 1:

GRÁFICO 1 – O QUE SÃO FONTES HISTÓRICAS



FONTE: A autora (2018).

Ficou claro que as professoras compreendem a amplitude tipológica das fontes históricas, contudo é possível sinalizar que o conceito para elas é fortemente marcado pela concepção de fonte documental escrita, tanto que algumas professoras além de registrar o termo “documento” destacaram outras palavras ligadas as fontes escritas como: “cartas”, “revistas”, “livros” e “relatos escritos”.

Sobre as fontes imagéticas (visuais), o fato de que são as mais apontadas permite considerar que as professoras compreendem que as imagens são relevantes no que se diz respeito às fontes históricas. Talvez esse posicionamento seja reflexo da quantidade de imagens disponíveis nos mais diversos materiais e meios de consulta utilizados pelas docentes, como também se encontram em grande quantidade nos livros didáticos.

Ainda ressaltando a importância do uso do documento histórico nas aulas de História, o questionamento sobre fontes históricas é necessário, pois entendemos que o uso de documentos (visuais, orais e escritos) se mostra como uma prática metodológica eficaz na produção do conhecimento histórico. Uma vez que permite a elaboração e a reelaboração de narrativas pelos alunos e professores, logo despertando a sensibilidade, empatia e a consideração de que não existe um

conhecimento histórico pronto e acabado, por isso procuramos entender quais eram as considerações das professoras frente às fontes históricas.

Mesmo as professoras expressando certo entendimento acerca das fontes históricas, não se encontraram entre as respostas, definições que levassem a perceber que, para elas, as fontes históricas são vestígios/evidências do passado, que são passíveis de análises a partir do momento em que são interrogadas, investigadas e comparadas, logo, a fonte histórica não foi destacada como possibilidades metodológicas na prática pedagógica das professoras que responderam o questionário.

Ainda na direção de compreender as considerações das professoras sobre a História e o processo epistemológico em que a História se encontra envolvida, na questão seguinte do instrumento de investigação, expressou-se a preocupação sobre as concepções que as docentes tinham em relação à História. Pretendendo entender as definições sobre a ciência da História, realizou-se a seguinte pergunta às professoras: **Que palavras você relaciona à História?**

Nessa etapa do questionamento as professoras elencaram palavras que elas relacionavam à História. Termos como passado se repetiram em cinco dos oito questionários. Entre as respostas, duas chamaram a atenção: Professora Maria definiu História da seguinte forma: “*Vida – país – heróis – entendimentos – passado – resgate*”. Professora Juli conceituou a História como: “*Pesquisas – fontes históricas – investigação – passado*”.

Na resposta da professora Maria é possível observar que há a invocação dos chamados vultos do passado, dos chamados grandes homens, grandes feitos. Provavelmente, tal reflexão é resultado da formação inicial da professora, ou seja, da sua educação básica. Uma vez que:

[...] o exercício mental de pensar historicamente não é uma capacidade inata, ou mesmo dada, mas, sim, uma forma de raciocinar adquirida através da prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas. Tarefa das mais difíceis para o professor formado na história tradicional [...] e que foi “educado”, aqui entendido como sinônimo de treinado e/ou preparado para “perceber a dimensão temporal das ações humanas manifestadas no presente, sob as mais diferentes formas, [o que] aumenta a dificuldade de problematizar a relação presente, passado e futuro. (ANDRADE, 2007, p. 235)

Sobre essa posição, o pesquisador Sanches (2009), respaldado nas considerações de Tardif, elucida que:

[...] os saberes experenciais ultrapassam a atividade docente, suas relações e aprendizados, estariam ligados, também, as experiências vividas pelo indivíduo no ambiente extrassala de aula, na relação com seus pares ou ainda na fase de aprendiz. As experiências registradas pelos alunos, futuros professores, exercem grande influência sobre sua formação e posteriormente na atividade docente. (TARDIF, 2000 *apud* SANCHES, 2009, p. 22)

O que Andrade (2007) e Sanches (2009) destacam corrobora com a percepção que as professoras constroem suas considerações sobre a História pautadas no contato que tiveram com a disciplina de História enquanto alunas, pois como destaca Andrade o preparo dessas professoras não aconteceu no sentido de pensar uma História problematizada, elas foram “treinadas” por um ensino preocupado com a memorização, portanto, pouco reflexivo, que não conecta as diferentes temporalidades (passado – presente – futuro).

Ainda sobre as concepções em torno da História, a presença do termo “herói” aponta para uma prática constante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois as mais diversas datas cívicas são revisitadas ano após ano, assim a rememoração de personagens corresponde à prática pedagógica e a imposição das instituições de ensino para esta faixa etária, além de estar presente consciente ou inconscientemente nas ações pedagógicas das professoras formadas pela “história tradicional”, como salienta Andrade (2007). Não se afirma que essa prática não deva ser realizada, mas considera-se a necessidade de ações reflexivas, já que “[...] Ensinar História nas séries iniciais é, acima de tudo, escolher o que e como ensinar. É tornar a sala de aula um lugar privilegiado de investigação, de reflexão e de produção do conhecimento” (MENEZES; SILVA, 2007, p. 226)

Nesse sentido, tomando a investigação histórica como metodologia indicada para o ensino de História nos Anos Iniciais do Fundamental e refletindo sobre as posições da professora Juli, entende-se que o ensino de História deva apontar na direção de

[...] possibilidades, que dizem respeito a conceitos, metodologias, estratégias, estão alinhadas às concepções de não considerar a história uma sucessão de acontecimentos lineares no curso da humanidade, mas, sim, de um movimento, dinâmico, que considera a realidade como um processo que se estabelece por “descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformação rápidas e lentas. (MENEZES; SILVA, 2007, p. 225)

Ainda sobre as concepções que permeiam a História, apenas uma professora indicou a História como ciência e ressaltando em sua resposta aspectos como “evolução” e “lugares”. Ao analisar sua sistematização sobre a História considera-se que “evolução” atende o sentido de mudanças e que essas se processam num dado lugar e, como coloca a professora, em uma “época” (Professora Tatiane).

Não se observou em nenhuma das respostas a relação entre passado, presente e futuro, assim sendo concluiu-se que para estas professoras a História é algo pronto e à espera para ser apresentada aos educandos através de, como define a professora Ane, *“Historiadores, descobertas, passado, acontecimentos e fatos”*. Com essa disposição a sala de aula não pode ser identificada como um espaço para construção de conhecimento histórico, pois sentiu-se nas palavras da professora Ane que essa atividade é de ofício exclusivo do historiador.

A relação temporal entre passado, presente e futuro faz com que a História estabeleça o seu “papel em nos orientar no tempo”, já que entre as “funções essenciais [da História]” se encontra a capacidade de “orientação temporal da vida prática externa e interna” (GERMINARI, 2011b, p. 69). Nesse sentido, “a competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica. A identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, presente e o futuro” (GERMINARI, 2011b, p. 69).

Entende-se que entre “algumas questões fundamentais para o ensino de História nas séries iniciais: a postura investigativa (tanto do professor quanto do aluno)” (MENEZES; SILVA, 2007, p. 225) é essencial no fazer histórico escolar, uma vez que torna o ensino dinâmico e participativo, logo rompendo com práticas tradicionais de simples memorização e reprodução. Portanto, a investigação histórica aliada à percepção das diferentes temporalidades, permite a construção de um ensino de História que rompe com a ideia de conhecimentos consolidados e permite a busca de “orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identitárias construídas ao longo da vida” (GERMINARI, 2011b, p. 69).

2.2 PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA SEGUNDO OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

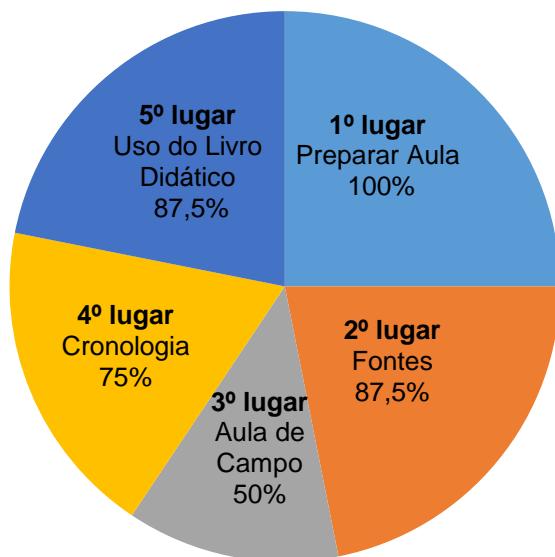
Buscando compreender como as professoras elaboram suas práticas metodológicas para o ensino de História, as mesmas foram questionadas sobre quais

elementos são necessários para uma aula ser considerada “boa” e listou-se alguns itens para que as professoras enumerassem a partir do seu grau de importância que atribuíam, sendo 1 mais importante e 5 menos relevante. O questionamento sobre o percurso necessário para uma aula de História com qualidade para os Anos Iniciais foi formulado da seguinte forma: **Estabeleça uma sequência assinalando as alternativas de maior importância às de menor importância para uma boa aula de História (Observe que 1 é mais importante, assim sucessivamente).**

Essa questão trazia alternativas para serem numeradas as seguintes situações para a aula de História: a) usar fontes históricas; b) ensinar cronologia com calendários e linha do tempo; c) preparar as aulas; d) fazer aulas de campo (museus, monumentos, bibliotecas, etc.); e) fazer uso do livro didático.

A partir das considerações das professoras, construiu-se o GRÁFICO 2 a seguir¹³:

GRÁFICO 2 – ITENS MAIS RELEVANTES PARA UMA AULA DE HISTÓRIA, SEGUNDO AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS



FONTE: A autora (2018).

A partir das respostas apresentadas no gráfico, observou-se que a maioria das professoras entende que a preparação de aulas é de suma importância para a

¹³ No Apêndice 1 encontra-se o quadro completo com as respostas das professoras.

aula de História ser considerada como “boa”, sequencialmente o uso de fontes históricas, as aulas de campo, a cronologia e por último a utilização do livro didático.

Essas constatações dialogam com a ideia de ensino de História significativo, ou seja, “um ensino que realiza por atividades significativas, em um diálogo produtivo entre pensamento e ação, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do ser e do fazer” (MENEZES; SILVA, 2007, p. 222).

Com o objetivo de complementar as escolhas, que estão dispostas no gráfico, foi solicitado às professoras que relatassem suas práticas da seguinte forma:

Descreva como é a sua prática de ensino de História no ano (série) em que atua.

Entre as oito professoras que responderam ao instrumento, apenas uma delas não descreveu a prática, no entanto, nas respostas obtidas destacaram-se as seguintes posições:

“Iniciamos os conteúdos sempre com uma prática (vídeos, fantoches, confecção de materiais), exploramos todos os recursos, em seguida fazemos registro, debates e por último usamos o material didático”. (Professora Ane)

“É uma aula com diferentes encaminhamentos, procurando fazer com que o aluno observe o concreto quando possível. Também procuro passar vídeos, músicas, slides para diversificar. Utilizamos livro didático como apoio e o caderno”. (Professora Laura)

Como pode se observar no quadro anterior o livro didático é colocado como último recurso para a aula de História pela maioria das professoras, todavia ele é empregado para finalizar os conteúdos estudados, como destacaram as professoras. Tal fato permite concluir que o material é utilizado como respaldo para a atuação e/ou como prova da narrativa construída durante a aula pelas professoras.

O texto didático como prova e/ou respaldo para a atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental resolve, de certa maneira, as dificuldades das professoras frente aos conteúdos que são ensinados, garantindo assim segurança e confiabilidade às profissionais, já que elas não operam conceitos específicos da História.

Refletindo na realidade das professoras que responderam o questionário, percebeu-se que o uso do livro didático não se configura no sentido de dependência, mesmo ele conferindo supostas “verdades” e segurança, porém é importante considerar que o seu uso se trata de uma imposição institucional, na qual as professoras não participam do processo de seleção do material didático, mas devem

realizar com os alunos as atividades propostas pelo livro que são adquiridos pelos mesmos.

As discussões sobre o livro didático e o seu uso propiciam as mais distintas reflexões as quais transitam entre o mercado editorial, demandas sociais, econômicas e políticas, concepções historiográficas, entre outras. Ao analisar uso entre as professoras, buscou-se verificar qual era a importância do material didático no fazer pedagógico.

Ainda sobre o fazer pedagógico das professoras desta escola percebeu-se por meio do cruzamento das questões anteriores sobre a prática das professoras que as utilizações de fontes históricas não são consideradas na prática e na metodologia para a aprendizagem da História, mesmo que elas as colocando em segundo lugar para considerar uma aula “boa”, como apresenta o gráfico anterior.

Na contramão das descrições e considerações das professoras, entendemos as fontes históricas como possibilidades de construir o conhecimento histórico entre os alunos e alunas para isso nos respaldamos em pesquisas do campo da Educação Histórica, que entende que

Nesta perspectiva, o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e jovens não envolve apenas a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas. Exige também que os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam selecionar e interpretar fontes históricas, conclusões e avaliá-las por comparação. (BARCA, 2005, p. 15-16)

Considerando as afirmações da pesquisadora Barca (2005, p. 15-16) o trabalho com fontes históricas é essencial, já que permite o acesso a “procedimentos metodológicos” que visam à interpretação, comparações e conclusões.

Em alguns relatos, três ao todo, encontramos menções ao uso das fontes históricas na ação pedagógica, os quais são compostos da seguinte forma:

“Sempre tento contar os fatos da história, como se eu fosse uma historiadora, assim tento chamar a atenção dos educandos com movimentos, alterações no tom da voz, objetos e curiosidades, nessa faixa etária, é uma maneira de prender a atenção deles e encantar para os detalhes, já que muitas vezes trata-se de algo muito distante da atualidade. Sempre trago (através da internet) fontes históricas e utilizo muito a linha do tempo para estar dando sequência ao próximo conteúdo.” (Professora Maria)

“Faço pesquisa em sites, livros e vídeos para poder explicar o assunto. Peço para os alunos trazerem materiais pertinentes ao que estamos estudando.” (Professora Juli)

“Minha experiência é limitada, pois minha carreira docente é muito recente e nessa semana atuando com Ensino Fundamental I¹⁴ percebo a necessidade de ver documentos para compreendê-los. O objeto de estudo é reconhecer a sua história, então trabalhamos com certidão de nascimento, identidade, nome.... Mostrar que todos possuem fontes históricas”. (Professora Letícia)

No relato da professora Maria observa-se a preocupação em respaldar sua prática fazendo se passar por uma “historiadora”. Tal afirmação faz entender que a interpretação e a narrativa histórica são ofícios exclusivos dos profissionais da História, assim para que a sua narrativa ganhe veracidade a professora entende que precisa recorrer ao artifice de se parecer uma “historiadora”, porém acredita-se que a possibilidade de interpretação do passado por intermédio dos mais diversos documentos históricos também cabe aos professores e alunos dos Anos Iniciais.

2.2.1 A prática pedagógica entre as narrativas, fontes históricas e recursos didáticos para as aulas de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O relato da professora Maria também permite identificar a narrativa com norte das suas aulas. Ponderando a respeito da narrativa, entra-se num campo de fecundas discussões historiográficas, pois nesse campo há uma seara repleta de considerações, adoção e negação sobre a prática da narrativa.

O movimento dos *Annales* foi crítico ao uso da narrativa, pois defendia “uma história-problema ao propor o abandono da história-narrativa, vista como sinônimo de história *evenementielle*, dos acontecimentos em oposição às propostas de construção científica do conhecimento histórico”. Essas críticas permearam a historiografia até 1970, quando a narrativa se colocou como possibilidade, assim provocando “impacto e questionamentos” (MONTEIRO, 2007a, p. 121).

