

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**SANDRA REGINA LUISETTO DO NASCIMENTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**São Paulo**

**2017**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**SANDRA REGINA LUVISETTO DO NASCIMENTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Jason Ferreira Mafra.

**São Paulo**

**2017**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do.

O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. /  
Sandra Regina Luvisetto do Nascimento. 2017.

163 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE,  
São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Ensino de história. 2. Anos iniciais do ensino fundamental. 3.  
Conscientização. 4. Práticas metodológicas.  
I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 372

# SANDRA REGINA LUISETTO DO NASCIMENTO

## O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Conforme Ata redigida no dia da respectiva defesa, este trabalho foi \_\_\_\_\_ (aprovado ou reprovado) pelos seguintes examinadores:

### Membros Titulares:

---

Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

---

Professor Edgar Pereira Coelho (UFV)

---

Professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli UNINOVE)

### Membros Suplentes:

---

Professor Dr. José Luís Vieira (UNESP)

---

Professora Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

*“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”*

(FREIRE, 1983, p. 107)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Zambi pelo dom da vida.

A Oxalá, pelo livre arbítrio em traçar meus caminhos e responsabilizar-me por eles.

Aos Orixás, pela força, energia e companheirismo nos momentos mais difíceis.

Aos amigos do Plano Espiritual, que não me deixaram desistir da luta.

Aos meus familiares e amigos que entenderam a minha ausência e me apoiaram da melhor maneira possível.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), por todas as oportunidades e pela bolsa de estudos concedida.

Ao meu orientador professor doutor Jason Ferreira Mafra, que me apoiou em todos os momentos, mostrando compreensão, carinho e humildade. Minha eterna gratidão.

À professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli e ao Professor Edgar Pereira Coelho por aceitarem participar da minha banca e contribuírem para a escrita deste trabalho.

Aos professores doutores do Programa de Mestrado da Universidade Nove de Julho (Uninove) que tanto me ensinaram, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Em especial a professora doutora Rosemary Roggero, pela amizade, apoio e compreensão nos momentos críticos.

Às secretárias Aline, Jennifer, Cristiane e Juliana e ao secretário Alex do PROGEPE por todo auxílio e profissionalismo que me trataram em todos os momentos.

À diretora Simone Santoro pela permissão e às docentes que prontamente aceitaram o convite em participar dessa pesquisa.

Aos amigos e amigas, colegas de trabalho que caminharam comigo nessa jornada e torceram pelas minhas conquistas e aos que conquistei nesse percurso acadêmico, que não vou nomear para não correr o risco de injustiças.

Aos meus alunos e alunas, que me motivam a cada dia, na busca em ser uma professora melhor, mais capacitada e humana.

Dedico este trabalho à Paulo Freire, simplesmente pela sua  
existência...

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

## **RESUMO**

Esta dissertação tem como tema de pesquisa o Ensino de História e, como objeto, a análise da temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede estadual da cidade de São Paulo. Orientaram a pesquisa as seguintes questões: como as professoras compreendem o ensino de história na formação das crianças nos anos iniciais? As práticas metodológicas desenvolvidas por elas em sala de aula contribuem para a conscientização das crianças? Os documentos e programas oficiais da rede pública e as Orientações curriculares subsidiam uma formação libertadora nessa faixa etária? O referencial teórico que subsidiou esse trabalho foi a concepção de educação libertadora de Paulo Freire. Para demonstrar a relevância acadêmica e pedagógica do trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos, teses e dissertações que tratam do tema no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) bem como um levantamento no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período entre 2010 e 2015, na área da Educação. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública da Rede Estadual localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Além da análise dos documentos legislativos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco docentes das salas de 1º ao 5º dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir do exame dos dados da realidade estudada, verificou-se que o discurso sobre as intenções a respeito do ensino de história nesse ciclo educacional difere da prática educativa. Apesar dos avanços dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre o ensino de história, a prática docente ainda está atrelada a um formato tradicional de ensino, baseado, dentre outros aspectos, na memorização de textos dos livros didáticos e da abordagem histórica descontextualizada, impactando negativamente na ideia de formação para conscientização e cidadania das crianças.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Anos iniciais do ensino Fundamental. Conscientização. Práticas metodológicas. Educação libertadora.

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do. **The teaching of history in the first years of elementary school**. 2017. Dissertation (Master) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

## **ABSTRACT**

This dissertation has as its theme the Teaching of History and, as object, the analysis of the theme in the initial years of Elementary School in a school of the state network of the city of São Paulo. They guided the research the following questions: how do the teachers understand the teaching of history in the formation of the children in the initial years? Do the methodological practices developed by them in the classroom contribute to children's awareness? Do the official documents and programs of the public network and the Curriculum Guidelines subsidize a liberating formation in this age group? The theoretical reference that subsidized this work was the conception of liberating education of Paulo Freire. In order to demonstrate the academic and pedagogical relevance of the work, a bibliographical review of the main works, theses and dissertations dealing with this topic was carried out in the Portal of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT) as well as a survey on the site of the Scientific Electronic Library Online (SciELO), in the period between 2010 and 2015, in the area of Education. The empirical research was carried out in a public school of the State Network located in the West Zone of the city of São Paulo. In addition to the analysis of the legislative documents, semi-structured interviews were carried out with five teachers from the 1st to 5th grades of the initial years of elementary education. From the examination of the data of the studied reality, it was verified that the discourse on the intentions regarding the teaching of history in this educational cycle differs from the educational practice. Despite the advances of the studies developed in the last decades on the teaching of history, the teaching practice is still linked to a "traditional" format of teaching, based, among other aspects, on the memorization of textbooks and the historical approach decontextualized, impacting negatively on the idea of training for children's awareness and citizenship.

**Keywords:** Teaching History. Early years of Elementary education. Awareness. Methodological practices. Liberating education.

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do. **La enseñanza de historia en los años iniciales de la educación básica**. 2017. Dissertação (Maestria) - Programa de Postgrado en Educación, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

## RESUMEN

Este tema de investigación de tesis de la enseñanza de la historia y, como un objeto, el análisis del tema en los primeros años de la educación primaria en una escuela del estado de Sao Paulo. Guiado la investigación de las siguientes preguntas: ¿cómo los maestros entienden la enseñanza de la historia en la educación de los niños en los primeros años? Las prácticas metodológicas desarrolladas por ellos en el aula contribuyen a la sensibilización de los niños? Los documentos oficiales y programas de las directrices del plan de estudios públicos y subvencionan una educación liberadora en este grupo de edad? El marco teórico que apoya este trabajo fue el diseño de la educación liberadora de Paulo Freire. Para demostrar la relevancia académica y pedagógica de la obra se llevó a cabo una revisión bibliográfica de las obras principales, tesis y disertaciones que tienen que ver con el motivo en el Portal de Coordinación de Mejora Personal de Nivel Superior (CAPES) y el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), así como una encuesta en el sitio Scientific Electronic Library Online (SCIELO), entre 2010 y 2015, en la Educación. La investigación empírica se llevó a cabo en una escuela pública de la Red Estatal ubicada en la zona oeste de Sao Paulo. Además del análisis de documentos legislativos, entrevistas semi estructuradas se realizaron con cinco maestros de 1 al 5 en los primeros años de la escuela primaria. Del examen de los datos de la realidad estudiada, se encontró que el discurso sobre las intenciones con respecto a la enseñanza de la historia en este ciclo educativo difiere de la práctica educativa. A pesar de los avances en los estudios realizados en las últimas décadas en la historia de la enseñanza, la enseñanza de la práctica todavía está ligado a un formato de enseñanza "tradicional", basada, entre otras cosas, la memorización de textos de libros de texto y enfoque histórico descontextualizada, impactando negativamente en la idea de la formación para concientización y la ciudadanía de los niños.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia. Primeros años de la escuela primaria. Concientización. Prácticas metodológicas. Educación liberadora.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional de História  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
EF - Ensino Fundamental  
EMAI - Educação Matemática nos anos iniciais  
ETEC - Escola técnica estadual - Centro Paula Souza  
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
IBICT - Instituto brasileiro de informação em Ciências e Tecnologia  
IDESP - Índice de desenvolvimento da Educação de Estado de São Paulo  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LIMAPE - Linha de Pesquisa e de intervenção em Metodologia de Aprendizagem  
MEC - Ministério da Educação  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEI - Programa de Ensino Integral  
PFFP - Programa de formação do futuro professor  
PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa  
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais  
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de SP  
SCIELO - Scientific Eletronic Library  
SEE - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMA - Universidade Federal do Maranhão  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNOESTE- Universidade do Oeste Paulista

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre a temática do ensino de história - CAPES

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre a temática do ensino de história - IBICT

Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre a temática do ensino de história - SCIELO

Quadro 4 - Conteúdo Curricular do Colégio Pedro II

Quadro 5 - Documentos analisados sobre o Ensino Integral

## Sumário

APRESENTAÇÃO .....	16
INTRODUÇÃO .....	24
OBJETO.....	26
UNIVERSO.....	26
REVISÃO DE LITERATURA .....	27
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	48
1.1 Referencial Teórico .....	48
1.2 Contexto Sócio-Histórico da Pedagogia Freiriana .....	49
1.2.1 Educação Bancária .....	52
1.2.2 Educação Libertadora.....	54
1.2.3 Leitura do Mundo.....	57
1.2.4 Conscientização.....	60
1.3 Pressupostos Metodológicos .....	61
CAPÍTULO II - A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	65
2.1 O Ensino de História no Brasil.....	65
2.2 O ensino de História nas últimas décadas .....	71
CAPÍTULO III - O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	76
3.1 Propostas Curriculares de História.....	78
3.2 Orientações Curriculares de História nas Escolas Estaduais de São Paulo.....	81
3.3 O Programa de Ensino Integral .....	84
CAPÍTULO IV .....	91
CAPÍTULO IV - O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO OLHAR DOS PROFESSORES .....	92
4. Percepções docentes sobre o ensino de história .....	92
4.1 O perfil docente .....	92
4.2 Formação teórica para o ensino de história .....	94

4.3 A didática no cotidiano docente do ensino de história.....	99
4.4 O interesse discente na disciplina história.....	103
4.5 O mundo da história e o mundo da vida.....	105
4.6 Leitura do mundo discente .....	106
4.7 A preparação docente para o ministério da disciplina História.....	108
4.8 Atualidades sobre as determinações legais a respeito do ensino de história.....	109
4.9. A avaliação do ensino de história.....	110
4.10 História e a Matriz curricular .....	114
4.11 Projetos pedagógicos e a história no trabalho escolar.....	117
4.12 A docência e o significado do ensino de história .....	119
5 Subsídios para uma Metodologia do ensino de História .....	121
5.1 O Círculo de cultura como mediação pedagógica para o ensino de história.....	127
APÊNDICES.....	143
APÊNDICE A - ENTREVISTA Nº 1 .....	144
APÊNDICE B - ENTREVISTA Nº 2 .....	146
APÊNDICE C - ENTREVISTA Nº 3 .....	150
APÊNDICE D - ENTREVISTA Nº 4 .....	155
APÊNDICE E - ENTREVISTA Nº 5.....	160

## APRESENTAÇÃO

Nasci num bairro dormitório da Zona Leste de São Paulo, no ano de 1966. Era horário de verão e estávamos consolidando o período de Regime Militar. Essas foram as primeiras informações históricas que obtive sobre o meu ano de nascimento, por meio de uma pesquisa em jornais da época, realizando um trabalho de História da sexta série para o Professor João, pessoa marcante em minha vida, pelo dinamismo com que conduzia suas aulas.

Meu pai era operário de fábrica e minha mãe era governanta de uma família de classe média alta. Vivíamos numa casa humilde, eu, meus pais e outras duas filhas. Minhas irmãs eram um pouco mais velhas, por isso foram à escola bem antes de mim e, com elas, aprendi a ler e a escrever. Entrei no primeiro ano já alfabetizada e aquelas letras tracejadas eram um martírio em minha vida.

Na minha casa não tínhamos estímulos à leitura, também não tínhamos nenhum tipo de acervo. Meus acessos aconteciam somente na escola, onde procurava passar o maior tempo possível, envolta em grêmio, organização de festas, teatro, enfim, tudo que me aproximasse dos saberes e das pessoas.

Quando estava com oito anos comecei a passar alguns dias das férias na casa em que minha mãe trabalhava. Os patrões de minha mãe tinham uma filha da minha idade que se tornou minha amiga. Era uma família de alemães, com muitas histórias para contar. Depois do jantar, todos se reuniam na sala e eu conseguia “viajar” em seus relatos sobre a guerra, as famílias, alegrias e tristezas, passado e presente. A partir daí comecei a conhecer a História e sua importância na vida de cada um.

Nessa mesma sala tinha uma estante imensa, dessas de madeira antiga, que tomava a parede toda, cheia de livros. Eu me oferecia para ajudar minha mãe a tirar o pó, assim ficava horas folheando os livros, escondida, como se tivesse cometendo um pecado.

A patroa da minha mãe, Dona Dirce, fazia aniversário um dia antes de mim. Certo dia, marido e filhos estavam na mesa combinando que presente dariam a ela no aniversário que se aproximava. Eu, na inocência de uma criança, intervi: “Acho que não devem dar livros, pois têm tantos na sala e ninguém mexe”. Minha mãe

quase desfaleceu e, para piorar, completei: “Já no meu, que é no dia seguinte, podem dar os livros que quiserem”. Aquilo me custou um castigo de não poder ir para lá nas férias seguintes, em compensação, ganhei muitos livros. Quando retornei, a estante me estava liberada. Foi assim que conheci Júlio Verne, com suas histórias de ficção que me faziam navegar em mares nunca imaginados. Me apaixonei por Monteiro Lobato e seu Sítio do pica-pau amarelo, com histórias inesquecíveis, muita cultura, folclore, Mitologia, Contos de fadas e, principalmente, amizade e família. Me envolvi totalmente com os mistérios policiais de Agatha Christie e sua deslumbrante Londres. Enfim, a Literatura me fez enxergar um universo além daquele pequeno mundo onde eu vivia, mas que não me bastava.

Naquele momento eu cursava a 3ª série do primário (atual 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental). A escola estava fazendo um projeto de adaptação para passagem ao Ginásial (atualmente, os anos finais do Ensino Fundamental), pois estava extinto o exame de admissão para o Secundário que era obrigatório após a Reforma Francisco Campos em 1930.

Esse projeto incluía três professores ministrando aulas, ao invés de um professor, como sempre ocorreu. No caso da minha turma, tivemos o privilégio de ter Dona Leda como professora de Matemática, Dona Meire na Língua Portuguesa e Dona Renata, com Estudos Sociais e Educação Artística. Efetivando minha paixão pelo Magistério, pois eram professoras além do seu tempo, com aulas dinâmicas e prazerosas, sem represálias ou ameaças, um marco dos poucos momentos felizes da minha infância. O mesmo não posso dizer do Ginásio (5ª à 8ª séries), com professores especialistas, transmissores de conteúdos e que nos ameaçavam constantemente com as provas. Com exceção do Profº João, de História, que, como disse no início, ministrava suas aulas com maestria, nos estimulava à pesquisa, trazia jornais, revistas, textos, e filmes, que eu amava, despertando em mim a curiosidade e o apego pela disciplina. Não conseguia entender essa diferença entre os docentes e ainda não consigo, visto ser uma das propostas dessa pesquisa.

Meus pais cobravam bom comportamento e boas notas, mas deixavam claro que as mulheres não precisavam estudar. Somente o primeiro grau era suficiente para quem iria se casar e cuidar da casa e dos filhos. Essa era a grande tristeza que assolava cada dia e ano da minha vida, saber que não iria mais à escola.

Quando estava terminando o primeiro grau, o professor João, que agora era o diretor da escola, mandou chamar meu pai e pediu a ele, por favor, que me deixasse continuar os estudos. Ele disse não e insistiu que eu teria que trabalhar e ajudar a família. Eu tinha somente catorze anos e o sonho de ser professora. Eu já tinha alfabetizado minhas primas, mas não pude fazer o Magistério, porque o curso era diurno e eu teria que trabalhar.

Rapidamente eles me arrumaram um emprego no escritório de uma fábrica de lentes para óculos, mas não me deixei abater. Pedi para o irmão da minha melhor amiga da escola que falsificasse a assinatura do meu pai e fiz a matrícula no Segundo Grau (atual Ensino Médio). Meu trabalho era na Praça da Sé, a escola na Mooca e minha casa na Vila Formosa. Saía de casa às seis horas da manhã e chegava por volta de uma hora da manhã. Esses anos me acarretaram alguns problemas de saúde que herdo até hoje, mas não desisti. A vontade de ter uma vida diferente me fazia superar tudo.

No último ano do segundo grau conheci meu atual marido e, um ano e meio depois, estávamos casados. Éramos muito jovens, mas com muitos sonhos. Combinamos, então, que ele terminaria a Universidade, que já cursava e, quando se formasse, seria minha vez. Todos diziam que eu jamais retornaria, mas não foi assim.

Minha caminhada acadêmica iniciou no final da década de 1980, na Faculdade Nove de Julho, atual Universidade Nove de Julho (Uninove). O curso escolhido foi Licenciatura em Estudos Sociais, o que era mais próximo naquele momento da disciplina de História, proibida no período da Ditadura Militar. Eu busquei um curso que me aproximasse do meu sonho, mas também almejava uma promoção na empresa em que trabalhava. Uma das exigências, era uma formação em curso superior e, naquele momento, esse era o curso de menor duração.

No decorrer do curso fui me apropriando das disciplinas e fortalecendo em mim o gosto pela História e pelo Magistério. Os professores eram experientes e nos contagiavam com seus saberes. Entre meus colegas de turma tinham muitos professores e fui descobrindo como árdua e maravilhosa era essa profissão. Estava fascinada pela Educação.

Terminei o curso, mas não pude atuar de imediato na área, minhas filhas eram pequenas e as escolhas naquele momento recaíram para o que era mais importante para a família. Dessa forma, recebi minha promoção e atuei por vários anos na área da Logística em grandes empresas privadas, mas o sonho permanecia em mim.

Em 2004, por problemas de saúde, abandonei os depósitos logísticos e fui cursar Pedagogia. Muitos me julgaram “maluca”, por abandonar a posição alcançada e, pior, ir para uma área onde se ouvem muitas reclamações e descréditos. Não me importei, estava feliz por retornar à Uninove e cursar a tão sonhada formação de professores.

Jamais tive dúvidas do que buscava, minha dedicação era total e ganhei a simpatia dos colegas e a confiança dos professores. Por incentivo dos professores de História, fui Monitora da disciplina de História da Educação e Educação Brasileira, fortalecendo minha vontade de estar em sala de aula. Cursei, também, na Uninove um curso de Formação para Educação de Jovens e Adultos. Foi a primeira vez que ouvi falar sobre Paulo Freire e a Educação como Prática da Liberdade.

Durante o curso de Pedagogia fui Estagiária no Colégio da Polícia Militar onde atuei, pela primeira vez, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Foi uma experiência difícil, mas de grande valor formativo. Ao término do curso fui convidada para atuar numa entidade mantida pela Cruz Azul, administradora do colégio. De imediato aceitei, sem ao menos saber o que era um “Abrigo para menores”. A realidade foi cruel, não sabia como tratar com crianças excluídas, marginalizadas e sem perspectivas. Recorri aos colegas, professores, amigos e, em especial, à Paulo Freire. Enfim, a prática da afetividade me levou a conquistá-los e pude realizar meu trabalho de alfabetização. Nesse momento não tive dúvidas na escolha da minha Especialização em Alfabetização, que também cursei na Uninove em 2009, vindo daí minha meta em ser docente nessa Instituição que tanto me acolheu e que sempre respeitei. Sentia-me parte dela.

Em 2009 deixei o Abrigo e fui contratada pela Prefeitura de São Paulo como Professora de Educação Infantil. Concomitante com a Prefeitura, também, fui contratada pelo Centro Paula Souza (ETEC) como professora do Ensino técnico, permanecendo em ambos por dois anos.

Ao final da Pós-Graduação me inscrevi no Programa de Formação do Futuro Professor (PFFP), desenvolvido pela Uninove. Tratava-se de reuniões semanais, nas quais eu trocava experiências com os demais participantes e as questões apresentadas pelos formadores iam ao encontro das leituras que eu realizava em meus estudos. Foi uma grande aprendizagem, haja vista que as formações traziam à tona assuntos relevantes para minha prática cotidiana. Com duração de oito meses, os quais, ao final, fui aprovada.

No final de 2011 passei pelo processo seletivo e, no início do ano letivo de 2012, assumia minha primeira turma de Pedagogia no Ensino Superior, como docente de Metodologia do Ensino da História. Sonho realizado! Docente da Uninove.

A responsabilidade me fez estudar muito para levar o melhor aos alunos e, principalmente, formá-los professores humanizados, que soubessem tratar as crianças com respeito, conhecendo cada universo e buscando a formação cidadã e a transformação das realidades.

Minhas aulas sempre tiveram um caráter dialógico, o que me permitiu uma proximidade com os alunos e isso me fez perceber que eles tinham muitas dificuldades, principalmente ao realizarem as visitas técnicas, um dos instrumentos avaliativos da disciplina. Narravam que tinham dificuldades em conseguir observar aulas de história nos anos iniciais do EF, pois elas não existiam do 1º ao 3º ano e no 4º e 5º ano, tanto nas escolas Estaduais como na Prefeitura de São Paulo, a carga horária era muito pequena, não estendendo para mais de duas aulas semanais, divididas entre Geografia e Ciências. Carga essa resultante da nova matriz curricular aplicada às escolas de anos iniciais em defesa do processo de Alfabetização. Sem contar o caráter tradicional e reprodutivo dos conteúdos, em decorrência do curto espaço de tempo das aulas.

Isso criou em mim uma inquietude em relação à disciplina de história, que se faz essencial na formação do cidadão, sem contar a perda do capital cultural que a criança terá somente com o ler, escrever e contar.

Essa inquietação me despertou o interesse pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) - Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE), também da

Uninove, onde ingressei em 2015. Nesse momento busco analisar como uma escola estadual, nos anos iniciais do ensino fundamental, aborda a disciplina de História, assim como as professoras compreendem o ensino de História na formação das crianças dos anos iniciais e quais são as metodologias desenvolvidas na prática em sala de aula na perspectiva da formação do aluno-cidadão.

A escolha do meu objeto de pesquisa, o Ensino de História nos anos iniciais, está pautado na minha formação inicial e, atualmente, na profissional.

O início do Mestrado se deu em março de 2015. Infelizmente, por problemas de saúde, tive de me afastar e não cumpri as disciplinas do Programa naquele semestre. Recuperada, retornei, no período seguinte e, felizmente, pude prosseguir e concluir os créditos necessários. Durante um ano, cursei as seguintes disciplinas: Educação e infância: concepções, processos e aprendizagem ministrada pelas professoras doutoras Ligia Carvalho Abões Vercelli e Roberta Stangherlim; e Paulo freire: educação e práxis ministrada pelos professores doutores Jason Ferreira Mafra e Adriano Salmar Nogueira e Taveira. A primeira com uma discussão pertinente sobre a conceituação de educação e de infância, as concepções de infância no decorrer da história, a contribuição da Sociologia da infância e processos de aprendizagem, que muito enriqueceram minha visão atual do tratamento com as crianças, que são o foco da minha pesquisa. A segunda me permitiu um aprofundamento nos estudos sobre a teoria e a prática educativa de Paulo Freire, de suma importância, por tratar-se de um autor que faz parte do referencial teórico dessa dissertação, na busca da formação do aluno cidadão através da Conscientização, por uma educação libertadora.

No decorrer do ano de 2015, participei dos Seminários de Pesquisa e de Intervenção do programa, com discussões de diversos temas que nos levaram à reflexão e aprimoramento do objeto de pesquisa.

No primeiro semestre de 2016, cursei as disciplinas: Metodologia da pesquisa e da intervenção ministrada pelos professores doutores Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Jason Ferreira Mafra e Roberta Stangherlim que teve como objetivo contribuir para a estruturação e elaboração do projeto de pesquisa; e Fundamentos da gestão educacional ministrada pela professora doutora Rosemary Roggero, onde estudamos sobre a constituição histórica da instituição escolar, suas especificidades

e políticas educacionais, de fundamental relevância para constituição do meu referencial teórico. Nesse semestre, também, convalidei a disciplina Teorias do Currículo, ministrada pelos professores doutores Patrícia Bioto e Adriano Salmar Nogueira e Taveira. Considero que as disciplinas cursadas no decorrer do mestrado foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

O PROGEPE, além das disciplinas e seminários cursados, me proporcionou uma extensão de conhecimentos e oportunidades acadêmicas, expandindo o meu horizonte de pesquisa, através da participação em Congressos, Seminários, Colóquios etc.

Nos dias 06 a 08 de novembro de 2014 participei do I CIPPEB - CONGRESSO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, promovido pela Diretoria de Educação da Uninove, discutindo as práticas pedagógicas na Educação Básica em conjunto com o PROGEPE e a Secretaria Municipal de Educação.

Nos dias 29 e 30 de setembro de 2015 participei do Seminário "Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com participantes nacionais e internacionais, discutindo as práticas atuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De 28 a 30 de outubro de 2015 organizei e participei do X Colóquio de Pesquisa sobre instituições escolares, da Uninove, discutindo os desafios e perspectivas do novo Plano Nacional de Educação.

Em novembro de 2015 publiquei, em parceria com o Professor Doutor Jason Ferreira Mafra, nos Anais do IX Seminário Nacional de Pesquisa, uma prévia desta dissertação, intitulada "O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental".

No dia 25 de agosto de 2016 participei da aula magna proferida pelo Prof. Dr. Moacir Gadotti e promovida pelos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Uninove, intitulada "Paulo Freire e a superação de neoconservadorismo", de muita relevância para o referencial teórico desta pesquisa.

Finalizando com a participação como ouvinte e expositora de trabalho intitulado " A historicidade do método Paulo Freire e sua aplicação na disciplina de

história", no X Encontro Internacional do Foro Paulo Freire, realizado de 7 a 9 de setembro de 2016 em Santiago do Chile, como cumprimento do Módulo Internacional integrante das atividades exigidas no Mestrado, de suma importância para a ampliação dos horizontes de pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se no campo da discussão sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre outras questões, busca-se compreender como as(os) professoras(es) desenvolvem os conteúdos da disciplina e em que medida as práticas pedagógicas docentes contribuem para o processo de conscientização das crianças. A pesquisa é decorrente da inquietude da pesquisadora frente aos depoimentos dos discentes do curso de Pedagogia, especificamente na disciplina de Metodologia do Ensino da História, que manifestaram grande preocupação sobre os caminhos dessa disciplina, diante das mudanças curriculares que, ao dar cada vez mais centralidade às disciplinas relacionadas à linguagem e à matemática, indicam uma desvalorização das matrizes curriculares próprias das chamadas ciências sociais.

Faz parte do senso cotidiano a concepção de que o ensino da História contribui para a compreensão do aluno como sujeito histórico, considerando que, em certa medida, o conhecimento histórico-cultural contribui para o desenvolvimento de sua identidade, ajudando-o a pensar na sua própria história. Obviamente, para se perceber esse alcance, é necessário compreender a criança no contexto de seus hábitos, sua cultura, o ambiente em que vive, enfim, da realidade e de seu entorno.

De acordo com Fermiano e Santos:

Uma forma de levar a criança a conhecer a realidade que a cerca é estimulá-la a observar semelhanças e diferenças, permanências e mudanças. A partir daí ela descobre que todos possuem história. O maior potencial do ensino de História é contribuir para localizar a criança no seu contexto e, assim, torná-la capaz de se reconhecer como ser humano dentro de um sistema de relações sociais que foi formado ao longo do tempo (FERMIANO e SANTOS, 2014, p.10).

Tomando como pressuposto a tão propagada ideia manifesta em diferentes documentos (Constituição Federal, Lei de diretrizes e bases (LDB), Políticas Educacionais etc.) de que se deve educar para a cidadania, podemos afirmar que o ensino de História é temática que diz respeito a toda a sociedade, já que, ao

tratarmos das questões relativas aos direitos e deveres sociais, extrapolamos os chamados conteúdos escolares.

É óbvio que não falamos aqui daquela História positivista na qual os fatos são abordados isoladamente, e os alunos não passam de meros espectadores. Falamos, sim, da História que leva o aluno a se enxergar como alguém integrado a um grupo social e com um papel relevante a desempenhar, participando ativamente da vida em sociedade, reconhecendo as necessidades das pessoas que o cercam, os problemas de sua comunidade e a importância das lutas pelos direitos humanos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História são enfáticos nesse ponto, ao explanarem sobre os seus objetivos gerais:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civil 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 (BRASIL, 1997 p. 69).

Mas, para cumprir tais objetivos, não adianta apenas a boa vontade dos educadores. Para que o professor ou a professora do ensino fundamental correspondam a essa proposta, colaborando para que o aluno possa formar um pensamento crítico, é necessário que ele disponha de uma carga horária adequada da disciplina de história em sua grade curricular, o que não se configura atualmente na realidade das escolas públicas. Há que se pensar também na diversificação de métodos e recursos capazes de transformar as aulas de História em algo motivante e desafiador, colocando em "xeque" as aulas tradicionais, que sempre valorizaram as memorizações e "decorebas".

Por meio desta pesquisa, desejamos colaborar para problematizar essas perdas ocasionadas pela nova configuração da disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para, considerando tais mudanças, pensar formas de intervenção e adoção de práticas capazes de superar os novos desafios que se colocam à disciplina História diante de seu papel na construção e consolidação de uma sociedade cidadã.

## **OBJETO**

Esta dissertação tem como tema o ensino de História e como objeto de estudo o ensino dessa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede estadual da cidade de São Paulo.

Para tanto, além da discussão sobre o contexto dessa disciplina no Brasil e no Estado de São Paulo, este trabalho investiga o trabalho pedagógico docente nesta disciplina, com vistas a compreender em que medida tal prática contribui para o processo de conscientização na perspectiva cidadã.

## **UNIVERSO**

Além das fontes bibliográficas, o universo empírico da pesquisa circunscreve-se a uma escola da Rede Estadual localizada na região Oeste da cidade de São Paulo. Nela, serão examinadas práticas docentes com o ensino de História nas séries iniciais, a partir das representações de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha da referida escola ocorreu pelas seguintes particularidades:

- a) Situar-se entre as mais bem avaliadas unidades escolares pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) daquela região;
- b) Pertencer ao Programa de Ensino Integral (PEI) da Rede Estadual de São Paulo;
- c) Atender a um público discente, em sua maioria, oriundo de famílias das classes trabalhadoras, apesar de estar localizada numa zona de classe média alta da cidade de São Paulo.

Esta escola, que atende somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, é composta por 10 turmas, sendo 6 turmas do 1º ao 3º ano e 4 turmas do 4º e 5º ano, totalizando 259 alunos matriculados no período integral, cujo funcionamento ocorre no período das 7:00 às 16:00 horas.

No total são 30 professores responsáveis pelo ministério das disciplinas. As disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências são ministradas pelas professoras regentes da sala; já as disciplinas de Educação Física, Arte e Inglês são ministradas por professores especialistas. Existem, também, três

professores colaboradores que fazem as orientações de estudos, práticas experimentais e almoço dirigido.

## **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

A presente dissertação é composta por quatro capítulos:

O Capítulo I traz o Referencial teórico-metodológico do trabalho, abordando os autores e as categorias que darão o suporte teórico ao trabalho, assim como as metodologias de pesquisa e coleta de dados.

No Capítulo II a abordagem é sobre a Educação no Brasil e o Ensino de História, revelando a parte histórica da temática.

No Capítulo III, apresentamos o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental através dos Documentos oficiais que pautam o ensino de História no Estado de São Paulo hoje, assim como seus Programas em vigor.

O Capítulo IV analisa o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do olhar dos professores. Elencamos, também, alguns subsídios para uma Metodologia do Ensino da História.

Por fim, o trabalho apresenta, em suas considerações finais, uma síntese desta pesquisa, a análise das questões propostas pela pesquisadora, assim como uma sugestão de intervenção à escola universo dessa pesquisa na busca de uma Metodologia do ensino de História, numa perspectiva conscientizadora, para as séries iniciais do ensino fundamental.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

As pesquisas acadêmicas não são inéditas, sempre partem de algo que outro pesquisador já realizou sobre o mesmo tema. Por isso, fizemos um levantamento de teses e dissertações que vêm ao encontro do nosso objeto no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como um levantamento de Artigos no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2010 a 2015, somente na área da Educação.

Para a pesquisa utilizamos os seguintes descritores: Ensino de História; Ensino de História nos anos iniciais; Práticas pedagógicas no ensino de História e Metodologia do ensino de História.

No portal da CAPES encontramos 1046 registros com o termo "ensino de história", porém somente 90 trabalhos na área da Educação, sendo 32 teses e 58 dissertações, dos quais apenas quatro trabalhos se aproximam desta pesquisa. Esses trabalhos estão descritos no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Teses e Dissertações sobre a temática ensino de história - CAPES

<b>Nº</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>INTITUIÇÃO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO</b>
01	John Alex Xavier de Sousa	Permanências e mudanças no ensino de História, na Universidade do Tabuleiro (UNITAB), no município de Bananeiras (PB)	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Tese	2013
02	Carlos Eduardo Stroher	Intempestivo e infame: o ensino de história na perspectiva foucaultiana	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS	Dissertação	2014
03	Michele Rotta Telles	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de história	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Dissertação	2015
04	Roper Pires de Carvalho Filho	Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo	Universidade de São Paulo - USP	Tese	2015

A tese de John Alex Xavier de Sousa foi defendida na Universidade Federal da Paraíba (2013), tendo como título: "Permanências e mudanças no ensino de História, na Universidade do tabuleiro (UNITAB), no município de Bananeiras (PB)".