No espaço escolar o uso da narrativa é presente nas práticas pedagógicas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desse modo Monteiro reconhece que “O uso da narrativa **não** implica, de modo algum, que o saber escolar derive para o ficcional. Os professores têm muito claramente essa distinção. O fato de que temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção” (MONTEIRO, 2007a, p. 129, grifo da autora)

¹⁴ Letícia era professora da Educação Infantil e quando realizamos a pesquisa ela tinha assumido sua primeira turma do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

Portanto, ainda para Monteiro: “Na história escolar percebe-se que a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem finalidade própria” (MONTEIRO, 2007a, p. 130).

Para Germinari (2011a, p. 375), que se respalda em Rüsen, a narrativa histórica se coloca como

[...] expressão da consciência histórica, organiza a unidade interna das três dimensões de tempo (passado, presente, futuro) através de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Fazendo isso, ela faz a experiência real do tempo passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro.

Pensando a narrativa, Cainelli (2012, p. 180), ancorada nas posições de Husbands, defende que a narrativa no espaço escolar é uma “das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico”. Portanto, as narrativas permitem “tratar de ideias mais abstratas” sobre “sociedades do passado”.

A narrativa desenvolvida no espaço escolar implicaria alguns procedimentos importantes no desenvolvimento das aulas de História. Tais procedimentos são:

Contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exercício, criando um sentido da sua naturalidade, assim, como da sua lógica. Envolver uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles princípios organizadores – as ideias de causa, continuidade mudança – do complexo discurso histórico. (CAINELLI, 2012, p. 180 *apud* HUSBANDS, 2003, p. 51)

Tomando as considerações de Monteiro (2007a), Cainelli (2012) e Germinari (2011b), entende-se que a narrativa é a forma pela qual os alunos expressam a sua aprendizagem histórica. Entretanto, alguns cuidados e procedimentos devem ser considerados ao adotar narrativa no ensino de História.

Entre esses podemos indicar que: 1) o professor deve considerar que o fato narrado é uma de muitas possibilidades de interpretações sobre o passado; 2) o professor não pode ser o único narrador, ele deve estimular os seus alunos a contarem e recontarem suas histórias; 3) a busca da distinção entre História e ficção, lembrando aos alunos que a História enquanto ciência tem um rigor metodológico, que a impede de narrar livremente, por isso a utilização de documentos históricos no processo da construção narrativa se coloca com essencial, uma vez que estabelece pontes com o

passado e aponta evidências. 4) observados os itens indicados anteriormente e atentos a curiosidade das crianças, como afirma Cooper (2012), o professor pode recorrer ao uso de documentos e objetos a fim de estimular as crianças a elaborarem suas próprias narrativas sobre passado.

Ainda considerando o relato da professora Maria, encontramos a seguinte afirmativa: “*utilizo muito a linha do tempo para dar sequência ao próximo conteúdo*”. Levando em consideração as palavras da professora, entendemos que a sua narrativa e sua aula estão ligadas numa sequência cronológica e linear, que sustenta a apresentação e o desenvolvimento do “conteúdo”. Assim, a sucessão de acontecimentos, com também suas causas e efeitos, ancoram a prática pedagógica dessa professora.

Sendo a narrativa uma prática comum com no espaço escolar, buscou-se identificar nos relatos das professoras quais elementos utilizavam para a construção de suas narrativas. Assim, nas posições das professoras Maria e Juli, observou-se que ambas usam a internet (textos e vídeos presentes na rede), portanto o uso de recursos como sites, livros e vídeos não se acomodam no conceito de diferentes linguagens a fim de dinamizar as aulas, pois em poucos casos são apresentados aos alunos, uma vez que, eles são selecionados e acionados para suprir lacunas da formação profissional das professoras e para administrar as inseguranças em relação aos conteúdos, como se discutirá mais adiante no texto.

Ponderando sobre as colocações das professoras e refletindo sobre o uso da internet, tanto por professores, quanto por alunos, recordamos aqui algumas preocupações destacadas por Bernardo (2010), ao acompanhar e observar aulas de professores dos Anos Iniciais do Fundamental, na cidade de Tarumã, interior do estado de São Paulo. Entre as colocações de Bernardo (2010, p. 85-86), evidenciou-se que na ocasião

[...] percebeu-se que a história ensinada partindo das informações obtidas pela internet, oscilava entre o *factual*, pois alguns dados eram enfatizados (nomes, datas e acontecimentos) e o *curioso*, ao se citar algumas contribuições culturais, considerando a culinária, as danças e os hábitos do imigrante. Desconsiderava-se, desta forma, que inúmeras questões poderiam ser problematizadas, inclusive por intermédio das mesmas informações coletadas [...]

A internet funcionou da mesma forma que geralmente funciona o livro didático em sala de aula, isto é, os textos – informações foram encontrados e copiados pelos alunos e posteriormente recebidos sem questionamento pelos professores como satisfatórios. A aprendizagem de novas informações, neste caso, se deu com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes

existentes na estrutura cognitiva, não havendo interação entre a nova informação e aquela já armazenada.

Assim, após as palavras de Bernardo, fica claro que o uso da internet é um recurso importante e – pelo menos para as professoras que responderam ao questionário – é um meio de fácil aceso, pois em cada sala de aula há um computador conectado à rede, mas sempre os textos/vídeos disponíveis devem ser previamente avaliados em seus conteúdos e os professores ao usarem este recurso devem problematizar, comparar e criticar as informações obtidas, não as tomando como verdade garantida sobre o passado.

Retomando a possibilidade da utilização de documentos históricos nas aulas de História, outro ponto que instigou questionamentos refere-se à afirmação da professora Juli, quando diz: “*Peço para os alunos trazerem materiais pertinentes ao que estamos estudando*”. Entende-se que esses “*materiais pertinentes*” remetem aos conteúdos estudados, mas a professora não descreve em seu relato se fornece orientação para a seleção desses “*materiais*”.

Sem pistas sobre o que realmente são os “*materiais pertinentes*” e se há ou não uma orientação para a sua seleção, nesse caso, pensou-se tais “*materiais*” como fontes históricas. Para isso, novamente deve-se apropriar de conceitos da área da Educação Histórica para pensar o uso desses “*materiais*”. É de suma importância que ao estabelecer a coleta de “*materiais*” o professor tenha planejado a sua ação quando os alunos entregarem os resultados obtidos por meio de suas escolhas e pesquisas, pois ao contrário, a ação dos alunos cairá no vazio. Considerando o fazer pedagógico e a utilização de fontes históricas o professor deve entender que:

O conhecimento desta bateria de tarefas e respectivos instrumentos podem constituir recursos preciosos para projectar aulas de História de uma forma fundamentada. Em aulas diversificadas – a aula oficina – os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor, a dialogar esporadicamente ou a tomar notas; participam activamente na resolução de problemas, em tarefa que podem ser escritas, orais ou sob outra linguagem. E cabe ao professor guiar essa busca, estando atendo às mudanças conceptuais que vão ocorrendo. Saber dar espaço, na aula, às narrativas dos alunos, procurando apreender os seus pontos de vista para ajudá-los a progredir com autoconfiança [...]. Para isso, será útil que os professores aprofundem a reflexão e o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico. (BARCA, 2005, p. 22-23)

Outra menção às fontes históricas observa-se de forma mais direta no relato da professora Letícia, quando diz: “[...] com *Ensino Fundamental I* percebo a

necessidade de ver documentos para compreendê-los. O objeto de estudo é reconhecer a sua história, então trabalhamos com certidão de nascimento, identidade, nome... Mostrar que todos possuem fontes históricas”.

A professora nessa ocasião entende que as fontes históricas “possuem” a “todos” e deste modo ela também entende que não são somente os documentos oficiais ou catalogados já como fontes que podem ser entendidos dessa forma. Sendo assim, o relato da docente converge com o que diz Germinari (2014, p. 812)

Os documentos em estado familiar não fazem parte da vida de personagens do cenário político ou midiático. Estes documentos podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários. Encontram-se aí, velhas fotografias amareladas, certidões de nascimento, escrituras de terreno, agendas, cartas, bilhetes confidenciais, carteiras de trabalho.

Quando a professora elenca as fontes históricas de caráter familiar, não expressa uma metodologia, ou seja, possíveis práticas para o trabalho com fontes e tampouco o objetivo de promover a investigação histórica a partir de documentos, uma vez que “*fontes históricas*”, neste caso, é o conteúdo estudado para o ano que leciona. Nesse sentido, parece que é enfatizado entre as crianças as fontes de “*arquivo familiar*”, todavia não se desenvolve um trabalho metodológico de problematização, comparação e crítica a partir dos documentos. Mesmo que as fontes sejam tratadas como evidências para este ano, nos anos seguintes, ou até mesmo nos próximos conteúdos, a prática metodológica quanto ao uso de fontes deixa de existir no fazer pedagógico, sendo, dessa forma, lembrada apenas para essa etapa do Ensino Fundamental, ou seja, não há uma sequência no uso de documentos em sala de aula.

2.3 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como anunciado anteriormente, as professoras dos Anos Iniciais enfrentam desafios ao lecionarem a História para seus alunos. Entre os desafios vivenciados cotidianamente, a falta de domínio de aspectos específicos da História parecia, no primeiro momento, um grande entrave para as aulas dessas profissionais. Considerando que o grande número de professores da etapa inicial do Ensino Fundamental é oriundo dos cursos superiores de Pedagogia este capítulo observará

como se constituem os cursos de Pedagogia, como preparam professores e professoras para atuarem em sala de aula. O ponto de partida ao pensar sobre a formação docente se concentra, inicialmente, nas disposições legais dos cursos de Pedagogia para a formação do professorado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Incialmente, ao pesquisar algumas bibliografias verificou-se que a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil foi e é marcada por numerosos embates a respeito das habilitações destinadas aos pedagogos.

Na década de 1970, identificamos que o curso de Pedagogia, nesse período, “[...] deveria formar licenciados para a atuação no ensino normal e especialistas para a supervisão, orientação, inspeção e administração escolar, inviabilizando a formação do pedagogo como professor”, como nos dizem Rosa e Silva (2015, p. 134).

Essa configuração dos cursos de Pedagogia esvaziava o preparo para prática docente, provocando nas décadas posteriores inúmeros embates a respeito da finalidade da formação desses profissionais, tanto que as reflexões promovidas pelos debates resultaram em:

[...] uma espécie de consenso aparente e provisório sobre a questão do bacharelado e/ou licenciatura, uma vez que se admitia a formação do especialista e também do professor no mesmo curso, através de núcleos comuns, modalidades e habilitações que deveriam estar explícitas nos projetos pedagógicos. (ROSA; SILVA, 2015, p. 136).

Em meados da década de 1990, com a promulgação da LDB 9394/96, os questionamentos se sobressaltaram perante as reformulações previstas pela lei, já que no Artigo 64 recuperou-se, segundo Rosa e Silva (2015, p. 137), “a ideia de Pedagogia que vigorava na década de 1970”.

As críticas à proposta da LDB 9394/96 recaíram sobre ineficácia dos cursos de Pedagogia em formar professores, pois a identidade formadora dos docentes se perdeu quando “os legisladores desconsiderando (ou desconhecendo) totalmente os debates e pesquisas realizados até então, ressuscitaram uma concepção de Pedagogia e de Pedagogo criticada e colocada em questão há mais de trinta anos” (ROSA; SILVA, 2015, p. 137).

Opondo-se às disposições da LDB 9394/96, profissionais reivindicaram a identidade do curso de Pedagogia voltada para a formação docente, portanto cabia às universidades e faculdades reestruturar os cursos a fim de que os currículos

atendessem as necessidades formativas dos pedagogos/professores. Esse posicionamento foi apresentado por meio do documento denominado de “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais de Educação”, formulado pela ANFOPE no IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, 1998 (ROSA; SILVA, 2015, p. 137-138).

No que se refere à atuação dos pedagogos, o documento definia como áreas desses profissionais a “[...] educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso norma), educação profissional, educação não-formal, educação a distância” (ROSA; SILVA, 2015, p. 138).

Todavia, a formação docente realizada pelos cursos de Pedagogia foi descaracterizada pelo Ministério da Educação, em 1999, quando por meio do Parecer CNE/CES nº 970/09 determinou que a formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental nos Anos Iniciais deveria ocorrer por meio do Curso Normal Superior. O Parecer CNE/CES nº 970/09 foi

[...] corroborado pelo decreto presidencial nº 3.276 de dezembro de 1999, que estabelecia que a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria se dar exclusivamente nos cursos Normal Superior, restando ao curso de Pedagogia a função de preparar qualquer outro profissional da Educação, menos o professor. (ROSA; SILVA, 2015, p. 138-139)

O confronto entre os posicionamentos de profissionais, pesquisadores e medidas governamentais a respeito da formação dos pedagogos e professores produziu uma variedade de documentos que, naquele momento, pretendiam listar as atribuições dos profissionais formados nos cursos de Pedagogia. Esse confronto se estendeu por anos sendo o principal alvo de crítica às concepções definidas a partir da separação formativa do professor e do pedagogo.

Em 2006, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, assim definindo o como

Responsável por formar o docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o docente das disciplinas pedagógicas do curso de Magistério em Nível Médio e em cursos de Educação Profissional, bem como o profissional da área de serviços e apoio escolar e de quaisquer outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. (ROSA; SILVA, 2015, p. 142-143)

Sendo o curso de Pedagogia responsável pela formação do profissional de que leciona nos Anos Iniciais, adiante no texto se discutirá como se constitui a organização curricular dos cursos de Pedagogia, saberes e as operações sobre o ensino de História entre as professoras que responderam o instrumento de investigação.

2.3.1 Os saberes construídos na Academia acerca do Ensino de História

Em outubro de 2017, a coordenação pedagógica solicitou aos especialistas da área de História para que auxiliassem com as professoras dos Anos Iniciais. Nesta direção tivemos a oportunidade de estabelecer um diálogo junto as docentes que num outro momento participaram da presente pesquisa¹⁵.

Em uma primeira conversa, procurou-se identificar as dúvidas e/ou dificuldades das professoras ao ensinarem História. Entre as mais evidenciadas destacavam-se a dificuldade no preparo de provas e seleção de materiais, ou seja, as docentes não identificavam dificuldades no processo metodológico de suas aulas, mas “onde” encontrar imagens e textos para a elaboração de suas avaliações.

Depois dessa conversa, nos colocamos a pensar sobre o que de fato correspondia ao “onde encontrar”. Por esse percurso, entendeu-se que essas profissionais acreditavam dominar aspectos didáticos e metodológicos, no entanto o que faltava era o domínio específico da área de História, propriamente, encontrar “imagens e textos” que retratassem o passado com veracidade.

Tocados pelos posicionamentos das professoras, num segundo momento surgiram questionamentos sobre quais saberes essas professoras mobilizam acerca do Ensino de História e o que consideram importante na formação profissional quando se tratava de ensinar História aos seus alunos. Desse modo, durante a pesquisa realizada, foi solicitado às professoras que apontassem sugestões para formação profissional no que se refere à prática docente no Ensino de História por meio da seguinte questão: **Sugira algo para a sua formação inicial.**

¹⁵ No momento que interagimos com as professoras por meio do convite da coordenação pedagógica da escola onde nossa pesquisa estava por ser desenvolvida. O primeiro contato com as profissionais possibilitou inúmeras reflexão que foram aplicadas no instrumento de investigação e na redação da pesquisa realizada posteriormente.

Entre as sugestões, observou-se: “A faculdade não prepara o professor para o ensino de História. Cabe a cada um ir em busca de técnicas e didáticas para passar ao aluno que precisa ser trabalhado” (Professora Juli).

“A graduação não prepara para o ensino de História, é necessário se dedicar, buscar recursos e novas estratégias no cotidiano da sala de aula” (Professora Cláudia).

Ao refletir sobre as considerações a respeito da formação inicial das professoras dos Anos Iniciais desta escola, deparamos com questões próprias que marcaram a construção dos cursos de Pedagogia no Brasil. O embate existente sobre a organização curricular, projeto pedagógico e a finalidade/habilitação dos profissionais do curso de Pedagogia provoca inúmeras críticas sobre as condições da formação do pedagogo – professor.

A definição de um currículo para o curso de Pedagogia sempre esteve na ordem do dia nas discussões sobre a qualidade e a finalidade do curso. Considerando a formação voltada para a prática docente na disciplina de História, buscou-se identificar nas universidades¹⁶ de Curitiba como se estruturam os cursos de Pedagogia na cidade. Assim formulou-se o QUADRO 1 a seguir:

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E CARGA-HORÁRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES DE CURITIBA

UNIVERSIDADE	CARGA – HORÁRIA TOTAL DO CURSO	NOMENCLATURA DA DISCIPLINA VOLTADA PARA A ÁREA DE HISTÓRIA	CARGO-HORÁRIA DA DISCIPLINA DA ÁREA DE HISTÓRIA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUC-PR	3.320 horas	Metodologia do Ensino da História	80 horas/aulas
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR	3.200 horas	1. Metodologia do Ensino da História (obrigatória) 2. A História Fora da Sala de Aula (optativa)	1. 45 horas/aulas 2. 30 horas/aulas
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	3.680 horas	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	80 horas/aulas

¹⁶ Optou-se em realizar a análise nos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades para delimitar a pesquisa, no entanto existem diversas faculdades que ofertam o curso na modalidade presencial e a distância, em polos na cidade. Utilizaram-se os projetos pedagógicos/currículos disponíveis nos sites das instituições.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	3.260 (sem definição se é hora/aula ou é apenas contabilizado as horas)	Ensino de História	80 horas/aulas
---	--	--------------------	----------------

FONTE: Adaptado de PUC-PR (2016); UFPR (2008), UP (2017) e UTP (1997).

O quadro da organização curricular acerca da área específica da História, faz apontar

[...] um problema epistemológico curricular do curso de Pedagogia: a docência multidisciplinar. Cabe às disciplinas denominadas metodologias e/ou didáticas específicas oferecer a melhor formação possível nestas diferentes áreas, buscando articular, num espaço-tempo reduzido, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que contemplam a especificidade de cada área do conhecimento e as associem às características e peculiaridades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (ROSA; SILVA, 2015, p. 143)

A “docência multidisciplinar” é uma característica da etapa inicial do Ensino Fundamental, já que os professores lecionam diversas áreas do conhecimento, como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Geografia, Ciências, Artes e também a História.

Nesse sentido, sobre a formação dos professores dos Anos Iniciais, Sanches (2015, p. 21) afirma que

[...] o ambiente de formação dos professores que atuam nos anos iniciais, pois estes professores, pedagogos em sua maioria, tiveram sua formação majoritariamente marcada por disciplinas relacionadas às teorias e metodologias voltadas para a prática docente e poucas disciplinas sobre o campo específico de cada área do conhecimento, como é o caso da História. Essas considerações sobre a composição da estrutura curricular e o lugar ocupado pelas disciplinas de formação específica coincidem com uma das conclusões do estudo de Gatti e Nunes (2009): “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”.

Considerando a organização curricular dos cursos de Pedagogia das universidades de Curitiba no que se refere ao Ensino de História e atentando para as afirmações de Sanches (2015), compreendemos as colocações das professoras que vão no sentido de que, *“A graduação não prepara para o ensino de História”* (Professora Cláudia). Nos relatos das docentes, reconheceu-se que as professoras não se sentem seguras ao ensinar História aos seus alunos e por esse motivo buscam medidas para solucionar a ausência de domínio do campo específico da História.

Rosa e Silva (2015, p. 143) admitem a deficiência dos currículos dos cursos de Pedagogia em preparar professores para atuarem nas mais diversas áreas do conhecimento, como saída, as pesquisadoras destacam que

Um dos fundamentos da formação para a docência multidisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é que esta necessita ser constituída sobre uma base epistemológica que permita a compreensão do processo de produção do conhecimento e a busca de diferentes possibilidades curriculares e didáticas para iniciar os estudantes, de modo prazeroso, rigoroso e crítico, no universo da ciência e da cultura. Nesse sentido, apontamos a Didática e o Estágio Supervisionado como princípios epistemológicos desta formação.

Com a suposta ausência de conhecimentos específicos defende-se que os professores dos Anos Iniciais desconhecem aspectos próprios de cada área do conhecimento, no entanto dominam o “modo de fazer”, ou seja, possuem saberes capazes de desenvolver o conhecimento em qualquer área. Essa afirmativa é considerada devido ao currículo do curso de Pedagogia ser pautado em disciplinas que se caracterizam com metodologias ou didáticas. Nesse sentido, as pesquisadoras Rosa e Silva (2015, p. 144) entendem que

Ensinar [...] não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas sim realizar a mediação pedagógica, o que exige dos professores um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar, dos conteúdos escolares, dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. No ato de ensinar, estas dimensões do ensino se materializam, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento, junto com os outros educandos e com o professor, o que sintetiza, de certa forma, o conjunto de conhecimentos oriundos da Didática que devem fazer parte de um currículo de formação de professores.

Ainda ponderando sobre a Didática, as pesquisadoras afirmam que

Pensar a formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos leva à necessidade de (re)situar a Didática como campo de conhecimento e de pesquisa nuclear no curso de Pedagogia, [...]. A Didática constitui, no nosso entendimento, a possibilidade de proporcionar aos futuros professores um conhecimento verdadeiramente pedagógico, que lhes permita perceber o que constitui seu trabalho, o que (e como) é necessário saber e fazer para ensinar com qualidade de forma que os alunos aprendam. (ROSA; SILVA, 2015, p. 145)

A partir das definições das pesquisadoras, observa-se uma separação entre aquilo que Sanches (2015) chama de “didática geral” e “didática específica”. Nesse sentido, considera que

[...] a didática está associada apenas a um dispositivo e procedimento de ensino, delegando as outras áreas disciplinares os métodos investigativos científicos sobre o processo de aprendizagem. Esta separação epistemológica está presente na concepção de ensino de muitos professores dos anos iniciais e que desenvolvem seu trabalho ressaltando a dicotomia, conteúdo – ensino. (SANCHES, 2015, p. 29)

Nessa dicotomia ressaltada pelo pesquisador, parece que apenas o domínio do “como fazer” se sobressai sobre características específicas do campo da História e a sua epistemologia. Nesse sentido, ao separar a História e/ou não observar que essa área tem um processo metodológico próprio, nos faz considerar que, para alguns professores, todo e qualquer caminho metodológico é aplicável ao Ensino de História a fim de promover a aprendizagem entre os educandos, sem identificar as especificidades da História.

Sendo a defasagem de domínios específicos de cada área do conhecimento uma característica da formação docente, uma preocupação se lançou no sentido de localizar quais saberes as professoras mobilizavam para lecionarem História.

2.3.2 Como as professoras desenvolvem seus saberes acerca da História aprendida e a História ensinada

Ao aplicar os questionários às professoras dos Anos Iniciais, já se considerou que aspectos subjetivos refletiam no seu fazer pedagógico, os quais, a certo ponto, determinam os percursos metodológicos que orientam a prática, como esclarece a professora e pesquisadora Urban (2002, p. 12) em:

As experiências de vida do professor são importantes na construção da sua identidade profissional. Fundamentais, também, na organização de sua prática. A opção pela profissão, a trajetória estudantil, a relação como o momento histórico que estudam, e até mesmo os valores, as opções políticas, religiosas, ideológicas, são elementos que, aliados, são evidenciados na prática.

Considerando esses aspectos subjetivos que influenciam a prática pedagógica e considerando seu tempo de atuação, das oito professoras que

responderam aos questionários, sete delas tinham mais de dez anos de atuação no magistério e algumas afirmaram ter mais de vinte anos de experiência na área da educação.

Com esses dados em mãos, lançou-se a reflexão sobre os chamados “aspectos subjetivos” e entre esses aspectos levou-se em conta a trajetória estudantil das professoras, presumindo que elas, na educação básica, tiveram acesso aos chamados Estudos Sociais e/ou vivenciaram, enquanto alunas, a transição entre o fim Estudos Sociais e o retorno da História.

Ao considerar como “aspecto subjetivo” na ação pedagógica a trajetória estudantil das docentes no ensino básico, ponderou-se sobre a possibilidade da influência da estrutura metodológica dos Estudos Sociais na ação pedagógica das professoras que responderam o questionário. Para isso, foi escolhida uma atividade do manual de “Estudos Sociais: Geografia e História do Brasil”, de 1985.

Esse manual foi escrito pela professora de “Metodologia de Estudos Sociais”, Ruth Araújo e pelo licenciado em Geografia e História e professor de “Estudos Sociais”, Antonio Douglas Leite. Quando selecionadas as atividades e as inserimos no questionário, a intenção era detectar quais considerações as professoras faziam sobre as atividades e se usavam tipos parecidos em suas atividades docentes com os seus alunos. Assim questionou-se: **Quais são as suas considerações sobre as atividades a seguir?**

FIGURA 2 – ATIVIDADES PROPOSTAS NO MANUAL DE ESTUDOS SOCIAIS

ATIVIDADES	
1. Faça uma relação das palavras cujo significado você não conhece. Procure compreender seu sentido, ficará mais fácil para você estudar.	Lendas indígenas Poesias de poetas brasileiros sobre os índios. Vocabulário de termos indígenas.
2. Para você responder: — Qual o nome do pôrto, onde ancorou a enquadra de Cabral, no Brasil? — Como os índios chamavam sua terra? — Conservamos, em nossos costumes, influências indígenas? Quais?	4. Sugestões para você: — Desenhe uma caravela da época dos descobrimentos e um navio moderno. — Faça uma mapa-mural com o roteiro das grandes navegações. Pinte em cores diferentes o mundo conhecido e o desconhecido, na época.
3. Você pode colecionar e organizar pequenos álbuns de:	— Riske um quadro «A descoberta do Brasil e registre os fatos de importância:
<p>Fatos anteriores à descoberta</p> <p>Data e local da chegada de Cabral</p> <p>Os principais acontecimentos</p>	

FONTE: Araújo, Leite (1985, p. 41).

As atividades do manual de Estudos Sociais eram destinadas para as crianças que cursavam a 4º e a 5º série do ensino de Primeiro Grau. O conteúdo trata do “descobrimento” do Brasil como também de algumas “curiosidades” como palavras, lendas e poetas/poesias “indígenas”.

Os apontamentos das professoras foram os mais diversos, alguns rechaçando a utilização da atividade exemplificada, outras corroborando, ao afirmar ser possível o seu uso. Nesse contexto, é de suma importância ressaltar que as professoras não sabiam que a atividade exposta no questionário era referente aos Estudos Sociais, da década de 1980.

Entre os apontamentos realizados pelas professoras, destacam-se:

“Acredito ser importante para os alunos saberem o significado e compreender o que está sendo falado; 2) Muitos alunos aprendem com perguntas e respostas. Utilizo em sala de aula; 3) Atividades na qual os alunos poderão organizar seu próprio material, acho muito válido; 4) São atividades que requerem mais atenção, criatividade, coordenação motora e alguns alunos não gostam. Mas por ser algo mais lúdico reforça a aprendizagem e ajuda na memorização.” (Professora Juli)

“Minha opinião é que existem outras formas de explorar o conteúdo com mais interesse, talvez criando um cenário, painel e explorar todo o conteúdo. Os materiais podem ser todos elaborados pelos educandos.” (Professora Ane)

“Se bem explorada pode ser aproveitada, começa com pesquisa de palavras que não conhece o que ajuda na resolução, utiliza a pesquisa de conceitos e faz comparativos com o antigo e contemporâneo.” (Professora Tatiane)

“Acredito que algumas questões são importantes para o conhecimento dos educandos, mas poderiam ser melhores elaboradas e apresentadas com mais atrativos (falta contextualização)”. (Professora Laura)

As atividades presentes no manual visavam principalmente à memorização, ao se preocupar com datas, nomes de lugares e de pessoas, por outro lado, possibilitavam mesmo como características de “curiosidades” a investigação sobre a “cultura indígena”. De modo geral, as atividades propostas representam o modelo de ensino dos Estudos Sociais dos anos 1980 e/ou do período de retorno da História, época que provavelmente as professoras citadas eram alunas da Educação Básica.

No relato da professora Juli, a preocupação com a memorização é um dos critérios, no processo de aprendizagem da História, ao destacar que, “muitos alunos aprendem com perguntas e respostas”. Professora há quatorze anos, afirmou que

utiliza o modelo de atividade, pois visualiza nele o desenvolvimento de “criatividade” e “coordenação motora”. Hipoteticamente, associou-se à visão da professora, no que se refere à atividade do manual, com o ensino e/ou “treinamento” que recebeu antes sua formação profissional.

Para Tardif (2000 *apud* SANCHES, 2009, p. 22):

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interiorizar certo número de conhecimento, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Percebe-se a partir das ideias de Tardif (2000 *apud* SANCHES, 2009) que as interiorizações destes conhecimentos se expressam ativamente nas ações pedagógicas de professores. Talvez nesse sentido as atividades selecionadas acionem conhecimentos acerca da História (Estudos Sociais) destas professoras que responderam o questionário, e por esse motivo, as docentes relatam que essas atividades “são questões *importantes*” para desenvolver “*o conhecimento entre os educandos*”, como destaca a professora Laura.

Para a professora Tatiane é possível a utilização da atividade do manual, mas é preciso que seja “explorada”. Essa professora reconhece que as atividades apresentam questões que podem provocar reflexões caso a professor ultrapasse a simples memorização. Por esse ângulo, os exercícios que buscam identificar a conservação de “*costumes, influências indígenas*” são capazes de estabelecer um paralelo, como diz a professora, entre “*o antigo e contemporâneo*”. Ao pensarmos pela perspectiva da Educação Histórica, a ação da professora Tatiane se põe em consonância com a capacidade de “construir pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenham continuidade como partes do passado [...]” (SCHMIDT, 2011, p. 83-84).

Para a professora Ane a atividade disposta no questionário não apresenta relevância, já que não são eficientes para aprendizagem e, na sua visão, há outras possibilidades mais interessantes, que poderia ser: “*criando um cenário, painel*”, desse modo sendo possível “*explorar todo o conteúdo*”.

O fato da professora Tatiane se colocar em oposição às atividades propostas pelo manual de Estudos Sociais chama a atenção no sentido de que Tatiane com

menor tempo de experiência, provavelmente não se deparou com os Estudos Sociais na sua trajetória estudantil. Outra hipótese é que essa professora, teve contato com discussões e possibilidades para o Ensino de História ainda na academia, logo, expressando-as na sugestão de atividades do questionário.