O objeto da tese é o ensino de História na Escola Municipal Miguel Filgueira Filho localizada no setor do Tabuleiro, na área rural de Bananeiras (PB).

A metodologia utilizada foi um levantamento bibliográfico, além de rodas de conversa com os profissionais, aplicação de questionários e finalizando com entrevistas com os docentes da própria escola e, também, com dois docentes pertencentes a escola normal da região responsáveis pela formação dos professores. O referencial teórico principal que pautou a tese foi Morin (1995a.b.c, 1996, 2000, 2002, 2005, 2007, 2008, 2010 e 2013).

Em suas conclusões o autor relata

Que as condições do ensino de história, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental se tornam ofuscadas pela atenção dada ao ensino da língua e matemática e, pelas configurações do próprio currículo nas séries finais, o ensino de História toma uma maior importância. No que tange a especificidade da educação do Campo, mesmo com a deficiência da formação que tiveram os professores, elaboram nas narrativas a consciência da especificidade das questões do campo e o ensino de História. No entanto forças da tradição impactam mudanças substanciais no ensino de História. (SOUSA, 2013, p.10)

A dissertação de Carlos Eduardo Stroher tem como título "Intempestivo e infame: o ensino de História na perspectiva foucaultiana" e foi realizada em 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O objeto dessa dissertação é o ensino de História. Os objetivos são investigar se o professor de História é um pesquisador ou um reproduzidor de conteúdos acadêmicos? De que forma os conhecimentos históricos adquiridos na Universidade afeta a sua prática como professor e, também, que lugar ocupam os saberes e fazeres docentes no ensino de História.

O referencial teórico principal é composto por escritos de Michel Foucault (1977, 1979a,1979b, 1981,1987a, 1987b, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2008a, 2008b, 2010, 2010a), destacando as críticas que o autor fez à escrita da História.

A metodologia utilizada foi a descrição de cenas das aulas de História como ferramenta de análise. Segundo o pesquisador foucaultiano:

As cenas narram as relações estabelecidas entre os corpos de professor e de alunos e que resultam em choques, confrontos e embates de verdades, posições e significações. Elas buscam desvelar a verdade instituída em torno deste cenário, fazendo surgir as experiências intempestivas e as vivências infames. (STROHER, 2014, p.8)

O professor de História, na perspectiva foucaultiana, anseia por buscar elementos que tornem o passado um objeto vivo. Assim como aquele que se denominou historiador do presente, o caminho investigativo desta pesquisa aspira pensar de que maneira se pode contribuir para libertar os pensamentos e as narrativas das estruturas engessadas que persistem nos ditos e escritos históricos.

Michele Rotta Telles, em sua dissertação escrita na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, com o título " Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre História e ensino de História" discute as ideias acerca da História e do ensino de História por parte de professores unidocentes dos Anos Iniciais (quinto ano) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ponta Grossa, Paraná.

A investigação navega pelas questões de como os professores significam a História e como concebem a disciplina de História; como se relacionam com o conhecimento histórico e com o saber escolar; e qual a relação entre suas identidades pessoais/profissionais e as características da compreensão do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa é baseada nas discussões da Didática da História, principalmente nos escritos de Jörn Rüsen considerando os processos intelectuais básicos do pensamento histórico. Também é empregada a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, visto que "a consciência histórica dos professores também compõe as representações que constroem sobre história e ensino de História ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais". Ainda são empreendidas as discussões sobre saber escolar de Jean Claude Forquin e Yves Chevallard, haja vista que, as relações estabelecidas pelos professores com o conhecimento histórico e o ensino de História influenciam e são influenciadas nas engrenagens da consciência histórica.

O objetivo da pesquisa é identificar e compreender as representações de professores dos Anos Iniciais acerca da História e do ensino de História, considerando os modos de constituição de sentido da consciência histórica, e as compreensões acerca do saber escolar.

Como metodologia aplicou-se um questionário aos docentes de turmas de quinto ano da Rede Municipal de Educação do município, cujos dados foram

transformados em gráficos e tabelas a respeito dos perfis pessoais/profissionais dos docentes, das evocações de palavras sobre o significado da história, e da classificação utilizada ao definirem o que é História e os objetivos de ensiná-la.

Verificou-se que as significações dos professores unidocentes a respeito da História e do ensino de História nos Anos Iniciais tendem a variar conforme a formação docente, assim como se relacionam de diferentes formas com o conhecimento histórico e saber escolar. Informa a pesquisadora que:

Os resultados da investigação colaboraram para desvelar lacunas teóricas e metodológicas da formação docente; contextualizar barreiras curriculares e entraves pedagógicos da Rede Municipal de Educação; e relacionar as biografias pessoais e profissionais dos professores, compreendendo que professores unidocentes pensam o ensino e a História nos Anos Iniciais a partir de entendimentos majoritariamente arraigados tanto nos bancos escolares como nos currículos de suas respectivas formações. (TELLES, 2015, p. 6)

A tese de Roper Pires de Carvalho Filho, realizada na Universidade de São Paulo (FEUSP), em 2015, é intitulada "Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas". O ensino de História, nessa pesquisa, é investigado através da análise das produções acadêmicas e das propostas curriculares da rede municipal de São Paulo no período de 1982-2012, assim como na observação do currículo construído na sala de aula por meio do levantamento e análise das práticas cotidianas dos professores de História em uma escola do município.

Em específico, o estudo centrou-se nos processos de apropriação e reconfiguração das orientações curriculares oficiais frente às exigências postas ao ensino da disciplina, no contexto da sala de aula, de maneira a capturar os processos sociais envolvidos nas relações de trocas culturais ocorridas no cotidiano escolar. (FILHO, 2015, p. 8)

O estudo permitiu um entendimento sobre as estratégias e práticas utilizadas pelos professores de História diante das propostas curriculares oficiais. Diante do desafio de configurar o currículo real ao longo do processo ensino-aprendizagem, os docentes procuram adequar as orientações ao contexto escolar, modelando os processos de seleção e organização dos conteúdos, o ritmo do processo de ensino e os critérios de avaliação dos alunos.

A prática dos professores tem a ver com os significados que eles atribuem a tais orientações, os quais são perpassados pelos saberes provenientes da sua formação acadêmica e experiência na docência, bem como por aspectos da cultura escolar e da especificidade do ensino de História. (FILHO, 2015, p. 8)

Essa mistura resulta em processos de ensino-aprendizagem em que estão presentes recortes do ensino tradicional e noções e conceitos contemporâneos, veiculados pelas pesquisas mais recentes sobre o ensino da disciplina na escola básica.

No site do IBICT encontramos 258 registros com o mesmo termo, sendo 59 teses e 199 dissertações. Desse montante, apenas 13 trabalhos se assemelham a nossa pesquisa. Não destacamos os trabalhos com as demais categorias pois, durante o levantamento, detectamos que eles estavam inclusos na pesquisa com o descritor "ensino de história".

**Quadro 2** – Teses e Dissertações sobre a temática ensino de história - IBICT

Nº	AUTOR	TÍTULO	INTITUIÇÃO	MODALIDADE	ANO
01	Miriã Lúcia Luiz	Que história é essa? Percursos da história ensinada a crianças em escolas do Ensino Fundamental	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Dissertação	2010
02	Lucimar Manzoli de Albuquerque e Lima	Uma história que não se conta na escola: uma reflexão necessária	Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE	Dissertação	2010
03	Guilherme Pontieri de Lima	O ensino de história no Brasil: da "história natural" à história naturalizada	Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação - UNICAMP	Dissertação	2011
04	Giselda Maria Valles	O ensino de história na proposta curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Dissertação	2012
	Thalita	O uso social do	Pontifícia	Dissertação	2012

05	Coelho Dantes	currículo: relações entre o sucesso escolar de alunos de uma escola pública e o ensino de história.	Universidade Católica de São Paulo - (PUC/SP)		
06	Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva	Agora eu era o herói: retratos da historicidade de alunos de ensino fundamental	Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação - UNICAMP	Dissertação	2012
07	Jeane Carla Oliveira de Melo	Lembranças, vozes e confissões de professoras: um estudo sobre as ressonâncias do vivido e da memória docente no ensino da História em séries iniciais	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Dissertação	2012
08	Marcel Alves Martins	O eurocentrismo nos programas curriculares de história do Estado de São Paulo: 1942-2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	Dissertação	2012
09	Nayad Pereira Abonizio	Os documentos oficiais na escola: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de História por professores do 4º e do 5º ano do EF	Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Educação. UEL	Dissertação	2013
10	David de Souza João	Duas professoras e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental em Laguna/SC	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Dissertação	2014
11	Elvis Roberto Lima da Silva	Intelectual sim, professorinha não! o saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Dissertação	2014

12	Kaori Giulianna Akatsu Caetano da Silva	História no Ensino Fundamental I: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Dissertação	2015
13	Tiago Costa Sanches	Percurso da didática da história para os anos iniciais no Brasil	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Tese	2015

O trabalho de Miriã Lúcia Luiz (2010), intitulado "Que história é essa? Percursos da história ensinada a crianças em escolas do Ensino Fundamental", foi desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A autora investiga como se configura o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Sua base teórica são partes das obras de Marc Bloch (2001) e Le Goff (2001, 2003, 2005, 2009), que permitem ampliar a noção de tempo histórico, assim como a concepção de fontes históricas.

Esta pesquisa compreende as professoras como aquelas que mediam os processos de aprender e ensinar História, como intelectuais transformadoras (GIROUX, 1997), em constantes processos formativos, sempre marcados pela reflexão das suas próprias práticas (NÓVOA, 1995). Entende que as professoras se apropriam (CHARTIER, 1990) do currículo que lhes é apresentado por múltiplas vias, portanto, o currículo não é neutro (SACRISTÁN, 1998). As professoras são, inevitavelmente, mediadoras. A elas é atribuído, politicamente, o papel de adaptadoras ou, em maior medida, o de criadoras (SACRISTÁN, 1998).

A metodologia se deu pela aplicação de questionários, observações, realização de entrevistas e análise de conteúdo (BARDIN, 2007), investiga as práticas das professoras no município de Mantenópolis, visando a compreender como se efetiva o ensino de História e as apropriações que elas fazem das diretrizes curriculares.

A autora constata que em algumas situações o ensino de História se revela fragmentado e aleatório, com a predominância do livro didático, onde os conteúdos apresentados estão distantes das vivências cotidianas das professoras dos alunos. Entretanto, em outras situações, aparecem de forma integrada, articulando-se aos

demais saberes que compõem as aulas nas séries iniciais. Afirma ainda, que "no contexto investigado, a História se apresenta como uma disciplina que, integrada aos demais saberes, contribui para a aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere à leitura e à escrita, que constituem objetivo crucial das séries iniciais" (LUIZ, 2010).

A pesquisa de Albuquerque Lima (2010) intitulada " Uma história que não se conta na escola: uma reflexão necessária", foi desenvolvida na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

O objetivo foi investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, com relação ao ensino de História na série final (4ª série; 5º Ano) do Ciclo I do Ensino Fundamental, buscando identificar as contradições, os avanços e os retrocessos que permeiam o ensino de História, permitindo a ampliação do olhar sobre a temática em questão, em relação aos docentes que são sujeitos desse ensino.

Os procedimentos de coleta de informações foram obtidos através de questionários, a observação sistemática pelo pesquisador sobre a atuação docente durante suas aulas de História e análise documental, com o intuito de analisar a relação teoria e prática. Segundo a autora:

O ensino de História é um meio para apropriarmos do conhecimento de forma que possibilite vivenciar, experimentar, criar, recriar, problematizar o conhecimento produzido pela realidade e transformá-la, através da compreensão das permanências e mudanças, semelhanças e diferenças, universalidade e singularidade, contextualização e significação, coletivo e individual, fazendo uso da multiplicidade de tempo e de espaço, possibilitando construir o cidadão que tanto queremos: participativo, comprometido, responsável, crítico, autônomo. (LIMA, 2010, p. 8)

A dissertação de Guilherme Pontieri de Lima (2011) tem como título "O Ensino de História no Brasil: Da História Natural à História Naturalizada, desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Esta dissertação tem como objeto a História enquanto disciplina ensinada no Brasil. Para o entendimento do tema, o autor buscou sua constituição histórica a partir da periodização sugerida por Iglesias (2000) tendo o ano de 1838 como um marco para a sistematização da História no Brasil com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

A finalidade maior desta pesquisa é verificar a relação estabelecida entre o ensino de História e os diferentes momentos históricos brasileiros. Como o conhecimento histórico é tratado, via educação, e quais funções desempenhou e ainda desempenha, desde sua constituição enquanto matéria ensinada até o momento atual?

Para fundamentar a pesquisa, de caráter bibliográfico, o autor pautou-se em Iglesias (1979), Rodrigues (1969), Hollanda (1957) e Nadai (1987). Conforme os resultados obtidos, constatou que o que se ensina e o como se ensina, através do ensino de História, obedecem, sem negar a contradição, a fatores externos, geralmente respostas às necessidades do contexto e guiados pelo grupo no poder. Desta forma, o que se ensina em História sofre interferências das evoluções e arranjos econômicos sociais e políticos.

Giselda Maria Valles (2012) tem como título em sua pesquisa "O ensino de História na proposta curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades", realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Esta pesquisa tem como tema o Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada em 2008, a fim de verificar as continuidades e rupturas deste ensino, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a proposta.

Como procedimento de pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo, tendo como objeto e fonte de análise o material produzido pela Secretaria da Educação na forma dos Cadernos do Professor e do Aluno para a disciplina de História. Apesar do trabalho voltar-se para o Ciclo II do EF (6º ao 9º ano), os capítulos destinados à análise dos documentos oficiais são referências para a pesquisa dessa dissertação.

A dissertação de Thalita Coelho Dantes (2012) intitulada "O uso social do currículo: relações entre o sucesso escolar de alunos de uma escola pública e o ensino de História", foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O presente trabalho avalia qual relação alunos de uma escola pública da periferia de São Paulo estabelecem com o ensino de História a ponto de serem bem-sucedidos na disciplina.

Como metodologia de pesquisa foram utilizados questionário e entrevista semiestruturada com todos os alunos investigados, além de quatro entrevistas realizadas com pais desses alunos.

Nas referências teóricas de apoio foram utilizados também, os estudos de Bernard Lahire (1997) para composição dos perfis familiares, no sentido de compreender se existe entre as famílias um investimento capaz de levar ao sucesso na disciplina de História.

Segundo a autora:

[...] além de investigar como os alunos em situação de sucesso extraem sua aprendizagem real, a pesquisa investigou a partir dos documentos oficiais o currículo prescrito da disciplina de História, utilizando como referência os estudos de Michael Apple (2006) sobre o currículo, a fim de analisar a relação em termos de adequação, os objetivos da disciplina, confrontando o PCN e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, averiguando, portanto, se oferecem possibilidade de uso" (DANTES, 2012, p. 6)

Dessa forma, continua a autora:

[...] a análise dos documentos demonstrou que apesar da consonância de pressupostos e objetivos, tanto o PCN quanto a Proposta Estadual de São Paulo não permitem que os alunos sejam sujeitos de suas aprendizagens e estabeleçam vínculos com a disciplina, considerando-a útil. Observou-se ainda que o desempenho dos alunos é correlato ao capital cultural e posição social familiar" (DANTES, 2012, p. 6)

O trabalho de Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva (2012) tem como título "Agora eu era o herói: retratos da historicidade de alunos de ensino fundamental". O mesmo foi realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Este trabalho busca verificar as relações possíveis entre o ensino de História, a formação da identidade coletiva e a percepção da cidadania, tendo como via as memórias dos alunos acerca do imaginário da figura do herói.

As fontes da pesquisa foram questionários apresentados para alunos de ensino fundamental de Campinas, de escolas municipais, estaduais e privadas. O autor utilizou-se de um vasto referencial teórico para defesa da temática.

O estudo justifica sua importância ao apresentar um descompasso entre os discursos legais de uma escola cidadã e democrática para todos, teoricamente baseada no respeito pelos saberes dos educandos, e as práticas cotidianas de

enfrentamento e busca pelos direitos à memória e à cidadania através do ensino de História.

O texto de Jeane Carla Oliveira de Melo (2012) intitulado "Lembranças, vozes e confissões de professoras: um estudo sobre as ressonâncias do vivido e da memória docente no ensino da História em séries iniciais", foi realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Essa dissertação tem como objetivo primordial o estudo das vozes e práticas educativas de professoras das séries iniciais. O recorte utilizado compreende especificamente o ensino da História na rede pública estadual de São Luís-Maranhão, examinado sob múltiplos aspectos.

Na visão da autora:

O ponto de partida do trabalho é constituído pela questão fundamental, já verificada em outros trabalhos, de que a história ensinada nas séries iniciais é ainda marcada pelo signo das permanências de formas remotas de práticas e conteúdos. Nossa hipótese principal sugere que, em grande medida, as razões destas continuidades podem ser encontradas nas intrincadas relações entre memória e história escolares e em suas ressonâncias sociais e subjetivas, nas correspondências entre conhecimento histórico aprendido e ensinado, e especialmente na força pela qual foram internalizados os primeiros conhecimentos históricos, processo em que as professoras das séries iniciais desempenham papéis protagonistas (MELO, 2012, p.14).

Como recursos para pesquisa utilizou-se técnicas metodológicas da história oral, recortes autobiográficos e fragmentos de história de vida de professoras, procurando discutir e compreender as suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais.

Segundo Melo (2012, p. 14):

A pesquisa aponta para a necessidade premente de levar em consideração as singularidades do ser professor e professora, de estabelecer o diálogo crítico e comprometido com as memórias escolares e seus contextos concretos e de dar historicidade e novos significados a essas lembranças de modo tal que enseje a possibilidade de mudanças efetivas, norteadoras e valorizadoras das práticas docentes nas séries iniciais do ensino da história.

Marcel Alves Martins (2012) tem seu trabalho intitulado "O eurocentrismo nos programas curriculares de história do Estado de São Paulo: 1942-2008, foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O autor afirma que:

O ensino de História no Brasil foi marcadamente influenciado por um paradigma eurocêntrico de História ao longo do século XIX até meados do século XX, nos moldes da História da Civilização francesa. Tal modelo, juntamente com seu repertório canônico e sua visão Ocidental do processo histórico, consolidou-se nos currículos escolares e nos materiais didáticos. As tentativas de rupturas com este paradigma, realizadas no processo de reformulação curricular dos anos 1980 e 1990, não foram suficientes para que esse modelo deixasse de estar presente no currículo paulista. As discussões em torno dos conteúdos de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 desconsideraram a produção sobre o ensino de História dos últimos trinta anos e apontam para um retrocesso no tocante à seleção e organização dos conteúdos, resgatando o modelo eurocêntrico no currículo escolar. (MARTINS, 2012, p. 6)

Ao apresentar críticas a alguns dos elementos que compõem o eurocentrismo e analisar o percurso histórico (1942-2008) dos saberes escolarizados pelos currículos de História, a presente pesquisa tem por objeto identificar o movimento dos conteúdos de ensino nos currículos, suas permanências ou descontinuidades, verificando até que ponto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 representa um retrocesso na seleção de conteúdos de História.

O trabalho de Nayad Pereira Abonizio (2013) intitulado " Os documentos oficiais na escola: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de história por professores do 4º e do 5º ano do EF", foi realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A proposta foi identificar as opções que professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham em uma Escola Municipal de Londrina, atribuem ao Ensino de História, por meio das explicações que elaboram sobre os conteúdos escolares pelos quais optam para o ensino dessa disciplina.

Tem-se, como hipótese que norteia essa análise, a marginalização dos conteúdos da disciplina de História em detrimento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, optou-se em trazer a trajetória do Ensino de História desde sua constituição em disciplina escolar até os dias atuais, expondo o que a documentação oficial traz de objetivos para essa área de conhecimento, assim como as discussões de teóricos sobre a necessidade de alterar as metodologias vigentes no cotidiano escolar.

Metodologicamente, este estudo alinha-se à pesquisa qualitativa, buscando articular a voz e a prática pedagógica dos sujeitos com o que está exposto nos documentos que normatizam o Ensino de História.

Segundo Abonizio (2013):

É possível perceber que os documentos que norteiam a escolha dos professores trazem em seu discurso a necessidade de apreender a realidade atual com os conceitos históricos que fazem parte do currículo do 4º e do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém ainda é latente o trabalho com o Ensino de História pautado na perspectiva positivista e linear. (ABONIZIO, 2013, p. 8)

O texto de David de Souza João (2014) tem como título "Duas professoras e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental em Laguna/SC" e foi realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Esta pesquisa é um estudo de caso sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Foram selecionados, para tanto, os trabalhos de duas professoras, desenvolvidos em duas escolas públicas estaduais da cidade de Laguna (SC).

A pesquisa também contou com a coleta de dados relativos ao cotidiano escolar das professoras. Os dados contribuíram para analisar as relações entre a prática docente e os usos do livro didático de História nos anos iniciais.

A metodologia de pesquisa incluiu observações de aulas durante um ano letivo, realização de entrevistas orais (gravadas, transcritas e editadas) com cada uma delas, visando a entender como elementos da sua trajetória de vida pessoal e profissional possam ter interferido na prática docente e nos usos dos livros didáticos na atualidade.

Fizeram parte do recorte empírico a análise de livros didáticos usados pelas professoras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN s), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998.

Na análise desse conjunto diversificado de documentos foram consideradas as produções relativas aos usos do livro didático, as questões que envolvem a história ensinada e a análise dos livros didáticos, as entrevistas orais. Também foram incluídos os documentos-representações que dotam o presente de sentido. Representações são aqui, compreendidas a partir de Chartier (1990), dizem respeito

ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações.

O escopo central da dissertação de Elvis Roberto Lima da Silva (2014), realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), é desenhar a arquitetura das práticas e saberes escolares, relacionadas ao ensino de História, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de duas escolas municipais da Prefeitura do Município de São Paulo.

Segundo o autor:

A problemática da investigação fundamenta-se no questionamento de como ocorrem, na escola, as discussões sobre a organização do saber histórico escolar no currículo e de como se concretizam as práticas pedagógicas do ensino de História nas séries iniciais. Esse percurso é realizado pelo diálogo com a cultura escolar das escolas pesquisadas, tendo como baliza cronológica o período de 2007 a 2013. Esse recorte temporal compreende a implementação das Orientações Curriculares Natureza e Sociedade, da rede municipal de ensino, até sua extinção. A literatura acadêmica tem enfatizado que o saber histórico é introduzido nos anos iniciais de forma simplificada, em detrimento dos conhecimentos relacionados à leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático (SILVA, 2014, p.14).

Os procedimentos metodológicos de pesquisa incluíram análise de documentos e relatórios referentes à implantação da proposta curricular, questionários e observações de aulas de quatro docentes, que atuam nas séries iniciais, de duas escolas distintas da PMSP. A pesquisa foi consolidada com os aportes teóricos de André Chervel, Dominique Julia, Ivor F. Goodson e José Gimeno Sacristán.

O próximo trabalho de autoria de Kaori Giulianna Akatsu Caetano da Silva (2015), também realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), tem como título "História no Ensino Fundamental I: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem".

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre o ensino de História no ensino fundamental I, buscando caminhos para um ensino-aprendizagem de História mais consistente.

Foi desenvolvida como estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, em uma escola pública municipal de São José dos Campos, interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa, como sujeitos, docentes que atuam na unidade

escolar nos quintos anos. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, observação das aulas de História e análise das avaliações construídas pelas professoras.

Afirma a autora que:

A análise e organização das informações coletadas forneceu o diagnóstico para a construção do processo de formação continuada, que tem o intuito de oportunizar momentos de reflexão às professoras, no sentido da revisão do conhecimento histórico que acumularam ao longo de seu processo de formação, auxiliando assim na (re)elaboração de suas práticas pedagógicas no tocante ao ensino de História. (SILVA, 2015, p. 4)

A pesquisa teve como suporte teórico Katia Abud, Circe Bittencourt, André Chervel, Soraia Dutra, Selva Fonseca, assim como dissertações e teses de autores variados e os documentos oficiais do Ministério da Educação no que tange a disciplina de História.

Concluindo esse levantamento com a tese de Tiago Costa Sanches (2015) intitulada "Percurso da didática da história para os anos iniciais no Brasil", realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Conforme o autor, o Ensino de História nos anos iniciais é um campo de pesquisa que, apesar de apresentar nos últimos anos um crescimento quantitativo e qualitativo, necessita de uma atenção especial dos pesquisadores e professores dos anos iniciais pela forma como tem sido abordado pelos organismos do Estado.

Na fala do autor:

O presente estudo buscou, em seu constructo teórico, explicitar as relações entre as ciências pedagógicas e a própria Ciência da História na constituição de uma didática específica da História para os anos iniciais. Atendendo esta especificidade considerou-se traçar um percurso histórico da constituição da Didática da História nos anos iniciais. O estudo contou com uma investigação empírica que, a partir da abordagem metodológica denominada Análise de Conteúdo, procurou investigar em documentos oficiais quais concepções de ensino-aprendizagem balizaram sua construção. Deste estudo teórico e das análises de documentos oficiais nacionais, voltados para o Ensino de História, pode-se verificar alguns pressupostos e significados de uma Didática da História para os primeiros anos do Ensino Fundamental. (SANCHES, 2015, p. 7)

Pesquisando o termo "ensino de história" no site da Scielo encontramos 84 Artigos sobre o tema, onde somente cinco trabalhos se assemelham a pesquisa. Totalizando, assim, 432 trabalhos relacionados ao ensino de história, porém somente 22 com semelhanças ao nosso objeto.

**Quadro 3** – Artigos sobre a temática ensino de história - SCIELO

Nº	AUTOR	TÍTULO	INTITUIÇÃO	MODALIDADE	ANO
01	Antônio da Silva Marcos e Selva Guimarães Fonseca	Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas	Revista Brasileira de História, 2010, vol.30, no.60, p.13-33	Artigo	2010
02	Daniel Luciano Gevehr	A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história.	Revista Brasileira de História. Dez. 2016, vol. 21, no.67, p. 945-962	Artigo	2016
03	Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi	A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?	Interações (Campo Grande), Junho 2014, vol.15, no.1, p.89-99	Artigo	2014
04	Peter Lee.	Literacia histórica e história transformativa.	Educar em revista. Junho 2016, no.60, p.107-146.	Artigo	2016
05	Antonio Simplício de Almeida Neto e Helenice Ciampi	A história a ser ensinada em São Paulo.	Educar em revista, 2015, vol.31, no.1, p.195-21.	Artigo	2015

O artigo de Silva e Fonseca (2010), intitulado "Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas", foi publicado no volume 30 na Revista Brasileira de História. A pesquisa analisa tradições de debate sobre Ensino de História no Brasil desde a ditadura de 1964 - 1984. Ele discute as mudanças, permanências, conquistas e perdas na história da disciplina. Destaca a importância

da cultura escolar, a necessária continuidade da escola como instituição e o diálogo com formas não escolares de ensino.

No texto "A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de História" de Daniel Luciano Gevehr, publicado em 2016 na Revista Brasileira de Educação, discute-se os impactos da modernidade e suas diferentes dimensões culturais para o ensino da história tomando como base a leitura da realidade encontrada nos diferentes contextos da escola de educação básica da contemporaneidade brasileira.

Discutiu-se como as redefinições dos modelos que orientam o ensino da história - antes pautados em memorizações, linearidades e heroicizações - hoje apresentam novos problemas, como a crise da memória, das identidades e da desvalorização (ou esquecimentos) dos lugares de memória (Nora, 1993) produzidos historicamente pelos diferentes grupos sociais, que passam a não mais reconhecer esses espaços como representantes de seu passado.

A pesquisa insere-se no campo das discussões sobre os impactos sociais da modernidade líquida (Bauman, 2003) e procura desvendar como as transformações ocorridas na sociedade atual produziram novas formas de (re)pensar o passado.

Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi publicaram em 2014 na revista Interações (Campo Grande - MS) o artigo "A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?".

Neste texto, a partir da pergunta "quais são as características do ensino e da aprendizagem da História nas diferentes etapas do Ensino Fundamental?", analisaram as dificuldades e os entraves enfrentados por alunos e professores, as especificidades na aprendizagem e na formação de professores nas áreas da História e da Pedagogia, o modo como os professores expressam suas práticas pedagógicas e as consequências desses modos de ensinar nos processos de aprendizagem dos alunos.

O artigo de Peter Lee, publicado no periódico Educar em Revista em 2016, intitulado "Literacia histórica e história transformativa" nos fala que A Educação Histórica, como a própria história, é uma conquista precária; é vulnerável a agendas políticas e educacionais que procuram mesclá-la com outras partes do currículo ou reduzi-la a um veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos.

A história é uma forma pública de conhecimento e o desenvolvimento de uma tradição metacognitiva, com as suas próprias normas e critérios. Há evidências que sugerem que a história é contraintuitiva e que entendê-la envolve a alteração ou até mesmo o abandono de ideias cotidianas que tornam o conhecimento do passado impossível.

Consequentemente o ensino de história envolve o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que permite que a história siga em frente, em vez de imobilizá-la e, ao fazê-lo, abre a perspectiva de mudança de uma visão cotidiana da natureza e do estado do conhecimento do passado para uma de conhecimento histórico.

Literacia histórica envolve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar a história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos. Como outras formas públicas de conhecimento, a história é uma tradição metacognitiva que as pessoas têm lutado longa e duramente para desenvolver e ser capaz de praticar. É uma conquista frágil, a ser tratada com respeito e cuidado nas escolas.

Finalizamos o levantamento com o trabalho de Antonio Simplício de Almeida Neto e Helenice Ciampi "A história a ser ensinada em São Paulo", também publicado no Educar em Revista em 2015.

Este artigo discute a proposta curricular São Paulo Faz Escola, implantada nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2008 e em vigor até o momento. Tal proposta unifica e prescreve conteúdos e procedimentos das diferentes disciplinas escolares por meio de materiais didáticos para professores, gestores e alunos, além de vídeos de formação continuada.

São analisados os conteúdos da proposta curricular e a materialidade dos impressos didáticos destinados a professores e alunos, observando seus objetivos explícitos e implícitos, as concepções subjacentes de educação e de história, os conceitos mobilizados, suas contradições e as representações referentes aos diferentes sujeitos envolvidos.

Destacamos, particularmente, a disciplina escolar História, que é abordada de forma linear, evolutiva e eurocêntrica - bem como os chamados grandes

personagens e acontecimentos -, desconsiderando os debates e as iniciativas que vêm ocorrendo nesse campo curricular e historiográfico desde, pelo menos, os anos de 1980.

Com a leitura dos resumos verificamos que, apesar do extenso número de trabalhos sobre o ensino de História, são quase inexistentes os que tratam sobre os anos iniciais em escolas da Rede Estadual de São Paulo. Constatamos que há um grande número de trabalhos voltados para os Livros Didáticos de História, assim como sobre a temática da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história afro-brasileira em toda a Educação Básica no Brasil. A grande maioria dos trabalhos voltam-se para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, ratificando a invisibilidade da disciplina de História nos primeiros anos da Educação Básica. Os recursos metodológicos no ensino de História também aparecem em algumas pesquisas, principalmente a utilização de imagens, cinema e informática como formas de dinamização das aulas.

Constatamos, assim, que, além de um diminuto número de trabalhos terem mais proximidade com a nossa pesquisa, são quase inexistentes os que abordam o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de São Paulo, justificando assim a relevância desta pesquisa.

**CAPÍTULO I**  
**PRESUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

# CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

## 1.1 Referencial Teórico

A disciplina de História surge no Brasil no século XIX juntamente com as primeiras escolas primárias. Naquele contexto, ainda marcado pela tradição religiosa, a educação tinha como princípios o ensino do sagrado e a formação de um cidadão cívico e patriótico. No decorrer do século XX, a disciplina história aparece nos currículos escolares, mantendo sempre a influência do poder de classes e dominâncias que se instauravam em determinado momento na sociedade brasileira.

A História, enquanto disciplina escolar tem uma longa história, permeada de conflitos ideológicos e controvérsias, seja na proposição de seus conteúdos, seja na construção de seus métodos. Segundo Circe Bittencourt (2011, p. 59):

[...] a História escolar é apresentada por essas pesquisas com abordagens diferentes, predominando uma análise preocupada em denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade.

Embora o ensino tradicional da História tenha tido grande vigor até 1950, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, correntes distintas marcaram as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras no que diz respeito ao ensino desta disciplina (MAFRA, 2014, p. 54-80). Conforme explica Mafra (2014), pode-se dizer que ao lado de formas conservadoras, em geral, tributárias da concepção positivista, conviveram as abordagens progressistas, via de regra, vinculadas à concepção marxista da história. Como revelam os estudos pedagógicos, independente de se ministrar esta ou aquela disciplina, a educadora e o educador, conscientemente ou não, reproduzem concepções de educação. As práticas vinculadas à tradição positivista, no campo da História, marcadas que são pela memorização, exaltação das datas comemorativas e heróis, bem como pela linearidade do processo histórico, estão umbilicalmente voltadas para uma “educação bancária”, conforme descreve Paulo Freire, em diferentes obras. Por outro lado, a abordagem crítica da

história coaduna-se com a abordagem de uma educação problematizadora ou libertadora, conforme expõe o pensador brasileiro.

Segundo Paulo Freire (1980), o objetivo maior da educação é contribuir para a conscientização do aluno, propondo uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade, condenando a educação bancária, oferecida pelas escolas burguesas. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los. Sua proposta era desenvolver uma prática pedagógica para habilitar o aluno a “ler o mundo”, aprender a ler a realidade (conhecê-la) para, em seguida, poder reescrever essa mesma realidade (transformá-la).

Considerando o inextricável vínculo entre o ensino de História e problema da conscientização, esta dissertação encontra, na teoria do autor da *Pedagogia do oprimido*, um aporte conceitual para discutir o ensino desta disciplina nas séries iniciais.

## **1.2 Contexto Sócio-Histórico da Pedagogia Freiriana**

Paulo Freire, Educador, nordestino de Pernambuco, ultrapassou os âmbitos da educação formal, criando projetos a serem desenvolvidos em comunidades carentes em diferentes lugares do Brasil e do mundo. Claramente, vislumbrava um contexto formado por “opressores” e “oprimidos”, que deveria ser desvelado como primeiro passo para se iniciar a luta por uma educação libertadora.

Podemos mesmo afirmar que a chamada Educação Libertadora é o centro do pensamento pedagógico de Paulo Freire, que tem por finalidade a conscientização, na busca da humanização.

Freire foi intelectual da Esquerda Cristã e vinculou a educação à luta e organização de classe do oprimido (GADOTTI, 1989)

Produziu uma imensa literatura pedagógica, com vários livros traduzidos para outros idiomas. Viveu como exilado no Chile, Estados Unidos e Suíça, onde lecionou, pesquisou, publicou e implantou vários projetos de consultoria educacional.

Formou-se em Direito utilizando-se de uma abordagem humanista, apoiada na Filosofia do Direito, para conceber um pensamento pedagógico que refutava a

educação denominada “bancária”. Por meio de um viés político libertador alicerçou sua Pedagogia, iniciada na década de 1960, década de movimentos estudantis e do surgimento de uma frente intelectual. Este viés político teve como marco a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos da sociedade da qual emergiram.

De acordo com Gadotti,

Toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento. ” (GADOTTI, 2004, p. 253)

Por meio de sua obra, rebelou-se contra o autoritarismo, fazendo clara oposição à “Educação bancária”, como também à lógica que mantinha estruturas colonialistas, reprodutoras da ideologia dominante no contexto em que foi elaborada.

Em relação à sua bibliografia, durante 1980 e 1989, concretamente, destacou-se a ênfase no diálogo e grande parte dos livros que escreveu se apresentaram na forma de diálogo com outros autores, colocando em prática o que ele defendia em sua teoria. Para Freire, o diálogo com outros autores é um diálogo entre companheiros que aprendem um do outro, o que deve se traduzir, na escola, em um diálogo entre educadores e educandos. (GADOTTI, 1996)

A educação, de um modo geral, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, não mais pode ser pensada senão como um processo social de formação do ser humano coletivo responsável pela construção não do futuro de um indivíduo, mas no futuro de toda sociedade.

Hadad e Di Perro observam:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida, não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (HADAD e DI PERRO, 2000, p. 108-130)

Conforme Freire (2007, p.28), a função do professor é refletir sobre a relação de ensino e aprendizagem, identificando aspectos que necessitem de ampliação,

aprofundamento ou modificação de modo a garantir a construção de conhecimento do aluno em direções cada vez mais conscientes com os objetivos propostos.

Em decorrência, suas funções não se restringem às questões de aprendizado intelectual. Por se tratarem de tarefas fundamentalmente éticas e políticas, abrangem as crenças, valores e formas de agir de seus alunos que extrapolam a sala de aula, interferindo no desenvolvimento da cidadania e, com isso, contribuindo para a transformação do sistema social em que vive.

Neste processo, o aluno é considerado sujeito de sua história e consciente do mundo em que vive. Portanto, um cidadão consciente de seus direitos e deveres de cidadão.

O professor pode ajudar o aluno na interpretação das ações do meio, na construção da representação mental dessas ações. Discutindo, refletindo, interpretando o contexto, pode colaborar com a passagem do significado do meio externo para as reflexões pertinentes ao próprio indivíduo. (FREIRE, 2007)

Ainda, reforçando a necessidade de a escola repensar métodos e práticas, considerando aspectos fundamentais, Freire (2011, p. 49) diz ser “necessária uma reflexão sobre o homem e uma análise profunda do meio concreto, deste homem concreto a quem desejamos educar - a quem desejamos *ajudar a educar-se*.” Não se educa ninguém desde que não se tenha como propósito ajudar alguém a educar-se e, ao ajudar, educar-se também.

Quanto à escola, portanto, os postulados do método freiriano conduzem ao entendimento, que se transpõe para todos os níveis da sociedade, de que a educação somente é efetiva quando mediada pelo diálogo e somente assim a escola cumpre o papel que Freire atribui ao diálogo como o cerne de uma educação que transforma, conforme evidencia:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes, quem ouve o eco, apenas de suas próprias palavras, quem considera petulância a classe trabalhadora reivindicar seus direitos, não tem realmente nada que ver com a libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconsciente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. E, já que a educação modela as almas e recria corações ela é a alavanca das mudanças sociais. (FREIRE, 2007, p. 30)

Aderir ao princípio do diálogo e do entendimento, portanto, representa aceitar que as escolas são mais do que estruturas colocadas a serviço de objetivos explícitos.

Além disso, os planos, programas e regulamentos não podem ignorar a existência de indivíduos, de grupos que têm interesses próprios e que necessitam influir em seus próprios destinos, contribuir para o destino da sociedade e no destino do planeta – e que a educação tem o dever de promover esse protagonismo.

Em se tratando do Ensino de História, a proposta freiriana é um importante instrumento para desconstruir a ratificação de um ensino tradicional, reprodutor de conteúdos, com ênfase na memorização e, segundo Bittencourt (2011, p. 60), responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma "matéria decorativa" por excelência.

A seguir, apresentamos as principais categorias de Freire utilizadas na construção das análises deste trabalho: Educação Bancária, Educação Libertadora, Leitura de mundo e Conscientização.

### **1.2.1 Educação Bancária**

A educação bancária fundamenta-se nos conceitos de dominação, de alienação, sendo os conhecimentos impostos pelo educador às educandas e aos educandos, que apenas reproduzem o que recebem, tornando o processo de ensino uma trajetória linear, sem imprevistos e sem sentido. Ante essa concepção, conclui-se que o conhecimento, por ser imposto, passa a ser assimilado passivamente.

[...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam Sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro." (FREIRE, 1983, p.33).

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo

que a educação problematizadora fundamenta-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos. (GADOTTI, 1989. p. 69)

#### Para o educador recifense, a educação bancária

[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e, o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1983, p. 66)

Nesta concepção de educação, o professor é o detentor do saber e os educandos e educandas são vistos como seres em que o saber é depositado e, quanto mais isto é concretizado, menos desenvolverão a consciência crítica, da qual resultaria sua transformação em seres transformadores.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.” (FREIRE, 1983, p.67- 69)

Parafrazeando Freire em sua obra "Pedagogia da indignação" (2000), ao relatar sobre os 500 anos do "descobrimento" do Brasil, nos deixa claro que a História contada nos livros é reprodutora e eurocêntrica. A dominação se deu no corpo e na alma da América e as mazelas permanecem conosco até os dias de hoje. Dessa forma, cabe ao educador, desnudar essa educação bancária e levar o educando à quebra dessas amarras históricas que o faz um cumpridor das vontades dominantes daqueles que detêm o saber e o poder.

## 1.2.2 Educação Libertadora

Para superar a educação opressora, Paulo Freire apresenta uma saída, que é a educação libertadora, baseada em convicções de que a aprendizagem só acontece em situações contextualizadas, significativas, que despertem o espírito crítico dos educandos, voltada para a libertação dos sujeitos:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1983, p. 77)

Ainda segundo Freire,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1983, p. 77)

A educação problematizadora nega o sistema unidirecional proposto pela educação bancária, dando origem a uma comunicação de duas vias, na qual o professor e o aluno se educam mutuamente, através do diálogo, que proporciona a reflexão e a descoberta da realidade do homem em relação ao mundo.

Esta concepção, como comenta Esteban (2007, p.15), não trata de compreender o processo educativo como um mero depósito de conhecimentos, mas como um ato cognoscente cujo propósito e sentido é a libertação, rompendo com a contradição entre os “papéis” de educador e de educando. Enquanto a educação bancária desconhece a possibilidade do diálogo, a educação problematizadora propõe uma situação gnosiológica claramente dialógica.

A partir dessa perspectiva, o educador já não é apenas o que educa, mas o que também é educado enquanto estabelece um diálogo no qual tem lugar o processo educativo. Deste modo, se rompem os argumentos de autoridade, pois já não há alguém que educa a outro, mas ambos o fazem em comunhão. O educador

não pode unilateralmente apropriar-se do conhecimento, porque este se constrói com base naquilo sobre o que educador e educando refletem. (ESTEBAN, 2007, p.15)

Acrescenta Aranha (2013, p.36) que a educação como prática da liberdade implica na negação do ser isolado do mundo, proporcionando a integração. A construção do conhecimento ocorre em função da reflexão, que não deve ser uma mera abstração. O homem sempre deverá ser compreendido em relação ao seu vínculo com o mundo.

Como observa a autora, Paulo Freire assinala que, assim como a educação bancária é meramente assistencial, a educação problematizadora aponta claramente para a libertação e a autonomia. Orientada para a ação e a reflexão das pessoas sobre a realidade, não comporta a passividade do educando que, na educação bancária, tem como objetivo adaptá-lo a uma situação opressiva. Isso se traduz na busca da transformação da realidade, na qual opressor e oprimido encontram a libertação humanizando-se.

A Educação Libertadora proposta por Freire procura revelar a verdadeira realidade, então mascarada por uma ideologia que mantém os oprimidos em um estado de obscuridade, longe de uma plena conscientização. Busca negar e combater uma Pedagogia autoritária, afirmando que é preciso criatividade para aprender, e criatividade não tem espaço sob opressão e autoritarismo (FREIRE, 1986, p.31).

Assim, afirma o educador,

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para apreender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 24-25)

Ainda segundo Freire, trata-se de uma:

[...] educação libertadora enquanto educação democrática, educação desveladora, educação desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de

leitura da realidade, de compreensão de como funciona a realidade [...] (SHOR; FREIRE, 1986, p. 51)

De acordo com Paulo Freire (1986, p. 25), educação é ato de conhecimento, mas é também ato político, jamais uma atividade neutra. Os educadores estão a favor de algo e, ao mesmo tempo, contra algo. Da mesma forma, as práticas educativas são, igualmente, práticas epistemológicas. O educador opta por um projeto político na escola, para a escola, para a sociedade e na sociedade.

A Educação libertadora propõe atitudes epistemológicas e políticas que ultrapassam os muros da escola, pois,

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. A crítica que a educação libertadora tem para oferecer enfaticamente não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 48)

De acordo com Freire, a tarefa libertadora é também iluminadora. Escreveu: “Nossa tarefa, a tarefa libertadora, no nível institucional das escolas, é de iluminar a realidade.” (FREIRE, 1986, p.50)

Freire concebe as classes dominantes como as que dominam os aparelhos do Estado, a Educação Escolar, e, para tanto, determinam os currículos, fiscalizam e controlam e impõem uma educação exclusivamente reprodutora da ideologia dominante. Desta maneira, Paulo Freire conclui que a educação não tem potência para ser um meio de transformação da sociedade. Afirma o autor: “Para que a educação fosse o instrumento da transformação seria necessário que a classe dominante no poder se suicidasse!” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 50)

E continua:

A tarefa reprodutiva da ideologia dominante leva a obscurecer a realidade, a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica, que “leiam sua própria realidade de forma crítica, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem. Tornar a realidade obscura significa levar as pessoas a dizer que A é B, e que B é N, a dizer que a realidade é um produto fixo

apenas para ser descrito, ao invés de reconhecer que cada momento se faz na história, e pode ser mudado num processo histórico. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 49-51).

Neste contexto de educação libertadora, não podemos deixar de enfatizar a importância que Freire atribui ao saber de experiência feito dos educandos, pois estes já trazem para os bancos escolares sua linguagem, conhecimentos e cultura, considerados por Freire como ferramentas que apontam o caminho para a cidadania.

Pela educação libertadora não apenas se respeita o saber de experiência feito dos indivíduos, mas se estimula sua reconstrução, num ato de superação do conhecimento ingênuo, visando ao conhecimento crítico. É a valorização da concepção de mundo que os educandos trazem para o contexto escolar, como ponto de partida de toda ação pedagógica.

Assim, a aula de História possibilita a construção do saber histórico através da relação interativa entre educador e educando, transformando essa prática em ato político, no sentido de transformação consciente do fazer histórico.

Essa é a transformação que se espera de uma educação libertadora, onde um saber histórico se transforma em um saber compreensível do educando, tornando-o capacitado a não somente conhecer o saber histórico, mas torná-lo um participante ativo na busca desse processo transformador de ingênuo à cidadão consciente.

### **1.2.3 Leitura do Mundo**

Freire (2000, p. 88) afirma que a “leitura do mundo está intrinsecamente relacionada à reescrita do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral e da alfabetização em particular”.

É necessário que educandos e educandas partam de sua realidade, de seu conhecimento de mundo, transformando-o de acordo com suas necessidades e possibilidades.

A educação libertadora, ao contrário da educação bancária, que mais encobre do que desvela a realidade, concebe esta realidade como ato de conhecimento, criador e político, priorizando antes a leitura do mundo à leitura da palavra.

Como afirma Freire,

Respeitar a leitura de mundo dos educandos não é um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. [...] É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando, significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo específico, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 2007, p. 120).

Podemos afirmar que nas palavras de Freire encontram-se os elementos que direcionam a ação de uma educação libertadora, educação esta que educadores comprometidos com o desenvolvimento pleno de seus educandos estão em busca.

Como afirmam Gauthier e Tardif (2010, p. 43), “ao educar-se, o ser humano não faz apenas alguma coisa de si mesmo, transforma a sua personalidade e assim define-se através da sua própria ação formadora”.

Esta forma de educar, portanto, socializa e conscientiza, tanto professores quanto alunos, colaborando para a autonomia de ambos, quando as ações partem, fundamentalmente, da cultura da população que está sendo ensinada e remete não apenas à sua compreensão, mas, sobretudo, à sua análise e ao resgate do protagonismo do ser humano sobre o seu *lócus*.

Essa prática, segundo Freire:

[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador, e ainda, [...] por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo. (FREIRE, 2007, p. 34-43)

Alguns dos pressupostos da leitura de mundo proposta por Freire são a importância que tem, nos processos educativos, o conhecimento do aluno e de seu contexto e a preocupação por converter o aluno em sujeito dialógico e recriador do

conhecimento. A mediação dialógica da palavra permite entender o sentido profundamente político da pedagogia freiriana, já que o uso dialógico da palavra permite supor uma relação social não dominadora.

Segundo Freire (2003, p. 9), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler vai acontecendo durante as experiências do indivíduo, desde que passa a existir, iniciando-se com a leitura do seu entorno mais próximo, passando às palavras, que muitas vezes se distanciam da leitura que faz do mundo.

Assim, a primeira leitura do mundo são as primeiras experiências, não a leitura de palavras, essencial para que o indivíduo compreenda o quanto é importante ler e escrever, compreender o mundo e reescrever o que compreende, sendo assim capaz de transformar essa realidade.

Tal dinamismo, tal ânimo, corresponde a uma das características mais importantes do processo de aprendizagem, que necessitaria, para ser efetivo, surgir das experiências e leituras que o indivíduo traz de suas vivências, expressar a linguagem que ele fala, dar significado àquilo que ele não conhece através das experiências que ele já viveu.

Ler é perceber criticamente, interpretar e reescrever o que se lê. Cabe ao educador, nesse sentido, esclarecer, facilitar, assumir uma postura política, de coerência entre o discurso e a prática, entre a opção e a ação, para formar verdadeiramente.

Para Freire:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes, quem ouve o eco, apenas de suas próprias palavras, quem considera petulância a classe trabalhadora reivindicar seus direitos, não tem realmente nada que ver com a libertação nem democracia". Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconsciente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. E, já que a educação modela as almas e recria corações ela é a alavanca das mudanças sociais. (FREIRE, 2003, p. 30)

Nesse processo, não podemos esquecer que encontramos realidades sociais, políticas, econômicas e culturais diferentes em cada escola e, conseqüentemente, em cada sala de aula. Salientando que cada aula é única e que os educandos são

reais, afetados pelas influências vivenciadas que atuam sobre seu modo de ser, ver, compreender e atuar no mundo.

Nesse sentido, precisamos conhecer essa realidade e compreender como as mesmas são produzidas para, a partir dessa compreensão, criar mecanismos que possam ser eficazes e condizentes com a realidade vivenciada por cada professor de História em sua atuação profissional, pois, é para esses alunos reais que precisamos direcionar nossa prática pedagógica, vislumbrando o processo de inclusão e de emancipação.

#### **1.2.4 Conscientização**

Paulo Freire afirmava que a categoria da conscientização é conceito central de suas ideias sobre educação (FREIRE, 1980, p. 25), sendo Educação como prática da liberdade uma aproximação crítica da realidade não separada da noção de Utopia, que leva consigo o esforço de humanizar. Freire estava ciente de que a questão central de sua época era o da dominação (FREIRE, 1980, p. 30), que supõe o seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado.

O modelo de educação defendido por Paulo Freire visa uma verdadeira transformação de educandos e educandas, que os façam passar de um estado de consciência ingênua à consciência crítica, que, segundo o educador,

[...] é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas relações causais e circunstanciais". A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. (FREIRE, 2011, p. 105)

No entendimento de Freire,

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "des-vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por

isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p. 26-27)

De acordo com o educador, o conceito de conscientização abarca duas ideias: obra de desmistologização e a ação humanizante,

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência de mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "des-vela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante." (FREIRE, 1980, p. 29)

Objetivamente, podemos afirmar que a conscientização, a partir de Freire, leva ao combate da educação chamada bancária, uma concepção e uma prática que se traduz no ensino de História, pelo seu caráter de memorização mecânica, do "saber de cor" e da repetição, características que transformaram a História na disciplina vilã entre os alunos da Educação Básica.

### **1.3 Pressupostos Metodológicos**

A abordagem metodológica adotada neste trabalho é substantivamente de cunho qualitativo. Além da discussão bibliográfica do tema e da análise dos documentos legislativos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) como procedimento de coleta de dados, assim como a observação em campo de aulas de história nos referidos anos.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo por, segundo Bogdan e Biklen, apresentarem cinco características básicas. São elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos, uma vez que todos esses dados empíricos são importantes. [...] O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...]
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. [...] O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. (BOGDAN e BIKLEN (1982) in: LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 11-13)

Lüdke e André (2013, p.15) complementam que as pesquisas qualitativas, por terem um caráter exploratório, estimulam o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão, uma vez que os dados descritivos são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, dando mais ênfase ao processo do que a um resultado preciso, levando-se em conta as opiniões e comentários do pesquisado.

Segundo os autores dessa abordagem de coleta de dados, embora com um caráter mais espontâneo, a entrevista semiestruturada deve ser bem elaborada, com base em um roteiro predefinido, se preocupando em seguir uma ordem de perguntas das mais simples às mais complexas, mas mantendo a liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista.

Analizamos também os documentos oficiais que regem os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como outros materiais disponíveis na Rede Estadual de São Paulo, pertinentes à formação. A interpretação dos dados obtidos realiza-se por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p. 38), por apresentar uma

apreciação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas.

As entrevistas foram feitas nas dependências da escola estadual, localizada no bairro de Pinheiros e pertencente a Diretoria Centro Oeste, unidade pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI), onde as entrevistadas atuam como professoras regentes das turmas.

Esse procedimento seguiu um roteiro, sendo que as entrevistas foram áudio-gravadas com a autorização das entrevistadas e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora para análise. Para tanto, as professoras assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, ficando cientes da pesquisa e da divulgação dos dados coletados.

As entrevistas com as professoras do 1º, 2º e 3º anos ocorreram no dia 20 de junho de 2016, das 8h às 11 h e as do 4º e 5º anos, no dia 22 de junho de 2016, das 10h às 11 h.

A respeito das referências bibliográficas, foram utilizadas as recentes publicações da área, assim como artigos, periódicos e sites que se fizerem necessários.

Os procedimentos da pesquisa iniciam com uma apresentação na escola com as intenções da pesquisa, pela pesquisadora, destacando a importância da participação de todos os envolvidos no espaço educacional. Em seguida, procede-se a realização das entrevistas e o registro das observações das aulas.

**CAPÍTULO II**  
**A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

## **CAPÍTULO II - A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

### **2.1 O Ensino de História no Brasil**

Para se entender o ensino de História em suas variáveis no Brasil, tais como proposta curricular, abordagens e metodologias de ensino, materiais e recursos, assim como seus aspectos de planejamento didático e práticas pedagógicas, se torna necessária uma incursão, ainda que mínima, nos trajetos assumidos pelo ensino de História aqui, especialmente, nos conteúdos do ensino de História na escola primária.

Além disso, também são observáveis as peculiaridades do contexto histórico interno. Para tal contextualização, os cortes cronológicos ficam entre meados do século XIX até as reformas educacionais dos anos 1990 que instituíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Evidentemente, o ensino de História se insere no quadro amplo dos caminhos da escola elementar no Brasil. Como se sabe, seria difícil entender como ensino de História as iniciativas e movimentos em termos educacionais na colônia. Portanto, com maior acerto é necessário se referir ao pós-independência. Nesse sentido, ganha destaque a Lei de 1827 no regime imperial.

Os anos iniciais tem sua marca genuína nas primeiras escolas elementares ou primárias, ainda no período imperial, no século XIX. Após o Brasil se tornar independente, o Imperador D. Pedro I determina, através da Lei de 15 de outubro de 1827, a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. No Artigo 6º da proferida lei fica estabelecido que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Art. 6º LEI 15/10/1827)

Evidencia-se nesse excerto que a utilização dos documentos oficiais não estava voltada para o ensino da História, mas sim para as práticas de leitura e escrita, fortalecendo a moral e o civismo, assim como os deveres para com a Pátria e a Igreja.

Quando se observa o nascimento da ciência histórica no século XIX, a partir da Europa e mesmo seus desenvolvimentos no início do século XX, fica clara a afinidade da evolução da disciplina com uma tendência crescente à laicização e ao afastamento da influência da Igreja sobre a educação. Nunca, porém, será possível identificar uma ciência ou educação “neutras” e absolutamente objetivas, como quiseram os positivistas<sup>1</sup>. Ao contrário, no Brasil houve uma coexistência entre as vertentes laica e religiosa no Estado em assuntos de educação. E assim também é possível entender porque o ensino de História no Brasil esteve circunscrito a limites bem estreitos. Segundo Circe Bittencourt: “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de história voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX”. (BITTENCOURT, 2011, p. 61)

As ideias sobre educação do período não separavam as concepções morais e religiosas das histórias de políticas de Estado. Durante todo o período do Império o que prevaleceu nas escolas de primeiras letras e no ensino secundário foi o ensino religioso. No ensino elementar, a História aparecia como disciplina optativa, e a maioria das vezes eram instituídas com o nome "noções de história e geografia". (PCNs, 1997, p. 19).

Outro aspecto que não deve ter menos consideração é que os conteúdos do conhecimento histórico também oscilaram pelos anos da faixa etária da vida escolar: ora foram concebidos mais plenamente para o secundário, ora foram pensados em alguma medida para a educação elementar. Conforme encontramos nos PCNs:

---

<sup>1</sup> Positivistas: representantes do Positivismo. O Positivismo foi uma corrente de pensamento surgida na França no séc. XIX. Ele reduz o papel do homem enquanto ser pensante, crítico, para um mero coletor de informações e fatos presentes nos documentos, capazes de fazer-se entender por sua conta. "Os fatos históricos falam por si mesmos", dizia Coulanges, historiador francês. Assim, para os positivistas que estudaram a História, esta assume o caráter de ciência pura: é formada pelos fatos cronológicos e o que realmente significam em si. São objetivos à medida que possuem uma verdade única em sua formação (que é o seu sentido e sua única possibilidade de compreensão) e não requerem a ação do historiador para serem entendidos: como já dito, o papel deste é coletá-los e ajeitá-los, constatando pela análise minuciosa e liberta de julgamentos pessoais sua validade ou não. O saber histórico, dessa forma, provém do que os fatos contêm, e assume um valor tal qual uma lei da Física ou da Química, ciência exatas. Fonte: <http://www.klepsidra.net/klepsidra7/annales.html>

A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada. A História do Brasil foi introduzida no ensino secundário depois de 1855 e, logo após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares. Mas ao lado da História Nacional, a História Sagrada também apareceu como matéria constitutiva do programa das escolas elementares, como conteúdo integrante de educação moral e religiosa. (PCNs, 1997, p.19)

A julgar pelos manifestos dos pioneiros da educação de 1932 e 1959, a escola primária no Brasil permaneceu por muito tempo deficitária. Contudo, desde 1827 estava prevista a criação de “escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos” (LEI 15/10/1827). Para Saviani, essas escolas, chamadas de “Escolas de Primeiras Letras”, corresponderam a um acanhado projeto vitorioso nas discussões do parlamento imperial brasileiro e consistiram num

[...] modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade – história e geografia. Dada a peculiaridade da nação, que ainda admitia a igreja católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto. (SAVIANI, 2013, p. 126-127)

Para Luciano Mendes (2015), a historiografia sobre a escola primária no Brasil pôs o século XIX numa espécie de “idade das trevas”, corroborando um percurso histórico que, praticamente, cessou os esforços educativos aqui com os impactos das reformas pombalinas no século XVIII, passando a surgir os rudimentos de um sistema escolar elementar na primeira metade do século XX:

[...] a historiografia consagrada sempre concebe a educação primária no século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. Tempo de passagem, o período imperial não poucas vezes é entendido, também, como a nossa idade das trevas ou como um mundo onde, estranhamente, as ideias estão, continuamente, fora de lugar. Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente, no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo, das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’. (FILHO, 2015, p. 135)

E ainda sobre a escola primária, o autor afirma a transição das elites dirigentes e da preocupação do Estado para a ideia de uma 'instrução pública' elementar, na direção de um projeto educativo em âmbito nacional:

[...] Assim, com a afirmação paulatina da importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a escola de 'primeiras letras' pela 'instrução elementar'. A palavra 'elementar', mesmo etimologicamente, mantém a ideia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o 'princípio básico, o elemento primeiro', do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar, articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários a inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social. Ao 'ler, escrever e contar' agregaram-se outros conhecimentos e valores que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como: 'rudimentos de gramática', de 'língua pátria', de 'aritmética' ou 'rudimentos de conhecimentos religiosos', lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma 'instrução elementar' (Idem, p. 138-139)

Não se formou um sistema escolar primário no Brasil, entretanto, Mendes destaca a importância das elaborações de um poder não centralizado em matéria de educação, afirmando que

[...] as leis provinciais, por outro lado, diversificam-se aos poucos, denotando a crescentes complexidade as escolas e dos sistemas de ensino que se propunham a instituir e ordenar. Nessa perspectiva, podemos falar também da existência de sistemas provinciais, e posteriormente, estaduais, sistemas de ensino cuja complexidade era bastante variada, apesar da ausência de um sistema de ensino centralizado tal qual observamos em boa parte dos países europeus já no final do século XIX. (Idem, p. 139)

E o Ato Adicional de 1834, que descentralizou o poder, não teria sido o grande responsável pela resistência na formação de um sistema escolar nacional, pois

[...] se a lei das escolas de primeiras letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares 'em todas das cidades, vilas e lugares populosos' como se propunha teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional, a constituição do império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais. As assembleias provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando 'uma multidão de leis incoerentes' sobre instrução pública, afastando-se, portanto, da ideia de sistema entendido este como 'a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. Os relatórios dos ministros do império e dos

presidentes de províncias, ao longo do período imperial, evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Portanto, contrariamente, a uma tendência frequente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais no século XIX. (SAVIANI, 2013, p. 129)

Embora não seja possível considerar o fenômeno educativo apenas nos círculos dos esforços do Estado, os vestígios dos grupos escolares e de professores contratados no século XIX para o ensino de crianças no Brasil deixam pouco visíveis os conteúdos trabalhados e alguns traços das metodologias, de forma muito carente e lacunar.<sup>2</sup>

Já no ensino secundário merece destaque o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, capital do império e da república. Como se sabe, a educação pública no Brasil seguiu caminhos bem peculiares, iniciando, historicamente, pela criação de cursos superiores no período joanino, pelas escolas secundárias no império, juntamente às movimentações anteriormente referidas no sentido da escola primária.

O Colégio Pedro II, bem como os liceus da Bahia, da Paraíba e o Ateneu do Rio Grande do Norte se inserem nesse contexto. Essas escolas seguiam o currículo humanístico. No Colégio Pedro II, de acordo com o regulamento de 1881, o programa de estudos era o seguinte:

**Quadro 4:** Conteúdo Curricular do Colégio Pedro II

Ano/Série	Conteúdo Curricular
1º ano	História Sagrada, Português, Geografia, Aritmética e Geometria;
2º ano	Português, Francês, Latim, Geografia e, Matemática Elementar;
3º ano	Português, Francês, Latim, Geografia, Matemática Elementar, Aritmética e Álgebra;
4º ano	Português, Francês, Latim, Geografia, Cosmografia e Matemática Elementar;
5º ano	Português, Inglês, Latim, História Geral, Física e Química;

<sup>2</sup> Aqui se faz referência as evidências do que ocorria dos Grupos Escolares e nos mestres contratados. Veja-se sobre isso os artigos de Luciano Mendes Filho citado neste trabalho e de Heloisa Villela na coletânea: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

6º ano	Alemão, Grego, História Natural e Higiene, Retórica, Poética e Literatura Nacional, Filosofia;
7º ano	Italiano, Alemão, Grego, Português e História Literária, Filosofia, Coreografia e História do Brasil;

(PILETTI; PILETTI, 1990, p. 151)

Analisando o quadro de PILETTI (1990) constatamos que, além da disciplina histórica, havia disciplinas como “História Sagrada”, privilegiando-se mais a história geral do que a História do Brasil, que era oferecida apenas no final dessa etapa de escolarização. Apenas em 1942 a História do Brasil tornou-se mais presente no currículo.

Os conteúdos do conhecimento histórico, portanto, estariam presentes entre o ensino primário e secundário por meio de disciplinas como “História Geral”, “História do Brasil” e “História Natural”.

Os conteúdos de história também estiveram presentes de uma determinada maneira na instituição da disciplina “Estudos Sociais”. Segundo Bittencourt:

[...] A partir dos anos 30 do século passado a surgir as propostas de estudos sociais em substituição a História, a Geografia e ao Civismo para as escolas primárias. O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirando em escolas norte-americanas, visava a integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade. Os programas dos Estudos Sociais fundamentaram-se nos estudos da Psicologia Cognitiva que se desenvolveu, sobretudo, a partir dos anos 30 e aperfeiçoou-se nos anos 1950, pelos estudos pedagógicos. Essa fundamentação psicológica apresentava os estudos sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade, de acordo com a faixa etária. (BITTENCOURT, 2011, p. 72-73)

Mas, a incidência dessa matéria só veio a se concretizar de modo mais abrangente e efetivo após o golpe civil-militar de 64 que inaugurou o regime ditatorial no Brasil. Com a Lei 5.692, de 1971 – LDB de 1971 – os Estudos Sociais foram introduzidos no sistema de ensino de 1º Grau.

Na prática, a influência do modelo norte-americano dos estudos sociais já se fazia presente antes mesmo do início da década de 1970, por meio do imperialismo ianque, com impactos em Minas Gerais e na LDB de 1961:

[...] a partir do final da Segunda Guerra Mundial, no novo contexto internacional, a presença norte-americana no Brasil e na América Latina tornou-se marcante nas esferas econômica, política e educacional. Em Minas Gerais os Estudos Sociais foram implantados na escola primária no

final da década de 1950, amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao ensino elementar. Este programa é um fruto do convênio firmado em 1953, entre o governo federal do Brasil, o governo do Estado de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos, com o objetivo de formar e aperfeiçoar professores para a escola normal e primária, além de produzir e distribuir materiais didáticos. Sob a influência de autores norte-americanos foram publicadas traduções de obras e estudos resultantes do trabalho desenvolvido pelo programa em Minas Gerais e em outros estados. Essas obras tornaram-se referência para as experiências desenvolvidas em vários sistemas de ensino do território nacional. Na década de 1960 passam a ser considerados disciplina obrigatória na escola primária e disciplina optativa no ensino médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Após o Golpe Militar de 1964, cresceu a importância dos estudos sociais relacionados à formação moral e cívica dos cidadãos. Da mesma forma, nesse momento histórico, a política educacional brasileira passa a ter como principal referência o modelo de educação norte-americano. Os estudos sociais foram consolidados no currículo escolar dos anos iniciais da escolaridade obrigatória. (FONSECA, 2010, p. 18-19)

Os impactos dos estudos sociais não se restringiram à educação básica, mas fizeram parte da formação de professores no ensino superior. Com a reforma universitária no fim dos anos 1960 e a chamada “flexibilização” das estruturas formativas do sistema da educação superior, adotando também o modelo americano de universidade, surgiram diversas modalidades e as “licenciaturas em Estudos Sociais” (GUIMARÃES, 2012, p. 24-33)

Os conteúdos de história, geografia, sociologia, antropologia... diluídos na disciplina de Estudos Sociais tinham como objetivo a integração do indivíduo na sociedade, portanto, de adaptação, sendo veículo de ideologias conservadoras. E na formação de professores puderam servir a um processo de precarização da formação e da qualidade dos cursos.

## **2.2 O ensino de História nas últimas décadas**

Durante a ditadura, o ensino de História com algumas variantes esteve associado à área dos estudos sociais, conforme já enunciado. Pesquisadores e docentes das áreas específicas da história, da geografia, sociologia e outras procuraram apontar as mudanças do ensino por meio da matéria de estudos sociais. Conforme afirma Guimarães (2012, p.25), houve crítica e resistência a esse modelo, especialmente, às licenciaturas curtas, que formavam professores em “estudos sociais” em um tempo menor, demonstrando não apenas uma diluição de conteúdos

das disciplinas específicas, mas uma redução de conteúdos e um empobrecimento curricular.