A indicação da professora Ane faz lembrar das alternativas para o Ensino de História apresentadas pela pesquisadora Cooper em “Ensino de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais” (2012). Por esse prisma, quando a professora destaca que “os materiais podem ser elaborados pelos educandos”, identificam-se nas elucidações de Cooper, as seguintes proposições e conceitos a esse respeito, ao destacar que,

Dilek e Yapici (2004) na Universidade de Mármar, em Istambul, desafiaram a noção de que o aprendizado se desenvolve do concreto para o abstrato, e utilizando a pesquisa de Egan (1988) e outros, sugeriram como um conceito que eles chamam de “pensamento abstrato específico para a infância” pode ser desenvolvido através de histórias sobre o passado. Gulcin Yapic sobre a história acerca do seu “Avô Seljuk” para uma turma, dando a ela a oportunidade para questionamento e explicação durante a história. Essa história foi escrita para inclusão descrição de artefatos baseada em fotografias de catálogo de museus. [...]. Quando a estória terminou, foi pedido para as crianças desenharem certos artefatos descritos na história. [...] Três níveis de pensamento abstrato nas respostas das crianças foram identificados. [...] Eles estavam “preenchendo lacunas” através da informação dada, por meios válidos [...]. (COOPER, 2012, p. 31-32)

Partindo da narrativa, a investigação apontada por Cooper instiga nas crianças a produção de “materiais”, ou seja, de desenhos que correspondam à narrativa realizada pela pesquisadora. Por isso, entende-se que o material pode gerar a elaboração de narrativas, nesse sentido sendo a narrativa um produto da produção das crianças. Sobre isso Urban e Loporini (2015) expõem como possibilidades as construções narrativas pelos alunos a partir de documentos históricos selecionados pelas próprias crianças, além de outras alternativas como se observa a seguir:

FIGURAS 3 E 4 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

► Organizar uma exposição com os livros trazidos pelos alunos. Aqui, é importante que eles informem como conseguiram os livros, quem os usava, de que tratam, quando foram publicados etc.



Fonte: Autoras

exercício

Voa a

Vovô vê a

Ivo viu o

cória

Pequeno manual de História do Brasil, História do Brasil para crianças e página de cartilha.

No século XX, muitos produtos passaram a utilizar imagens de crianças em suas propagandas. Por meio de documentos, é possível realizar alguns questionamentos, como:

- A imagem das crianças deve ser usada nos meios publicitários?
- Qual é a opinião dos alunos sobre os comerciais que fazem uso da imagem de crianças?

a) Solicitar aos alunos que pesquisem produtos que utilizem crianças para divulgar e comercializar.

b) Inserir imagens de propagandas antigas.

Ilustrações: Ivan Coutinho



Ilustrações de cartazes de propagandas antigas.

c) Após os questionamentos, solicitar que os alunos escrevam uma narrativa sobre a participação das crianças nas campanhas publicitárias.

FONTE: Urban; Luporini (2015, p. 181-182)

Ao usar as indicações de Cooper (2012) e apontar na direção de Urban e Luporini (2015) para possibilidades no ensino de Ensino de História, buscamos materializar as suposições da professora ao destacar a produção de materiais, concluímos que a professora opera alguns saberes próprios à prática do Ensino de História ao criticar as atividades propostas no manual de Estudos Sociais e sugerir outras.

2.4. OS DESAFIOS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pensando sobre as dificuldades que as professoras enfrentam ao lecionarem a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no instrumento de investigação tomou-se o cuidado para que elas relatassem quais são os desafios que encontram cotidianamente através da questão: **Quais são os seus desafios ao ensinar História?**

Entre os relatos, encontram-se:

“Encantar para a História em si, já que no Fundamental I a História é bastante distante do tempo deles e muitas vezes da maturidade também”. (Professora Maria)

“Preparar aulas que sejam interessantes para que os educandos se sintam motivados em aprender, pesquisar e participar com entusiasmo”. (Professora Ane)

“Encontrar meios lúdicos para ensinar. Algumas vezes compreender o contexto”. (Professora Letícia)

As respostas sobre os desafios de ensinar História corroboram com a indicação que o mais importante para ensinar é preparar as aulas, como indicado anteriormente, no entanto algumas colocações alertam sobre as considerações e a prática do ensino entre as professoras que responderam ao instrumento de investigação.

Entre as posições das professoras apontadas, entendeu-se que para a professora Maria os alunos apresentam dificuldades, pois não possuem “maturidade” necessária para aprender História. O posicionamento dessa professora vai “na contramão” das atuais pesquisas do campo da Educação Histórica que considera ser possível o ensino de História para crianças e jovens.

Considerando os pressupostos da Educação Histórica, que conceituam como critério para a aprendizagem Histórica a “progressão”, desconsiderando a “quantidade de informação factual adquirida” (BARCA, 2005, p. 21), entendemos que, em oposição a professora, é possível aprender história em qualquer idade. Sobre isso Barca salienta que a aprendizagem histórica não se encontra atrelada com a idade/maturidade e/ou o tempo de escolaridade dos alunos, uma vez que o processo de aprendizagem se encaminha de modo progressivo, contudo, nas palavras de Barca, a partir da sua investigação sobre a Educação Histórica, há “[...] alunos mais novos que mostram ideias mais elaboradas do que alguns alunos mais velhos e com mais tempo de escolaridade” (BARCA, 2005, p. 21).

Entre os desafios evidenciados pelas professoras, as aulas “interessantes” e “lúdicas” levam a considerar a formação profissional que as professoras receberam durante a graduação, já que o currículo do curso de Pedagogia é dominado por didáticas e metodologias e esse fato faz considerar que existe uma espécie de “receita” para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, o qual está atrelado a ideia de que um mesmo método é capaz de atender as demandas sobre a aprendizagem nas mais distintas áreas do conhecimento.

Talvez tornar as aulas atrativas para as crianças signifique facilitar a aprendizagem de um grande número de informações, sem possibilitar a criticidade sobre o que se aprende, assim a transposição didática se tornou um pressuposto metodológico capaz, no entendimento de alguns professores e pedagogos, de produzir o conhecimento entre os alunos.

Na concepção da transposição didática os professores são responsáveis em tornar o conteúdo “palatável” para os educandos, ou seja, em tornar o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. Desse modo, “Define o conceito de transposição didática como aquele que remete à passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunhos deste questionamento necessário, ao mesmo tempo que se converte em sua primeira ferramenta” (MONTEIRO, 2007b, p. 84).

Sobre a transposição didática, Urban (2012, p. 66) considera “[...] para que um conteúdo seja aprendido, necessita “sofrer” alterações que o transformem em um saber que possa ser ensinado, pois há uma fronteira entre o saber sábio – que entendemos como um saber acadêmico – e o saber que possa ser ensinado, ou seja, um conteúdo voltado ao ensino”.

Monteiro (2007b), embasada em teóricos, tece inúmeras críticas à concepção de transposição didática, mesmo reconhecendo a sua capacidade de fomentar debates acerca do ensino.

Entre as críticas no entendimento da transposição didática, há uma hierarquização dos saberes. O saber acadêmico é a referência ao saber ensinado e ao saber aprendido. Nesse sentido, a crítica se estabelece ao perceber que “[...] no ensino de História, que nos interessa de perto, é muito difícil ou impossível restringir as referências do saber ensinado apenas ao saber acadêmico” (MONTEIRO, 2007b, p. 90), portanto, apoiando-se nas considerações de Develay, Monteiro aponta as “práticas sociais” como referências ao saber ensinado, as quais são estabelecidas juntamente com o saber acadêmico.

Como “práticas sociais” ou “atividades sociais”, Monteiro (2007b) invoca Develay (1992), que as conceitua da seguinte forma:

[...]a atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares e a partir das quais se pode examinar, no interior de uma disciplina dada, o objeto de trabalho, ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino. (DEVELAY, 1992, p. 22-23 *apud* MONTEIRO, 2007b, p. 90)

Compreendendo que apenas o saber acadêmico não é capaz de fornecer única referência na constituição do saber a ser ensinado, entendendo a mobilização das “práticas sociais” no processo de ensino e aprendizagem, Monteiro estabelece diálogo como Lopes, que entende que o termo mais coerente no que se refere ao ensino se encontra na definição de **mediação didática**:

Prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido à **mediação**: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, como um profundo senso de dialogia (LOPES, 1997, p. 106 *apud* MONTEIRO, 2007b, p. 91, grifo da autora)

Refletindo sobre as críticas à transposição didática e colocando em oposição a suposta hierarquização de saberes, defende-se que no ensino de História se aplique uma metodologia própria. Isso posto, as pesquisas em torno da Educação Histórica, apontam possibilidades acerca da aprendizagem em História ao considerar como método de ensino a natureza e a epistemologia da própria ciência histórica.

Sendo assim, as aulas “lúdicas” e envolventes, como sugeriram as professoras, são momentos em que alunos constroem explicações históricas, dessa forma possibilitando o desenvolvimento da autonomia analítica, investigativa, crítica e comparativa.

3. AS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O foco central deste capítulo é refletir sobre experiências de professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também apontar possíveis práticas para o Ensino de História para essa etapa de escolarização.

A fim de estabelecer um diálogo entre as respostas obtidas no instrumento de investigação (questionário) e a prática pedagógica das professoras, estendeu-se a observação para as experiências práticas das professoras dos Anos Iniciais.

Para tanto, foram selecionadas duas professoras que responderam ao questionário: uma que leciona para 5º ano do Fundamental (professora Ane), outra que atua com alunos do 4º e 5º ano (professora Juli)¹⁷, para descreverem suas experiências durante suas aulas de História.

A seleção das professoras aconteceu a partir da disponibilidade em atender a pesquisadora e, desse modo, marcou-se na escola um horário para conversar a respeito das aulas de História¹⁸. Na ocasião, foi pedido para que as professoras narrassem suas experiências lecionando História e apontassem algumas atividades realizadas que consideravam significativas para a aprendizagem dos alunos.

O que chamou a atenção foi que ambas destacaram atividades que consideravam criativas, acreditando que dessa maneira os alunos se envolveriam na produção do conhecimento histórico. A professora Juli contou sobre uma feira que realizou sobre o tema “imigrantes”. A professora Ane apresentou um painel construído pelos educandos que abordava a vinda da família real portuguesa para o Brasil.

Pensando sobre o que era a criatividade para essas professoras, nos colocamos a identificar aspectos que rondam essa concepção, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 A CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

¹⁷ Note-se aqui que os nomes dados às professoras, assim como no capítulo anterior, são fictícios a fim de preservar suas relações de trabalho.

¹⁸ Nos encontros realizados com as professoras, foi explicado sobre a pesquisa e solicitado que contribuíssem relatando suas experiências com os alunos nas aulas de História. Os relatos das professoras foram gravados para uma análise de suas experiências.

Ao passar pelos corredores, pátio e até mesmo se observando as fachadas das escolas que ofertam os Anos Iniciais é possível observar inúmeros trabalhos atribuídos às práticas de alunos e professores. São painéis, cartazes, frases e maquetes que compõem o cenário das escolas que recebem as crianças para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esses trabalhos/projetos oferecem ao observador a ideia de como o ensino é realizado nessas escolas por professores e alunos. Tais trabalhos são vistos por profissionais da área e pela comunidade como ações criativas.

As aulas de História não fogem à regra, inúmeras ações são realizadas a fim de tornar visíveis os resultados obtidos pelos alunos e professores nestas aulas. De certo modo, esses trabalhos realizam a função de “propaganda” dos conteúdos estudados, como também das práticas pedagógicas, configurando-se como resultados criativos dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em a “Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos”, artigo publicado na revista “Estudos de Psicologia” (2012), as pesquisadoras Oliveira e Alencar afirmam que as pesquisas sobre os aspectos criativos datam da década de 1970 – nesse período buscou-se identificar quais ações e competências eram capazes de produzir resultados considerados criativos.

Com o propósito de elucidar como esses aspectos são mobilizados ao produzir atividades criativas, as pesquisadoras apresentaram teorias que tratam de concepções acerca do tema.

Nesse sentido apontam, por exemplo,

A Teoria de Investimento em Criatividade de Sternberg (Sternberg & Lubart, 1999; Sternberg, 2000, 2003) propõe a existência da criatividade a partir da confluência de seis recursos distintos, porém, inter-relacionados: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente adequado. Segundo Lubart (2007), essa é uma abordagem múltipla da criatividade, sendo necessária e importante uma combinação de fatores ligados ao indivíduo bem como ao contexto ambiental, ou seja, a criatividade depende de fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais, dado que um componente age sempre em presença de outros. No entanto, também pode haver limite para alguns componentes, como, por exemplo, o conhecimento, abaixo do qual a criatividade não é possível, independentemente dos níveis atingidos em outros componentes. Pode haver uma compensação parcial entre componentes, como, por exemplo, *um componente forte como a motivação pode contrabalançar a fraqueza do componente conhecimento*. Também é possível a interação entre componentes com alto nível, tais como inteligência e motivação, para reforçar ainda mais a criatividade. (ALENCAR; OLIVEIRA, 2012, p. 543, grifos nossos)

Ao refletir sobre a Teoria de Sternberg algo foi marcante, que se entende a partir da busca de equilíbrio onde há ausência de conhecimento. Sobre isso, nos colocamos a pensar sobre a ausência de conhecimento para quem? Como esta pesquisa é direcionada para as práticas de professores, tomou-se essa teoria considerando a alta criatividade dos professores dos Anos Iniciais, não tenham o conhecimento da especificidade e desconhecem percursos metodológicos próprios da História, porém realizam atividades que estimulam as crianças na construção de produtos criativos.

Nesse sentido, entende-se que a criatividade é uma estratégia de ensino utilizada pelos professores para suprir as suas dificuldades no que se refere às características próprias de cada área do conhecimento, os professores dos Anos Iniciais ao encontrarem desafios em mobilizar saberes intrínsecos à História, por exemplo, utilizam de ações criativas nas suas práticas, logo acreditando que, ao permitir e introduzir atividades inventivas facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Outra teoria relativa à produção criativa é o *Modelo Componencial da Criatividade de Amabile*. Nesse estudo, a criatividade passa por um processo de julgamento, o qual ocorre a partir do momento em que:

[...] é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão, e b) a tarefa é heurística e não algorítmica". Nesse modelo, para que aconteça a emergência de um produto criativo, três componentes precisam estar em interação: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. As habilidades de domínio são consideradas a base de qualquer performance, requerendo amplo conhecimento, habilidades técnicas e talento especial em uma determinada área. Já os processos criativos relevantes incluem o estilo cognitivo, a aplicação da heurística para exploração de novos percursos cognitivos e o estilo de trabalho. A motivação intrínseca, por sua vez, refere-se ao envolvimento do indivíduo com uma determinada tarefa. (ALENCAR; OLIVEIRA, 2012, p. 543)

O Modelo Componencial da Criatividade de Amabile ressalta a importância do domínio do conhecimento na construção criativa que só será entendida como criativa a partir de julgamentos da prática e do produto por um público. Ainda sobre essa teoria, na ação criativa é importante a situação motivacional, ou seja, cabe ao ambiente escolar e ao educador o estímulo capaz de envolver o indivíduo em uma tarefa. Outro ponto importante da teoria diz respeito da construção de "novos percursos cognitivos", desse modo, entende-se que práticas criativas envolvem

concepções com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento cognitivo dos educandos, como também do professor que reflete, analisa e aplica conceitos/conhecimentos sobre a produção da atividade criativa.

Sobre as considerações teóricas acerca da criatividade, as pesquisadoras destacaram também a Perspectiva de Sistemas de *Csikszentmihalyi* ao evidenciar que sobre essa teoria, a criatividade se enquadra numa visão sistêmica que comprehende as ações criativas como

[...] um sistema influencia o outro ao mesmo tempo, de maneira a conduzir a uma produção criativa. No entanto, essa produção criativa só será reconhecida como tal a depender do julgamento de juízes de um dado campo, influenciado por uma cultura, podendo, portanto, deixar de ser considerada criativa em outra época. (ALENCAR; OLIVEIRA, 2012, p. 543)

Desse modo, o entendimento de ser criativa ou não, transpassa a produção, pois para ser considerada como tal é necessário o julgamento do outro, que pode ou não a considerar assim, já que essa avaliação se encontra em um dado espaço cultural e temporal.