O Decreto-Lei 869, de 12 de dezembro de 1969, foi imposto pelos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica que governavam o país naquele momento (GUIMARÃES, 2012, p.26). Ele tornou obrigatória a disciplina “Educação Moral e Cívica” para todos os graus do sistema escolar. Ainda havia no período as disciplinas “Estudos dos Problemas Brasileiros” e “Organização Social e Política do Brasil”. Todas essas disciplinas, evidentemente, faziam parte da autoridade e de controle social do regime. Um dos exemplos de toda essa organização era a Comissão Nacional de Moral e Civismo. O governo ditatorial passava a interferir diretamente na educação, a dirigir e orientar as políticas educacionais de forma autoritária por meio de decretos e nomeações (idem, p. 26-27).

As críticas e as movimentações em oposição aos estudos sociais provocaram um debate que permeou a década de 80. Órgãos e associações como a Associação Nacional de História (ANPUH) fomentaram as discussões e resistências. Uma das questões era sobre quais os conteúdos que deveriam compor a matéria de estudos sociais. Embora na prática em sala de aula professores de história tenham, até certo ponto, boicotado as disciplinas doutrinárias do regime – Educação Moral e Cívica, Estudo dos Problemas Brasileiros e Organização Social e Política do Brasil – elas permaneceram institucionalmente, abolidas apenas com a redemocratização. (ibidem, p.33)

Guimarães (2012) relata que a partir de 1990, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica e consolidação da democracia, as lutas e disputas em torno de políticas educacionais e da nova LDB produziram alguns resultados, dentre eles:

[...] a consolidação do processo de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; a extinção legal, no território nacional, das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros; a extinção dos cursos de formação de professores de História em licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais; o aperfeiçoamento da política pública de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei n. 9.394/96; a elaboração e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os movimentos de reformulação/atualização curricular desenvolvidos nos sistemas estaduais e municipais de educação. (GUIMARÃES, 2012, p. 33)

O ensino de História passaria a uma mudança sensível com os Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 1990. Com estes, a história e a geografia retornariam ao currículo sem os paralelos de uma educação moral e cívica de modo tão evidente, no entanto, sob uma nova configuração influenciada pelos antigos métodos ativos, pelo escolanovismo e pelas pedagogias construtivistas. (PCNs, 1997)

Os pressupostos das teorias da educação que embasam os PCNs são influenciados pela pedagogia das competências. Nessa perspectiva a função da educação é desenvolver capacidades – as competências – como forma de integrar a criança e o indivíduo no mundo. No caso das ciências sociais, como a história e a geografia, esses objetivos devem estar atrelados a socialização da criança.

As competências que deveriam ser desenvolvidas pela história, a partir dos anos iniciais do ensino fundamental eram:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (PCNs, p. 33)

A concepção dos PCNs entende que as áreas – disciplinas – devem convergir para o desenvolvimento da criança e sua socialização. Observa então as etapas do desenvolvimento cognitivo e pauta-se pela aprendizagem significativa, corroborando a ideia escolanovista de que o ponto de partida da aprendizagem está no universo de interesses imediatos do educando. A escola, segundo os PCNs, deve ensinar a história por meio de eixos temáticos, partindo da história local e do cotidiano para avançar em direção ao entendimento da história da cidade, do país e das civilizações. Deve-se começar a ensinar história pela história da criança, da escola, do bairro, da cidade e assim por diante. Todos esses conteúdos, no entanto, parecem estar orientados para o desenvolvimento de capacidades ou competências que resultem em um tipo de consciência na criança (e, mais tarde, no adolescente) que a faça reconhecer a si mesma situada em um espaço, território, tempo e coletividade.

Os Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Os anos 90 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores; embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e nos programas de formação de professores. Atualmente, se faz necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política do MEC, relacionada com as mudanças no currículo e a uma nova concepção de licenciatura (ZAMBONI, 2000/2001, p.106). Neste novo cenário, ensinar história significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola-cidadã.

**CAPÍTULO III**  
**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL**

## **CAPÍTULO III - O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A disciplina de História para os anos iniciais da formação elementar seguiu uma série de oscilações e variações, conforme os períodos históricos e, no caso do século XIX, a administração provincial abria a possibilidade para um certo grau de heterogeneidade. Claro está que não é razoável pensar em um amplo sistema escolar, que não foi incidente muito menos organizado. Prevalencia o caráter deficitário e o crescimento das demandas esteve muito à frente do atendimento da educação pública já que o problema do acesso só foi relativamente superado nos anos 90 do século XX.

De qualquer maneira, é possível, desse modo, verificar a inexistência nos inícios da escola elementar no império, de um lugar definido para o ensino de História. No complexo quadro possível da educação elementar no século XIX no Brasil o ensino de História estava reservado mais para o fim dessa etapa escolar, já que o objetivo inicial era a própria alfabetização. Além disso, poderiam aparecer – como certamente ocorria – os conteúdos históricos de forma indireta e permeados por um forte aspecto ideológico:

[...] os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar o ensino da leitura e, entre outros textos, 'a Constituição do Império e História do Brasil'. O ensino de história se associava a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes. (BITTENCOURT, 2011, p. 61)

Segundo Circe Bittencourt:

[...] as autoridades educacionais acabavam por exigir dos professores apenas uma parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de gramática, princípios de aritmética, especialmente o sistema métrico, pesos e medidas e o ensino da doutrina religiosa. O ensino de História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que a história profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja Católica e Estado. (Idem, p. 62)

O advento da República, em 1889, não constituiu um marco significativo no sistema escolar brasileiro, tampouco uma ruptura na educação, no entanto, com o estabelecimento e consolidação das instituições republicanas, as disciplinas como “História Sagrada” ou “Doutrina Cristã” deixam de ter o mesmo peso que tinham no império, pois

[...] até então e nas suas linhas gerais, a escola primária fornece um curso de quatro anos de duração, nas zonas urbanas e de três anos na zona rural, com um currículo formado por Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral, Trabalhos Manuais e Ginástica. Diferenciando-se da escola primária do império especialmente por não conter disciplinas como a História Sagrada ou Doutrina Cristã. (NAGLE, 1985, p. 269)

Posteriormente, a partir dos anos 1960 se verifica a instituição dos Estudos Sociais por influência do modelo norte-americano:

[...] a implantação da disciplina ‘Estudos Sociais’ assumiu diversas configurações nos estados brasileiros, mas a lógica da construção curricular, os objetivos e as concepções eram similares. Em São Paulo o conteúdo curricular prescrito para a disciplina ‘Estudos Sociais’, primeira e segunda séries, previa o estudo de dois grandes temas: ‘a criança e a sociedade em que vive’ e ‘a criança e a sua comunidade’. Para terceira e quarta séries eram ampliados e desdobrados: ‘a criança e a sociedade em que vive’ e ‘a criança e o Estado em que vive’. Assim, o objeto de estudo das séries iniciais difundidos pelos currículos padronizados, definidos e selecionados pelos sujeitos e órgãos competentes – especialistas da Secretaria de Educação – seguiam o mesmo esquema: o estudo do meio mais próximo para o distante, centrado nos aspectos histórico-geográfico-físico-cultural de forma sequencial, compartimentada como se não fossem dimensões constitutivas da mesma realidade. Desse modo os Estudos Sociais de inspiração norte-americana, implantados há alguns anos, foram institucionalizados nos currículos das escolas brasileiras. (FONSECA, 2009, p. 21)

Segundo Fonseca (2009, p.22), essa medida, em conjunto com as demais estratégias do Regime, provocou mudanças no ensino da área de Ciências Humanas, desvalorizando e até mesmo descaracterizando as áreas e disciplinas, o que gerou inúmeras resistências.

Dessa forma, parafraseando a autora, adentramos a década de 1970 com muitos movimentos pela democratização do país, multiplicando-se as críticas ao ensino de História ensinada, dos currículos, dos livros didáticos e das metodologias de ensino. Em seguida às eleições diretas para os governos estaduais, tiveram início

as mudanças nas secretarias de Educação e, como consequência, as reformas curriculares. Os anos de 1980 foram marcados por um repensar coletivo, debates, discussões e publicações, enfatizando a renovação das práticas de ensino de História no Brasil.

### **3.1 Propostas Curriculares de História**

A partir do fim da década de 1980 do século XX criaram-se várias propostas curriculares de História para o ensino fundamental e médio, as quais circulam pelos Estados e municípios além dos PCN, que são resultado da incorporação de parte dessa produção. Tais propostas têm em comum algumas características, a saber:

- a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;
- a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência aos documentos oficiais;
- a redefinição de papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo;
- a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;
- a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem;
- a aceitação de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;
- a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2011, p. 111 a 112)

O ensino de História, conforme o disposto em algumas propostas curriculares dos Estados e municípios e no PCN, está presente em todos os níveis de ensino e constitui uma das bases essenciais de conhecimento das ciências humanas a partir das séries iniciais até o término da Educação básica.

As formulações atuais para o ensino de História a partir dos anos (ou ciclos) iniciais do ensino fundamental sofreram variações e visam ultrapassar a limitação de uma disciplina ensinada com base nos feitos dos heróis e das grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais.

Segundo Bittencourt,

As comemorações e festas comemorativas ainda fazem parte dos conteúdos, embora caiba lembrar que estão sendo introduzidos outros representantes da sociedade brasileira, como nos festejos do Dia do Índio (19 de abril) ou do Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Entretanto, dentre as características gerais das propostas mais recentes, destaca-se a decisão de a História e a Geografia serem objeto de estudo a partir das séries iniciais, em substituição aos Estudos Sociais, e apresentarem uma organização dos conteúdos baseada em eixos temáticos. (BITTENCOURT, 2011, p. 113)

Os PCN de História, elaborado e implementado após a nova LDB (Lei 9.394/96), consolidam essa tendência do trabalho com eixos temáticos, tendo como conceitos básicos a cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo/espaço históricos, introduzidos desde os primeiros anos da educação básica.

Dessa forma, as propostas curriculares visam desenvolver nas crianças, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico, trabalhando com a história local ou do lugar, procurando estabelecer relações entre o vivido do aluno e a história local, regional, nacional e mundial. As propostas expressavam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental (FONSECA, 1993, p.109).

O texto dos PCN reafirmou a importância do ensino de História desde os primeiros anos de escolarização. Segundo o documento, "a disciplina pode dar uma contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania" (PCN, 1997, p.30).

A LDB, como documento curricular oficial, expressa o que da cultura e da História o Estado brasileiro considera necessário transmitir aos alunos na aula de História. Segundo o que nos dizia a nova LDB:

**Art. 26** - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

**Parágrafo 4º** - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

O texto dos PCN para o ensino fundamental de História também prescreve para que e o que da nossa cultura, da nossa memória, da nossa História deve ser transmitido às novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. Segundo Fonseca (2009, p. 28-29), a diretriz apontada reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História. Isso pode ser apreendido no conjunto do texto curricular, especialmente em alguns dos objetivos gerais para o ensino de História:

Os alunos deverão ser capazes de: conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles; Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (PCN, p. 33)

Partindo dessas concepções e objetivos, o documento curricular propõe uma organização dos conteúdos em torno de dois eixos temáticos. O primeiro para o primeiro ciclo é "História Local e do Cotidiano", subdividido em torno de estudos sobre a "Localidade e as Comunidades Indígenas". O segundo eixo temático para o segundo ciclo é "História das Organizações Populacionais, Organizações e Lutas de Grupos Sociais e Étnicos, Organizações Políticas e Administrações Urbanas, Organização Histórica e Temporal". Além disso, devemos considerar a inter-relação entre esses temas de estudo e os chamados temas transversais, em particular: Ética, Cidadania, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente.

Em 2003 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determinando a obrigatoriedade, no currículo da rede de ensino, da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e outras providências. Em 2008 também foi sancionada a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que trouxe novas alterações na LDB e modificou a lei anterior, determinando a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados, em especial das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Esses temas são recorrentes nos projetos curriculares das escolas públicas e privadas e nos conteúdos difundidos pelos livros didáticos, buscando a valorização do ensino de História como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos e para a construção de uma sociedade democrática.

### **3.2 Orientações Curriculares de História nas Escolas Estaduais de São Paulo**

No ano de 2013 o Governo do Estado de São Paulo, representado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), lançou as ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS, para o ensino de Ciências da Natureza e Ciências Humanas - História e Geografia.

O trabalho teve como objetivo as discussões sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, assim como o estudo do Currículo das áreas citadas. A escolha dos conteúdos, conceitos e metodologias se deu através de longos estudos e discussões sobre as necessidades de ensino e de aprendizagem, além da metodologia adequada.

Esse documento se traduz num grande ganho para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, por trazer uma orientação pedagógica aos professores (as) polivalentes que atuam em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular nessa modalidade, com propostas de atividades à serem realizadas conjuntamente com os alunos.

O material está estruturado de forma a desenvolver expectativas de aprendizagem, desenvolvidos por atividades investigativas, nas quais é importante que o aluno reflita e seja capaz de relatar o que fez, tomando consciência de suas ações e propondo explicações para os fenômenos observados. Além do compromisso de formar alunos que desenvolvam o senso crítico, a curiosidade e a pesquisa, o documento prevê também que os alunos mobilizem suas capacidades de leitura e escrita em diferentes gêneros do discurso, tanto em linguagem oral, quanto escrita. Os conteúdos estão organizados de forma a atender, no 1º ao 3º ano, o ciclo de Alfabetização, já no 4º e no 5º ano, um ciclo de aprofundamento dos

conteúdos e conceitos, pois se espera que, nesses anos, os alunos desenvolvam de maneira mais plena as habilidades e competências requeridas para sua idade / ano.

Nesse trabalho vamos debruçar sobre as orientações à disciplina de História, que é o tema central dessa pesquisa.

Segundo o dizer do documento:

O ensino de História nos primeiros anos da escola fundamental tem como objetivo principal iniciar os alunos no desenvolvimento das habilidades necessárias à compreensão das ações praticadas por homens e mulheres ao longo do tempo. Esse conhecimento ajuda a compreender as ações humanas no presente e relacioná-las aos acontecimentos ocorridos em outros tempos, bem como a projetar escolhas e tomar decisões quanto ao presente e ao futuro criando condições para a construção do pensamento histórico. Pensar historicamente significa elaborar um conhecimento sobre o mundo em que vivemos que contemplem as três dimensões temporais sobre as quais se concretizam a vivência humana – passado, presente e futuro. (SÃO PAULO, 2013, p. 145)

O desenvolvimento do pensamento histórico, por meio do ensino da história, constrói a consciência histórica, isto é, a capacidade de compreender que estamos cercados de objetos, construções, práticas, crenças, mitos, hábitos, entre outros, originados em outros tempos, que sofreram mudanças, mas também conservaram algumas continuidades.

Pensar historicamente também habilita os sujeitos a respeitar e conviver com as diferenças. O conhecimento histórico tem como matéria prima as variadas formas de organização de diferentes povos, possibilita perceber a interdependência entre as culturas. Investigar o Outro, como sujeito histórico, procurar compreender suas ações, escolhas, limites, sonho, fracassos, possibilita reconhecer e respeitar a diversidade que marca a existência humana no presente. (SÃO PAULO, 2013, p.146)

Segundo as orientações, o trabalho pedagógico deve possibilitar a leitura histórica do cotidiano do aluno, mediante a utilização de categorias temporais (anterioridade e posterioridade, simultaneidade e contemporaneidade, passado, presente e futuro, permanência e mudança, semelhança e diferença), presentes nas narrativas orais e escritas trabalhadas por meio de fontes diversas (documentos históricos, manuais didáticos, etc.) e também das construídas na sala de aula.

Ao realizar em sala de aula, procedimentos próprios da História, enquanto campo de conhecimento, podemos auxiliar os alunos a elaborar seu próprio conhecimento. Expressar indagações e questionamentos, levantar hipóteses,

pesquisar informações, construir respostas válidas para o contexto para o qual foram formuladas as hipóteses, entre outras atividades mentais, colaboram com a construção do pensamento histórico. (SÃO PAULO, 2013, p. 147)

O que realmente importa no ensino de História é realizar junto aos alunos um trabalho significativo, centrado na sua aprendizagem (e não na transmissão de um volume imenso de conteúdos) destacando visões plurais e críticas da História, de modo a contribuir para a construção de conhecimento histórico, que poderá abrir o caminho para a construção da cidadania, do respeito às diversidades e para a garantia dos direitos humanos.

As Orientações Curriculares específicas para o ensino da História nos anos iniciais estão divididas por anos, conforme as expectativas de aprendizagem:

- ✓ **1º ano:** Tempo e Sequência Cronológica; Tempo e elaboração de relatos históricos; História pessoal e da família; Organização cronológica dos fatos históricos. Para que as expectativas possam ser concretizadas, é necessário que se planeje e organize situações didáticas, tais como: Rodas de conversa; análise de imagens; atividades de registros; relatos; pesquisas familiares; elaboração de calendário; agenda coletiva de rotina; jogos e brincadeiras; leitura em voz alta; construção de linha do tempo; organização e classificação de documentos, sequências didáticas etc.
- ✓ **2º ano:** Tempo (sequência, sucessão, duração, semelhanças e diferenças), passado da Comunidade, identificação de fatos históricos, Tempo e transformações sociais. Para que as expectativas possam ser concretizadas, é necessário que se planeje e organize situações didáticas, tais como: aprimoramento das atividades do primeiro ano, acrescentando registros de acontecimentos; leitura de textos informativos; leitura colaborativa de gêneros variados; relatos de memória pessoal; entrevistas; produção de textos; produção de mural; produção de ilustrações; representação de peça teatral etc.
- ✓ **3º ano:** Fatos Sociais (individuais e coletivos), Mudanças e permanências quanto aos aspectos do cotidiano, Cronologia e categorias temporais, sujeitos históricos e informações históricas, Leitura e produção de textos históricos. Para que as expectativas possam ser concretizadas, é necessário que se

planeje e organize situações didáticas, tais como: aprimoramento das atividades dos anos anteriores, acrescentando a elaboração de cartaz digital; pesquisa em vários portadores textuais; estudo do meio; exposições; produções coletivas etc.

- ✓ **4º ano:** Tempo, relatos orais e escritos de natureza histórica, acontecimentos cotidianos e os fatos históricos, fatos históricos, Leitura e produção de textos históricos. Para que as expectativas possam ser concretizadas, é necessário que se planeje e organize situações didáticas, tais como: aprimoramento das atividades dos anos anteriores, acrescentando pesquisas em diversas fontes; pesquisa de campo; relatos de experiência; produção de textos informativos; seminários; utilização de mídias; visita a museus; leitura de livros etc.
- ✓ **5º ano:** Categorias de tempo, Medidas de Tempo, Períodos históricos, Fontes Históricas. Para que as expectativas possam ser concretizadas, é necessário que se planeje e organize situações didáticas, tais como: aprimoramento das atividades dos anos anteriores, acrescentando entrevistas; debates; análise de mídias; investigação; pesquisas na internet e biblioteca; elaboração de organograma; composição de cartazes; roda de curiosidades; produção de diário coletivo; produção de jornal; produção de resumos e sínteses; produção de textos históricos etc.

Lembrando que todas as orientações curriculares, assim como as situações didáticas completas estão disponíveis no documento "Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Ensino Fundamental - anos iniciais" (SEE, 2013).

### **3.3 O Programa de Ensino Integral**

A educação brasileira está sendo beneficiada pelos avanços firmados, nas últimas décadas, desde o compromisso assumido na Carta Constitucional de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Esses compromissos provocaram mudanças, inovações, propostas significativas, traduzidos na Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação (SEE), cuja missão é promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos da rede pública estadual.

Entre as inovações está o Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. A base do Programa foi a criação de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira dos professores.

Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. O Programa tem como premissa a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, além de criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais.

Atualmente, 297 unidades oferecem o novo modelo de ensino em tempo integral, que atendem mais de 91 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2016, 25 escolas atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e 87 escolas o Ensino Médio. As unidades oferecem estrutura com laboratórios, disciplinas eletivas e jornada de oito a nove horas em média, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo.

Com o objetivo de identificar as informações pontuais nos diferentes materiais disponíveis, analisamos a legislação, Decretos, Resoluções e Regulamentos que regem o Programa de Ensino Integral do Governo do estado de São Paulo, desde a sua instituição.

**Quadro 5 - Documentos analisados sobre o Ensino Integral**

<b>DOCUMENTOS ANALISADOS</b>	
Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011	Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas
Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais
Lei complementar nº 1.164, de 04/01/2012	Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.
Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a <u>Lei Complementar n.1.164, de 2012</u> , que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de período integral, e dá providências correlatas
Resolução se nº 49, de 19-7-2013	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SE 60, de 30-8-2013	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas
Resolução SE 65, de 16-9-2013	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
Resolução se 84, DE 19/12/2013	Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral
Resolução SE 87, de 20-12-2013	Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014

Resolução SE-52, de 2-10-2014	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SE 3, de 16-1-2014	Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12- 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais
Resolução SE 6, de 23-2-2015	Altera dispositivos da Resolução SE 52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4-1-2012, e dá providências correlatas.
LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf">http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf</a>	Diretrizes do Programa Ensino Integral
<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/738.pdf">http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/738.pdf</a>	Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral
<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf">http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf</a>	Informações básicas Programa Ensino Integral
<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf">http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf</a>	Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral

A análise documental resultou nas informações descritas em tabela abaixo, como orientadora do Programa de Ensino Integral.

<b>Informações básicas Programa Ensino Integral</b>
<p><b>1) Premissas básicas do novo modelo de Ensino Integral</b></p> <p>O novo modelo de Ensino Integral pressupõe inovações em alguns componentes fundamentais da escola e do currículo, tais como:</p> <p>I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;</p> <p>II - Escola alinhada com a realidade do educando, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;</p> <p>III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar,</p> <p>IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica;</p> <p>V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa ACESSA Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório</p>

de informática no caso do ensino fundamental.

## **2) Gestão Pedagógica e Administrativa**

A Gestão Pedagógica e Administrativa das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será organizada de modo a atender às seguintes especificidades:

I – Carga Horária Discente – conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares;

II – Carga Horária Multidisciplinar Docente - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e das atividades complementares;

III - Carga horária de gestão especializada – conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, conforme plano de ação estabelecido;

IV - Projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral;

V – Protagonismo juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;

VI – Clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola;

VII– Tutoria - processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário.

## **3) Organização Curricular**

A organização curricular deverá se fundamentar nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade. O currículo nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares específicas para o ensino fundamental e para o ensino médio, constantes dos anexos que integram este documento. As matrizes curriculares serão implantadas em todas as séries do ensino fundamental e ensino médio, compreendendo disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e atividades complementares.

## **4) Organização Administrativa**

I - Equipe Gestora:

- a) Diretor de Escola;
- b) Vice-Diretor de Escola;
- c) Professor Coordenador Geral;
- d) Professor Coordenador por Área de Conhecimento;
- e) Professor de Sala de Leitura;
- f) Docentes portadores de licenciatura plena.

II – Equipe de Apoio Escolar:

- a) Agente de Organização Escolar;
- b) Gerente de Organização Escolar.

### **5) Atendimento à Demanda**

O corpo discente nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será formado por crianças, adolescentes e jovens que, observados os critérios de acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais, atendam as seguintes exigências:

I – para o ensino fundamental, anos iniciais: tenham 6 anos de idade completados até junho do ano em que cursar o 1º ano;

II - para o fundamental anos finais, tenham concluído o 5º ano do ensino fundamental;

III – para o ensino médio: tenham concluído com certificação o ensino fundamental;

IV - apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao ensino fundamental e ou médio integral;

V – assumam o compromisso de elaborar projeto de vida. O atendimento aos alunos para matrícula nas unidades escolares do Programa Ensino Integral observará a seguinte ordem de prioridade:

I - alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer o ensino integral;

II – demais alunos, observadas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, estabelecidos na legislação pertinente.

### **6) Horário de Funcionamento**

Caberá à equipe gestora, constituída pelo Diretor de Escola e pelo Vice-Diretor de Escola, definir o horário de funcionamento da escola, observadas as cargas horárias estabelecidas neste documento e de acordo com as peculiaridades locais.

### **7) Calendário Escolar**

O Calendário Escolar, a ser elaborado pela equipe escolar, observará o mínimo de 200 dias letivos e o cumprimento da totalidade das cargas horárias de estudos e atividades pedagógicas definidas neste Programa.

### **8) Carga Horária Discente**

A carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas dos alunos das Escolas Estaduais de Ensino Integral terá jornada diária de:

I – 9(nove) horas para os alunos dos anos iniciais, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 20 minutos de intervalo no período da manhã e de 20 minutos no período da tarde;

II -8(oito) horas e 30(trinta) minutos para os alunos do ensino fundamental, anos finais, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde.

III - 9(nove) horas e 30(trinta) minutos para os alunos do ensino médio, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde;

### **9) Horas de Trabalho**

A carga horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas unidades escolares do Programa Ensino Integral, será de 8 (horas) diárias e 40 horas semanais. Os professores desse modelo atuam em regime de dedicação exclusivo e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira.

A carga horária do docente compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional

comum, da parte diversificada e das atividades complementares. Na definição do horário das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do programa, o Diretor de Escola deverá observar os seguintes critérios:

I – todas as horas de trabalho pedagógico na escola serão previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de todo o corpo docente

II – as atividades pedagógicas de ensino deverão se desenvolver em, no mínimo, 2 aulas consecutivas, com horário e dia(s) pré-determinado(s) conforme as necessidades da Escola;

III – a totalidade das horas de trabalho pedagógico, integrantes da jornada de trabalho ou da carga horária total do professor, deverá ser cumprida, integralmente, no âmbito da Escola. O exercício da docência em disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada e/ou das atividades complementares deve respeitar o limite máximo de 28 horas-aula para docente e 16 horas-aula para docente que exerce coordenação de área na atribuição regular das aulas na unidade do programa. Dessa forma, garante-se o mínimo de 4 horas aula sem atribuição, até o limite de 32 horas-aula, em que fica à disposição da escola para substituição e outras atividades pertinentes.

#### **10) Ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério**

As ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral serão realizadas por meio de Orientações Técnicas, com convocação pelos órgãos centrais e regionais, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com uma carga horária de, no mínimo 6(seis) e, no máximo 8(oito) horas de atividades diárias. Todas as orientações acima estão de acordo com as disposições constantes na legislação que disciplina o Programa Ensino Integral.

Analisando a documentação que subsidia a Escola de Ensino Integral, percebemos que há uma preocupação dos dirigentes e da Gestão com a criação e manutenção de um espaço que crie condições para a efetivação da formação do aluno em todos os sentidos. Não é suficiente, apenas, o aumento do número de horas de permanência na escola, mas a efetivação de um trabalho que respalde essa formação. Constatamos, assim, que o Programa está estruturado, com profissionais qualificados, materiais disponíveis e espaços pensados. Portanto, acreditamos, que o que se faz necessário é um acompanhamento efetivo, com uma formação continuada dos docentes e envolvimento da família e comunidade, para que a integralidade formativa se efetive.

**CAPÍTULO IV**

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NO OLHAR DOS PROFESSORES**

## **CAPÍTULO IV - O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO OLHAR DOS PROFESSORES**

Este capítulo tem por objetivo apresentar as análises dos dados das entrevistas realizadas com as professoras regentes do 1º ao 5º ano dos anos iniciais da escola estadual universo desta pesquisa, relacionando-as com os autores referenciados e outros que fundamentam as categorias que emergiram no decorrer das análises, além dos documentos oficiais, teses, dissertações e artigos encontrados sobre a temática.

### **4. Percepções docentes sobre o ensino de história**

Nesta parte, as professoras das mencionadas séries responderam a um conjunto de questões que tiveram por objetivo captar as representações dos docentes sobre suas próprias práticas pedagógicas.

#### **4.1 O perfil docente**

Para a coleta dos dados, recorreremos à entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro de perguntas, divididas por tópicos, que serão apresentados no decorrer das análises.

As entrevistadas foram denominadas conforme o ano de atuação: P1 (professora do 1º ano), P2 (professora do 2º ano), P3 (professora do 3º ano), P4 (professora do 4º ano) e P5 (professora do 5º ano).

Destacamos o fato de todas serem do sexo feminino, pois, historicamente no Brasil, os cursos de magistério são compostos por uma clientela feminina, em sua grande maioria, e que também, há presença maciça de professoras no corpo docente destes cursos. Nesse sentido, Catani (1993, p. 312) aponta que: “É, portanto, um espaço essencialmente feminino, no qual ocorrem e se entrecruzam

valores, práticas e comportamentos inscritos no universo feminino”. Para a autora, a presença feminina ocorre nos cargos mais baixos da hierarquia educacional, isto é, nas salas de aula, nos cargos de administração das unidades escolares e nas delegacias de ensino: “[...] ao passo que a presença masculina mantém-se constante nos escalões de comando do sistema educacional, setores estes de onde partem as tentativas, sempre renovadas, de racionalização do trabalho docente, com vistas ao seu maior controle” (CATANI, 1993, p. 311). Notamos, assim, a dominância de uma sociedade elitizada e machista reproduzida na educação.

No âmbito geral do perfil das participantes, constatamos que todas as professoras têm a formação adequada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, respeitando a Legislação, LDB 9394/96. Da mesma forma, observamos que todas cumprem a exigência para docência na escola de ensino integral, constante na Organização Administrativa das Diretrizes do Programa, item F, onde solicita-se: Docentes portadores de licenciatura plena. O grupo pesquisado de docentes tem uma experiência longa na docência, sendo, do menor para o maior tempo, 9, 20, 26, 29 e 30 anos no magistério.

Observamos, também, que as professoras têm um vasto período de experiência com os anos iniciais, em contrapartida, a formação para a área de História é quase nula. Somente a professora do 5º ano tem sua formação voltada para a área de História, mas percebemos na sua fala que ela também considera que a História não é para "trabalhar com os pequenos". Inclusive a professora do 4º ano cita que a História tem um conteúdo mínimo e chama a disciplina de "matéria alternativa". As demais afirmam que nunca tiveram formação para a disciplina de História.

Percebemos, com essa questão, que o tempo de exercício na profissão não significa que a atuação do professor seja melhor, dinâmica e diversificada. Ele pode estar "parado no tempo", reproduzindo conteúdos mínimos e/ou em favor de outros que o sistema julga mais importantes e necessários, como o caso da Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas foco do processo de alfabetização.

Dessa forma, destacamos a importância da Formação continuada dos professores, essencial no espaço coletivo, na busca do resgate das teorias e

melhorias das práticas. Nóvoa (1992) afirma que o profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade, por isso:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1992, p. 30)

A fim de que o cotidiano se torne um espaço significativo de formação profissional, é importante que a prática pedagógica seja reflexiva e, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis pela escola.

A formação continuada é, segundo Freire (1991), saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria-prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (FREIRE, 1991, p. 58).

Segundo Paulo Freire, há diferença entre dizer que não sabe, mas pode aprender e mentir que sabe para não perder a pose, o bom educador certamente optará pela primeira, no entanto o despreparo do professor não pode tornar-se uma constante. Ainda segundo Freire: "Ensinar exige tomada consciente de decisões".(FREIRE, 2007, p.122). Somente através da formação continuada o professor estará se construindo como educador.

## **4.2 Formação teórica para o ensino de história**

No tópico sobre as "Concepções e Metodologias", quando perguntadas sobre a identificação de alguma corrente ou concepção historiográfica, foram dadas as seguintes respostas:

**P1:** Não, não conheço

**P2:** Sim, eu conheço. Mas a gente procura na verdade seguir mais o protagonismo das crianças né? E eu não sigo assim uma formação porque eu nem fiz o curso né? Então eu sigo mais o livro didático, um texto informativo.

**P3:** Não, não conheço o termo, vou ser bem sincera.

**P4:** A técnica da leitura da Filosofia, a forma de entrar nos autores é que me conduz. E aí eu consigo passar isso para os alunos, que criança é muito assim, criança é muito de perguntar cada detalhe, eles vão lendo o texto de história, vão parando, o que que é essa palavra? O que que significa isso? Por que que o autor colocou aspas aqui? Por que que ele usou parênteses? Então eles vão para um caminho que eu chamo de denotação. Basicamente a leitura história que eu faço é assim, trabalho de leitura de reconhecimento, aí eles partem para uma detonação, que é cada palavra, cada significado, e aí traduz, interpreta o texto, aí depois a gente comenta de novo a leitura, faz a releitura. (resposta na íntegra no apêndice 1)

**P5:** Não sei, não levo. A minha formação até foi marxista, vamos dizer assim, na época da Graduação, porque na PUC era um pessoal bem marxista, mas eu nunca fui tão assim, acho que a história econômica tinha um grande valor, mas não era o principal. Depois quando eu fui para o Mestrado, aí a gente viu que realmente a história é riquíssima em outros aspectos, então você tem que também valorizar outras coisas, não só o lado econômico. Então, mais ou menos, eu tento pegar um pouco de tudo para explicar as aulas.

Como se observa, quatro professoras desconhecem as correntes historiográficas da História e, somente uma mostra conhecimento, pela Graduação e Mestrado na área. O conhecimento do professor sobre a historiografia se faz necessário por caracterizar as abordagens utilizadas por ele em suas aulas.

Segundo Novaes (1992), a História é o estudo da experiência humana nos diversos tempos. A história busca compreender as inúmeras maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades no decorrer do tempo. (NOVAES, 1992, p. 87)

Mas como a História é produzida, escrita e transmitida para as várias gerações? A resposta está na explicação do ofício do historiador e das fontes que ele utiliza, no fazer histórico, nas formas como o conhecimento histórico é produzido e chega até nós.

Segundo Thompson (1981), é por meio dos diversos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas, de fotografias, objetos, vestuários e outros, que chega até nós o real vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços. Portanto, todos os registros e as evidências das ações humanas são fontes de estudo da História.

A questão nos remete ao século XIX, na Europa, quando a História passou a ser considerada *ciência* e tornou-se disciplina escolar. Desde então, localizamos debates sobre diferentes maneiras de interpretar, escrever e ensinar a História.

Dentre as abordagens historiográficas, podemos afirmar – com base em investigações, análises de currículos, livros didáticos, saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula – que as vertentes conhecidas como “História tradicional ou Positivista” e “Nova História”, são as mais presentes no ensino fundamental.

O que se considera como abordagem positivista da História também é conhecida como história tradicional. Segundo Mafra (2014), "trata-se da história explicada a partir das referências do sistema filosófico formulado por Augusto Comte, cujos princípios deram origem às chamadas ciências positivas".

As ciências sociais, como a Sociologia, a História e a Antropologia, estiveram marcadas pela ideia de progresso. Essa ideia parece ter influenciado a cabeça daqueles homens, estudiosos, intelectuais e teóricos que foram os construtores do método científico. Diante do desenvolvimento material e tecnológico daqueles tempos, parecia-lhes natural que a humanidade estivesse, historicamente, caminhando do pior para o melhor, ou seja, o tempo e a história eram vistos como uma linha evolutiva. O conceito de progresso marcaria profundamente o positivismo ou a filosofia positivista. Essa filosofia influenciou o primeiro método da história científica. Segundo o positivismo, todo o funcionamento da sociedade era regido por leis que, uma vez descobertas, poderiam auxiliar a sociedade humana na sua trilha de progresso. (BITTENCOURT, 2011, p. 140-144)

Auguste Comte, criador do positivismo, asseverava que a humanidade passaria por três estágios — o religioso, o metafísico e o positivo — cujo percurso assinalaria um progresso em direção à ciência. Segundo a sua visão, a humanidade estava às portas do seu período histórico positivo, isto é, científico. (MAFRA, 2014, p. 91)

Nessa visão, o cientista é o observador que pode chegar ao conhecimento objetivo e total da realidade. No caso da ciência social, bastaria estudar as sociedades para descobrir exatamente os seus mecanismos de

funcionamento e, a partir daí, "consertar" suas anomalias como se conserta as engrenagens de um relógio.

Podemos dizer que:

[...] na Alemanha, esse espírito de crença na objetividade do conhecimento que, por isso mesmo, adquire uma dimensão de infalibilidade, esteve presente no método de crítica das fontes históricas postulados por Leopold Von Ranke. Na França essa mesma tendência de composição do método histórico se deu a partir de 1876. (COSTA, 2011, p. 83-84)

Para Ranke, um dos representantes dessa abordagem clássica positivista: “sem documentos não há história”. E com isto ele estabeleceu os alicerces da história científica, para que ela não mais fosse baseada em fábulas, contos ou crônicas, mas em provas documentais. Entendia que ao historiador era possível “contar os fatos como eles realmente aconteceram”, ou seja, que o conhecimento histórico poderia ser exato e infalível.

Neste sentido, Ranke se limitou aos documentos oficiais, dos Estados Nacionais, às ações individuais dos governantes e dos líderes. Esse fator contribuiu para uma abordagem da história como a história dos grandes homens e seus grandes feitos. (idem, p. 85)

A História tradicional ou positivista privilegiava como fontes os documentos escritos, oficiais e não oficiais (leis, livros), e também os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e museus, como moedas e selos.

Os sujeitos da História tradicional eram as grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes religiosos, generais, grandes proprietários. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da História.

Assim, a História tradicional privilegiava o estudo dos fatos passados que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva.

Para os historiadores tradicionais ou positivistas, a história tem uma interpretação científica dos fatos, sendo “verdadeira” e isenta de abstrações. A pesquisa nos documentos oficiais é realizada apenas no âmbito da descrição, já que eles não podem ser discutidos e analisados. Assim, a crença na neutralidade, na verdade histórica, marcou a escrita e a reprodução dos textos históricos escolares.

Em 1929, os historiadores da revista dos *Annales* questionaram essa abordagem tradicional da história. Houve a partir de então uma renovação no método do historiador e na sua abordagem. Não só os documentos oficiais seriam a base da história, mas dados estatísticos econômicos, populacionais, vestígios arqueológicos e da cultura material, imagens (fontes iconográficas), etc. Esse movimento ficou conhecido por Nova História:

Com os *Annales*, dado o seu caráter eclético, a diversificação de fontes e abordagens, abriram-se as perspectivas para uma história não mais centralizada dos fatos individuais, políticos ou do Estado. E os novos sujeitos da história eram os condicionamentos econômicos, as revoluções, os movimentos sociais, as mentalidades e a cultura. (COSTA, 2011, p. 86)

As correntes do campo da chamada Nova História estabeleceram uma crítica com a forma tradicional de fazer e ensinar a disciplina. O movimento por uma História renovada não é novo, recente. Percorreu o século XX, sendo a chamada Escola dos *Annales* um marco importante para a mudança de concepção de documento, história e pesquisa.

Essa proposta trouxe a história para mais perto das outras disciplinas, sendo possível com esses novos instrumentos de pesquisa, chegar a uma resposta ou várias respostas sobre o objeto ao que se pesquisa e na maioria das vezes chegando a inúmeros questionamentos, coisa que antes não existia.

O documento escrito, oficial, deixou de ser o único instrumento da História, o fiel retrato da realidade. Passaram a ser consideradas fontes históricas todas as manifestações e evidências das experiências humanas, como as fontes escritas, orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão), obras de arte, como pinturas e esculturas, objetos e materiais diversos.

Nessa mudança de concepção, os sujeitos não são mais alguns homens, e sim todos: homens e mulheres, ricos e pobres, negros, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados. A História não é feita apenas por atores individuais, mas por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes.

A História nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados às famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. São

estudados o universo cultural, as religiosidades, as mentalidades, os costumes, as diversas manifestações culturais.

A narrativa dos grandes acontecimentos durante muito tempo dominou a produção historiográfica, as primeiras mudanças significativas ocorreram a partir de 1930 trazendo discussões políticas que influenciaram diretamente o ensino público e conseqüentemente a disciplina de História, promovendo um fomento para a renovação da historiografia através da escola dos *Annales* ou Nova História.

As propostas curriculares foram colocadas em debate, surgiram discussões de caráter psicológico e pedagógico sobre o papel do sujeito que aprende e as novas formas de se compreender o ensino. Buscava-se, nesse momento, o trabalho com a História temática, tendo-se a História Local e Cotidiana como um recurso pedagógico fundamental.

Na segunda metade da década de 1990, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre eles o de História, nos quais estão indicados os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o ensino da disciplina.

O ensino da história, portanto, é um processo em contínua transformação e adaptação à realidade dos alunos e da sociedade como um todo. Nesse processo, é indispensável que o professor acompanhe as transformações e procure continuamente a se adaptar as novas demandas do ensino.

Vale destacar que todo esse processo relacionado aos fundamentos da História, sinteticamente aqui apresentado, é desconhecido pelo corpo docente ao trabalhar o ensino de história. Isso nos possibilita concluir que o ensino de história, em termos de abordagem metodológica, está fadado a experiência de cada docente que, em outros termos, se reduz a uma interpretação do senso comum no trato com a disciplina.

### **4.3 A didática no cotidiano docente do ensino de história**

Como veremos adiante, a didática, expondo de forma muito sucinta, comporta um conjunto de elementos de que a prática docente recorre para desenvolver os

conteúdos das diversas disciplinas. Na Educação Básica, em todos os seus ciclos, ela é elemento fundamental para o bom desenvolvimento da atividade pedagógica. Todavia, nem sempre os docentes têm uma compreensão ampla desse processo. A respeito dos recursos didáticos e metodológicos utilizados na sala de aula para o ensino dos conteúdos de história as respostas foram as seguintes:

**P1:** Somente o livro didático

**P2:** Então, as crianças têm o livro PNLD e eu também trago livros para informação para eles, na internet, peço para eles fazerem pesquisas.

**P3:** Livro didático. A gente segue como base o livro didático e, aí dependendo, algum determinado ponto no decorrer da aula que o livro didático não contemplou, aí a gente procura materiais pessoais mesmo, outros livros, internet, outros meios. Mas só quando o próprio livro didático não dá conta de algum ponto que surgiu na aula.

**P4:** Todos os que eu conheço. Partindo da leitura de imagens, leitura de textos, trabalhos de interpretação, reescrita, análise, descrição, opinião. Eu gosto muito de tirar deles a opinião, porque criança é meio insegura, você pergunta alguma coisa, uma opinião sobre qualquer assunto, eles ficam com medo de falar e de falar errado, então eu exercito bastante essa parte. Então a gente tem o momento da leitura e interpretação com questões que tem elementos explícitos no texto e questões de elementos implícitos e de opinião, eu friso esses três momentos. E a forma de trabalhar é aliando Matemática a História, Arte a História, realmente a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade.

**P5:** Partir aí da minha realidade, de escola pública, a gente tem o livro. Houve épocas que a gente nem tinha livro, aí era mais complicado, pelo menos o livro te dá um norte, assim um caminho. Então a gente tem o livro. Os recursos são poucos, na área de informática é mínimo. Agora que a escola conseguiu montar uma sala de informática, agora em junho, que ela conseguiu começar a funcionar, mas antes disso a gente também não tinha, então para ver imagens, discutir textos, era bem complicado, porque não tinha. Então os recursos são bem estreitos mesmo, é o livro didático.

As repostas docentes nos revelam que o recurso mais utilizado em sala de aula ainda é o livro didático. O livro didático está inserido dentro de um conceito mais amplo que é o de material didático. Podemos descrever o material didático como um instrumento utilizado pela escola, que tem como função o ensino. Então, tudo o que compõem o espaço escolar pode ser caracterizado como material didático: as carteiras, o giz, a lousa, a mesa do professor, os quadros na parede, a exposição das atividades dos alunos, cadernos, lápis, caneta, livros e tudo mais.

Segundo Bittencourt (2011, p. 296):

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso a história.

A autora afirma que os materiais didáticos podem ser divididos em duas categorias: a primeira são os suportes informativos; a segunda, o grupo de materiais didáticos constituídos pelos denominados documentos.

Os primeiros correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Podemos citar como suportes: livros didáticos, paradidáticos, atlas, dicionários, cadernos, apostilas vídeos entre outros. Os documentos, por sua vez, são todo o conjunto de signos visuais ou textuais que podem ser usados com a finalidade didática (Bittencourt, 2011).

Há uma intensa discussão entre os intelectuais que estudam os usos do livro didático e que o problematizam como um instrumento de controle curricular. Isso, para Bittencourt (2011), é um aspecto muito importante a ser considerado em análises sobre os materiais didáticos, pois há uma relação de produção e consumo em relação ao material didático.

A escolha do material didático é, assim, uma questão política e se torna um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação dos alunos (BITTENCOURT, 2011, p. 298). Ao se tornar um material didático para o professor torna-se também para o aluno e, por isso, é importante pensarmos em quais tipos de materiais temos disponíveis, pois cada um reflete um método de ensino.

No Brasil, desde cedo a preocupação com o livro didático aparece nas formulações e elaborações do Estado, como parte integrante das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, a indústria editorial e seus autores têm seus filões de mercado abertos por novas oportunidades.

O conhecido Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem duas raízes com a criação do Instituto Nacional do Livro em 1929 e da Comissão Nacional do

Livro Didático em 1938. A partir da década de 1960, houve um grande *boom* do livro didático e a política que o transformou em um dos principais materiais escolares, subsidiado e gratuito nas escolas não cessou. (GUIMARÃES, 2012, p. 92-96)

Os livros associados a essas políticas, evidentemente, acompanharam os desenvolvimentos das disciplinas, de modo que é possível encontrar nos momentos correspondentes livros de Estudos Sociais, as divisões entre História Geral e História do Brasil.

No tocante às abordagens historiográficas, a historiografia positivista prevaleceu e ainda hoje se faz notar. Só muito lentamente a História apresentada pelos livros foi incorporando os acréscimos da Nova História.

A visão eurocêntrica da História, muito arraigada nos livros didáticos, começou a ser questionada somente a partir dos anos 1980, quando muitos livros passaram a reproduzir a ampliação das pesquisas e abordagens: a tentativa de superar a divisão da História em História geral e do Brasil por uma “história integrada”; uma maior valorização da História do Brasil e da América; novos temas como as mentalidades, o trabalho e o cotidiano. Nesse sentido, o chamado “paradidático” foi uma iniciativa de superação de alguns problemas, sobretudo, o reducionismo a que o livro didático está sujeito em relação ao conhecimento da ciência histórica – conhecimento acadêmico. (COSTA, 2011, p. 99)

Sem dúvida, a política do livro didático e sua distribuição massiva fez dele mais que um recurso, mas uma das condicionantes do ensino de História no Brasil, reproduzindo e, ao mesmo tempo, influenciando as forças envolvidas na aprendizagem da história escolar. E, atualmente, com a manutenção de tais políticas e seus aprimoramentos pelos sucessivos governos, continua sendo um dos vetores responsáveis pelo ensino de História no país.

Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 2004, p. 74).

Ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Existem professores que abominam os livros,

culpando-os pela precariedade da educação escolar. Outros se posicionam positivamente, pelo auxílio que os livros prestam ao seu cotidiano.

Dessa forma podemos pensar no livro didático como um incremento da "educação bancária", onde o professor solicita que os alunos leiam os textos, respondam às questões e memorizem as respostas para "sacá-las" na prova, portanto não há momentos de discussões, diálogos e reflexões, reforçando o rótulo que recebe a História, por ser uma disciplina decorativa por natureza.

#### **4.4 O interesse discente na disciplina história**

O bom desempenho da aprendizagem escolar, como demonstra o cotidiano da prática pedagógica, tem muito a ver com a adesão dos alunos aos conteúdos das disciplinas. Sobre o interesse dos discentes aos conteúdos de História, as professoras fizeram as seguintes observações:

**P1:** Não, somente quando trata sobre a família. Eles não conhecem. Falamos muito com eles nas datas comemorativas. Esse ano falei com eles sobre o Descobrimento e Tiradentes, mas foge do entendimento deles. Por exemplo, quando falei sobre o Descobrimento, um dos alunos perguntou: - Professora, o cobertor era muito grande? – Que cobertor? – A senhora não falou que descobriram o Brasil? O cobertor que cobriu. Aí tive que explicar que não era cobrir como a gente se cobre, foi achar, encontrar o Brasil.

**P2:** Ah sim, eles são muito interessados, gostam de fazer pesquisas. Por exemplo, a gente vai trabalhar um assunto, eu primeiro lanço o assunto, tiro deles o que eles conhecem a respeito, eles pesquisam, para a gente ir dando continuidade.

**P3:** Sim, principalmente as coisas do passado. Eles têm curiosidade, por exemplo, as datas comemorativas a gente explica a sua origem. Então eles têm uma curiosidade de saber como era antigamente. Por exemplo, na Festa Junina, a gente estava trabalhando a origem da Festa Junina, que veio dos portugueses, o nome, então eles tiveram a curiosidade de saber porque que o nome não era junina antes, era joanina. Então a gente foi trabalhando com eles e eles entenderam. Então, percebo sim que eles têm bastante curiosidade e interesse.

**P4:** Olha tem criança que fala que ama História, que adora aquelas histórias de reinado. Eu leio para eles histórias do Monteiro Lobato, eles ficam encantados. Aquela coisa de guerreiros, de castelos, é ainda um encantamento, eles gostam muito, tem muito interesse.

**P5:** A eles amam, eles adoram, eles gostam, eles falam, professora hoje você vai dar aula de história. Eles são pequenos, essa turma de 5º ano,

desse ano, eles são ainda bem crianças, infantis. Porque, aí você pergunta, porque crianças? Mas variam, ano passado os 5º anos era adolescentes, já se achavam assim maiores, completamente diferentes da turma do quinto desse ano, esse ano eles são bem crianças, bem infantis, mas no sentido positivo, bom. Então eles perguntam, por exemplo, hoje é sexta, professora hoje vai ter aula de história, que eles têm depois do almoço, vai claro, hoje tem aula de história, eles comemoram. Ai professora o que você vai dar de história hoje? Eles gostam. Acho que, como a minha formação também é História, eu gosto de falar, de ficar conversando, então eu sempre encho, não fico presa no livro, a gente viaja um pouco sim, eu conto para eles algumas coisas, como era na época, isso é diferente. Para eles eu acho que isso também é um pouco novo, ainda mais esse período, eles não fazem ideia como que era a vida sem energia elétrica, sem banheiro, como que era D. Pedro. Eu falei para eles que D. Pedro não tinha só sua esposa oficial, que tinha amantes. "Nossa professora", isso não está nos livros né? A Independência, porque ele estava aqui em São Paulo, de onde ele vinha? Então eles gostam, acham legal. Isso eu fico feliz, porque às vezes como a História é passada na escola é uma coisa maçante, uma coisa chata, sem graça. Aonde às vezes tem só cobrança, mas o aluno não vê sentido naquilo, não faz nenhuma conexão com a gente agora, é vazio. Então, eu acho muito legal, porque eu fui fazer História justamente porque eu tive professores que me davam aulas maravilhosas de História. Então isso me fez, quando eu tive que decidir o que eu queria seguir de carreira, eu sabia que queria ser professora, mas professora do quê? De Educação Física? Mas foi nas aulas de História e de Literatura, porque a professora dava muita história em Literatura, que me fez apaixonar por história. Então eu acho que é importante, desmistificar um pouco essa coisa de que história é chato, é sem graça, não faz sentido, é passado, já foi. Isso eu acabo tentando passar para eles, que história é bem legal.

Observamos, na fala da professora P1, que, de uma maneira geral, os alunos não gostam de História, ao mesmo tempo percebemos que esse descontentamento ocorre quando se trata de uma aula "tradicional", com reprodução dos conteúdos sobre o Descobrimento do Brasil e Tiradentes, por exemplo. Mas que gostam da aula quando ela trata sobre a família.

Em contrapartida, constatamos que há interesse dos demais alunos, como os da P2, que trabalha com pesquisa e levantamento dos conhecimentos prévios; os da P3 que dialoga com os alunos, permitindo os questionamentos e valorizando o interesse das crianças; os da P4 que gostam de ler e ouvir sobre a História, onde a professora também valoriza o interesse e, finalizando, os da P5, que trabalha no formato da Nova História, valorizando o cotidiano, o passado das pessoas, os tipos de vida, a realidade e o cotidiano, assim como os conteúdos previstos nos PCNs e, também, na Leitura de mundo categorizada por Freire, onde o processo de

aprendizagem, para ser efetivo, deve surgir das experiências e leituras que o indivíduo traz de suas vivências, expressar a linguagem que ele fala. Em outras palavras, para dar significado àquilo que ele não conhece através das experiências que ele já viveu.

#### **4.5 O mundo da história e o mundo da vida**

Desde as primeiras críticas sobre o ensino de História no Brasil, um dos pontos observados foi a desconexão entre os conteúdos de História e a realidade cotidiana. Para alguns críticos, esta é uma das razões pelas quais o ensino de história perde o significado no imaginário discente. Ao serem questionadas sobre a articulação entre o conteúdo formal de História e as experiências dos alunos e /ou com a vida cotidiana, as docentes responderam:

**P1:** Somente quando se trata da história de vida deles, não da História do Brasil

**P2:** Ah sim, tem tudo a ver, porque é a história deles, a história da família, a história do bairro, a história da escola, a experiência que eles trazem da família e também com as outras matérias né, não só com história. Uma interdisciplinaridade.

**P3:** Sim, porque você trazendo conhecimento prévio que ele já tem a aula se torna mais interessante e atrativa. Você deixando ele participar, ele pôr o ponto de vista dele é mais interessante para ele, porque ele é participativo, ele está opinando, dando o ponto de vista dele. A aula se torna mais atraente, porque se fica só o professor falando, falando, eles são muito pequenininhos, é cansativo para eles, se fosse o contrário, para nós também seria.

**P4:** Essa é a parte mais difícil, porque a gente tem uma multiplicidade muito grande de nível social, cultural. Eu vejo, por exemplo, na rede social aluno meu indo para Museu enquanto eu estou em casa preparando aula, e aluno que não tem acesso a rede de internet. Então é muito variado e aí trazer esse grupo heterogêneo para uma realidade que eu acho que seria ideal é mais complicado. Mas a gente tenta, é possível, mas é bem difícil

**P5:** Então eles gostam, acham legal. Isso eu fico feliz, porque às vezes como a História é passada na escola é uma coisa maçante, uma coisa chata, sem graça. Aonde às vezes tem só cobrança, mas o aluno não vê sentido naquilo, não faz nenhuma conexão com a gente agora, é vazio.

Nesta fala ratificamos a importância dos conteúdos a serem trabalhados, conforme verificamos nos PCNs (1997):

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das 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. (PCN, 1997, p. 30)

Tendo em vista as orientações, diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade. As escolas e os professores devem recriar e adaptar os conteúdos à sua realidade local e regional.

#### **4.6 Leitura do mundo discente**

Uma das práticas do ensino de história emancipador, com vistas a superar a concepção bancária de educação, diz respeito a leitura de mundo dos alunos envolvidos no processo pedagógico. Em termos gerais, isso diz respeito aos conhecimentos prévios que os discentes possuem sobre os conteúdos a serem trabalhados na referida disciplina. Perguntado às docentes sobre a relevância desse procedimento e como isso é eventualmente desenvolvido em sala de aula, as pesquisadas fizeram as seguintes considerações:

**P1:** Não. O interesse é pequeno. Somente em datas comemorativas ou quando falamos da família. Acho que é porque eles ainda são muito pequenos.

**P2:** Sim, eles têm muitos saberes, então a gente percebe que eles já conhecem, eles trazem de casa né? Hoje em dia eles assistem muita tv, tem computador, então eles são muito espertos.

**P3:** Sim, principalmente as coisas do passado. Eles têm curiosidade, por exemplo, as datas comemorativas a gente explica a sua origem. Então eles têm uma curiosidade de saber como era antigamente. Por exemplo, na Festa Junina, a gente estava trabalhando a origem da Festa Junina, que veio dos portugueses, o nome, então eles tiveram a curiosidade de saber

porque que o nome não era junina antes, era joanina. Então a gente foi trabalhando com eles e eles entenderam. Então, percebo sim que eles têm bastante curiosidade e interesse.

**P4:** Sim, dá para sinalizar. Eles têm alguns conhecimentos prévios dos assuntos.

**P5:** Pouco, muito pouco. Eles fazem muita confusão. Eles têm pouca coisa, não tem muito não. Assim, de quem foram os portugueses que chegaram aqui, que não foi sem querer que chegaram, isso até sabem. Nomes eles confundem, eles confundem tudo. Então a gente sempre tem, com os menores, a gente sempre tem que pontuar, repetir, para eles irem fixando e tornar aquele nome um pouco mais familiar para eles. Mas é pouco, porque também eles têm uma bagagem cultural muito pobre, culturalmente falando. Eles não têm assim esse contato com a história, com lugares que remetem a gente à história. Por isso que a gente tem que sempre ficar indo e voltando com o conteúdo, fazendo ligação com as coisas ou tentando perguntar "Vocês assistiram aquele filme"? Vocês viram como que era desse jeito? Então temos que fazer isso para eles conseguirem entender um pouco, tentando ligar com o cotidiano. Infelizmente, assim, como eu dou aula e a minha formação é história, então eu já estou há muito tempo na Rede, não nessa escola, mas no geral na Rede, a prioridade não é isso, a prioridade é Português e agora Matemática, porque Matemática há anos atrás também não era tão prioridade, era mais Português. Então, sempre o foco em Português e Matemática, as outras se der deu, se não der. Então a gente percebe esse desprezo com as outras matérias, porque você tem que conseguir alfabetizar, que o aluno tem um desempenho melhor, porque vai ter prova do Saresp, porque é 5º ano. Então o enfoque é outro. Às vezes eu converso com a diretora, ela é muito aberta em relação a isso, porque História é entendimento de texto, aliás, tudo é entendimento de texto. Você lê um texto, também está discutindo, dando sua opinião, achando ali aonde que está a opinião dos outros, acho que tudo acrescenta, não é só Português ou só Matemática, é tudo, todas as outras disciplinas também enriquecem, acrescentam, colaboram de alguma maneira, é importante isso.

As respostas dessa questão se repetem em relação a anterior no que tange o interesse e saberes prévios das crianças. Porém ressaltamos a fala da P5 justificando uma atuação tradicional pela "pobreza da bagagem cultural do aluno", trabalhando com memorizações de nomes e fixação de conteúdos. Destacando, o que vem de encontro a inquietação dessa pesquisadora, é a prioridade que se dá nas disciplinas de Português e Matemática, que não se justifica só pelo processo de alfabetização, pois se trata de uma turma de 5º ano, mas pelo bom desempenho que os alunos devem ter na prova externa do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP)<sup>3</sup>, aplicado anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de

---

<sup>3</sup> SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Vale ainda destacar que o Saresp passou a contar, a partir de 2008, com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino como apoio às referências da avaliação, uma vez que na organização de um sistema de avaliação o principal problema é explicitar uma resposta à seguinte pergunta: O que avaliar? Pergunta para a qual a resposta mais significativa só pode ser: Aquilo que o aluno deveria ter aprendido.

E a História, as crianças dos anos iniciais não devem aprender? Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Sem contar a redução para uma aula semanal, mesmo na escola de ensino integral. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.

#### **4.7 A preparação docente para o ministério da disciplina História**

Outra questão relevante das entrevistas diz respeito ao processo de planejamento docente para o exercício da disciplina. Perguntadas sobre esse aspecto, as respostas foram as seguintes:

**P1:** Sim, eu sigo o livro didático conforme a sequência didática ou trago algum texto relacionado. (Obs.: não falou sobre a Lei)

**P2:** Sim, a gente faz tudo encima das regulamentações, nós temos as orientações pedagógicas que a gente planeja encima delas.

**P3:** Contempla, eu sigo o livro didático. Eu sigo o livro que a escola escolheu o ano passado, eu acredito que contemple né? Seguindo a orientação do livro didático que a escola escolheu.

**P4:** Contempla, ela é totalmente pautada no conteúdo do MEC, dentro do padrão que eles pedem.

**P5:** Eu vejo que está dentro, hoje em dia o Governo manda tudo para a gente, então as habilidades que o aluno tem que ter, não tanto encima do conteúdo de História, porque como eu te falei, como cada escola escolheu um livro diferente, em Português não, a gente tem o Ler e Escrever que a Rede inteira tem, todo mundo segue aquilo, as habilidades são aquelas. Em Matemática é o EMAI. Já de História e Geografia não, cada escola que escolheu seu livro didático, então o Governo não manda exatamente o conteúdo que você tem que trabalhar, mas dentro daquele seu livro, quais as habilidades que você pretende alcançar.

Como se observa, a partir das falas, o conceito de planejamento é ainda bastante estreito. Aqui, novamente, o livro didático vira o recurso básico da atividade de preparação da disciplina.

#### **4.8 Atualidades sobre as determinações legais a respeito do ensino de história**

Tendo em vista as orientações e decisões do Ministério da Educação, em relação à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afrodescendente no Brasil, a partir da Lei 10.639/03, as respostas foram as seguintes:

**P1:** Sim, eu sigo o livro didático conforme a sequência didática ou trago algum texto relacionado. (Obs.: não falou sobre a Lei)

**P2:** Então, a gente na verdade, vai seguindo, por exemplo, o conteúdo do segundo ano, a gente pega o livro deles e vai seguindo com eles, conforme vai aparecendo os assuntos nós vamos trabalhando com eles, então não tem assim um momento, hoje nós vamos trabalhar isso, então porque o livro deles é Ciências humanas e da natureza então engloba já História, Geografia e Ciências, né, então vamos trabalhando a sequência didática.

**P3:** Aí eu já não sei, não posso te dizer, para ser sincera não posso te informar. Essa Lei ela fala especificamente do quê?

**Pesq.: Ela trata sobre o trabalho com a História da África e dos afro-brasileiros na escola.**

**P3:** A gente está trabalhando agora com essa questão, não voltado tanto para o livro, mas tem trabalhado a questão de um outro assunto, do Bullying, que aí entra essa questão da diversidade. Mas específico, mentira, até tem um capítulo no livro que trabalha a diversidade cultural, então ele fala e informa tudo isso de vários povos imigrantes e tem a parte também do africano e negro. Mas é tudo assim, não é mais fragmentado, é meio costurado, um ligando com o outro.

**P5:** Além da conversa, da discussão, mais alguma coisa você diz assim?

**Pesq.: É, uma prática pedagógica que contemple essa legislação, a 10.639/03.**

**P5:** Na minha aula é sempre assim, é leitura, leitura compartilhada né, aí a gente discute, faz tipo um estudo de texto. Mais ou menos o que a gente faz

em Português, a gente estuda o texto, faz um levantamento das palavras que eles não conhecem, o que quer dizer, como que era época, é assim.

Constatamos, efetivamente, que a Lei não é trabalhada no contexto dos anos iniciais dessa escola. Não podemos deixar de destacar a importância da Lei 10.639/03 que alterou o Art. 26 da LDB 9.394/96, como citado em capítulo anterior. Essa lei resulta de lutas e movimentos dos negros no Brasil pelo seu reconhecimento identitário como um cidadão de direitos que os perseguem desde o período da escravidão colonial. Não podemos perder o foco dos objetivos que nortearam a implantação e a exigência legal destes conteúdos no currículo escolar. Há um problema da negação de identidade e de cultura negra de raiz africana neste país. É necessário que os professores busquem atualizar-se sobre a temática negra brasileira, onde encontramos uma vasta bibliografia nos sites das Secretarias e nos sites de busca da internet. Sem contar as publicações editoriais, livrarias, internet, no contexto da historiografia negra brasileira, que consiste num material amplo que pode fazer a diferença num cenário tradicional, que não desperta o interesse do aluno e que trabalha temas sem vinculá-los a realidade e a identidade do aluno.

#### **4.9. A avaliação do ensino de história**

No Tópico sobre "Avaliação e Currículo" foram feitas algumas questões, dentre elas, sobre como ocorre o processo avaliativo na disciplina de História (instrumentos e critérios utilizados). Sobre isso, as entrevistadas responderam.

**P1:** Eu avalio muito a participação do aluno, as ilustrações que eles fazem e folhas anexas que trabalhamos. As notas são de zero a dez.

**P2:** Eu utilizo muito a participação deles durante a aula, às vezes a gente faz atividades em folha, mesmo no livro, eles respondem as perguntinhas que tem lá, não assim muito rigoroso, vamos dizer uma prova não, mas de acordo com o interesse deles, eles são muito interessados.

**P3:** Eu avalio através do dia a dia, as rodas de conversa, interpretação de texto, oral e escrito. A gente trabalhou um determinado texto, conversamos, se ele está compreendendo o que o texto está tentando informar. Aí eu avalio tudo, principalmente a oralidade, se ele está conseguindo entender o que o texto está tentando transmitir para ele. Geralmente eu faço uma roda de conversa onde eu explico, a gente vai trocando informação, no segundo

deixo ele ler sozinho, aí se alguma dúvida ele não compreendeu aí vem e tira, depois a gente vai para a parte de interpretação. Mas sempre trabalhando nisso, oralidade, escrita, troca entre professor e aluno, é nesse ciclo.

**P4:** Avaliação contínua, de cada participação, de cada trabalho, de cada procedimento. Atuação em pesquisa, que é o que a gente solicita algumas vezes. Avaliação padrão tradicional, cada uma vem num molde para eles terem habilidade também, de execução de avaliação. Sempre baseado nos conteúdos. São notas de zero a dez.

**P5:** Eu brinco que sou das antigas. Eu acho que é importante eles saberem que serão avaliados naquela disciplina. Não que eu vá cobrar nome, data, isso eu não cobro, mas eu aplico uma avaliação, isso eles sabem que tem. Mas a prova que eu dou é mais baseada em interpretação de texto, eu tiro de outros livros, outros lugares um texto, aonde ele tem que procurar lá no texto, faço perguntas referentes ao texto, então ele tem que procurar entender o texto para ele conseguir responder. Mas se o aluno prestou atenção nas aulas, tem uma memória legal, a resposta dele vai ser sempre mais rica do que só aquele aluno que foi só achar no texto e está bom. Então isso dá para perceber, porque às vezes na resposta eles colocam elementos de sala de aula, de discussão, às vezes enriquece. Eu acho importante no 5º ano ele ter um sistema de avaliação, porque no 6º ano, quando ele for para o Fundamental II, muda muita coisa. E ele vai ter isso, vai ter essa cobrança, ele vai ter muitos professores e cada um vai cobrar na sua disciplina, já é uma preparação. Então eles fazem prova de História, fazem prova de Geografia, tem oficina de mapa, então eles têm que aprender a lidar com mapa, interpretar mapa, localizar coisas no mapa. Porque eu já penso assim, quando eles forem para o 6º, eles vão ter professor de História, vão ter professor de Geografia, eles vão dar mapa, eles já têm que estar familiarizado com isso, saber como lidar com a cobrança, fazer trabalho, então eu dou trabalho também para eles pesquisarem em casa. O que um trabalho tem que ter, para eles já irem aprendendo, se preparando para outra etapa deles. Mas não é todo mundo que faz assim não, tem gente que foca mesmo em Português e Matemática.

Analisando as entrevistas sobre Avaliação, percebemos dois momentos: nos primeiros anos (1º ao 3º) as professoras falam sobre avaliar a participação dos alunos e as atividades, num sistema processual. Já as professoras do 4º e 5º anos utilizam uma avaliação mais tradicional, classificatória. Justificam que os alunos devem ser preparados para o Ensino Fundamental II, onde "muita coisa muda", terão muita cobrança, como se a próxima etapa fosse um mal já sacralizado, principalmente pelas avaliações. Mas o que nos chamou a atenção foi, que a maioria delas, frisaram várias vezes que as notas eram de zero a dez.