No entendimento das pesquisadoras a escola é o ambiente em que a ação criativa se torna referência como estratégia de ensino, portanto

[...] o professor constitui elemento chave para facilitar o desenvolvimento do potencial criador dos alunos. Para tanto, a escola precisa ser um espaço que cultive e valorize as ideias originais de seus educadores, oportunizando o desenvolvimento e o desabrochar de habilidades que muitas vezes esse profissional desconhece possuir. (ALENCAR; OLIVEIRA, 2012, p. 544)

Sendo o professor responsável por desenvolver o “potencial criador dos alunos”, é necessário que ele comprehenda que a inovação e anseio por mudança é uma pauta pela “ruptura com o paradigma educacional vigente” (SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R.; PINHO, 2015, p. 182)

Seguindo esse percurso, tanto o professor quanto a escola, precisam entender que

Para criar e inovar há de se perceber um problema e ter a necessidade de pensar e construir rupturas, transformações, reorganizações ante o identificado. Enfim, é preciso tomar consciência do que se almeja transformar. De acordo com Torre (2012) para identificar escolas criativas deve-se considerar dimensões de inovação, sejam elas dimensões *contextuais, pessoais, construtivistas, processuais e avaliativas*. (SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R.; PINHO, 2015, p. 182, grifo dos autores)

Levando em consideração as discussões em torno do conceito de criatividade e compreendendo o papel do professor na tentativa de romper com o tradicionalismo das aulas expositivas, colocamos a reflexão sobre as experiências descritas pelas professoras Ane e Juli.

3.2 AS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

No início do ano letivo de 2018 a professora Ane preparou uma atividade que ela chamou de painel: uma ação criativa em seu entendimento, para abordar a vinda da família real portuguesa para o Brasil¹⁹. Nessa atividade foram estabelecidos alguns critérios para a sua realização que podem ser identificados como: a elaboração do material com recursos visuais, a identificação do tema pelo painel, a relação do conteúdo com a atividade criativa e a exposição oral com vocabulário adequado ao ambiente escolar pelos alunos.

Segundo a professora, em entrevista, depois dos critérios determinados pela instituição de ensino identificaram-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Os resultados da fala dos alunos foram registrados no quadro e, na sequência, buscou-se “aprimorar” os conhecimentos trazidos pelos alunos durante a elaboração do painel.

Em seu relato sobre a realização da atividade, a professora afirmou que procurou expor o tema não utilizando a narrativa oral, uma vez que optou pela construção narrativa através da imagem/painel, estabelecendo como o objetivo da construção do painel, “*que alguém que entrasse na nossa sala e olhasse o painel deveria saber sobre qual conteúdo foi trabalhando*” (Professora Ane).

O processo e o resultado do trabalho realizado pela professora podem ser observados nas FIGURAS 5 e 6 a seguir:

¹⁹ Na instituição em que as professoras lecionam, o currículo de História não aborda aspectos da história individual ou local, pois os conteúdos se constituem acerca da História do Brasil, assim no 5º Ano, os alunos encontram indicadores de aprendizagem que abordam o fim do período colonial brasileiro, Brasil Império e Brasil República, chegando até o período da redemocratização dos anos 1980.

FIGURA 5 – PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DENOMINADA DE PAINEL PELA PROFESSORA. OS EDUCANDOS PREPARANDO TODO O RECURSO VISUAL PARA COMPOR A ATIVIDADE FINAL



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 6 – RESULTADO DO TRABALHO DOS ALUNOS DO 5º ANO E DA PROFESSORA ANE

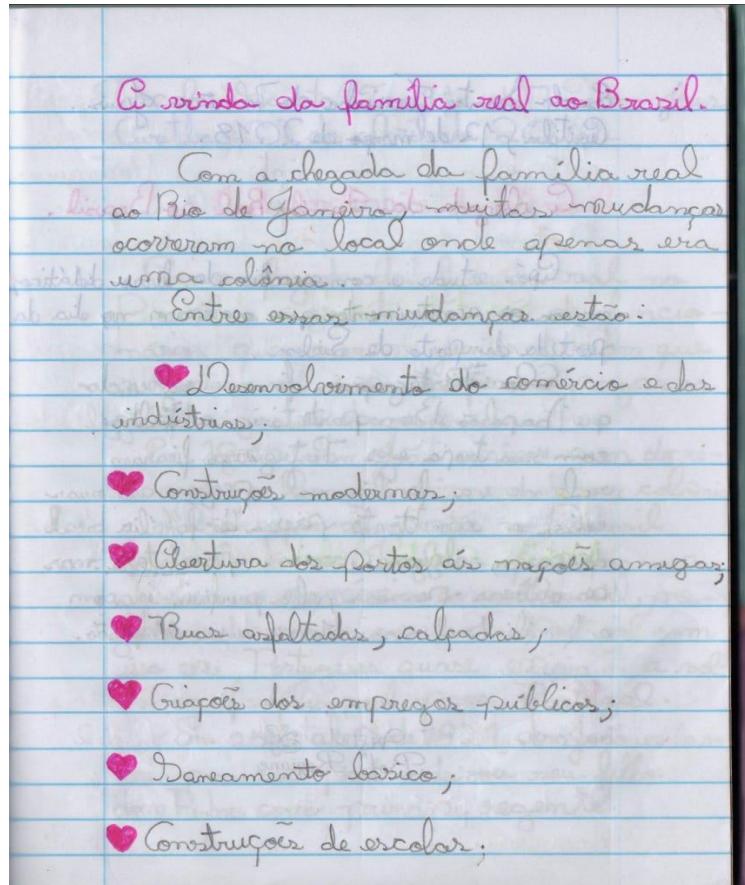


FONTE: A autora (2018).

Ao questionar a professora sobre como os alunos se apropriaram do conhecimento e se houve aprendizagem, a professora afirmou que o domínio do tema foi adquirido mais tarde quando educandos realizaram um registro no caderno e explicaram para os demais alunos o conteúdo estudado. Além da criação do painel, do registro no caderno e a exposição oral sobre o tema, professora Ane construiu com os seus alunos um texto coletivo.

A fim de entender como o texto foi elaborado por alunos tomamos a observar o caderno de uma aluna. Por meio do caderno foi possível perceber que a professora retomou o início do processo de colonização das terras brasileiras, para na sequência abordar a vinda da corte portuguesa para o Brasil. O que ficou perceptível é o tradicionalismo ao abordar datas e fatos “importantes”. O texto sobre a vinda da família real portuguesa foi estruturado destacando os feitos/mudanças provocados pela presença da corte no Rio de Janeiro.

FIGURA 7 – RESULTADO DO TRABALHO DOS ALUNOS DO 5º ANO E DA PROFESSORA ANE



FONTE: A autora (2018).

Na página seguinte do caderno da aluna, há uma atividade que propôs a elaboração de um texto com o seguinte enunciado: “*Após estudos e com auxílio do livro didático escreva os acontecimentos que ocorreram no dia da partida do Porto de Lisboa*” (Professora Ane).

Ao propor o uso do livro didático para a elaboração do texto percebemos necessidade de respaldar a narrativa construída em sala, ou seja, o livro se tornou instrumento de consulta para a narrativa elaborada durante a construção do painel. É importante salientar que o livro pode e deve orientar na elaboração de uma construção textual, no entanto, não se percebe no enunciado e nem no texto da aluna uma problematização sobre o tema: novamente datas e fatos foram inumerados sem questionamento, construindo, por consequência, uma linha cronológica de acontecimentos.

Ane foi uma das professoras que respondeu ao questionário aplicado e afirmou que o livro didático é o último item para uma boa aula de História, porém mesmo considerando sua prática uma estratégia criativa, a mesma não abriu mão do livro, que foi usado como apoio para orientar suas aulas e construção do texto da aluna.

Podemos inferir que não houve uma ruptura estabelecida pelas tarefas direcionadas pela professora, como propõe a concepção de ações criativas, já que a preocupação em narrar fatos e datas conservou o tradicionalismo tão denunciado e posto em xeque pelas novas possibilidades de abordagem da História para as crianças.

3.2.1 Possibilidades para aula sobre o conteúdo: chegada da família real portuguesa

Na pesquisa, para além de refletir sobre as experiências de professores, nos colocamos a pensar estratégias para o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, como possibilidade de construção de texto histórico, a professora poderia ter sugerido uma interpretação do período problematizada ao propor, por exemplo, a análise de imagens e fragmentos de textos.

Sendo assim, foi sugerido um trabalho com fontes históricas, pois considera-se que o tratamento de documentos históricos em sala de aula possibilita e amplia construções de narrativas sobre o tema considerando: autor, data e natureza do documento. O trabalho com as fontes também direciona para a elaboração de

hipóteses e explicações históricas. Pensando assim, foram selecionadas as seguintes fontes históricas:

FIGURA 8 – ARTE COMO FONTE HISTÓRICA



FONTE: PORTINARI, C. **A chegada de Dom João VI à Bahia**. Painel a óleo/tela, 381 x 580 cm. Rio de Janeiro, RJ, 1952.

Em um quadro expositivo, alunos poderiam apontar a respeito da fonte da seguinte forma:

QUADRO 2 – REGISTRO SOBRE A FONTE HISTÓRICA

TEMA	
DATA	
AUTOR	
DESCRÍÇÃO DA FONTE HISTÓRICA	
MOTIVAÇÃO PARA A CRIAÇÃO DA OBRA	

FONTE: A autora (2018).

Uma outra possibilidade que acreditamos ser necessária para a construção do conhecimento histórico perpassa pelo diálogo de diferentes temporalidades, logo estabelecendo discussão/aproximação entre passado, presente e futuro. Sobre esses aspectos indicou-se o trabalho com diferentes textos para análise.

TEXTO I – A “NOVA LISBOA”

As elites locais tentaram maquiá-lo para a chegada da Corte, mas em vão: o Rio de Janeiro de 1808 não era mais que uma vila, e tacanha. As ruas (46 ao todo) eram em geral de terra, mal traçadas, esburacadas e fétidas. As edificações, poucas, soturnas, pobres. Viajantes destes tempos falam da falta de educação e higiene dos colonos, e da cidade. Conforme John Luccock, os colonos não escovavam os dentes, não tomavam banho e mal trocavam de roupa. Jogar as fezes pelas janelas era habitual, e as epidemias também.

Elevada à condição de capital do Reino, a cidade passou então por um intenso processo de expansão, com o aterro de mangues e brejos, abertura de novas ruas e construções. Para a antropóloga Lília Moritz Schwarcz, da USP, “o Rio de Janeiro parecia partido em dois: de um lado, a morada dos colonos; de outro, a nova residência da Corte. De um lado, a vila que ganharia ares de uma “Nova Lisboa”; de outro, a cidade que mantinha a aparência de uma pequena África, tal a quantidade de negros escravos e libertos que perambulavam pelas ruas”.

FONTE: 200 anos da chegada da família real. **Estadão infográficos**, São Paulo, 7 mar. 2008. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/cultura,200-anos-da-chegada-da-familia-real,321389>. Acesso em: 21 jul. 2018.

TEXTO II – ROCINHA SEM FRONTEIRAS DEMANDA OBRAS DE SANEAMENTO URGENTE

A densidade da Rocinha produz ventilação limitada que, combinada com a insuficiência na coleta de lixo e infraestrutura de esgoto formal, estabelecem um terreno fértil para doenças infecciosas. Durante décadas, a Rocinha sofreu com as maiores taxas de tuberculose no Brasil—com uma taxa nacional de infecção de 37,2 casos por 100.000 pessoas, e uma taxa na Rocinha de 380 casos por 100.000 pessoas. Os casos de tuberculose diminuíram substancialmente após as obras financiadas pelo PAC de expansão da Rua 4, que era o corredor mais crítico. No entanto, melhorias no saneamento continuam sendo desesperadamente necessárias.

“Levamos o estado ao tribunal e a comunidade espera que o juiz determine que eles terminem os trabalhos propostos”, disse José Martins de Oliveira. “Não é nada mais do que a obrigação do governo canalizar o esgoto”.

FONTE: Mastrigt, J.; Healy, M. Rocinha sem fronteiras demanda obras de saneamento urgentes [VÍDEO]. **RioOnWatch**, Rio de Janeiro, 21 set. 2016. Trad. Joana Pereira. Disponível em: <http://rioonwatch.org.br/?p=22380>. Acesso em: 21 jul. 2018.

Ao propor o trabalho com esses textos, entendemos que há a necessidade de trabalhar com os alunos vocabulário apresentado pelos documentos, desse modo, o professor, numa primeira leitura com a turma, poderia registrar no quadro as palavras que são desconhecidas para a turma e na sequência buscar o seu significado em dicionários. Essa ação permite a ampliação e aproximação de novas palavras pelos alunos.

Posteriormente, o apontamento de dados sobre os documentos, juntamente com a identificação do tema permitem a possibilidade de uma abordagem que se empenha a traçar semelhanças e diferenças.

O trabalho de análise dos textos explora itens importantes para a construção do conhecimento histórico ao propor, por exemplo, a comparação entre diferentes fontes, questão intrínseca à natureza da própria ciência histórica.

As possibilidades de explicações desse tema podem ser expostas num quadro como a seguir:

QUADRO 3 – O TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS TEXTUAIS

	TEXTO I	TEXTO II
TEMA CENTRAL		
DATAÇÃO		
SEMELHANÇAS ENTRE OS TEXTOS		
DIFERENÇAS ENTRE OS TEXTOS		

FONTE: A autora (2018).

Ao se propor realização desta atividade é porque se acredita que as crianças são capazes de responder positivamente. Uma vez que, segundo os estudos realizados por Dickinson e Lee, em 1978, apontam que na cognição histórica a aprendizagem por meio do trabalho com fontes históricas é possível, já que nesse estudo “algumas crianças de 8 a 11 anos”, idades que estão na etapa dos Anos Iniciais, “apresentam desempenho adequado em tarefas idênticas aplicadas em jovens de 12 a 14 anos, constatação que refuta a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget” (GERMINARI, 2011b, p. 57).

3.3 PROJETO: FEIRA DO IMIGRANTE, 5º ANO²⁰

Refletindo sobre os relatos, neste momento destacam-se as atividades realizadas por Juli que exigiram dos alunos dos 5º anos, segundo ela, atitude de pesquisa e criatividade. O tema abordado na prática pedagógica tratava do processo imigratório vivenciado no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Nesta atividade inicialmente, segundo Juli, foi discutido o conceito de imigrante e também os motivos da vinda de outros povos para o nosso país. Na sequência, localizaram as regiões onde essas pessoas se estabeleceram no território brasileiro.

Com o objetivo de delimitar o trabalho, definiram-se equipes e se estipulou que em pesquisa se investigassem determinados grupos de imigrantes. Os povos escolhidos pelas professoras e alunos foram os ucranianos, poloneses, japoneses, portugueses, franceses, espanhóis, italianos e alemães. Segundo Juli, a escolha do grupo imigratório foi estabelecida pelo critério da identificação, ou seja, a relação entre o grupo de imigrantes e o aluno.

A orientação dada pelas professoras do 5º ano determinava os seguintes aspectos sobre o grupo imigratório: alimentação, vestimenta, idiomas, culinária e também curiosidades. Em um segundo momento, os alunos apresentaram os resultados da pesquisa ao demais da classe.

Partindo dos resultados apresentados pelos alunos, as professoras do 5º ano coordenaram uma feira do imigrante na escola, como pode-se observar na FIGURA 9.