É comum a atribuição de notas ou menções nas avaliações dos alunos. Esta prática muitas vezes tem representado um problema e vem se agravando causando recuos no processo ensino-aprendizagem.

Segundo os pensamentos de Lückesi (1995) A avaliação não é um fim, mas um meio, que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformular o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitam somar as deficiências identificadas.

Na busca das mudanças no processo avaliativo encontramos alguns obstáculos, entre eles, a tradição avaliativa predominante nas escolas, em conjunto com a resistência dos professores em adotar novas práticas pedagógicas.

Ainda, segundo Lückesi (1995, p. 33), “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo”.

Dessa forma ela deve ser uma métrica ao aluno e ao professor, para uma tomada de decisão em relação aos resultados. É necessário acompanhar todo o desenvolvimento do aluno. Não é necessário medir apenas para dar nota, mas sim, para verificar o índice da aprendizagem.

Portanto, a avaliação nos anos iniciais pode fornecer uma contribuição significativa ao professor, mas para isso é necessário que ela tenha um caráter transformador e não de mera classificação nas escolas.

Na visão freiriana, saber avaliar não é testar se houve mera transferência de conhecimento, mas ser capaz de perceber as possibilidades criadas na direção de uma vida social de fato digna, onde eu me construo numa construção social.

Segundo Cupolillo (2007, p. 60-62), diante das fortes tendências conservadoras e punitivas das avaliações na escola, trazer o pensamento freiriano para o debate significa, no mínimo, colocar em dúvida algumas “verdades” consideradas caras a essas perspectivas.

As categorias “diálogo”, “conhecimento” e “inacabamento”, desenvolvidas na obra de Freire, parecem ser as que mais oferecem subsídios para uma discussão crítica acerca da avaliação da aprendizagem.

Freire (1983) defende que o conhecimento é uma construção dinâmica que se dá no embate cotidiano entre sujeitos históricos; não desconsidera a importância do conteúdo, mas o considera o mediador do processo de formação da consciência do homem. Ele afirma que a tarefa do educador não é a de simples transmissor de conhecimentos a alguém que carece deles. A tarefa do educador é a de, ao apresentar o que já se produziu em termos de conhecimento, incitar reflexões que permitam leituras críticas acerca da realidade, encorajando superações e reconstruções constantes. Como, então, avaliar, tendo como critério absoluto reproduções da fala do professor? Como não considerar as elaborações criativas do pensamento que se estruturou através do diálogo entre educador e educando? Como determinar que o erro deve ser apenas punido e não reconhecido como um momento no percurso de cada aluno? Essas são algumas das questões que emergem das reflexões trazidas por Freire sobre conhecimento, e que têm consequências diretas nos processos de avaliação.

Da mesma forma, a categoria “diálogo” se oferece como central nos debates sobre avaliação da aprendizagem. O dialogismo, afirma Cupolillo (2007, p. 60-62), como metodologia pressupõe relações democráticas entre sujeitos históricos que, necessariamente, possuem conhecimentos que devem ser compartilhados quando se aventuram ao conhecimento. Remete-se, portanto, à ideia de troca e não à de doação ou transferência de um para o outro. A avaliação desse processo, que é exatamente o do ensino/aprendizagem, não pode ser algo que se estabeleça de forma autoritária, nem imposta por apenas uma das partes; pelo contrário, necessita se constituir como um processo de investigação e crescimento permanentes, com a participação de todos os envolvidos; uma busca dinâmica e constante de compreensão, cada vez mais aprofundada, do processo de compreender do outro.

Por fim, conclui Cupolillo (2007, p. 60-62), a categoria de inacabamento remete a discussão da avaliação à ideia de processo, redimensionando o debate sobre os instrumentos e critérios utilizados. Se somos necessariamente inacabados, em processo constante de construção, o viés punitivo, seletivo e excludente da avaliação da aprendizagem escolar perde o sentido. Entra novamente em cena o diálogo como método e a heterogeneidade como valor com vistas à construção de um conhecimento crítico e criativo.

Tendo como centralidade essas categorias, a discussão da avaliação da aprendizagem parece ganhar, novamente, o papel de coadjuvante do processo ensino-aprendizagem. A centralidade defendida pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, tornam-se obsoletas e desnecessárias; perdem-se enquanto possibilidades reais facilitadoras ou propulsoras do processo ensino-aprendizagem.

Apesar de Paulo Freire não ter se debruçado sobre o tema, as reflexões possibilitadas pela articulação de seu pensamento pedagógico encaminham discussões muito profícuas para uma crítica contundente às tendências colocadas por essas políticas. Consideramos que o pensamento freiriano nos oferece muitos elementos para redimensionar os processos de avaliação da aprendizagem praticados em nossos sistemas de ensino. Tendo como referência as categorias já postas, aliadas à produção mais crítica sobre a temática, é possível enfrentar alguns entraves teóricos que se apresentam como obstáculos para uma prática mais progressista. Concluimos ser essa uma das grandes contribuições possibilitadas pela leitura e reatualização do pensamento freiriano no âmbito da avaliação da aprendizagem.

#### **4.10 História e a Matriz curricular**

Para observar a relevância da história no contexto mais amplo, indagamos às entrevistadas sobre a presença da disciplina na Matriz Curricular da escola. As respostas podem ser observadas a seguir.

**P1:** Não, somente uma aula por semana é muito pouco. Temos que correr com os conteúdos e nunca dá para se aprofundar nos temas.

**P2:** Eu acho que sim, porque nós temos três aulas semanais, que a gente usa o livro de Ciências humanas e da Natureza, então elas estão interligadas, então são três aulas que a gente trabalha bem. Eu acredito que para o segundo ano está legal.

**Pesq.: Vocês dividem entre História, Geografia e Ciências?**

**P2:** Isso, mas como uma é ligada com a outra, às vezes você está dando Ciências, mas ali já entra Geografia, o bairro, a localização, calendário, também para eles se localizarem no tempo e no espaço.

**P3:** Não, não acho suficiente não, deveria ser mais. São três aulas, História, Geografia e Ciências, então tem que dar uma aula para cada disciplina, diante destas três. Tem horas que não é suficiente a gente acaba pegando outra disciplina, vai, português, vamos dizer assim, como era uma

compreensão de texto, uma roda de conversa, aí entra a interdisciplinaridade, a gente acaba fazendo essa ligação. Mas se for seguir realmente a quantidade de aulas que realmente é oficial não é suficiente, é que a gente faz essa interdisciplinaridade, mas se for oficialmente não é. Eles são pequenos, eles chegam lá, mais é um processo mais lento, a gente vai cada passo. Com os maiores é um pouco mais dinâmico, mas mesmo assim é pouco.

**P4:** Não, a quantidade é pouca. Mas se aliada a outros conteúdos, aí ela consegue expandir. Às vezes eu tenho que utilizar de outros recursos para conseguir continuar um trabalho ou um projeto

**P5:** No que ela se propõe a fazer sim, mas eu acho que até poderia ampliar se a gente pudesse pensar do 1º ao 5º ano, aí estruturar melhor. Porque essa questão do livro didático às vezes quebra o trabalho, então eu não sei exatamente o que ele viu no 1º, 2º, 3º ano, isso a gente não tem, precisa ser aprimorado, de uma forma global, poderia ser melhorado.

Analisando as respostas, constatamos que a opinião das professoras vem ao encontro da inquietação inicial da pesquisadora, já que os seus alunos da Graduação afirmavam não conseguirem acompanhar as aulas de História nos anos iniciais pela baixa relevância que a escola dava a essa disciplina, explicitada tanto pelo caráter tradicional do ensino quanto pelo pouco tempo dispensado aos seus conteúdos.

Ao verificarmos a matriz curricular da escola, observamos que são dispensadas somente três aulas semanais para as disciplinas de Humanas - Ciências, Geografia e História - ou seja, uma aula semanal por disciplina mesmo numa escola de tempo integral, onde os alunos ficam por 9 horas diárias.

No mês de agosto de 2016 tive a oportunidade de observar uma aula de História na sala do 3º ano. O tema da aula era Costumes e Tradições, pois fazia parte do Projeto que estava sendo preparado para o "Dia da Família" que ocorreria no mês seguinte.

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos se sabiam o que era Costume e o que era Tradição. Um dos alunos respondeu que costume "era alguma coisa que a gente tá acostumado a fazer" e outra aluna respondeu que tradição era "uma coisa que todo mundo fazia há muito tempo", por exemplo, a Festa Junina.

A professora disse que estavam corretos e a discussão encerrou, ela então leu o pequeno texto que explicava os conceitos e pediu que eles respondessem às questões, alertando que não era para responderem a primeira. Eles começaram a responder, havia muita conversa, alunos andando pela sala, outros fazendo

recortes. Depois de uns dez minutos ela começou a colocar as respostas na lousa para que copiassem, pois não havia tempo para esperar que todos terminassem. Alguns copiaram, outros só uma parte e alguns nem copiaram. Ao final perguntei a ela porque eles não deveriam responder a primeira questão, ela respondeu que a resposta exigia o uso do dicionário e ela ainda não havia iniciado o trabalho com dicionário na sala. O tempo da aula se esgotou e eles foram para o lanche.

Fiquei ali na sala e comecei a folhear o livro de Ciências Humanas. Pensei nas aulas de Metodologia de História que ministrava na Universidade, pois os conteúdos eram riquíssimos de oportunidades de trabalho em sala. O que faltava? Conhecimento, Formação, Tempo? Não sei.

Em conversa posterior com a Coordenadora dos anos iniciais ela me disse que as professoras são muito cobradas, pois além de todas as disciplinas de Base Comum e diversificada, ainda tinham os Programas Ler e Escrever e o EMAI de Matemática, fora os Projetos definidos pela Gestão.

Concluimos, assim, que a disciplina de História não é prioridade na realidade dos anos iniciais. Desse modo, Fonseca (1997, p. 18) destaca que:

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola [...] Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência. (FONSECA, 1997, p. 18)

Corroborando as palavras da autora, o ensino de História nos anos iniciais deve ter esse caráter transformador, despertando o aluno para a condição de sujeitos que fazem História ao longo do tempo e dos espaços. A construção de novas formas de intervenção no ato de fazer história precisa perceber a escola como uma instituição social plural, que se educa para a vida e para a cidadania.

## 4.11 Projetos pedagógicos e a história no trabalho escolar

Com vistas a saber se o ensino de história extrapola o contexto da sala de aula, perguntamos sobre projetos específicos desenvolvidos na escola que contemplem ou destacam os conteúdos curriculares de História. Sobre isso, as respostas foram as seguintes:

**P1:** Sim, esse ano estamos trabalhando sobre as Regiões do Brasil. Na Festa Junina nós fizemos as danças típicas de cada região e agora estamos preparando a Feira cultural que será apresentada para as famílias sobre cada região. Estamos fazendo sobre a cultura, comidas típicas, danças etc.

**P2:** Olha, nos nossos projetos geralmente entra História, porque a gente trabalha por exemplo o projeto de brincadeiras tradicionais, então a gente já estuda como que era antigamente as brincadeiras e como que estão hoje, então é tudo interligado, a gente está sempre trabalhando história dentro de outras matérias, sempre fazendo a interdisciplinaridade, mesmo em matemática, nós não vamos contar, mas a gente fala, antigamente como que era a brincadeira, quantas pessoas participavam e hoje como é? Então a gente está sempre usando a história junto com as outras matérias.

**P3:** Então a gente está trabalhando, dividimos por série as regiões do Brasil. No meu caso estou trabalhando a Região Nordeste, eu trabalho a parte geográfica e a parte histórica, cultural, tradições, então isso foi dividido a escola toda, trabalhamos com base primeiro para a Festa Junina, que já foi dividida em danças específicas de cada região e agora para a exposição, a Mostra Cultural que será em setembro ou outubro, com base nisso, a gente já entra na Geografia, dos Estados e entramos na parte das tradições culturalmente, histórias. O principal projeto está sendo esse, a escola toda, cada um com uma região, para a exposição. Mas está saindo legal, eles estão bem interessados. E a dança foi típica de cada região e eles gostaram, então a gente decidiu assim, não parar na Festa Junina e continuar dando um encerramento.

**P4:** Mostras culturais, isso é bem visível, dá para aparecer. Esse ano mesmo nós vamos ter um projeto de regiões onde a História que vai ser o fio condutor, a gente vai trabalhar com vestimentas, hábitos, costumes, geografia, folclore, com tudo. A parte de danças já apareceu na Festa Junina e agora na mostra cultural, que é misturado conhecimentos científicos vai aparecer a história como fio condutor e a Ciência vai ficar aparecendo no trabalho dando suporte. Geralmente quando a gente fala mostra cultural só pensa em feira de ciências né, não é, dessa vez vai entrar com muita força a Arte, História, vai ser bem legal.

**P5:** Pensando agora não. Mas por exemplo, a gente teve a Festa Junina e a gente vai ter a Mostra Cultural no segundo semestre. Aí nós decidimos que para a festa junina a gente ia fazer uma coisa regional, sair um pouco daquela coisa só característico de festa junina e regional. Então cada ano pegou uma região do Brasil, então fez uma dança regional. E aí a gente vai trabalhar essa região também para Mostra Cultural. Então no segundo

semestre, eu já sei que eu tenho a Região Sul, então eu vou ter que trazer coisas, trabalhar com eles a região sul para quando tiver a mostra a gente ter alguma coisa para apresentar para os pais, para a comunidade. Então nesse aspecto sim, mas aí não é só específico de História, também vou mexer com a Geografia, com Português, vai ter uma interdisciplinaridade. Mas eu vou focar também o lado da história da imigração, quem que foi para o Sul, quais as características da língua, da comida, da história deles.

Como se observa, as professoras narram a preparação de um Projeto interdisciplinar sobre as culturas regionais do Brasil, que será apresentado na Mostra Cultural às famílias. Esse trabalho vem de encontro aos objetivos do PCN (1997):

Ao final do segundo ciclo, depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, destacam-se os seguintes critérios:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais. Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno reconhece algumas relações que a sua coletividade estabelece, no plano político, econômico, social, cultural e administrativo, com outras localidades, no presente e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças.
- Reconhecer alguns laços de identidade e /ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração. Este critério pretende avaliar se o aluno identifica, em uma dimensão histórica, algumas das lutas e identidades existentes entre grupos e classes sociais, discernindo as suas características e os seus contextos históricos.
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares. Este critério pretende avaliar o discernimento do aluno na identificação das especificidades das realidades históricas, relacionando-as com outros contextos temporais e espaciais. (PCN, 1997, p. 51 e 52)

A proposta dos PCNs, nesse sentido, é de que os estudos históricos possibilitem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas.

## 4.12 A docência e o significado do ensino de história

Considerando a polivalência disciplinar das docentes nas séries examinadas, indagamos a respeito da relevância que essas profissionais atribuem ao ensino de história, particularmente, nas séries iniciais e, de uma forma geral, na educação básica.

**P1:** É muito importante, pois o aluno precisa conhecer sua história e a do Brasil. Com tudo que vem acontecendo no país, eles têm que saber que no passado já existiu, porém não conhecem a história. Deve-se aprender desde cedo.

**P2:** Eu acho importante, porque eles têm que saber a história deles, a história do Brasil, a história, por exemplo, da escola, como que era antigamente. Por que eles vêm assim, não tem noção, eles são muito pequenos. Então eu acho que eles têm que estar por dentro de toda a história e a gente vai assim numa continuidade, o primeiro ano começa, a gente vai seguindo, eu acho muito importante a história.

**Pesq.: Mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a História?**

**P2:** Isso mesmo, a história de vida deles, às vezes eles chegam na escola e eles não sabem nem o nome direito da mãe, o nome do pai, de onde vieram, a identidade deles, que a gente começa, os documentos, a certidão de nascimento, o RG, então é muito importante eles saberem.

**P3:** Eu acho importante, acho que eles têm que ter o conhecimento sim. Acho que nas séries iniciais a gente não precisa ser aquele tradicional que a gente vê no fundamental II, mas tem que ter um conhecimento do que aconteceu anteriormente, para não chegar depois no 5º ano e falar “quem é ele”, “quem é o fulano”, nunca ouvi falar. Acho que se a gente começar desde pequenininho, aos poucos, transmitindo isso para eles, é melhor do que chegar no 6º ano e nunca ouviu falar.

**P4:** Eu acho que dá para o aluno um conhecimento de mundo que ele não tem ideia que existe, dá suporte para ele entender de onde ele vem, o que ele está fazendo aqui e para onde ele vai. Ele vai ter opções de escolher o caminho dele, ele vai ter motivação. Eu me lembro que, quando eu era adolescente, um pouquinho mais velha que essa turminha, eu ficava estudando biografias e era muita gente, pegava homem, mulher, de épocas antes de Cristo, depois de Cristo, eu ficava estudando como é que eles viviam e foi isso que me serviu de motivação para criar um caminho. Então quer dizer, eu me baseei num fato histórico para criar um projeto de vida e para trilhar esse caminho futuro. Eu estou sempre retomando, com os alunos ou até com a minha própria filha, que ontem terminou um trabalho sobre Einstein, ela tinha o mesmo propósito, olhar para o passado, buscar uma figura que chama atenção, que ela gosta, que ela ama, e trazer esse personagem para o presente, para montar um projeto de vida e seguir a vida olhando o que é que foi de melhor deixado pela história para fazer seu próprio caminho. Exemplos que a gente tem, como na família, um avô, um pai, um tio, de alguém admirável para seguir em frente, eu acho que é isso que motiva, exemplos.

**Pesq.: Você gostaria de complementar mais alguma coisa sobre a História?**

**P4:** Não, é só. Eu acho que a História é fundamental, ela não pode ser deixada de lado não, sabe aquele livrinho, que fica ali, quando alguém cobra, vai lá, pega um texto, faz a prova de um texto, não, deve ser explorado o máximo possível.

**P5:** É fundamental. Acho que tem que ter. Os pequeninhos já introduzir esse conceito de história, assim, o que que é a família, por exemplo, qual é a história da sua família. Família independente de quem seja, mas de onde a sua mãe veio, de onde a sua avó veio, porque será que ele veio de lá. Entrevistar a família, começar dali, da comunidade escolar, vamos conhecer o bairro. Começar assim de temas bem simples e concretos para a criança, para daí a gente ir conseguindo abstrair coisas maiores, da História do Brasil, da cidade. Mas eu acho muito importante, porque a criança também começa a pensar, ela começa a relacionar as coisas, até a ser crítico. No 5º ano nós trabalhamos muito essa questão do impeachment, do porquê, o que está acontecendo. A gente tem assinatura de jornal na escola, então todo dia a gente lê uma reportagem de jornal, ou da cidade, ou do país, ou de outro lugar do mundo. E acho que a História tem tudo a ver com isso né, ajudando nessa formação deles, essa visão de mundo, mesmo eles sendo pequenos, mas saber que existe algo além da minha casa, da minha rua, acho que isso é importante.

**Pesq.: Mais alguma coisa que você gostaria de colocar sobre a História?**

**P5:** Eu espero que a gente consiga, eu já to saindo, daqui a pouco eu já estou me aposentando, mas, que a História tenha mais valor na escola. Que as escolas consigam enxergar que a História também é fundamental. Porque fala-se muito que tem que se formar um cidadão crítico. Mas o que é um cidadão crítico? Se começa lá de pequeninho, conhecendo a sua história, a história do outro, a história do mundo, porque que a gente é assim. Acho que é isso.

Finalizamos as entrevistas com as professoras concluindo, pelas análises, que, do ponto de vista da historiografia, embora de forma muito difusa, observam-se uma mescla de elementos de corrente positivista e da Nova História. Embora contraditória com a prática, conforme se pode perceber nas questões anteriores, na intenção, percebemos que todas as docentes valorizam a História, especialmente a história de vida das crianças. Ao manifestarem-se preocupadas com o ensino da disciplina, esperam que ela seja melhor explorada na escola, inclusive com uma matriz curricular mais ampla para os seus conteúdos. Esperam, também, que a escola se preocupe com a formação do cidadão crítico, tão falado nas aulas de Graduação e na escola. Desejando que as crianças conheçam a sua história, a dos outros e que as respeite.

## 5 Subsídios para uma Metodologia do ensino de História

Concluindo as pesquisas desta dissertação, nos ficou evidenciado que existem muitas teorias que tratam sobre as metodologias para o ensino de História, assim como uma vasta legislação. O que buscamos nesse capítulo foi refletir sobre alguns elementos do cotidiano escolar que facilitam ou dificultam o bom desempenho do ministério da disciplina história, nos anos em questão, oferecendo algumas sugestões de recursos pedagógicos e estratégias para a formação de um aluno consciente, crítico e sujeito da História.

A História é vida e está em todos os lugares, não é apenas uma representação do passado, analisada no presente, para alterar o futuro. Também não é apenas a reprodução de conteúdos transmitida nos livros escolares.

Como já dissemos, muitos alunos não gostam de estudar a disciplina porque na escola só aprenderam sobre personagens importantes ou decoraram datas e fatos distantes. Para alterar essa realidade é necessário a compreensão de que fazemos parte e construímos nossas histórias.

Em suma, nos ensina Boschi:

[...] o fundamento da História, seu para quê mais profundo: dar sentido à vida pela compreensão de uma totalidade da qual fazemos parte; dar sentido social primeiramente à comunidade que nos rodeia, depois à espécie humana como um todo e finalmente, num exercício de imaginação, à coletividade dos seres racionais e livres do universo. (BOSCHI, 2006, p. 25)

Logo, não estamos sozinhos, porque as pessoas não fazem história sozinhas. Somos parte de um todo, que está em constante movimento.

Hoje vivenciamos no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender História, partindo deste a utilização dos PCNs de História, dos currículos escolares, nos livros didáticos e paradidáticos e nos saberes e práticas dos professores em sala de aula.

Encontramos nas mais recentes produções didáticas para o ensino de História nos anos iniciais uma variedade de sugestões, indicações, textos, imagens e exercícios que favorecem o acesso de alunos e professores às múltiplas linguagens disponíveis como metodologias propostas para o ensino de História.

Nesse texto procuramos dividir experiências em sala de aula, com crianças dos anos iniciais, assim como nas aulas de Formação de Professores, sobre o uso de algumas das fontes do ensino de História.

Iniciamos com o uso do Documento Histórico em sala de aula. Destituindo a visão positivista do documento, que só o reconhecia quando escrito e oficial, a Nova História trouxe uma nova abordagem para a utilização desse instrumento.

Quando trabalhamos com a formação da identidade das crianças, podemos começar utilizando as impressões digitais, que são utilizadas em vários documentos pessoais, como documento de identidade, carteira de trabalho, carteira escolar, carteira de habilitação, passaporte, entre outros, que ajudam a contar nossa história de vida, assim como objetos pessoais, fotografias, roupas etc. Hoje utilizamos, além dos documentos escritos, como cartas, certidões, mapas históricos, outras fontes como iconografias, imagens, objetos materiais, quadros, esculturas, artefatos, filmes.

A mídia e a internet facilitaram muito a utilização dessa linguagem nas aulas de História, onde o professor pode apresentar o passado e o presente trazendo as discussões para a sala, permitindo as comparações e estudos sobre as mudanças e permanências.

É interessante trazer para a sala imagens de outras culturas ou de outros tempos para fazermos exercícios de reconhecimento. Também podemos utilizar objetos que permanecem em uso em nossa sociedade, porém com os quais os alunos não tenham familiaridade.

O objetivo do trabalho com o documento é aproximar o aluno desse tipo de linguagem, com sua função e com o que esse documento pode revelar de uma sociedade, de uma época e do processo de construção do conhecimento.

Muitos lugares de memória como museus, arquivos, bibliotecas, monumentos também guardam muitas histórias e devem complementar os conteúdos trabalhados nas aulas de História. Mas em muitos lugares do Brasil não há museus ou qualquer outro lugar de memória. O que fazer? Quantos registros, objetos importantes estão desprezados nas nossas casas, nas casas das famílias, nas ruas das cidades? No entanto, em nossa correria do dia a dia não temos tempo de localizar, observar e refletir sobre esses objetos.

Esse é o patrimônio histórico e cultural, que nos marcam e nos distinguem perante outros povos e outras culturas. O trabalho com essa educação patrimonial articulada ao ensino de História desde os anos iniciais é imprescindível para o reconhecimento dos bens materiais como casarões, sítios arqueológicos, as paisagens, os parques, áreas de proteção ambiental, os centros históricos urbanos e comunidades rurais. Também as manifestações populares, as cantigas, o folclore, as religiões, os modos de falar e vestir e muitos outros elementos que compõem a riqueza e a diversidade cultural do nosso país.

Segundo Horta (2008):

[...] o trabalho com a educação patrimonial desde os primeiros anos de escolaridade poderá contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos. Esse processo educativo propicia o desenvolvimento da tolerância, o combate aos preconceitos e à discriminação étnica, racial, cultural, religiosa e social no interior das nossas escolas. (HORTA, 2008 *apud* FONSECA, 2009, p. 178)

Assim, podemos considerar a educação patrimonial como parte do processo de alfabetização e da aprendizagem em História, na medida em que possibilita leituras e compreensão do mundo nos diversos tempos.

Uma atividade muito interessante para se trabalhar com os anos iniciais é solicitar aos alunos que peçam às famílias e tragam de casa objetos antigos e façam uma exposição convidando as outras turmas para visitaçãõ.

Dentre as linguagens mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de História na atualidade está o cinema. Tanto os filmes chamados documentários como os de ficção constituem importantes fontes de estudo da História.

Nesse processo os professores precisam se questionar se estão utilizando tal recurso apenas como uma ilustração de um tema de uma aula, ou para aprofundamento e discussão sobre a leitura de determinado período histórico. É necessário, ao propor o trabalho com filmes e documentários, problematizarmos os tempos sociais e históricos que estão sendo representados e analisá-los como veículos transmissores de ideologia.

Cano (2009) alerta:

Para trabalharmos com tais recursos nas escolas, é necessário levantarmos as maneiras como professores e alunos têm-se apropriado deste

instrumento de comunicação enquanto material didático. Ao propormos um filme para nossos alunos, precisamos ter em mente que eles assistirão a uma história, mas isso representa uma leitura e, como em qualquer texto, temos que fazer interpretações diversas e transformar este recurso didático em instrumento de ensino para o professor e aprendizagem para o aluno. (CANO, 2009, p. 31)

Os filmes, mesmo chamados de históricos, exigem de nós uma análise crítica, pois não podem ser considerados como uma verdade histórica, pois sofre abstrações de quem os produziu. Mas eles podem oferecer pistas, referências do modo de viver, dos valores e costumes de uma determinada época e lugar. É uma fonte que auxilia nos detalhes sobre lugares e paisagens, costumes, o cotidiano, as mudanças e os modos de vida das sociedades em diferentes épocas.

Os PCNs para o ensino de História alertam:

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época que retrata. [...] Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais. (PCNs, 1998, p. 88-89)

Portanto, os filmes constituem importantes fontes de estudo da História, mas exige de nós uma postura crítica, como em relação às demais fontes históricas.

Sugerimos a possibilidade de trabalho com as turmas do 4º e 5º ano, da produção "*Crianças Invisíveis*" (2005, Itália, direção: Michel Ocelot). Trata-se de uma série de sete curtas que apresentam a dificuldade das crianças em sobreviver ao enfrentar a realidade, o trabalho infantil, diversos modos de viver. Uma parte é dedicada aos problemas das crianças brasileiras, especificamente de dois irmãos catadores de alumínio que passam o início da vida trabalhando com uma carroça na capital paulista. ([www.youtube.com/watch?v=lxmBRrbEhFA](http://www.youtube.com/watch?v=lxmBRrbEhFA))

Acreditamos que o filme amplia a compreensão sobre o momento atual, chamando a atenção para a globalização dos problemas da infância, as más condições de vida e trabalho, a ausência dos direitos básicos de cidadania. Como cidadãos, é importante que os alunos tenham uma visão crítica sobre os problemas locais que são também globais.

A música é uma das manifestações culturais mais presentes em nossas vidas, ela compõe nosso repertório psíquico, social e emocional, além de se manifestar no cotidiano das diversas sociedades, em suas várias formas.

É nesse sentido que pode se tornar um importante recurso didático nas aulas de História, atraindo e despertando a atenção de nossos alunos, auxiliando-os na construção de novos conhecimentos.

Percebemos a música desde muito cedo em nosso cotidiano, desde a infância. A música é utilizada não somente para embalar o sono das crianças, mas também faz parte de várias brincadeiras, está presente em diversos rituais religiosos, além de ser um elemento que mobiliza nossa memória e sentimentos.

A música é uma linguagem e, como tal, deve ser percebida tanto por nós, professores, como por nossos alunos. Assim, é necessário que exponhamos “o jovem à linguagem musical de forma a criar um espaço de diálogo a respeito de música e por meio dela”. (ABUD, 2010, p. 61). Desse modo, podemos trabalhá-la na perspectiva de despertar o interesse, tanto por sua letra, como por seu contexto e produção.

Essa linguagem permite aproximações com as realidades vivenciadas pelos alunos e suas famílias, podendo se transformar em instrumento de aprendizagem e possibilidade de discussão da História.

Como professores, temos a preocupação constante em desenvolver práticas pedagógicas que atraiam a atenção de nossos alunos, estimulando sua criatividade e dinamizando nossas aulas.

Uma das estratégias de que, muitas vezes, lançamos mão em sala de aula é a adoção de novas linguagens, vistas como facilitadoras para o estudo de temporalidades e conceitos na História, pois, em muitos casos, os métodos tradicionais de ensino, como aulas expositivas, nem sempre obtêm a mesma adesão por parte dos alunos.

A música pode promover o diálogo entre o universo escolar e a vida cotidiana, sendo utilizada para “representar a relação com a pátria, com a religião, com as pessoas, com os diferentes espaços nos quais transitamos diariamente”. (ABUD, 2010, p. 59).

Podemos utilizar a música em sala de aula para animar conteúdos e períodos com os quais trabalhamos, ilustrando temas, fatos históricos ou mesmo, como fontes documentais.

A música possibilita que abordemos diferentes temáticas como: trabalho, migração, mentalidade, cotidiano, costumes, entre outros. Ela pode servir para despertar a consciência do aluno, pois se constitui como um importante espaço de revelação de representações cotidianas. Certos setores sociais, considerados relegados, durante muito tempo tiveram na música o único documento que permitiu que tivessem voz. Muitas canções possibilitam reconstruir o imaginário existente sobre homens, mulheres e as tensões da vida urbana. (MATOS, 2001 *apud* CANO, 2009).

Compreender o cenário de evolução da música brasileira e a relação existente entre os diferentes estilos musicais é um fator importante tanto para professores como para os alunos e, na análise da música como documento histórico, essas conexões devem ser ressaltadas.

Diversas músicas podem ser utilizadas em sala de aula, mas devemos evitar a tendência comum que, muitas vezes, faz com que a classifiquemos como “boas” ou “más”. Essa classificação é comum, principalmente quando tratamos das músicas ligadas à cultura de massa.

Ao longo do século XX, foram diversos os gêneros que tentaram ser proclamados como música popular brasileira:

- 1920 e 1930 - o Samba (defendido por Getúlio Vargas para representar o Brasil internacionalmente);
- 1950 a 1960 – Bossa Nova (Defendida por JK) como renovação e, também, o surgimento das músicas de protesto, resgatando temas e personagens próximos às camadas menos favorecidas como moradores de morro, sertanejos e pescadores;
- 1964 a 1984 – a música passou a ter caráter mais militante, tornando-se símbolo de resistência à ditadura militar.

Longe de encerrar a questão da música genuinamente brasileira, vários são os estilos musicais, ao longo do séc. XX e início do XXI, que permitem conexões com o estudo da História. Cabe ao professor fazer a seleção do período com o qual deseja trabalhar e a diversificar, usando a música como documento ou usando a história como fonte musical, fazendo o aluno ser o autor e retratar o momento que está sendo trabalhado, dentro do contexto musical da sua realidade, porque “o

conhecimento histórico e a produção musical são formas de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro". (ABUD, 2010, p. 62).

Por fim, salientamos a importância do trabalho com a diversidade de linguagens no ensino de História, quebrando as barreiras do tradicionalismo e possibilitando a formação da consciência histórica do aluno. Nas palavras de Freire (1980), é por meio da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. Nesse sentido, o ensino de História deve situar o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive, como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar a sociedade, o espaço, o conhecimento e a história.

## **5.1 O Círculo de cultura como mediação pedagógica para o ensino de história**

A disciplina de História apresenta um potencial pedagógico para a formação do aluno consciente, crítico e transformador, como sugerem os documentos oficiais vigentes e, também, Paulo Freire, amplamente em sua obra. Porém, a análise desta pesquisa comprovou a hipótese inicial de que a disciplina de História ainda é ministrada de forma tradicional e decorativa, com leitura de textos e memorização de questões. Conseqüentemente, não se traduz num suporte à formação desse aluno como agente atuante e transformador da sociedade.

Dessa forma, acreditamos que a transformação deve ocorrer na prática, não somente na atuação dos professores, mas em todo o contexto da escola. Portanto, pela abrangência visualizada, propomos como prática transformadora para a escola universo desta pesquisa a adoção do "Círculo de Cultura", buscando atingir não somente a disciplina de História, mas a interdisciplinaridade.

O círculo de cultura é uma prática que surgiu no final dos anos de 1950 e começo dos anos de 1960, principalmente na educação popular, preconizada por Paulo Freire, como uma forma de trabalho coletivo, com uma vocação

transformadora, dando ênfase ao diálogo e à horizontalidade das interações pedagógicas, buscando em conjunto a construção do saber.

A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de "educação bancária", o círculo de cultura dispõe as pessoas no formato de uma "roda", onde ninguém se sobressai ao outro. O professor tem o papel de coordenador de um diálogo entre pessoas que querem construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende. Esse é o formato de uma Pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas, formando sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes, dispostos à transformação de si mesmo, do seu grupo e da vida social.

Tratando-se desta pesquisa, o círculo de cultura será relevante para levar o aluno a questionar e refletir sobre a História do cotidiano, aprendendo a "dizer a sua palavra", buscando diretrizes no estudo do passado e discutindo melhorias imediatas e futuras para uma nova configuração das estruturas da vida em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de professora da disciplina de Metodologia do ensino da História, muitas indagações e questionamentos precederam esta pesquisa, em especial a preocupação com as práticas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os documentos referenciais à que se pautam, na busca de uma formação cidadã e conscientizadora.

O processo com a formação cidadã, que remonta o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, tem como marco a *Constituição Federal* de 1988 que prevê, em seu artigo 205, ser objetivo da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, passando pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996) que prevê, em seu artigo 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e chega aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental que coloca como objetivos do ensino de História: “dar uma contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania”. (PCNs, 1997).

A busca pelas respostas nos levou, além da pesquisa bibliográfica, a uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, pertencente ao Programa de Ensino Integral, onde realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, do 1º ao 5º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizou-se um roteiro com catorze questões, divididas em tópicos, abrangendo a formação docente, metodologias, avaliação e currículo da disciplina de História, como apresentado no Capítulo IV desta dissertação.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como as professoras dos anos iniciais compreendem o ensino de História e quais práticas utilizam na busca em formar alunos cidadãos, como prevê a legislação vigente.

A análise dos dados coletados nos levou à confirmação da hipótese da presente pesquisa, qual seja: mesmo reconhecendo os avanços promovidos pelos estudos sobre o ensino de História na educação básica, que demonstraram o caráter

alienador hegemônico nas salas de aula, atualmente, na realidade estudada, ainda predomina a perspectiva de educação bancária da educação na prática pedagógica desta disciplina.

Iniciamos pela formação das professoras. Aparentemente adequada para as exigências legais em atuar nos anos iniciais, considerando o caráter polivalente da docência nesse nível de ensino, esse aspecto mostrou-se muito frágil no que diz respeito ao ensino de História. Embora a média de experiência ultrapasse os 20 anos de sala de aula, todas as docentes afirmaram que nunca fizeram cursos ou treinamentos para atuação ou melhorias da prática específica de história. Essa deficiência fica evidente quando se percebe que elas desconhecem a atual legislação que torna obrigatório o ensino da África, dos afro-brasileiros e indígenas, temáticas que deveriam ser tratadas nos cursos de formação em serviço nas escolas. Como se sabe, além de obrigatório no planejamento curricular, tais temáticas são indispensáveis para o trabalho consciente na luta contra os preconceitos e diferenças arraigados historicamente nos espaços escolares e sociais nesse país. Observemos que, ao falar de cidadania, neste contexto, torna-se impossível deixar de discutir os temas relativos às questões étnico-raciais, considerando que, segundo os dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de a metade da população brasileira é negra.

Outra questão relevante é o desconhecimento sobre a historiografia responsável pelo ensino de História. Sem isso, é impossível que as professoras percebam os tipos de abordagens constantes nos materiais utilizados nas aulas, principalmente os livros didáticos, que são o recurso de maior utilização nas aulas de História. Evidentemente, a formação dos educadores está diretamente submetida a uma política pública educacional, porém muito do que se pretende dessa formação irá depender do educador, de suas práticas de ensino, de seu empenho e engajamento pela prática libertadora da educação.

Se esta professora (ou este professor) de história pratica um ensino sem comprometimento, um ensino não analítico, verticalizado, meramente decorativo, em que a docente supostamente detém todo o conhecimento e os educandos são apenas meros recipientes a serem preenchidos pelo conhecimento do educador, então esta educação é alienadora e reprodutora das estruturas de dominação. A

docente ou o docente que não percebe em seus educandos um conhecimento já prévio, conhecimento de vida cultural, social e histórico que pode ser utilizado em favor da aprendizagem, está praticando o que, pelo pensamento de Freire, se materializa na educação bancária.

Esse ensino de História relacionado à educação bancária, um ensino meramente decorativo, não tem a capacidade de alavancar as capacidades críticas do indivíduo. Não seria um ensino capaz de fazer o educando perceber as situações sociais que o rodeiam, para que assim tivesse a capacidade de criticá-las ou transformá-las. Ao contrário, este ensino de história seria apenas mais uma arma para a manutenção da situação social ao qual nos encontramos hoje.

O professor de História, através de sua prática, deve abrir aos alunos a oportunidade de pensar criticamente, de elaborar seu próprio pensamento. Nesse sentido, o ensino de História é prática essencial para a formação não apenas do pensamento individual de cada educando, mas, igualmente, do coletivo em que está inserido. Não basta que o professor tenha essa consciência, de uma prática de ensino de História libertadora e não bancária, é preciso que os seus discentes construam esse processo juntos, sendo protagonistas de suas consciências. Ao final não será o educador que irá libertar o oprimido da opressão, mas o próprio oprimido que se liberta, pois ao educador cabe a mediação do processo de conscientização, que ajudará o seu aluno a entender sua situação social e formas de ultrapassar estas por meio da educação.

Como exigir gestos cidadãos de sujeitos que não compreendem a história de seu tempo como um processo interligado com o passado? Que não consegue estabelecer relações dos fenômenos presentes com àqueles construídos nas lutas e embates vivenciados pela experiência das sociedades precedentes e tampouco se sente parte de toda essa dinâmica?

O exercício da cidadania só é possível a partir do entendimento desse movimento que articula as interfaces sociais em diferentes tempos históricos e favoreça o surgimento de condições para que o sujeito interprete o mundo a partir da construção desse pensamento articulado e possa, então, promover intervenções a partir do entendimento de que ele é parte de toda essa complexa rede de subjetividades.

Esse ainda se configura como um desafio para as políticas educacionais e sobretudo, para as escolas e os professores. As propostas veiculadas para o ensino de História apontam a emergência de mudanças, pois as condições políticas e culturais exigem um repensar das condições de trabalho do professor e seu papel na vida escolar, mas é igualmente urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil é bastante diferente de outros momentos da história escolar brasileira.

A emergência de uma escola de massas traz consigo uma crise de identidades e uma indefinição provocada pela complexa e heterogênea rede de significações que necessita ser considerada para que a formação volte a fazer sentido a partir da mudança de suas finalidades.

A interpretação dessa nova configuração social é uma proposta que aponta para a construção de sujeitos sociais como agentes de transformação da realidade local que, ao exercer um papel de transformação, será responsável pelo destino de sua própria existência e coautor da configuração do mundo vivido coletivamente.

Essa dimensão muito discutida e ainda não apropriada de maneira recorrente pelas redes escolares necessita compreender que um sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade. E que não basta que as propostas indiquem essas reais necessidades, mas que essa cidadania social seja discutida, compreendida e construída na formação de nossos alunos em sala de aula.

A condução do trabalho a ser desenvolvido com os alunos faz toda diferença, na medida em que os comandos do professor e suas orientações podem favorecer o pensamento crítico que, se construído desde cedo, abrirá possibilidades à leitura das reais razões que as produziram.

De certo modo, tais encaminhamentos contribuem para desmistificar a conformação e a destinação irremediável que a leitura de muitos fenômenos parece produzir. O ensino de história nos permite compreender que as condições materiais encontradas na localidade representam o resultado de ações políticas e econômicas que desenham o cenário social possível para aquela população. Muitas vezes, essa configuração é vista como inevitável, como um destino produzido e que por isso mesmo parece de difícil reversão, como se pode observar pela fala informal de um

aluno dirigida à pesquisadora desta dissertação: “Moramos na periferia, não temos boa qualidade de vida, mas também ninguém pôde estudar, éramos pobres e até hoje não temos recursos”.

Tal situação denota o descaso do poder público com a infraestrutura social, o tipo de educação oferecido às camadas populares, a limitação das oportunidades e, a aceitação por parte dessa população desse estado de coisas. É como se eles tivessem optado por esse destino e, assim, isentam de responsabilidade os reais responsáveis por esse cenário social. A ocorrência de determinados fenômenos aponta para uma culpabilização social, como se as pessoas fossem as únicas ou as maiores responsáveis por sua permanência no mundo social e deixando de apontar, na maioria dos casos, a falta de ações afirmativas por parte do poder público, como se pode observar também na fala de um aluno: “Vivemos uma crise no abastecimento de água e as pessoas têm que se conscientizar da necessidade de economizar, sob pena de receber multas em suas contas mensais”.

Ora, ainda que seja recomendável, em qualquer tempo, a economia dos recursos naturais, a população não deve ser responsabilizada pela manutenção da oferta desse recurso. O poder público não fez previsões em seu gerenciamento urbano para o caso de tal ocorrência? Crenças ligadas a um mundo cultural que naturaliza a exploração, as injustiças sociais e as mazelas sociais, favorecendo a manutenção de ilhas de excelência onde as classes dominantes continuam a perpetuar e defender suas posições de poder. Perpetua-se a ideia de que sempre foi assim, o que conta é a assiduidade ao trabalho, ao cumprimento das obrigações, à obediência as instituições e ao que é legitimado por elas, ainda que esse processo signifique a manutenção de preconceitos, exclusões, acepções e privilégios.

O ensino da disciplina de História ao apontar os processos vividos e as relações possíveis entre os diferentes fenômenos permitirá compreender que essa configuração não é dada, mas construída em face de mecanismos que imprimem ao sujeito comum as mazelas de sua própria sorte nesse universo vivido. De acordo com o tipo de formação será também o tipo de condição que essas populações terão de enxergar tais mecanismos, reivindicar posições, fazer a crítica e promover mudanças. Por isso, práticas alienadas e carregadas de uma ideologia

conformadora precisam ser repensadas na ação pedagógica privilegiadas pelas escolas e seus professores.

É comum ouvirmos em nossa comunidade coisas do tipo: “ninguém faz a crítica sobre os mecanismos opressores que ocorrem na sociedade, o povo não reivindica seus direitos, não cumpre suas obrigações, não têm educação”. Diante disso, nos perguntamos: “E o que a escola com a formação que oferece faz de fato, para a mudança desse estado de coisas?”. É inegável que a mudança de postura pedagógica pode ser um diferencial importante para formar sujeitos com capacidades de intervenção mais assertivas no mundo social, do contrário, o discurso continuará a perpetuar ideologias a serviço da manutenção desse cenário.

A compreensão da gênese dos fenômenos por meio do entendimento de seus processos constitutivos torna possível o estabelecimento de relações que ajudam a enxergar que, se as decisões fossem diferentes, teríamos outra configuração social.

É comum ouvirmos as indagações: “não pude estudar, morava longe, tinha que trabalhar para ajudar em casa, não tinha tempo”. A história crítica nos ajuda a responder perguntando sobre de onde vem toda essa problemática. Certamente, diria a História, de toda uma situação de exploração e marginalização à que as massas populares vêm sendo submetidas ao longo de séculos e que insiste em permanecer ao preço de uma estrutura política, econômica e social que não trabalha para minimizar as disparidades nacionais, regionais e locais. A histórica crítica permite aos alunos identificar determinados fenômenos como responsáveis pela permanência de determinadas situações e aponta a importância das intervenções no mundo social.

Em outras situações, nos deparamos com as seguintes expressões: “deixa prá lá, não adianta reclamar, é sempre assim...”. Tais crenças podem ser revertidas na medida em que nossos alunos forem formados para pensar, para analisar questões pertinentes de seu contexto de inserção, para participar do mundo em que vivem, além de uma compreensão de que fazem parte, são importantes, são essenciais.

Nosso entendimento é o de que a metodologia do ensino da História, mesmo nos anos iniciais da educação Básica, é um diferencial importante para a transformação da prática pedagógica no que se refere a nosso esforço em mobilizar

recursos e posturas docentes que, de fato, formem alunos capazes de pensar, de fazer a crítica, de avançar no entendimento do mundo social. Para isso, além das questões propriamente relacionadas à metodologia, se faz necessário que seja despendido um tempo mínimo de aulas, o que não se caracteriza hoje na rede universo dessa pesquisa. A contribuição possível da história crítica, para docentes e discentes, representará a dinâmica com a qual poderão transitar pelos diferentes contextos, fazer a leitura dos movimentos presentes e estabelecer os vínculos pertinentes com os fatos antecedentes, de modo que, perceberão a emergência de um processo passível de transformação.

Finalmente, cabe destacar que esta pesquisa, ao fazer a leitura das representações docentes, revela que, em geral, as educadoras e educadores envolvidos no processo pedagógico têm consciência, ainda que à maneira do senso comum, sobre a importância da História na formação da consciência crítica e do engajamento dos alunos na construção da cidadania. Contudo, tendo em vista as condições objetivas a que estão submetidos para o desenvolvimento dos conteúdos desta disciplina, bem como pelo que a disciplina representa no contexto do planejamento pedagógico da escola, há um caminho longo a se percorrer. Para que esse processo pedagógico esteja, de fato, engajado no projeto mais amplo da educação libertadora, tão defendido por Paulo Freire e por muitos outros educadores, mais do que as iniciativas isoladas de docentes conscientes, faz-se necessário que o Projeto Político-Pedagógico escolar seja, em si, um projeto conscientizador e, por isso mesmo, construtor de uma outra escola democrática e cidadã.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

ABONÍZIO, Nayad Pereira. **Os documentos oficiais na escola**: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de História por professores do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2013.

ABUD, K. M. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010

APPLE, Michael; NÓVOA, Antônio. **Paulo Freire**: política e pedagogia. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia** - geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 29 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm). Acesso em 27/02/2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.). **A reflexão e a prática de ensino**. Vol. 6. São Paulo: Blucher, 2009.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de e SOUZA, Maria Cecília C. C. de. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. In: **Revista Psicologia da Universidade de São Paulo** (USP), 1993.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 1, p. 51 - 64, jan.-jun. 2007.

COSTA, Marcelo Luiz da: “Fundamentos para o Ensino de História” *in* BATISTA, Ana Maria Haddad; NOBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO, Monica (org.). **Metodologias de Ensino: entre a reflexão e a pesquisa** (Coleção Pedagogia de A a Z; vol. 10). Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 107-132.

DANTES, Thalita Coelho. **O uso social do currículo: relações entre o sucesso escolar de alunos de uma escola pública e o ensino de história.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**, Campinas Vol. 27 n. 71, 2007.

FERMIANO, M.B e SANTOS, A. S. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Maria José. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 33, nov./2003, OEI, p. 55-70.

FILHO, Luciano Mendes de Faria: “Instrução Elementar no século XIX” *in* LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 135-150.

FILHO, Roper Pires de Carvalho. **Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas.** Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, comentário, reflexão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**, 13ª ed., Campinas, Papirus, 2012.

HADAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago., 2000, p. 108-130. Disponível em [www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_08\\_serjio\\_haddad\\_e\\_maria\\_clara\\_di\\_pierro.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf). acesso em 17 de julho de 2016.

JOÃO, David de Souza. **Duas professoras e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Laguna/SC**. Dissertação de Mestrado. Instituição de ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2014.

LIMA, Lucimar M. de Albuquerque. **Uma história que não se conta na escola**: Uma reflexão necessária. Dissertação de Mestrado. Instituição de ensino: Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Presidente Prudente (SP), 2010.

LIMA, Guilherme Pontieri. **O ensino de história no Brasil**: da "história natural" à história naturalizada. Dissertação de Mestrado. Instituição de ensino: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2011.

LÜCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LUIZ, Miriã Lúcia. **Que História é essa?** Percursos da História ensinada a crianças em escolas do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Instituição de ensino: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2010.

MARTINS, Marcel Alves. **O eurocentrismo nos programas curriculares de história do Estado de São Paulo: 1942-2008**. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2012.

MAFRA, Jason Ferreira. **A ditadura espelhada**. Crítica e conservadorismo na memória didática dos anos de chumbo. Brasília/São Paulo: Liberlivro/BT Acadêmica, 2014.

MELO, Jeane Carla O. de. **Lembranças, vozes e confissões de professoras: um estudo sobre as ressonâncias do vivido e da memória docente no ensino da história em séries iniciais**. Dissertação de Mestrado. Instituição de ensino: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2012.

NAGLE, Jorge: "A educação na primeira república" *in* HOLANDA, Sergio Buarque (org) **História Geral da Civilização Brasileira**, 3ª ed., São Paulo, DIFEL, 1985, p. 259-291.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. **História da educação**, São Paulo, Ática, 1990.

RASOPPI, M. A. F. **Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.

SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da didática da história para os anos iniciais no Brasil**. Tese de Doutorado. Instituição de ensino: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas**, 4ª ed., Campinas, Autores Associados, 2013.

SEE - **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo** – Ensino Fundamental – anos iniciais - 2013 - disponível em: [http://www.cdcc.usp.br/cda/parametros-curriculares/sao-paulo-faz-escola/ciclo-i/orientacoes\\_estado\\_cie\\_his\\_geo.pdf](http://www.cdcc.usp.br/cda/parametros-curriculares/sao-paulo-faz-escola/ciclo-i/orientacoes_estado_cie_his_geo.pdf). Acesso: 12/04/2017

SILVA, Alexandre Tadeu de Andrade Dias da. **Agora eu era o herói**: retratos da historicidade de alunos de ensino fundamental. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2012.

SILVA, Elvis Roberto L. da. **Intelectual sim, professorinha não!**: O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013). Dissertação de Mestrado. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2014.

SILVA, Kaori G. A. Caetano da. **História no ensino fundamental i**: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2014.

SOUSA, John Alex Xavier de. **Permanências e mudanças no ensino de História, na Universidade do tabuleiro (UNITAB), no município de Bananeiras (PB)**. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2013.

SPIGOLON, Nima I. **Pedagogia da Convivência**: Elza Freire - uma vida que faz educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STROHER, Carlos Eduardo. **Intempestivo e infame**: o ensino de história na perspectiva foucaultiana. 128 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2014.

TELLES, Michele Rotta. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre História e Ensino de História**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

VALLES, Giselda Maria. **O ensino de história na proposta curricular do Estado de São Paulo (2008-2010)**: rupturas e continuidades. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2012.

ZAMBONI, Ernesta. **Panoramas das pesquisas em ensino de história**. Seculum. Revista de História, n. 6/7, jan./dez. 2000/2001. p. 105-117

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A - ENTREVISTA Nº 1**

**Entrevistada: P1**

**Cargo/Função:** Professora regente do 1º ano

### **FORMAÇÃO DOCENTE, AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS**

**Pesq.: Qual a sua formação inicial?**

**P1:** Fiz Magistério, Letras e Pedagogia

**Pesq.: Há quanto tempo atua na educação formal?**

**P1:** Há 26 anos. Uma parte do tempo com o Fundamental II, mas no Estado sempre com os pequenos

**Pesq.: Em relação a formação continuada, você fez algum curso específico voltado à disciplina de História ou algo similar?**

**P1:** Não, nunca fiz.

### **CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS**

**Pesq.: Em sua prática de ensino de história, você identifica alguma corrente ou concepção historiográfica? Conhece o termo?**

**P1:** Não, não conheço

**Pesq.: Que recursos didáticos ou metodológicos você usa para trabalhar os conteúdos de História?**

**P1:** Somente o livro didático

**Pesq.: Com base em sua experiência docente, você sente ou percebe interesse dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos de História? Se sim, como ele se manifesta ao longo das aulas? Se não, como você descreveria as causas desse desinteresse?**

**P1:** Não, somente quando trata sobre a família. Eles não conhecem. Falamos muito com eles nas datas comemorativas. Esse ano falei com eles sobre o Descobrimento e Tiradentes, mas foge do entendimento deles. Por exemplo, quando falei sobre o Descobrimento, um dos alunos perguntou: - Professora, o cobertor era muito grande? – Que cobertor? – A senhora não falou que descobriram o Brasil? O cobertor que cobriu. Aí tive que explicar que não era cobrir como a gente se cobre, foi achar, encontrar o Brasil.

**Pesq.: Você considera que é possível articular o conteúdo formal de História com as experiências dos alunos e /ou com a vida cotidiana?**

**P1:** Somente quando se trata da história de vida deles, não da História do Brasil

**Pesq.: É possível perceber/identificar conhecimentos prévios nos alunos acerca dos conteúdos de História trabalhados na escola? Se sim, como isso**

**ocorre? E caso não ocorra, o que é possível ser feito para que haja esse diálogo, tão necessário ao processo ensino-aprendizagem.**

**P1:** Não. O interesse é pequeno. Somente em datas comemorativas ou quando falamos da família. Acho que é porque eles ainda são muito pequenos.

**Pesq.: O seu planejamento da disciplina de história contempla as orientações e diretrizes da Lei 10.639/2003. Se sim, como isso se desenvolve em sua prática pedagógica?**

**P1:** Sim, eu sigo o livro didático conforme a sequência didática ou trago algum texto relacionado. (Obs.: não falou sobre a Lei)

#### AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

**Pesq.: Como ocorre o processo avaliativo na disciplina de História (instrumentos e critérios utilizados)?**

**P1:** Eu avalio muito a participação do aluno, as ilustrações que eles fazem e folhas anexas que trabalhamos. As notas são de zero a dez.

**Pesq.: No que tange a Matriz Curricular da escola, você julga a quantidade de aulas destinada ao conteúdo de História suficiente/adequado? Justifique.**

**P1:** Não, somente uma aula por semana é muito pouco. Temos que correr com os conteúdos e nunca dá para se aprofundar nos temas.

**Pesq.: Há, ou houve, algum Projeto específico na escola que contemple ou dê destaque aos conteúdos curriculares de História? Se sim, comente como se desenvolve.**

**P1:** Sim, esse ano estamos trabalhando sobre as Regiões do Brasil. Na Festa Junina nós fizemos as danças típicas de cada região e agora estamos preparando a Feira cultural que será apresentada para as famílias sobre cada região. Estamos fazendo sobre a cultura, comidas típicas, danças etc.

**Pesq.: Em sua opinião, qual é a relevância do ensino de história, particularmente, nas séries iniciais e, de uma forma geral, na educação básica?**

**P1:** É muito importante, pois o aluno precisa conhecer sua história e a do Brasil. Com tudo que vem acontecendo no país, eles têm que saber que no passado já existiu, porém não conhecem a história. Deve-se aprender desde cedo.

#### FIM DA ENTREVISTA

## APÊNDICE B - ENTREVISTA Nº 2

**Entrevistada: P2**

**Cargo/Função:** Professora regente do 2º ano

### FORMAÇÃO DOCENTE, AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS

**Pesq.: Qual a sua formação inicial?**

**P2:** Eu tenho Pedagogia, Licenciatura Plena

**Pesq.: Há quanto tempo atua na educação formal?**

**P2:** Há 20 anos. Sempre trabalhei com o 1º ao 5º, mais com o primeiro na verdade, esse ano que estou com o segundo. Eu já tinha lecionado para o segundo há uns tempos atrás, é que eu fiquei quatro anos com o primeiro e agora estou com o segundo.

**Pesq.: Em relação a formação continuada, você fez algum curso específico voltado à disciplina de História ou algo similar?**

**P2:** Não, nunca fiz. Eu tenho formação mais em matemática, língua portuguesa, ciências, mas história ainda não.

### CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS

**Pesq.: Em sua prática de ensino de história, você identifica alguma corrente ou concepção historiográfica? Conhece o termo?**

**P2:** Sim, eu conheço. Mas a gente procura na verdade seguir mais o protagonismo das crianças né? E eu não sigo assim uma formação porque eu nem fiz o curso né? Então eu sigo mais o livro didático, um texto informativo.

**Pesq.: Que recursos didáticos ou metodológicos você usa para trabalhar os conteúdos de História?**

**P2:** Então, as crianças têm o livro PNLD e eu também trago livros para informação para eles, na internet, peço para eles fazerem pesquisas.

**Pesq.: Com base em sua experiência docente, você sente ou percebe interesse dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos de História? Se sim, como ele se manifesta ao longo das aulas? Se não, como você descreveria as causas desse desinteresse?**

**P2:** Ah sim, eles são muito interessados, gostam de fazer pesquisas. Por exemplo, a gente vai trabalhar um assunto, eu primeiro lanço o assunto, tiro deles o que eles conhecem a respeito, eles pesquisam, para a gente ir dando continuidade.

**Pesq.: Você considera que é possível articular o conteúdo formal de História com as experiências dos alunos e /ou com a vida cotidiana?**

**P2:** Ah sim, tem tudo a ver, porque é a história deles, a história da família, a história do bairro, a história da escola, a experiência que eles trazem da família e também com as outras matérias né, não só com história. Uma interdisciplinaridade.

**Pesq.: É possível perceber/identificar conhecimentos prévios nos alunos acerca dos conteúdos de História trabalhados na escola? Se sim, como isso ocorre? E caso não ocorra, o que é possível ser feito para que haja esse diálogo, tão necessário ao processo ensino-aprendizagem.**

P2: Sim, eles têm muitos saberes, então a gente percebe que eles já conhecem, eles trazem de casa né? Hoje em dia eles assistem muita tv, tem computador, então eles são muito espertos.

**Pesq.: Você chega a trabalhar algum conteúdo específico da História do Brasil, por exemplo, no 2º ano?**

P2: Olha, na história do Brasil a gente pega assim, por exemplo, o Descobrimento do Brasil, as datas comemorativas, mas no próprio livro deles já traz a história, como era antigamente, como que o pessoal vivia, como eles se vestiam, como eram as escolas, então tem bastante coisa da história do Brasil.

**Pesq.: O seu planejamento da disciplina de história contempla as orientações e diretrizes da Lei 10.639/2003. Se sim, como isso se desenvolve em sua prática pedagógica?**

P2: Sim, a gente faz tudo encima das regulamentações, nós temos as orientações pedagógicas que a gente planeja encima delas.

**Pesq.: Você tem algum exemplo de uma prática pedagógica que você desenvolva em relação a lei?**

P2: Então, a gente na verdade, vai seguindo, por exemplo, o conteúdo do segundo ano, a gente pega o livro deles e vai seguindo com eles, conforme vai aparecendo os assuntos nós vamos trabalhando com eles, então não tem assim um momento, hoje nós vamos trabalhar isso, então porque o livro deles é Ciências humanas e da natureza então engloba já História, Geografia e Ciências, né, então vamos trabalhando a sequência didática.

#### AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

**Pesq.: Como ocorre o processo avaliativo na disciplina de História (instrumentos e critérios utilizados)?**

P2: Eu utilizo muito a participação deles durante a aula, às vezes a gente faz atividades em folha, mesmo no livro, eles respondem as perguntinhas que tem lá, não assim muito rigoroso, vamos dizer uma prova não, mas de acordo com o interesse deles, eles são muito interessados.

**Pesq.: Vocês trabalham com nota?**

P2: Sim, trabalhamos com nota. Nossas notas são de 1 a 10 e geralmente eles vão muito bem nessa parte, que é mais dissertativa na verdade. Embora eles façam desenhos, porque eles ilustram, sabe, vamos trabalhar o Descobrimento do Brasil, a gente fala da História depois eles desenharam como eles entenderam. Vão à lousa também para contar para os amigos as experiências deles. Eu trabalho muito assim, tiro deles, eu só vou orientando, na verdade, eles são os protagonistas da aprendizagem deles.

**Pesq.: No que tange a Matriz Curricular da escola, você julga a quantidade de aulas destinadas ao conteúdo de História suficiente/adequado? Justifique.**

P2: Eu acho que sim, porque nós temos três aulas semanais, que a gente usa o livro de Ciências humanas e da Natureza, então elas estão interligadas, então são três aulas que a gente trabalha bem. Eu acredito que para o segundo ano está legal.

**Pesq.: Vocês dividem entre História, Geografia e Ciências?**

P2: Isso, mas como uma é ligada com a outra, às vezes você está dando Ciências, mas ali já entra Geografia, o bairro, a localização, calendário, também para eles se localizarem no tempo e no espaço.

**Pesq.: E a sua turma já está alfabetizada?**

P2: Não, eu tenho ainda cinco alunos que não estão. Estão no processo, eles têm um período. Tenho cinco que não estão e três que vieram de outra escola, então eles não eram daqui o ano passado. No total eu tenho trinta alunos, é bastante.

**Pesq.: Há, ou houve, algum Projeto específico na escola que contemple ou dê destaque aos conteúdos curriculares de História? Se sim, comente como se desenvolve.**

P2: Olha, nos nossos projetos geralmente entra História, porque a gente trabalha por exemplo o projeto de brincadeiras tradicionais, então a gente já estuda como que era antigamente as brincadeiras e como que estão hoje, então é tudo interligado, a gente está sempre trabalhando história dentro de outras matérias, sempre fazendo a interdisciplinaridade, mesmo em matemática, nós não vamos contar, mas a gente fala, antigamente como que era a brincadeira, quantas pessoas participavam e hoje como é? Então a gente está sempre usando a história junto com as outras matérias.

**Pesq.: Em sua opinião, qual é a relevância do ensino de história, particularmente, nas séries iniciais e, de uma forma geral, na educação básica?**

P2: Eu acho importante, porque eles têm que saber a história deles, a história do Brasil, a história, por exemplo, da escola, como que era antigamente. Por que eles vêm assim, não tem noção, eles são muito pequenos. Então eu acho que eles têm que estar por dentro de toda a história e a gente vai assim numa continuidade, o primeiro ano começa, a gente vai seguindo, eu acho muito importante a história.

**Pesq.: Mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a História?**

P2: Isso mesmo, a história de vida deles, às vezes eles chegam na escola e eles não sabem nem o nome direito da mãe, o nome do pai, de onde vieram, a identidade deles, que a gente começa, os documentos, a certidão de nascimento, o RG, então é muito importante eles saberem.

**Pesq.: Vocês começaram aqui no processo de Programa de Ensino Integral. O que você está achando desse sistema?**

P2: Eu gosto porque a criança fica aqui, tem outras matérias, não é só língua portuguesa, eles têm Inglês, eles têm linguagens artísticas, práticas experimentais em Ciências e a gente sempre faz todo o planejamento todo junto, trabalhamos assim em grupo mesmo. E o horário, eles entram às 7 e saem às 4, então eles têm

um horário bem legal de trabalhar em sala. E mesmo eu, que sou a professora de referência, fico às vezes cinco, seis aulas com eles no dia. Fico praticamente o dia todo, às vezes entra o professor de inglês, mas aí é uma aula, para cobrir a hora do almoço, tem o recreio, mas o aproveitamento deles é muito melhor. Não tem aquela quebra, aquela troca de antigamente.

**Pesq.: Agradeço muito a sua participação e o nosso foco é a valorização do ensino de história nos anos iniciais.**

P2: Eu acho muito importante que eles tenham essa visão histórica, não só do país, mas da família, deles, da escola, que a gente trabalha tudo junto. Espero ter tem ajudado. Muito prazer.

**FIM DA ENTREVISTA**

## APÊNDICE C - ENTREVISTA Nº 3

**Entrevistada: P3**

**Cargo/Função:** Professora regente do 3º ano

### FORMAÇÃO DOCENTE, AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS

**Pesq.: Qual a sua formação inicial?**

P3: Eu sou formada em Pedagogia e ano passado concluí a Pós-graduação em Alfabetização e Letramento

**Pesq.: Há quanto tempo atua na educação formal?**

P3: Há 9 anos. Sempre trabalhei com os anos iniciais, não tenho vontade de trabalhar com o fundamental II, prefiro os pequenos.

**Pesq.: Em relação a formação continuada, você fez algum curso específico voltado à disciplina de História ou algo similar?**

P3: Não, voltado para a História não. A gente vai se aperfeiçoando, mas especificamente para a história não.

### CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS

**Pesq.: Em sua prática de ensino de história, você identifica alguma corrente ou concepção historiográfica? Conhece o termo?**

P3: Não, não conheço o termo, vou ser bem sincera.

**Pesq.: Se eu perguntar se você atua como um professor tradicional positivista ou mais de Nova História?**

P3: Eu acho que a gente tem que passar os dois conhecimentos, o tradicional, mas fazendo uma ligação com a atualidade e com o que a criança já conhece. Então a gente faz esse intercâmbio, a ligação com o que aconteceu, o passado, passando para eles o conhecimento e trazendo o que temos de informação atual.

**Pesq.: Que recursos didáticos ou metodológicos você usa para trabalhar os conteúdos de História?**

P3: A gente faz as atividades através da interdisciplinaridade, na verdade a gente não fragmenta mais as atividades, se você dá o conhecimento de História, você ao mesmo tempo já está dando Geografia, às vezes entra também Ciências, então a base que a gente segue é a interdisciplinaridade, intercalando as matérias, fazendo uma ligação entre todas.

**Pesq.: E os recursos, quais são os que você usa?**

P3: Livro didático. A gente segue como base o livro didático e, aí dependendo, algum determinado ponto no decorrer da aula que o livro didático não contemplou, aí a gente procura materiais pessoais mesmo, outros livros, internet, outros meios. Mas só quando o próprio livro didático não dá conta de algum ponto que surgiu na aula.

**Pesq.: Com base em sua experiência docente, você sente ou percebe interesse dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos de História? Se sim, como ele**

**se manifesta ao longo das aulas? Se não, como você descreveria as causas desse desinteresse?**

P3: Sim, principalmente as coisas do passado. Eles têm curiosidade, por exemplo, as datas comemorativas a gente explica a sua origem. Então eles têm uma curiosidade de saber como era antigamente. Por exemplo, na Festa Junina, a gente estava trabalhando a origem da Festa Junina, que veio dos portugueses, o nome, então eles tiveram a curiosidade de saber porque que o nome não era junina antes, era joanina. Então a gente foi trabalhando com eles e eles entenderam. Então, percebo sim que eles têm bastante curiosidade e interesse.

**Pesq.: Você considera que é possível articular o conteúdo formal de História com as experiências dos alunos e /ou com a vida cotidiana?**

P3: Sim, porque você trazendo conhecimento prévio que ele já tem a aula se torna mais interessante e atrativa. Você deixando ele participar, ele pôr o ponto de vista dele é mais interessante para ele, porque ele é participativo, ele está opinando, dando o ponto de vista dele. A aula se torna mais atraente, porque se fica só o professor falando, falando, eles são muito pequenininhos, é cansativo para eles, se fosse o contrário, para nós também seria.