FIGURA 9 – EXPOSIÇÃO DOS ALUNOS VOLTADA PARA A PRESENÇA JAPONESA NO BRASIL

²⁰ É importante percebemos que o projeto “Feira do imigrante” expressa mais uma questão cultural que propriamente histórica. No entanto, para a professora Juli esta atividade foi desenvolvida nas aulas de História, logo a docente compreendia essa ação como uma abordagem significativa e criativa para as suas aulas de História.



FONTE: Professora Juli (2018).

Para a realização da feira do imigrante, os grupos de alunos voltaram a pesquisar mais profundamente, segundo Juli. As crianças buscaram no ambiente familiar vestígio dos antepassados que vieram para o Brasil. Desse modo, os alunos levaram para a feira do imigrante realizada na escola objetos, vestimentas e alimentos preparados pelos familiares. Para a exposição na “feira do imigrante”, os educandos prepararam suas falas, como também escolheram quais objetos e pratos seriam expostos ao público, formado por alunos de outras turmas e pais.

Em vários momentos a professora ressaltou a participação dos familiares na atividade, que se envolveram desde o preparo dos pratos típicos até a presença no dia da mostra dos resultados.

No entendimento da professora Juli, a atividade proporcionou o envolvimento dos alunos na trajetória de preparação da “Feira dos Imigrantes”. Esse envolvimento permitiu a apropriação do conhecimento, pois para Juli, “numa aula expositiva com auxílio de recurso com imagens e vídeos, o tema estudado não teria o mesmo impacto”.

Ao pensar sobre as atividades realizadas nos 5º anos dois pontos chamaram a atenção: o primeiro se refere à questão dos grupos de imigrantes escolhidos; já o segundo foi a busca de evidências da presença dos imigrantes no meio familiar.

Sobre a primeira questão, os grupos de imigrantes, com exceção dos japoneses, eram todos oriundos do continente europeu. Nesse sentido, questionamos a professora no tocante à presença africana no Brasil, lembrando que existe a

possibilidade de abordagens a respeito dos povos africanos, a qual é bastante rica, ampla e imposta pela legislação vigente (Lei 10.639/2003).

A professora afirmou que nenhuma das equipes envolvidas no projeto investigou a presença ou apontou como possibilidade de pesquisas acerca da cultura e a história dos povos originários da África, ou seja, a mostra foi organizada com referências, exceto daqueles vindos do Japão, das culturas europeias.

O silenciamento dos povos africanos na formação do povo brasileiro é recorrente e a atividade realizada confirma a diferença entre o que vigora na legislação, nos projetos políticos pedagógicos e nos planos de trabalho docente com o que, neste caso, se faz na prática pedagógica cotidiana.

A posição de negligenciar as histórias dos povos americanos e africanos, a partir do texto “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva” de Elza Nadai (1992), pode ser identificada na própria gênese da História, do seu estudo e ensino no Brasil. Talvez, dessa forma, pode-se considerar que o ensino de História ainda conserva o tradicionalismo tão criticado em favor de novas práticas pedagógicas, pois, no caso da atividade, observa-se a existência de um discurso eurocentrista, que é pouco analítico sobre a composição de povos, culturas e histórias que formam o conceito de “povo brasileiro”.

O segundo ponto observado foi a participação dos familiares na atividade. Esta participação se fez com coletas de relatos, fotografias, objetos e pratos típicos da herança material e cultural das famílias e vizinhos. Pensando sobre o modo como foram utilizados relatos, fotografias, objetos e pratos típicos e os concebendo como fontes históricas, portanto as entendendo como possibilidade de exploração pelos educandos e pelas professoras envolvidas no projeto “Feira do Imigrante”, levantou-se a reflexão sobre os pressupostos da Educação Histórica.

Sobre esse aspecto há um vasto campo a ser explorado, relembrando as palavras de Germinari (2014, p. 807), anteriormente apontadas neste trabalho, que destacam a perspectiva da Educação Histórica na qual o ensino de História é pensado sobre a epistemologia da própria ciência histórica, portanto, o uso de diversas fontes, até mesmo aquelas de arquivos familiares se põem como estratégias para a construção do conhecimento histórico entre as crianças.

Desse modo, considerando a partir dos pressupostos da Educação Histórica no que se refere ao uso das fontes históricas como metodologia e estratégia para o ensino de História, Germinari (2014, p. 807) evidencia que

Nesse enfoque não interessa a quantidade ou a simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica, em que são analisados conceitos como: compreensão histórica, narrativa, evidência história, inferência, consciência histórica, causalidade, entre outros.

Sendo os objetos de domínio familiar encarados como fontes históricas passivas de análises, os acessos aos acervos familiares se colocam como espaço para a exploração do tema, principalmente considerando o relato da professora Juli por meio da temática da imigração.

Tomando esses acervos familiares para além das fontes materiais, as crianças que participaram da “Feira do Imigrante” também tiveram contato com relatos e o modo de fazer dos pratos típicos. Feitas essas considerações, destacam-se possibilidades do uso de fontes na tarefa realizada pelas professoras do 5º Ano do Ensino Fundamental. Delimitou-se o trabalho com as fontes históricas entre três eixos: 1) o trabalho com fontes imagéticas (fotografias); 2) os objetos como evidências do passado; e o 3) as receitas e o fazer dos pratos típicos.

3.3.1 A fotografia em sala de aula

Imagens e fotografias que remetem a outros tempos são comumente encontradas nos mais diversos materiais didáticos, portanto olhar uma imagem/fotografia não é algo inusitado para os alunos. No entanto, indicar algumas características sobre como se davam os registros fotográficos, por exemplo, na época da imigração é de suma importância e pouco trabalhado em sala de aula. Ao destacar o processo que envolvia ser fotografado e quando fotografado em outros tempos permite o diálogo com o nosso tempo, no qual as *selfies* estão presentes a todo instante nas diversas redes sociais.

Ao conjecturar sobre o tempo das *selfies*, o modo como são realizadas as fotografias hoje pode ser um ponto de partida para problematizar o uso dessa fonte histórica no espaço escolar, pois a partir dessas indagações é possível construir entre os educandos uma percepção de mudança e permanência em relação às fotografias.

Trazer o uso de fontes imagéticas como as fotografias para a sala de aula necessita de algumas observações, como destaca Guimarães (2012, p. 51):

Um primeiro elemento importante a se pensar: a imagem não fala por si. O exame dos álbuns de família precisa ser “complementado” por relatos, que esclarecem dados impossíveis de serem conhecidos para quem está fora do núcleo familiar. [...] As referências na margem e no verso, a data específica, [...] revelam que o realizador desejava acrescentar particularidades significativas; desejava mostrar que fazia o registro memorável.

Em “Aprender e Ensinar História” (2015), Urban e Luporini ao abordarem a utilização de fotografias por alunos e professores nas aulas de História, alertam para os cuidados necessários com esse tipo de documento histórico, ao definirem que “Assim como o documento escrito, o uso das fotografias como fontes históricas precisa ser pensado cuidadosamente, pois isso pode remeter a criança uma ideia sobre a “verdade histórica”; ou seja, ela pode interpretar aquela imagem como representação de uma espécie de verdade” (URBAN; LUPORINI, 2015, p. 25).

Ponderando sobre essas observações o trabalho com imagens permite que os educandos construam inferências sobre as mesmas, que podem partir da elaboração de uma ficha de dados, como o exemplo a seguir (QUADRO 4).

QUADRO 4 – FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

OBSERVAÇÃO DE IMAGEM	
DATA	
CARACTERÍSTICAS DA IMAGEM (COR)	
POR QUE ESSA IMAGEM FOI TIRADA? (ocasião)	
ONDE FOI REGISTRADA?	

FONTE: A autora (2018).

Como anteriormente sinalizado por Guimarães (2012), Urban e Luporini (2015), pensando sobre o trabalho realizado pela professora Juli, a exploração das

imagens fornecidas pelas famílias dos alunos para a “Feira do Imigrante” contribuiriam para a reflexão histórica quando questionadas e analisadas, portanto superariam a ideia de simples ilustração para a atividade realizada na chamada “feira do imigrante”.

Considerando que a atividade foi desenvolvida pelo 5º ano do Ensino Fundamental, a construção de uma narrativa sobre os motivos do momento ser registrado pela câmera fotográfica permite o que Cooper (2012) chama de imaginação histórica, provocando nas crianças um “jogo de adivinhações”, tão apreciado por elas. Para Cooper a imaginação histórica é um exercício próprio do historiador, o qual preenche o espaço entre a fonte histórica e a narrativa sobre o passado, que pode ser desenvolvido também entre as crianças.

Sobre construir narrativas, esta atividade pode ser realizada em grupos, os alunos são instigados a produzirem diferentes interpretações sobre o passado, pois isso permite que os mesmos comparem suas construções narrativas sobre a imagem/fotografia. Sobre isso Cooper afirma:

Há também outras razões mais sérias para aprender por que não há uma única visão do passado e que, relatos do passado são dinâmicos e podem variar e mudar ao longo do tempo. Crianças estão aprendendo a desafiar e avaliar a validade, bem como a reconhecer motivos diferentes por trás da criação de relatos. (COOPER, 2012, p. 44)

Ainda sobre as possíveis interpretações sobre o passado construídas pelas crianças, Cooper (2012) aponta o trabalho “Fazendo História no ensino fundamental”, de Levstik e Barton (2000), que

[...] apresenta aos professores a ideia que a História é fazer perguntas sobre, que ela é interpretativa e controversa; você “tem que brigar (argumentar)”, e “Certamente não há muitos fatos! ”.

As crianças mais novas podem não estar debatendo os assuntos mais relevantes através da comparação de interpretação, mas estão aprendendo que há mais do que uma versão do passado e estão começando a compreender por quê. (COOPER, 2012, p. 46)

O fato é que o trabalho com fotografias no ambiente escolar permite explorar e desenvolver a capacidade imaginativa, narrativa e analítica dos alunos. Assim acredita-se que o uso de fotografias encontradas em álbuns familiares é capaz de dar sentido ao ensino de História quando interrogadas e analisadas, consequentemente aproxima o aluno do passado que pode ser entendido como o seu e o estimula a

construir sua própria interpretação do passado (seus antepassados), para na sequência, ser debatido, comparado, defendido, validado ou não.

O trabalho com a imigração a partir de fotografias (selecionadas pelos alunos) mostra-se como uma oportunidade ímpar para a reflexão da vinda, da permanência e da influência de diversos povos na constituição da cultura brasileira.

3.3.2 Os objetos como evidências do passado

A expansão do conceito de documento histórico e a metodologia empregada para a construção de interpretações sobre o passado foram decisivas para um novo entendimento da ciência histórica.

Ponderando sobre o uso de fontes históricas no espaço escolar como metodologia de aprendizagem histórica, tomando os pressupostos da Educação Histórica, pôde-se indicar a utilização, além das fotografias, de objetos de cultura material para a elaboração de narrativas sobre o passado entre as crianças. Assim, as indicações dadas pela professora Juli ao citar objetos como roupas e utensílios, ponderaram-se as possibilidades metodológicas na utilização de cultura material a fim de construir interpretações sobre o passado entre os educandos.

A professora na ocasião sinalizou que os objetos trazidos por seus alunos apenas serviram como “ilustração” da temática, ou seja, sobre a imigração dos povos para o Brasil, no entanto, podemos apontar algumas discussões sobre o uso da cultura material, com o objetivo de elucidar o seu uso e também alargar as possibilidades metodológicas para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com esse tipo de fonte.

Para Guimarães (2012), a cultura material permite debater características do colecionismo e o entendimento sobre a importância dos museus e seus acervos. Contudo, ao ponderar sobre esses aspectos, Guimarães apresenta algumas discussões caras ao manuseio desse tipo de fonte, as quais devem ser internalizadas por professores especialistas e generalistas (docentes dos anos iniciais).

Nesse sentido, a pesquisadora destaca a concepção de cultura material para Soares (2004), portanto,

Ao observar um produto da cultura material de um povo, ou de um tempo, além de identificar a matéria-prima utilizada e suas formas, é necessário fazer uma leitura que se remete ao universo dos significados, exercer a cognição

desde a percepção sensorial das coisas vistas até a leitura mais elaborada, que passa pela busca das intenções das indicações que levam à fabricação, sua dimensão, localização espacial e temporal, funções e conteúdo, apropriações e usos. Desse modo, o olhar sobre o objeto e as indagações que lhes são propostas determinam a qualidade do conhecimento sobre a realidade. (SOARES, 2004, p. 8 apud GUIMARÃES, 2012, p. 148, grifos nossos)

Por meio de Soares, a pesquisadora Guimarães indica as possibilidades para o trabalho com a cultura material/objetos. Essas considerações podem e devem ser empregadas no trato de objetos em sala de aula. Tomando como exemplo a atividade “Feira do Imigrante”, as professoras poderiam utilizar os recursos de cultura material para além da simples exposição, assim os tornariam significativos ao questionar a “fabricação, sua dimensão, localização espacial e temporal, funções e conteúdo, apropriações e usos”.

Ao realizar o trabalho com objetos, os alunos e professores “[...] são instigados a pensar sobre o passado, estabelecendo inferências sobre os objetos e fontes que poderiam indicar como viviam as pessoas, como as mudanças ao longo do tempo transformaram a forma como se escreve a história, o modo como vivem as pessoas, a tecnologia” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 152).

Ao encarar os objetos como vestígios do passado se estabelece um percurso didático, que

[...] permite aos alunos conhecerem o conceito de fonte, de pesquisa, de processos de construção do conhecimento histórico, de reconhecer as operações cognitivas que a pesquisa pode promover. É uma situação privilegiada de formação histórica, que contrasta com a generalidade das situações atrasadas em que aos estudantes é negado o benefício da formação mediante a pesquisa. (MATTOZZI, apud SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 152)

Compartilhando das colocações de Soares (2004) e das pesquisadoras Cainelli e Schmidt (2009), o trabalho com cultura material, no caso da “Feira do Imigrante”, pode ultrapassar o caráter apenas contemplatório dos objetos, assim instigando os educandos a construírem inferências sobre os objetos de cultura material e consequentemente a elaborarem explicações históricas para a sua existência.

Como sugestão de prática e/ou tarefas indicou-se, a partir da temática dos imigrantes, a composição de fichas catalográficas dos objetos selecionados pelos alunos. Nas fichas catalográficas podem ser elaboradas a partir do modelo a seguir:

QUADRO 5 – REGISTRO SOBRE OS OBJETOS DOS IMIGRANTES

OBJETO	
ORIGEM	
POSSÍVEL DATA	
MOTIVO DA SUA FABRICAÇÃO	
SEUS USOS NO PASSADO	

FONTE: A autora (2018).

O quadro anterior poderia ser empregado, por exemplo, nas vestimentas que os educandos apresentaram em suas exposições, como podemos observar na FIGURA 10.

FIGURA 10 – FEIRA DO IMIGRANTE COM OS ALUNOS DO 5º ANO



FONTE: Professora Juli (2018).

A busca para compreender os trajes típicos dos imigrantes pode provocar nos alunos as mais diversas comparações que provavelmente sintonizam as relações de mudança e permanência processadas ao longo do tempo, portanto, construindo um diálogo entre passado e presente.

Nesse sentido é importante lembrar que as inferências realizadas são projetadas a partir das realidades dos agentes envolvidos no processo de reconstrução/construção do passado, ou seja, viabilizando interpretações sobre épocas não vividas por alunos e professores a partir do próprio tempo dos agentes.

Ainda sobre as fichas ao acompanhar as roupas e os demais objetos em exposição, em um segundo momento, permitiria às professoras explorarem conceitos ligados a museologia e colecionismo, como indicou Guimarães (2012).

Além disso, o trabalho com objetos de cultura material permite ao professor ampliar suas ações para além dos muros da escola, logo, no caso da temática de imigração, em uma aula de campo, por exemplo, os alunos e professores poderiam explorar o acervo do Museu Paranaense que expõe a temática da imigração em terras paranaenses. Claro que expandir para uma aula no museu requer cuidados como traçar objetivos e estimular as crianças a elaborarem explicações para o fato de aqueles objetos pertencerem ao acervo de um museu em questão.

3.3.3 As receitas e o fazer dos pratos típicos

A professora Juli entendeu que os pratos típicos foram a sensação da atividade, pois os alunos e pais se envolveram a ponto de reproduzir sushis, pizza, entre outras delícias; já os alunos simularam, com refrigerante de uva, o vinho que tradicionalmente acompanhava os banquetes de origem italiana.

Ao recorrer à realização de pratos tradicionais os alunos buscaram receitas que para nós são pontos de reflexão sobre diferentes conceitos acerca do passado. Dimensões sobre semelhanças, diferenças e concepções temporais poderiam permear o saber e o sabor de aprender sobre o passado, possibilitando reflexões históricas a partir da atividade.

Considerando as receitas os alunos poderiam, por exemplo, elencar uma série de ideias tácitas, as quais são para Cainelli e Schmidt (2009, p. 185) concepções que “eles têm acerca dos conceitos históricos. Essas ideias tácitas são marcos de referências que os alunos vêm construindo no decorrer de seu desenvolvimento

cognitivo e do ponto de vista da História servem para problematizar, interpretar e explicar a realidade social", portanto empregariam essas ideias prévias sobre as análises das receitas e onde as encontraram.

Sobre esses aspectos, considerando as receitas e o preparo, lembram-se das possibilidades que receitas permitem ao tomar ciência que,

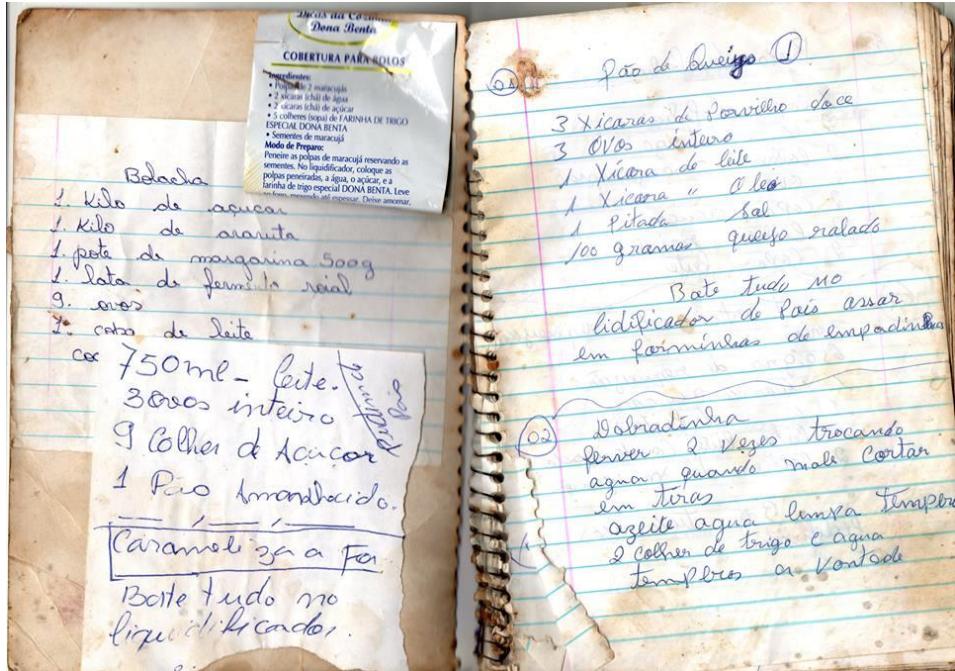
Na cozinha revelada e descortinada pelos cadernos, prevalece a arte de elaborar a comida e de lhes dar sabor e sentido. *Tais fontes desvendam uma dimensão do tempo não exclusivamente cronológico da produção de um prato, mas o tempo lento ou rápido do gesto para misturar ingredientes*, que constitui algo próprio e pessoal, de intimidade familiar, de investimentos afetivos, simbólicos e estéticos. Na cozinha *despontam as relações de gênero, de geração, a distribuição das atividades que traduzem uma relação de mundo*, um espaço rico em relações sociais, fazendo com que a mesa se constitua, efetivamente, num ritual de comensalidade. A cozinha se reafirma, portanto, como um espelho da sociedade, um microcosmo da sociedade, uma imagem da sociedade, valores esses demonstrados pelos cadernos de receitas. (SANTOS, 2011, p. 7 *apud* GUIMARÃES, 2012, p. 21-22, grifos nossos)

Dois aspectos apontados por Santos (2011) são para os estudos em História riquíssimos como possibilidades para o ensino da disciplina. O primeiro remete à questão da percepção de tempo; o segundo leva a conceber as relações sociais em torno do preparo do alimento, especialmente, as que encaminham para as relações de gênero.

Numa gaveta, com folhas suja de ingredientes e amarelas, na casa de uma avó, por exemplo, encontra-se o caderno de receitas, as quais podem e devem ser problematizadas ao tratar de diversos aspectos como: quem prepara o prato? Por que foi preparado? Quais ingredientes foram utilizados? Hoje esses ingredientes ainda são encontrados em estabelecimentos comerciais? Quanto tempo levou para ser preparado, hoje levaria o mesmo tempo?

Partindo dessas e de outras interrogações nos apropriamos de um caderno de receitas para refletir sobre as possibilidades de seu uso como fonte histórica, por crianças e professores nas aulas de História para o 5º ano do Ensino Fundamental.

FIGURA 11 – CADERNO DE RECEITAS



FONTE: A autora (2018).

Como um primeiro passo ao trabalhar com essa tipologia de fonte histórica as professoras poderiam estimular a identificação da fonte pelos alunos, que pode pertencer ao grupo de cultura material e/ou fonte escrita, sobre isso, entende-se que, “A história se faz com os documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem, mas ela pode ser feita, ela deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permitir utilizar” (FEBVRE, 1974, p. 21 *apud* CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 112).

O passo seguinte, respaldando-se nos aspectos físicos do material, poderia tratar das questões de tempo, assim identificando se a elaboração do caderno é atual ou não, por meio de manchas, letras e anexos, como no caso do caderno exposto.

Sobre a temporalidade é possível discutir se o hábito de possuir um caderno de receitas se encontra presente nas gavetas das atuais cozinhas e/ou remete a uma outra época. Do mesmo modo, buscando identificar quem compilou as receitas no caderno é possível estabelecer uma análise sobre as relações de gênero ao perceber que o domínio do fazer e de compilar receitas se concentrava nas mãos das mulheres da família. Ao considerar essa possibilidade um diálogo com o presente permitiria a reflexão sobre relação com o preparo dos alimentos nas casas dos alunos e professores hoje.

Ainda sobre a questão temporal, como nos descreve Santos (2011), no tocante ao preparo dos pratos pode ser explorada para além da concepção cronológica, ao estabelecer o tempo do preparo, desse modo, configurando-o no sentido de “lento” e “rápido”, para tanto, a utilização de eletrodomésticos ou não podem indicar o tempo para preparar o alimento, além de indicar as mudanças ocorridas nas cozinhas com o passar dos anos, décadas e até séculos. Isso faz com que os alunos produzam inferências e apontem situações diversas entre passado e presente.

Ao destacar as atividades a partir das considerações das professoras Ane e Juli, não se pretendeu aqui determinar um percurso ou uma estratégia para o ensino de História, mas sim buscar refletir sobre as possibilidades do trabalho com diversos documentos históricos para a investigação entre as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É evidente que tantas outras possibilidades existem e podem ser destacadas.

Assim sendo, o importante ao levantar possíveis práticas para o ensino de História, é perceber que as aulas de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental podem e devem ultrapassar a crença em que as crianças são incapazes de construir o conhecimento, já o professor tem o papel de intermediar, por meio da análise de fontes o desenvolvimento progressivo do conhecimento histórico entre as crianças.

3.4 INTERVENÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA DO 4º ANO

Durante o percurso da pesquisa para conhecer o funcionamento das aulas de História nos Anos Iniciais, a formação das professoras e as suas práticas, ou seja, desde a aplicação do instrumento de investigação, estabeleceu-se com as profissionais um elo cooperativo, fato que permitiu uma aproximação entre a pesquisadora e as professoras da escola.

Dessa forma, durante o mês de junho deste ano a professora Juli solicitou auxílio, pois havia realizado uma avaliação para os seus alunos do 4º ano e os resultados foram insatisfatórios para ela. Considerando o ‘mau desempenho da turma’, a professora acreditava que o seu instrumento de avaliação apontou a sua dificuldade em explicar os conteúdos para as crianças.

Durante uma conversa, antes do início da aula, solicitamos à professora que definisse qual conteúdo foi abordado na avaliação. Nesse momento, foi possível perceber a dificuldade da docente em explicar o tema estudado. Pela descrição da professora, ficou entendido que o conteúdo tratava da chegada dos europeus ao Brasil e da relação estabelecida pelo pacto colonial. Identificado o tema, juntamente com a professora, buscou-se uma estratégia para a retomada do conteúdo com os alunos.

Como sugestão, destacou-se o uso de imagens para trabalhar o conteúdo com a turma, assim, buscamos na internet imagens que retratassem o período colonial brasileiro.

Entre as imagens observadas, escolheu-se a seguinte charge (FIGURA 12):

FIGURA 12 – CHARGE PACTO COLONIAL



FONTE: Imago História. **Charges históricas** – Brasil Colônia (Pacto Colonial), 26 out. 2017. Disponível em: <https://imagohistoria.blogspot.com/2017/10/charges-historicas-brasil-colonia-pacto.html>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Ao escolher a imagem notou-se que não existia referência ao período de criação e nem a sua autoria, desse modo foi solicitado à a professora que apontasse para seus alunos essa situação.

Com algumas reflexões sobre o pacto colonial, a imagem em mãos e o alerta sobre a falta de datação e de autor a professora retomou o conteúdo com os alunos, como se percebe em sua descrição a seguir:

"Retomei o conteúdo com os educandos da seguinte maneira: Primeiramente apresentei um organograma sobre o Pacto Colonial explicando cada passo. Os alunos discutiram e apresentaram suas opiniões e contribuição.

Em seguida, apresentei uma charge e pedi que os educandos falassem o que a imagem estava representando. Cada educando fez as suas contribuições de acordo com o que estavam vendo.

Ao final, cada educando fez uma charge para representar o que compreenderam do conteúdo.

O trabalho com as imagens (charge e organograma) foi muito bom. Os educandos compreenderam muito bem o conteúdo trabalhado. Em seguida, eles apresentaram suas produções. Percebi que o objetivo com os alunos foi atingido.” (Professora Juli)²¹

Como se observa no relato da professora o trabalho com a imagem se tornou significativo, pois a partir desse momento os “*educandos*” foram capazes de elaborar “*contribuições significativas de acordo com o que estavam vendo*”.

A descrição realizada pela professora Juli corrobora com as considerações de Urban e Luporini (2015) sobre o trabalho com imagens, já que para essas pesquisadoras o trabalho com desenhos e pinturas possibilita “[...] uma melhor compreensão de determinados períodos históricos, bem como das sociedades ao longo dos tempos, com seus hábitos, costumes, seu vestuário, alimentação, habitação, mobiliário etc.” (URBAN; LUPORINI, 2015, p. 31-32).

A retomada do conteúdo com os alunos resultou em explicações orais e releituras construídas a partir da charge apresentada pela professora²². Nesse sentido, entende-se a charge como um dos possíveis discursos sobre o passado e a partir da experiência relatada pela professora ficou claro que é possível a construção de um entendimento acerca da História ao utilizar diferentes recursos para a elaboração de explicações históricas para as crianças.

²¹ Ao final da retomada do conteúdo, a professora registrou a sua busca por auxílio, o desenvolvimento da aula e suas considerações sobre a possibilidade do trabalho com as imagens.

²² Os Anexos 1, 2 e 3 correspondem aos desenhos realizados pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltar o olhar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tomamos as pesquisas no campo da Educação Histórica que discorrem sobre a capacidade da aprendizagem entre as crianças. Como resultado desses estudos, os trabalhos como de Hilary Cooper (2012) são expoentes das mais diversas possibilidades de ensino de História para crianças.

Porém, entre o que se almeja para o ensino de História e o que se faz cotidianamente foi o mote que norteou as questões discutidas neste trabalho. Portanto, para situar a História em seu caráter disciplinar nos dias de hoje foi necessário evidenciar a sua trajetória, ao perceber a sua ausência e seu retorno para a educação básica.

Considerando a capacidade cognitiva para a construção do conhecimento histórico entre crianças e jovens, buscou-se identificar quais ações eram necessárias para o professor intermediar o desenvolvimento da cognição acerca da História. Consequentemente os sujeitos investigados e (re)pensados dessa pesquisa foram as professoras que atuam nos Anos Iniciais.

Para traçar o perfil dessas profissionais, percebeu-se a urgência de elencar os saberes que possuem sobre a especificidade da História, suas práticas e sua formação.

Ao realizar essa tarefa foi constatado que: as professoras, maioria formadas no curso de Pedagogia, enfrentam inúmeras dificuldades ao lecionarem História. Essas dificuldades se colocam como entrave numa concepção de ensino de História significativo, ou seja, um ensino capaz de dar sentido à vida, reflexivo, envolvente e atraente, pois a História enquanto uma única narrativa que evidencia apenas um discurso sobre o passado pouco tem a acrescentar na construção de uma consciência histórica. Esse motivo, talvez, fez encontrar as afirmações dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que entendem a História como algo difícil.

Essas dificuldades foram concebidas como sintomas de uma formação profissional na área do Ensino de História, pois a configuração dos cursos de Pedagogia, que apresentam um foco multidisciplinar, destinam pouco espaço para a aprendizagem histórica, situação que reflete diretamente nas salas de aula onde encontram-se os alunos dos Anos Iniciais.

Outra característica que marcou esta reflexão sobre a prática pedagógica remete ao ensino recebido pelas professoras ainda na educação básica, uma vez que, não dominando saberes específicos da ciência histórica, recorrem à memória ao buscar possibilidades para o desenvolvimento da sua prática nas aulas de História. No caso das professoras que participaram da pesquisa, observou-se as suas experiências, as quais possuem um longo tempo de docência, o retorno à sua trajetória estudantil invoca concepções do período dos Estudos Sociais, ou seja, noções ligadas à memorização de datas e fatos.

No contato direto com as professoras percebeu-se que entre essas profissionais há uma barreira que dificulta a apropriação de outros métodos e possibilidades práticas para o ensino de História. Suas concepções sobre o ensino de História estão enraizadas para além dos seus desejos de mudanças e o tradicionalismo no modo de ensinar História também são reflexos das instituições de ensino que valorizam o acúmulo de informações e atividades capazes de propagandear o que consideram “ensino criativo”.

Ainda sobre a atuação das professoras, ao considerar apenas a experiência pedagógica como respaldo para uma boa prática não é suficiente. Formações continuadas acerca das mais diversas áreas do conhecimento, neste caso, a área do Ensino de História, são de extrema importância. Chegou-se a essa conclusão porque fomos tocados pelos estudos oferecidos pelo ProfHistória, mas também porque percebemos a distância entre o que se discute a respeito do ensino de História e o trabalho cotidiano das professoras que lecionam para os Anos Iniciais.

O objetivo central dessa pesquisa se encaminhou a apontar possíveis práticas para o ensino de História, acreditando que se cumpriu esse trabalho ao refletir e direcionar atividades voltadas ao trabalho com as fontes históricas/documentos históricos nos Anos Iniciais.

Como destacam as pesquisas no campo da Educação Histórica, o trabalho com documentos históricos pode proporcionar uma atitude reflexiva em alunos e professores quando esses são interrogados, analisados e incorporados para a elaboração de novas narrativas históricas.

Uma observação que é importante registrar é que em nenhum momento pretendeu-se oferecer uma receita pronta para as práticas pedagógicas. Ao apontar possibilidades assegurou-se a reflexão individual sobre as práticas pedagógicas das

professoras dos Anos Iniciais, como também sobre as próprias práticas enquanto docente dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse sentido, não se buscou aqui afirmar que as práticas pedagógicas das professoras estão ‘certas ou erradas’, uma vez que foram apontados e sugeridos outros métodos, novas possibilidades, teorias e práticas para ensinar História para as crianças nessa abordagem.

Lima Barreto, escritor brasileiro que viveu entre o fim do século XIX e início do XX, escreveu em seu Diário Íntimo (1903–1922) que “no domínio do pensamento, as paradas do sentimento são extremamente fecundas”. As palavras de Barreto se encaixam perfeitamente na realização deste trabalho, pois a aventura de se embrenhar sobre o novo, ou seja, sobre o Anos Iniciais e consequentemente os agentes nessa etapa envolvidos, usaram-se de sentimentos que possibilitaram uma reflexão pautada na preocupação verdadeira sobre ensinar História para as crianças.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, V. C. Repensando o documento histórico e a sua utilização no ensino. *In: MONTEIRO, A. M.; GASparello, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- ARAUJO, R.; LEITE, Â. D. Estudos Sociais: História do Brasil e Geografia. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1985. (para 4^a e 5^a série primária).
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? *In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). Dez anos de pesquisa em ensino de História.* Londrina: AtritoArt, 2005.
- BERNARDO, S. B. R. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A apropriação do livro didático. **História & ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 81-98, 2010 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11604/10306>. Acesso em: 11 ago. 2018.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 ago. 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm. Acesso em: 5 ago. 2018.
- _____. Parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. *In: Documenta n. 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971b.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** 3. ed. Brasília, DF: MEC; SEF, 2001.
- _____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.
- CAINELLI, M. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184,

jan./jun. 2012. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CARVALHO, T. P.; VITALIANO, C. R. A pesquisa colaborativa como método no contexto da educação inclusiva. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 16., 2015. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2015, p. 1-6. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadeducação/pages/arquivos/ANALIS/RESUMO/APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/A%20PESQUISA%20COLABORATIVA%20COMO%20METODO%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCACAO%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

COOPER, H. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

FERNANDES, A. T. C. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 9, 8-12 set. 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH/SP – USP. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Antonia%20Terra%20de%20Calazans%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONTOURA, A. **A reforma do ensino (Diretrizes e bases para o estudo de 1º e 2º Graus)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1973.

GERMINARI, G. D. História da cidade, consciência histórica e jovens escolarizados: o caso de Curitiba. **Antíteses**, Londrina, v. 4, n. 7, p. 363-382, jan./jun. 2011a. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5185/8854>. Acesso em: 11 ago. 2018.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866/7429>. Acesso em: 9 ago. 2018.

GERMINARI, G. D. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1960/1861>. Acesso em: 11 ago. 2018.

GUIMARÃES, M. L. **Capítulos de História**: o trabalho com fontes. Curitiba: Aymará Educação, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

KINZO, M. D. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 3-12, out./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10367.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012. (Série Formação de professores).

MENEZES, L. M.; SILVA, M. F. S. Ensinando História nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, A. M.; GASparello, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. M. Narrativa e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, A. M.; GASparello, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 28 ago. 2017.

OLIVEIRA, E. B. P.; ALENCAR E. M. L. S. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 541-552, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a09.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ORSO, P.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito a realidade. **Germinal**: marxismo e educação em debates, Salvador, v. 5, n. 2, p.144-158, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706/7094>. Acesso em: 5 ago. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculo Básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <http://www.klcconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

PRADO, E. M. **A disciplina História nos anos da ditadura militar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Conselho Universitário. **Resolução n. 80/2016-CONSUN**. Aprova a matriz curricular do curso de Pedagogia – licenciatura da escola de educação e humanidades – Campus Curitiba, para ingressantes a partir de 2017. Curitiba, 15 ago. 2016. Disponível em:

https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/sites/18/2017/07/matriz_pedagogia.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

ROSA, V. L.; SILVA, C. C. Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia: reflexões sobre a didática e o estágio supervisionado. In.: ROSA, V. L.; SILVA, C. C. **Anos iniciais do Ensino Fundamental**: política, gestão, formação de professores e ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

SANCHES, T. C. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais**: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. Londrina, 2009, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20SANCHES,%20Tiago%20Costa.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

SANCHES, T. C. **Percorso da didática da história para os anos iniciais no Brasil**. Curitiba, 2015, 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40886/R%20-%20T%20-%20TIAGO%20COSTA%20SANCHES.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 11 ago. 2018.

SCHMIDT, M. A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a09v24n48.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.

SCHMIDT, M. A. A construção do código disciplinar da História: professores produzindo manuais de didática e metodologia do ensino no Brasil (1960–1970). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, nov. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE, 2004b, p. 1-9. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/123.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SCHMIDT M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT M. A. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (Org.) **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SILVA, E. B.; ROCHA, A. B. S. **A escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1973.

SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R.; PINHO, M. J. Escola, criatividade e projetos ecoformadores. In.: SILVA, C. C.; ROSA S. V. L. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: política, gestão, formação de professores e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

VELLOSO, L. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Dia-Logos**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 101-112 jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/view/23356/16642>. Acesso em: 5 ago. 2018.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 30/08-CEPE**. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação. Curitiba, 26 ago. 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/currpedago08.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional. **Regimento interno**. Curitiba, 17 mar. 2016. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-historia/files/2016/06/Regimento_ProfHistoria_UFPR.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

UP – Universidade Positivo. Núcleo de Ciências Humanas e Sociais. **Matriz curricular**. Disponível em: https://www.up.edu.br/CmsPositivo/uploads/imagens/galeria2747/pedagogia_-licenciatura_-052_-__grade_16.pdf. Acesso em: 26 nov. 2017

URBAN, A. C. **Formação docente e proposta curricular**: as possibilidades para o Ensino de História nas séries iniciais. Ponta Grossa, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

URBAN, A. C. **Didática da História**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba, 2012, 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_urban.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná. **Decreto presidencial [de] 7 de julho de 1997**. Disponível em: <http://www.utp.edu.br/wp-content/uploads/2016/11/Pedagogia-Noite-2017.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017

VIANA, I. **“Artes de fazer” na Reforma Escolar**: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970–1980). 2004. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D06_viana1.pdf; http://www.ppge.ufpr.br/teses/D06_viana2.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.

**APÊNDICE 1 – RESPOSTAS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ITENS
IMPORTANTES PARA UMA BOA AULA DE HISTÓRIA**

Lembrando que 1 é mais importante e sucessivamente menos importante:

	Fontes históricas	Cronologia	Preparar aula	Aula de campo	Livro didático
Professora Maria	2	3	1	4	5
Professora Juli	2	4	1	5	3
Professora Ane	3	4	1	2	5
Professora Vitória	2	4	1	3	5
Professora Cláudia	3	2	1	4	5
Professora Tatiane	2	4	1	3	5
Professora Letícia	2	4	1	3	5
Professora Laura	2	4	1	3	5

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisadora: Sheyla Francielle Mayer da Costa.

O Ensino de História nos Anos Iniciais.

Informações do profissional:

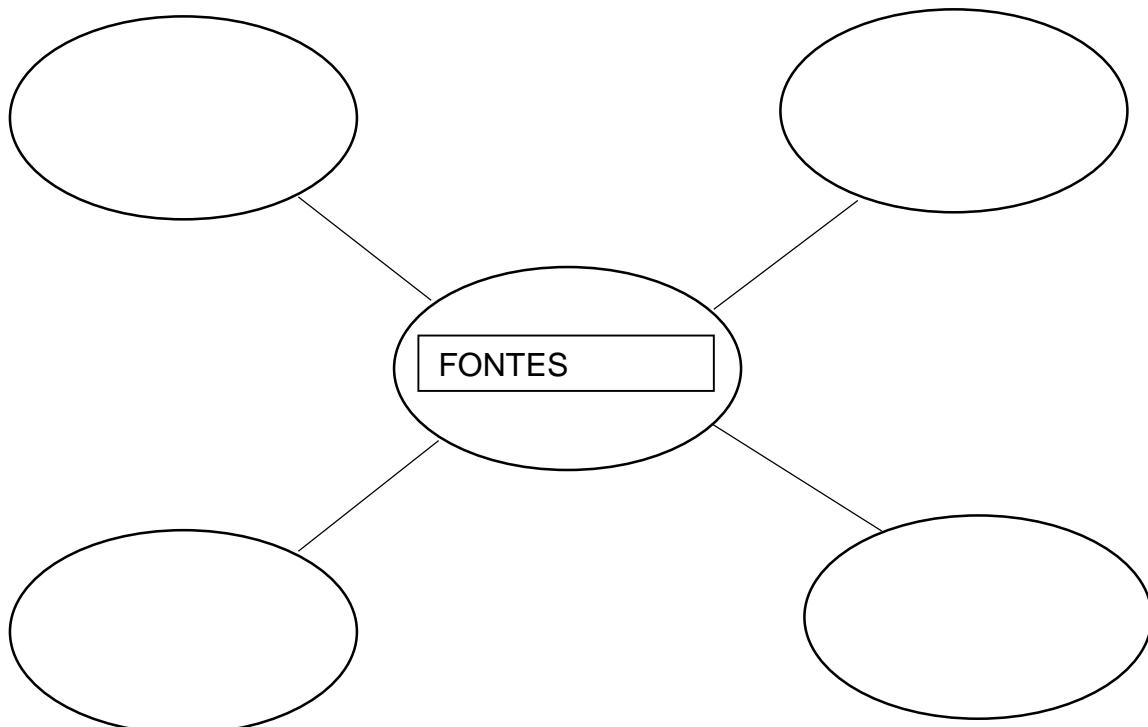
Ano/turma de atuação: _____

Formação inicial: _____

Tempo na Rede de Ensino e/ou Unidade: _____

Tempo no magistério (Anos Iniciais): _____

1 – Que ideias vêm a sua mente quando pensa em **Fontes Históricas**?



2 - Que palavras você relaciona com História?

3 – Quais são as suas considerações sobre as atividades abaixo?

ATIVIDADES	
<p>1. Faça uma relação das palavras cujo significado você não conhece. Procure compreender seu sentido, ficará mais fácil para você estudar.</p> <p>2. Para você responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Qual o nome do pôrto, onde ancorou a enquadra de Cabral, no Brasil? — Como os índios chamavam sua terra? — Conservamos, em nossos costumes, influências indígenas? Quais? <p>3. Você pode colecionar e organizar pequenos álbuns de:</p>	<p>Lendas indígenas Poesias de poetas brasileiros sobre os índios. Vocabulário de termos indígenas.</p> <p>4. Sugestões para você:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Desenhe uma caravela da época dos descobrimentos e um navio moderno. — Faça uma mapa-mural com o roteiro das grandes navegações. Pinte em cores diferentes o mundo conhecido e o desconhecido, na época. — Risque um quadro «A descoberta do Brasil e registre os fatos de importância: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Fatos anteriores à descoberta</p> <p>Data e local da chegada de Cabral</p> <p>Os principais acontecimentos</p> </div>

4 - Estabeleça uma sequência assinalando as alternativas do mais importante ao de menor importância para uma boa aula de História.

Observe que 1 é mais importante, assim sucessivamente.

- () usar fontes históricas.
 - () ensinar cronologia com calendários e linha do tempo.
 - () preparar as aulas
 - () fazer aulas de campo (museus, monumentos, bibliotecas)
 - () fazer uso do livro didático

5 - Descreva como é a sua prática de ensino de História no ano em que atua?

6 – Sugira algo para a sua formação inicial.

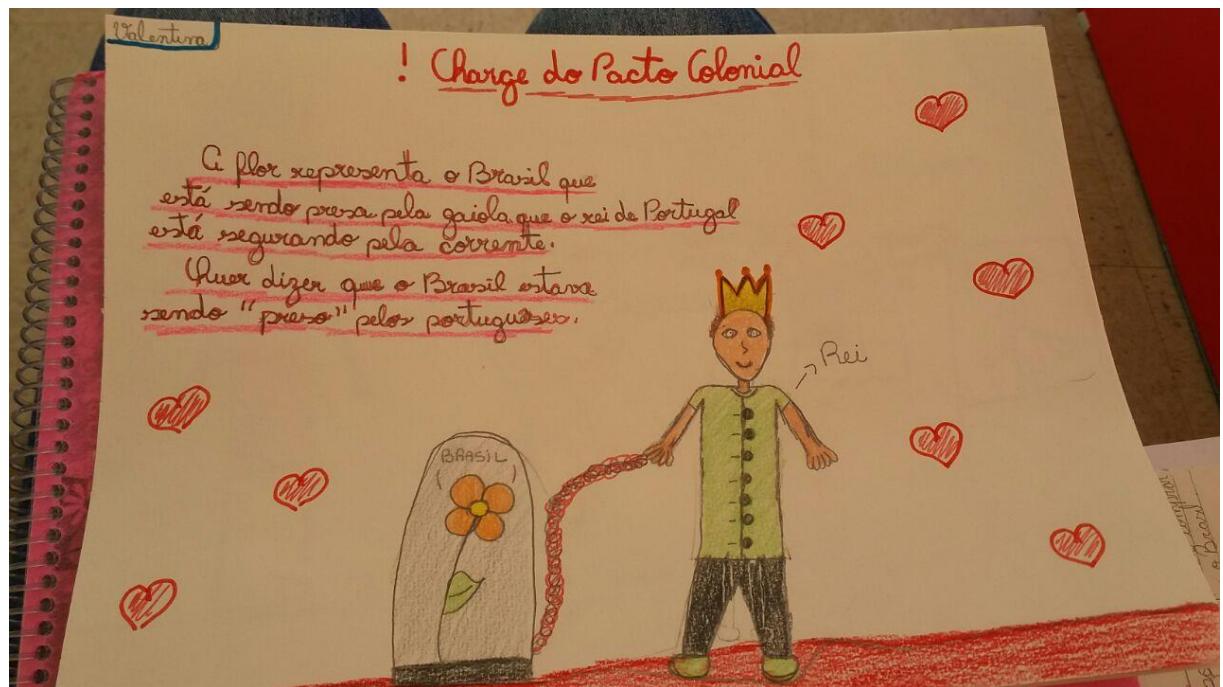
7 – Quais são os seus desafios ao ensinar História?

**ANEXO 1 – ATIVIDADE DE RELEITURA DA CHARGE DO PACTO COLONIAL
REALIZADA POR ALUNOS DA PROFESSORA JULI (4º ANO)**



Fonte: A autora (2018).

**ANEXO 2 – RELEITURA DA ATIVIDADE DA CHARGE PACTO COLONIAL
REALIZADA POR ALUNOS DA PROFESSORA JULI (4º ANO)**



Fonte: A autora (2018).

**ANEXO 3 – RELEITURA DA ATIVIDADE DA CHARGE PACTO COLONIAL
REALIZADA POR ALUNOS DA PROFESSORA JULI (4º ANO)**



Fonte: A autora (2018).