**Pesq.: A sua turma tem quantos anos?**

P3: Oito anos

**Pesq.: Quantos alunos?**

P3: 26

**Pesq.: Todos alfabetizados?**

P3: Tem dois que não, são silábico-alfabéticos, em processo.

**Pesq.: É possível perceber/identificar conhecimentos prévios nos alunos acerca dos conteúdos de História trabalhados na escola? Se sim, como isso ocorre?**

P3: De alguns sim, mas não é nada muito concreto, é mais abstrato. Não vejo assim uma coisa clara por eles, já ouviu falar, mas não tem o conhecimento realmente, talvez em casa, mas aí cabe a nós passar essa instrução. Já ouviu falar de determinado tema, mas não de fato realmente como é. Talvez seja por serem pequenininhos, não sei, acredito que talvez.

**Pesq.: E caso não ocorra, o que é possível ser feito para que haja esse diálogo, tão necessário ao processo ensino-aprendizagem?**

P3: Sim, tem que ter o diálogo, a troca. Mesmo sendo algo que ele não tenha conhecimento, mas a partir dele ter o conhecimento ele tem que dar a opinião dele, o que que ele acha. Então aconteceu determinado fato, mas foi adequado o que aconteceu? O que ele acha? O fato já ocorreu, mas a opinião dele, o fato em si, ele existiu. Por exemplo, quando chegou o Dia do Índio, nós trabalhamos o tema índio, mas é certo o que fazem com os índios, o que fizeram? Qual o seu ponto de vista? Então acho interessante ele sempre dar a opinião dele, ele tem que saber realmente o que houve na história, mas ele dá a opinião dele. Ele tem que ter esse conhecimento e saber argumentar dando a opinião dele.

**Pesq.: E o livro didático, ele traz alguma coisa em relação a História?**

P3: É tudo interdisciplinar. Separadamente não traz mais, tanto é que é trabalhado Ciências Humanas e Ciências Naturais. Então você vê que uma Unidade tem três capítulos, cada capítulo é desenvolvido uma disciplina, interligando uma com a outra, então ele tem uma parte mais voltada para Geografia, tem uma pra História, mas não é mais assim claramente História, não, ele é interdisciplinar.

**Pesq.: O seu planejamento da disciplina de história contempla as orientações e diretrizes da Lei 10.639/2003?**

P3: Contempla, eu sigo o livro didático. Eu sigo o livro que a escola escolheu o ano passado, eu acredito que contemple né? Seguindo a orientação do livro didático que a escola escolheu.

**Pesq.: Existe alguma prática pedagógica voltada para a lei? A Lei é trabalhada na escola?**

P3: Aí eu já não sei, não posso te dizer, para ser sincera não posso te informar. Essa Lei ela fala especificamente do quê?

**Pesq.: Ela trata sobre o trabalho com a História da África e dos afro-brasileiros na escola.**

P3: A gente está trabalhando agora com essa questão, não voltado tanto para o livro, mas tem trabalhado a questão de um outro assunto, do Bullying, que aí entra essa questão da diversidade. Mas específico, mentira, até tem um capítulo no livro que trabalha a diversidade cultural, então ele fala e informa tudo isso de vários povos imigrantes e tem a parte também do africano e negro. Mas é tudo assim, não é mais fragmentado, é meio costurado, um ligando com o outro.

#### AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

**Pesq.: Como ocorre o processo avaliativo na disciplina de História (instrumentos e critérios utilizados)?**

P3: Eu avalio através do dia a dia, as rodas de conversa, interpretação de texto, oral e escrito. A gente trabalhou um determinado texto, conversamos, se ele está compreendendo o que o texto está tentando informar. Aí eu avalio tudo, principalmente a oralidade, se ele está conseguindo entender o que o texto está tentando transmitir para ele. Geralmente eu faço uma roda de conversa onde eu explico, a gente vai trocando informação, no segundo deixo ele ler sozinho, aí se alguma dúvida ele não compreendeu aí vem e tira, depois a gente vai para a parte de interpretação. Mas sempre trabalhando nisso, oralidade, escrita, troca entre professor e aluno, é nesse ciclo.

**Pesq.: E provas, vocês têm?**

P3: Na minha série eu não dou, não sei se 4º e 5º ano, acredito que já deve adotar, mas no 3º ano não, eu vou nesse ciclo, processual, nesse espiral, porque acho eles muito pequenininhos ainda para ter uma prova tão formal, principalmente ainda de História, Geografia e Ciências eu não faço isso. Português e Matemática eu já dou

uma avaliação mais formal, mas História e Geografia eu já vou por esse outro caminho.

**Pesq.: E também trabalhando com Português e Matemática porque têm as Avaliações externas?**

P3: Tem, tem algumas habilidades específicas que eles têm que desenvolver, então a gente acaba trabalhando mais voltados à essas habilidades, que às vezes no livro didático deles não dá conta algumas coisas, então a gente vai intercalando com o Ler e Escrever e com outros né. Na verdade, a base é o Ler e Escrever e aí o livro didático, nesse caso, se torna secundário, primeiro é o Ler e Escrever. Agora já o contrário de História, Geografia e Ciências a gente trabalha primeiro o livro didático porque não tem um outro livro né, então a primeira base é ele, e aí outras atividades a parte que a gente vai anexando.

**Pesq.: No que tange a Matriz Curricular da escola, você julga a quantidade de aulas destinadas ao conteúdo de História suficiente/adequado? Justifique.**

P3: Não, não acho suficiente não, deveria ser mais. São três aulas, História, Geografia e Ciências, então tem que dar uma aula para cada disciplina, diante destas três. Tem horas que não é suficiente a gente acaba pegando outra disciplina, vai, português, vamos dizer assim, como era uma compreensão de texto, uma roda de conversa, aí entra a interdisciplinaridade, a gente acaba fazendo essa ligação. Mas se for seguir realmente a quantidade de aulas que realmente é oficial não é suficiente, é que a gente faz essa interdisciplinaridade, mas se for oficialmente não é. Eles são pequenos, eles chegam lá, mais é um processo mais lento, a gente vai cada passo. Com os maiores é um pouco mais dinâmico, mas mesmo assim é pouco.

**Pesq.: Há, ou houve, algum Projeto específico na escola que contemple ou dê destaque aos conteúdos curriculares de História? Se sim, comente como se desenvolve.**

P3: Então a gente está trabalhando, dividimos por série as regiões do Brasil. No meu caso estou trabalhando a Região Nordeste, eu trabalho a parte geográfica e a parte histórica, cultural, tradições, então isso foi dividido a escola toda, trabalhamos com base primeiro para a Festa Junina, que já foi dividida em danças específicas de cada região e agora para a exposição, a Mostra Cultural que será em setembro ou outubro, com base nisso, a gente já entra na Geografia, dos Estados e entramos na parte das tradições culturalmente, histórias. O principal projeto está sendo esse, a escola toda, cada um com uma região, para a exposição. Mas está saindo legal, eles estão bem interessados. E a dança foi típica de cada região e eles gostaram, então a gente decidiu assim, não parar na Festa Junina e continuar dando um encerramento.

**Pesq.: Em sua opinião, qual é a relevância do ensino de história, particularmente, nas séries iniciais e, de uma forma geral, na educação básica?**

P3: Eu acho importante, acho que eles têm que ter o conhecimento sim. Acho que nas séries iniciais a gente não precisa ser aquele tradicional que a gente vê no fundamental II, mas tem que ter um conhecimento do que aconteceu anteriormente, para não chegar depois no 5º ano e falar “quem é ele”, “quem é o fulano”, nunca ouvi falar. Acho que se a gente começar desde pequenininho, aos poucos, transmitindo isso para eles, é melhor do que chegar no 6º ano e nunca ouviu falar.

Pesq.: Mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a História?

P3: Acho que já falei até demais.

**Pesq.: Imagina, quero agradecer pela sua participação.**

P3: Acho muito importante a pesquisa. As pessoas não querem se envolver, não querem se expor. Fala que vai se expor, e para poder fazer um trabalho essa é a ferramenta principal. A partir daí que vai começar, eu entendo isso, mas as pessoas não gostam de se envolver.

**Pesq.: Muito obrigada, foi um prazer.**

P3.: Eu que agradeço.

**FIM DA ENTREVISTA**

## APÊNDICE D - ENTREVISTA Nº 4

**Entrevistada: P4**

**Cargo/Função:** Professora regente do 4º ano

### FORMAÇÃO DOCENTE, AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS

**Pesq.: Qual a sua formação inicial?**

P4: Foi Magistério, na década de 80, terminei em 90, foram 5 anos de magistério com especialização em pré-escola. Depois disso eu tinha um idealismo de jovem, daqueles que botam uma mochila nas costas e saem do interior e veem para São Paulo estudar, eu vim pra PUC São Paulo. Eu tinha a ideia de que qualquer profissional, de qualquer área, Medicina, Engenharia, Humanas, Exatas teria que começar com Filosofia e eu vim fazer Filosofia, para ter uma base de conhecimento sólida e daí pegar uma outra carreira e seguir em frente. Então eu fiz Licenciatura Plena e paralelo a isso eu fiz a Educação na USP e Técnico Agrícola, junto, teve uma brecha eu fui fazer o técnico agrícola, porque eu descobri a Escola agrícola e foi minha paixão também. Então essa é minha formação.

**Pesq.: Há quanto tempo atua na educação formal?**

P4: Eu tenho 30 anos de estrada. Comecei na Rede Estadual com 16 anos, atuando em sala de aula, como estratégia de estágio, de trabalho voluntário, já tinha iniciado aos 16 anos, são trinta anos e nem percebi.

**Pesq.: Você chegou a cursar Pedagogia?**

P4: Não, eu fiz um curso na USP de extensão, equivalente a Pedagogia, mas o certificado não saiu, foi barrado por conta de plano de governo, depois ele virou PEC. Mas eu tenho toda a documentação, assim, fracionada da parte da Educação, da Metodologia Científica, de todas as áreas, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, tudo isso eu tenho, foram três anos de trabalho lá.

**Pesq.: Em relação a formação continuada, você fez algum curso específico voltado à disciplina de História ou algo similar?**

P4: Teve um curso de História, faz muito tempo, é uma área que o pessoal não tem muita mobilidade, não tem muito curso, não tem muito afã, a não ser Projetos pra Museu, que é o que eu vejo, nesses trinta anos o que eu vejo é isso. O livro de História fica guardado, na hora de apresentar alguma coisa é um conteúdo mínimo, assim, não tem um trabalho muito concreto, nesse sentido, de colocar a história a favor da realidade, então é uma coisa meio assim, é a matéria alternativa, foi o que eu percebi nesses anos. Então eu tento fazer o contrário, que seria a disciplina no cotidiano e ser cobrada tal como Língua Portuguesa, Matemática, que é o currículo básico.

### CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS.

**Pesq.: Em sua prática de ensino de história, você identifica alguma corrente ou concepção historiográfica? Conhece o termo?**

P4: Na minha prática eu sou contaminada pela Filosofia. É aquela leitura detalhista, analítica. Eu me preocupo com a formatação lógica do autor e eu percebo que eles, por exemplo, eles têm o [Programa] Ler e Escrever, que é Língua Portuguesa, eles leem, trabalham ali, tudo é muito familiar, mas quando eu passo para o livro didático de História ou conteúdo de História é como se fosse um texto de outro planeta, eles leem, eles patinam, têm dificuldade, não conseguem entrar na linguagem do autor, então eu uso a Filosofia a meu favor, pra estar com eles lendo trecho por trecho, construindo as imagens do texto, analisando muita imagem. Eu percebi numa turma uma vez, que eu tinha dado aula sobre a colonização e eu falava muito da senzala e do Quilombo dos Palmares e eu ouvia perguntas assim: Quem era Quilombo dos Palmares? Eles não identificavam pessoa e lugar, quer dizer, coisas elementares, que é uma questão de você lê e entende o que está falando. Então eu achava curiosíssimo, o que que é uma senzala né? Você tinha lido, falado, mostrado, aí eles viam uma palavra fora de contexto, uma senzala, o que que é uma senzala, aí eles não conseguem voltar no conteúdo e saber. Então eu observei muito isso, quem me ajudou foi a Filosofia. A técnica da leitura da Filosofia, a forma de entrar nos autores é que me conduz. E aí eu consigo passar isso para os alunos, que criança é muito assim, criança é muito de perguntar cada detalhe, eles vão lendo o texto de história, vão parando, o que que é essa palavra? O que que significa isso? Por que que o autor colocou aspas aqui? Por que que ele usou parênteses? Então eles vão para um caminho que eu chamo de denotação. Basicamente a leitura história que eu faço é assim, trabalho de leitura de reconhecimento, aí eles partem para uma detonação, que é cada palavra, cada significado, e aí traduz, interpreta o texto, aí depois a gente comenta de novo a leitura, faz a releitura. Eu sempre friso essa técnica, a gente tem que reler, para poder entrar no pensamento do autor e saber qual é ao raciocínio dele. Aí eles partem para a crítica, para a problematização que são níveis mais puxados, assim, né, até Ensino Médio tem dificuldade nessa parte, para poder terminar numa redação, num entendimento, num trabalho mais científico. E aí eu lembro que, também, nesse caso da senzala eu usei o recurso do papel quadriculado, eles desenharam uma senzala em L em uma em U para poder entender o que o Arquiteto faz dentro do desenho, então eu vou alinhando os conhecimentos. Depois deram uma definição de senzala, pesquisando no próprio texto, aí eles encontraram sínteses, momentos que eles podiam estar anexando na definição, como era o chão, como eles viviam lá dentro, então eles vão construindo aos poucos. Criança tem essa mobilidade, não é uma coisa muito de questionário e respostas, é uma coisa de construção. Então é o texto lido e reconstruído o tempo todo, essa é a prática.

**Pesq.: Que recursos didáticos ou metodológicos você usa para trabalhar os conteúdos de História?**

P4: Todos os que eu conheço. Partindo da leitura de imagens, leitura de textos, trabalhos de interpretação, reescrita, análise, descrição, opinião. Eu gosto muito de tirar deles a opinião, porque criança é meio insegura, você pergunta alguma coisa, uma opinião sobre qualquer assunto, eles ficam com medo de falar e de falar errado, então eu exercito bastante essa parte. Então a gente tem o momento da leitura e interpretação com questões que tem elementos explícitos no texto e questões de elementos implícitos e de opinião, eu friso esses três momentos. E a forma de trabalhar é aliando Matemática a História, Arte a História, realmente a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade.

**Pesq.: Com base em sua experiência docente, você sente ou percebe interesse dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos de História? Se sim, como ele se manifesta ao longo das aulas? Se não, como você descreveria as causas desse desinteresse?**

P4: Olha tem criança que fala que ama História, que adora aquelas histórias de reinado. Eu leio para eles histórias do Monteiro Lobato, eles ficam encantados. Aquela coisa de guerreiros, de castelos, é ainda um encantamento, eles gostam muito, tem muito interesse.

**Pesq.: Você considera que é possível articular o conteúdo formal de História com as experiências dos alunos e /ou com a vida cotidiana?**

P4: Essa é a parte mais difícil, porque a gente tem uma multiplicidade muito grande de nível social, cultural. Eu vejo, por exemplo, na rede social aluno meu indo para Museu enquanto eu estou em casa preparando aula, e aluno que não tem acesso a rede de internet. Então é muito variado e aí trazer esse grupo heterogêneo para uma realidade que eu acho que seria ideal é mais complicado. Mas a gente tenta, é possível, mas é bem difícil

**Pesq.: É possível perceber/identificar conhecimentos prévios nos alunos acerca dos conteúdos de História trabalhados na escola? Se sim, como isso ocorre? E caso não ocorra, o que é possível ser feito para que haja esse diálogo, tão necessário ao processo ensino-aprendizagem.**

P4: Sim, dá para sinalizar. Eles têm alguns conhecimentos prévios dos assuntos.

**Pesq.: O seu planejamento da disciplina de história contempla as orientações e diretrizes da Lei 10.639/2003. Se sim, como isso se desenvolve em sua prática pedagógica?**

P4: Contempla, ela é totalmente pautada no conteúdo do MEC, dentro do padrão que eles pedem.

**Pesq.: Existe alguma prática pedagógica ou algum projeto visando a Lei 10.639/2003?**

P4: Sim, existe, nós temos. No trabalho de História tem.

#### AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

**Pesq.: Como ocorre o processo avaliativo na disciplina de História (instrumentos e critérios utilizados)?**

P4: Avaliação contínua, de cada participação, de cada trabalho, de cada procedimento. Atuação em pesquisa, que é o que a gente solicita algumas vezes. Avaliação padrão tradicional, cada uma vem num molde para eles terem habilidade também, de execução de avaliação. Sempre baseado nos conteúdos. São notas de zero a dez.

**Pesq.: No que tange a Matriz Curricular da escola, você julga a quantidade de aulas destinada ao conteúdo de História suficiente/adequado? Justifique.**

P4: Não, a quantidade é pouca. Mas se aliada a outros conteúdos, aí ela consegue expandir. Às vezes eu tenho que utilizar de outros recursos para conseguir continuar um trabalho ou um projeto.

**Pesq.: Há, ou houve, algum Projeto específico na escola que contemple ou dê destaque aos conteúdos curriculares de História? Se sim, comente como se desenvolve.**

P4: Mostras culturais, isso é bem visível, dá para aparecer. Esse ano mesmo nós vamos ter um projeto de regiões onde a História que vai ser o fio condutor, a gente vai trabalhar com vestimentas, hábitos, costumes, geografia, folclore, com tudo. A parte de danças já apareceu na Festa Junina e agora na mostra cultural, que é misturado conhecimentos científicos vai aparecer a história como fio condutor e a Ciência vai ficar aparecendo no trabalho dando suporte. Geralmente quando a gente fala mostra cultural só pensa em feira de ciências né, não é, dessa vez vai entrar com muita força a Arte, História, vai ser bem legal.

**Pesq.: Em sua opinião, qual é a relevância do ensino de história, particularmente, nas séries iniciais e, de uma forma geral, na educação básica?**

P4: Eu acho que dá para o aluno um conhecimento de mundo que ele não tem ideia que existe, dá suporte para ele entender de onde ele vem, o que ele está fazendo aqui e para onde ele vai. Ele vai ter opções de escolher o caminho dele, ele vai ter motivação. Eu me lembro que, quando eu era adolescente, um pouquinho mais velha que essa turminha, eu ficava estudando biografias e era muita gente, pegava homem, mulher, de épocas antes de Cristo, depois de Cristo, eu ficava estudando como é que eles viviam e foi isso que me serviu de motivação para criar um caminho. Então quer dizer, eu me baseei num fato histórico para criar um projeto de vida e para trilhar esse caminho futuro. Eu estou sempre retomando, com os alunos ou até com a minha própria filha, que ontem terminou um trabalho sobre Einstein, ela tinha o mesmo propósito, olhar para o passado, buscar uma figura que chama atenção, que ela gosta, que ela ama, e trazer esse personagem para o presente, para montar um projeto de vida e seguir a vida olhando o que é que foi de melhor deixado pela história para fazer seu próprio caminho. Exemplos que a gente tem, como na família, um avô, um pai, um tio, de alguém admirável para seguir em frente, eu acho que é isso que motiva, exemplos.

**Pesq.: Você gostaria de complementar mais alguma coisa sobre a História?**

P4: Não, é só. Eu acho que a História é fundamental, ela não pode ser deixada de lado não, sabe aquele livrinho, que fica ali, quando alguém cobra, vai lá, pega um texto, faz a prova de um texto, não, deve ser explorado o máximo possível.

**Pesq.: Muito obrigada pela sua colaboração.**

P4: Eu que agradeço pela oportunidade.

**FIM DA ENTREVISTA**

## APÊNDICE E - ENTREVISTA Nº 5

**Entrevistada: P5**

**Cargo/Função:** Professora regente do 5º ano

### FORMAÇÃO DOCENTE, AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS

**Pesq.: Qual a sua formação inicial?**

P5: Você diz para começar a trabalhar como professora? Eu já tenho 29 anos de trabalho em sala de aula, então eu peguei ainda a época que tinha o magistério. Fiz Magistério, logo em seguida já comecei a trabalhar, prestei concurso e passei. Depois do magistério eu fiz Faculdade de História na PUC em São Paulo, trabalhava e fazia a Faculdade. Depois eu fiz ainda, eu adoro História, aí fiz Lato Sensu, mas continuei na História, fiz o Mestrado na USP. Mas como eu tinha passado no concurso e trabalha há anos com os pequenos, então eu continuei trabalhando com os pequenos que eu gosto. Até antes do mestrado eu trabalhava em escola particular dando aula de História, então eu conseguia equilibrar os dois, trabalhava com os pequenos no Estado e no particular com os maiores, aí depois eu saí do particular e foi quando eu entrei no Mestrado, mas sempre mantive o meu cargo no Estado com os menores. Eu não fiz Pedagogia, porque como eu era do Magistério, o Estado me garantiu que eu poderia continuar dando aula, não precisaria fazer Pedagogia, porque o Magistério já me habilitava.

**Pesq.: Então você já atua há 29 anos na Educação formal?**

P5: Atuo há 29 anos no Estado e em alguns momentos concomitantes com escola particular.

**Pesq.: Em relação a formação continuada, você fez algum curso específico voltado à disciplina de História ou algo similar?**

P5: História sempre foi minha paixão, então fiz o Lato Sensu, depois, não satisfeita, fiz o Stricto Sensu. É uma área que eu gosto, mas gosto também de trabalhar com os pequenos, essa questão do ensino, nas séries iniciais, me atrai bastante.

### CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS.

**Pesq.: Em sua prática de ensino de história, você identifica alguma corrente ou concepção historiográfica? Conhece o termo?**

P5: Não sei, não levo. A minha formação até foi marxista, vamos dizer assim, na época da Graduação, porque na PUC era um pessoal bem marxista, mas eu nunca fui tão assim, acho que a história econômica tinha um grande valor, mas não era o principal. Depois quando eu fui para o Mestrado, aí a gente viu que realmente a história é riquíssima em outros aspectos, então você tem que também valorizar outras coisas, não só o lado econômico. Então, mais ou menos, eu tento pegar um pouco de tudo para explicar as aulas.

**Pesq.: Que recursos didáticos ou metodológicos você usa para trabalhar os conteúdos de História?**

P5: Partir aí da minha realidade, de escola pública, a gente tem o livro. Houve épocas que a gente nem tinha livro, aí era mais complicado, pelo menos o livro te dá um norte, assim um caminho. Então a gente tem o livro. Os recursos são poucos, na área de informática é mínimo. Agora que a escola conseguiu montar uma sala de informática, agora em junho, que ela conseguiu começar a funcionar, mas antes disso a gente também não tinha, então para ver imagens, discutir textos, era bem complicado, porque não tinha. Então os recursos são bem estreitos mesmo, é o livro didático, um mapa para você localizar, às vezes um filme, que eu acho legal. Na semana que vem quero ver se eu passo, talvez não o filme inteiro, mas alguns trechos do Carlota Joaquina, porque é o que eles estão estudando esse ano. O livro começa ali, das Guerras Napoleônicas e da vinda da Família Real para o Brasil, então começa dali. O ruim também é que não teve uma sequência do ano passado, isso quebra, dependendo do livro que você pega, que está à disposição, você não segue aquela coisa linear. Então eles aprenderam a chegada dos portugueses, estamos vindo, caminhando. Em alguns momentos eles aprenderam isso, não sei, no 2º ou 3º, mas não necessariamente é uma regra que tem que ser seguida. Então o livro desse ano começa desse ponto, da Família Real, então é dali que a gente parte, então eu sempre tenho que fazer uma volta, para eles conseguirem entender aquele momento ali, esse vai e volta na história a gente tem que fazer, porque eles, para falar a verdade, eles não têm bagagem, então isso às vezes complica. Mas aí eu pensei em passar esse filme porque lá retrata um pouco essa época. Mas os recursos são esses, a gente não tem assim. Eu gostaria de poder leva-los num Museu, em algum lugar para mostrar, por exemplo, daqui a pouco nós vamos entrar na Imigração, levar no Museu do Imigrante, mas infelizmente, hoje em dia, tudo é muito engessado. Há dez, quinze anos atrás a escola pública tinha essa liberdade, de dentro do nosso planejamento a gente colocava quais os lugares que bateriam com o conteúdo para a gente levar os alunos, então já levei muito aluno para o Museu do Ipiranga, Museu do Imigrante ou em alguma exposição, Brasil 500 anos. Mas hoje em dia você não pode tirar o aluno da escola sem a autorização da Secretaria da Educação e eles já fazem alguns lugares para você ir, mas que nem sempre bate com o seu conteúdo, com o que os alunos estão estudando, então fica difícil, a gente não tem essa autonomia de escolher lugares para levar os alunos, seria bem enriquecedor, mas a gente não tem, isso eu acho uma pena.

**Pesq.: Com base em sua experiência docente, você sente ou percebe interesse dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos de História? Se sim, como ele se manifesta ao longo das aulas? Se não, como você descreveria as causas desse desinteresse?**

P5: A eles amam, eles adoram, eles gostam, eles falam, professora hoje você vai dar aula de história. Eles são pequenos, essa turma de 5º ano, desse ano, eles são ainda bem crianças, infantis. Porque, aí você pergunta, porque crianças? Mas

variam, ano passado os 5<sup>o</sup> anos era adolescentes, já se achavam assim maiores, completamente diferentes da turma do quinto desse ano, esse ano eles são bem crianças, bem infantis, mas no sentido positivo, bom. Então eles perguntam, por exemplo, hoje é sexta, professora hoje vai ter aula de história, que eles têm depois do almoço, vai claro, hoje tem aula de história, eles comemoram. Ai professora o que você vai dar de história hoje? Eles gostam. Acho que, como a minha formação também é História, eu gosto de falar, de ficar conversando, então eu sempre encho, não fico presa no livro, a gente viaja um pouco sim, eu conto para eles algumas coisas, como era na época, isso é diferente. Para eles eu acho que isso também é um pouco novo, ainda mais esse período, eles não fazem ideia como que era a vida sem energia elétrica, sem banheiro, como que era D. Pedro. Eu falei para eles que D. Pedro não tinha só sua esposa oficial, que tinha amantes. “Nossa professora”, isso não está nos livros né? A Independência, porque ele estava aqui em São Paulo, de onde ele vinha? Então eles gostam, acham legal. Isso eu fico feliz, porque às vezes como a História é passada na escola é uma coisa maçante, uma coisa chata, sem graça. Aonde às vezes tem só cobrança, mas o aluno não vê sentido naquilo, não faz nenhuma conexão com a gente agora, é vazio. Então, eu acho muito legal, porque eu fui fazer História justamente porque eu tive professores que me davam aulas maravilhosas de História. Então isso me fez, quando eu tive que decidir o que eu queria seguir de carreira, eu sabia que queria ser professora, mas professora do quê? De Educação Física? Mas foi nas aulas de História e de Literatura, porque a professora dava muita história em Literatura, que me fez apaixonar por história. Então eu acho que é importante, desmistificar um pouco essa coisa de que história é chato, é sem graça, não faz sentido, é passado, já foi. Isso eu acabo tentando passar para eles, que história é bem legal.

**Pesq.: É possível perceber/identificar conhecimentos prévios nos alunos acerca dos conteúdos de História trabalhados na escola? Se sim, como isso ocorre? E caso não ocorra, o que é possível ser feito para que haja esse diálogo, tão necessário ao processo ensino-aprendizagem.**

P5: Pouco, muito pouco. Eles fazem muita confusão. Eles têm pouca coisa, não tem muito não. Assim, de quem foram os portugueses que chegaram aqui, que não foi sem querer que chegaram, isso até sabem. Nomes eles confundem, eles confundem tudo. Então a gente sempre tem, com os menores, a gente sempre tem que pontuar, repetir, para eles irem fixando e tornar aquele nome um pouco mais familiar para eles. Mas é pouco, porque também eles têm uma bagagem cultural muito pobre, culturalmente falando. Eles não têm assim esse contato com a história, com lugares que remetem a gente à história. Por isso que a gente tem que sempre ficar indo e voltando com o conteúdo, fazendo ligação com as coisas ou tentando perguntar “Vocês assistiram aquele filme”? Vocês viram como que era desse jeito? Então temos que fazer isso para eles conseguirem entender um pouco, tentando ligar com o cotidiano. Infelizmente, assim, como eu dou aula e a minha formação é história, então eu já estou há muito tempo na Rede, não nessa escola, mas no geral na

Rede, a prioridade não é isso, a prioridade é Português e agora Matemática, porque Matemática há anos atrás também não era tão prioridade, era mais Português. Então, sempre o foco em Português e Matemática, as outras se der deus, se não der. Então a gente percebe esse desprezo com as outras matérias, porque você tem que conseguir alfabetizar, que o aluno tem um desempenho melhor, porque vai ter prova do Saesp, porque é 5º ano. Então o enfoque é outro. Às vezes eu converso com a diretora, ela é muito aberta em relação a isso, porque História é entendimento de texto, aliás, tudo é entendimento de texto. Você lê um texto, também está discutindo, dando sua opinião, achando ali aonde que está a opinião dos outros, acho que tudo acrescenta, não é só Português ou só Matemática, é tudo, todas as outras disciplinas também enriquecem, acrescentam, colaboram de alguma maneira, é importante isso.

**Pesq.: O seu planejamento da disciplina de história contempla as orientações e diretrizes da Lei 10.639/2003. Se sim, como isso se desenvolve em sua prática pedagógica?**

P5: Eu vejo que está dentro, hoje em dia o Governo manda tudo para a gente, então as habilidades que o aluno tem que ter, não tanto encima do conteúdo de História, porque como eu te falei, como cada escola escolheu um livro diferente, em Português não, a gente tem o Ler e Escrever que a Rede inteira tem, todo mundo segue aquilo, as habilidades são aquelas. Em Matemática é o EMAI. Já de História e Geografia não, cada escola que escolheu seu livro didático, então o Governo não manda exatamente o conteúdo que você tem que trabalhar, mas dentro daquele seu livro, quais as habilidades que você pretende alcançar.

**Pesq.: E dentro da Lei 10.639, existe alguma prática que você desenvolva na sala de aula, nas aulas de história?**

P5: Além da conversa, da discussão, mais alguma coisa você diz assim?

**Pesq.: É, uma prática pedagógica que contemple essa legislação, a 10.639.**

P5: Na minha aula é sempre assim, é leitura, leitura compartilhada né, aí a gente discute, faz tipo um estudo de texto. Mais ou menos o que a gente faz em Português, a gente estuda o texto, faz um levantamento das palavras que eles não conhecem, o que quer dizer, como que era época, é assim.

#### AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

**Pesq.: Como ocorre o processo avaliativo na disciplina de História (instrumentos e critérios utilizados)?**

P5: Eu brinco que sou das antigas. Eu acho que é importante eles saberem que serão avaliados naquela disciplina. Não que eu vá cobrar nome, data, isso eu não cobro, mas eu aplico uma avaliação, isso eles sabem que tem. Mas a prova que eu dou é mais baseada em interpretação de texto, eu tiro de outros livros, outros lugares um texto, aonde ele tem que procurar lá no texto, faço perguntas referentes ao texto, então ele tem que procurar entender o texto para ele conseguir responder. Mas se o aluno prestou atenção nas aulas, tem uma memória legal, a resposta dele

vai ser sempre mais rica do que só aquele aluno que foi só achar no texto e está bom. Então isso dá para perceber, porque às vezes na resposta eles colocam elementos de sala de aula, de discussão, às vezes enriquece. Eu acho importante no 5º ano ele ter um sistema de avaliação, porque no 6º ano, quando ele for para o Fundamental II, muda muita coisa. E ele vai ter isso, vai ter essa cobrança, ele vai ter muitos professores e cada um vai cobrar na sua disciplina, já é uma preparação. Então eles fazem prova de História, fazem prova de Geografia, tem oficina de mapa, então eles têm que aprender a lidar com mapa, interpretar mapa, localizar coisas no mapa. Porque eu já penso assim, quando eles forem para o 6º, eles vão ter professor de História, vão ter professor de Geografia, eles vão dar mapa, eles já têm que estar familiarizado com isso, saber como lidar com a cobrança, fazer trabalho, então eu dou trabalho também para eles pesquisarem em casa. O que um trabalho tem que ter, para eles já irem aprendendo, se preparando para outra etapa deles. Mas não é todo mundo que faz assim não, tem gente que foca mesmo em Português e Matemática.

**Pesq.: No que tange a Matriz Curricular da escola, você julga a quantidade de aulas destinada ao conteúdo de História suficiente/adequado? Justifique.**

P5: No que ela se propõe a fazer sim, mas eu acho que até poderia ampliar se a gente pudesse pensar do 1º ao 5º ano, aí estruturar melhor. Porque essa questão do livro didático às vezes quebra o trabalho, então eu não sei exatamente o que ele viu no 1º, 2º, 3º ano, isso a gente não tem, precisa ser aprimorado, de uma forma global, poderia ser melhorado.

**Pesq.: Há, ou houve, algum Projeto específico na escola que contemple ou dê destaque aos conteúdos curriculares de História? Se sim, comente como se desenvolve.**

P5: Pensando agora não. Mas por exemplo, a gente teve a Festa Junina e a gente vai ter a Mostra Cultural no segundo semestre. Aí nós decidimos que para a festa junina a gente ia fazer uma coisa regional, sair um pouco daquela coisa só característico de festa junina e regional. Então cada ano pegou uma região do Brasil, então fez uma dança regional. E aí a gente vai trabalhar essa região também para Mostra Cultural. Então no segundo semestre, eu já sei que eu tenho a Região Sul, então eu vou ter que trazer coisas, trabalhar com eles a região sul para quando tiver a mostra a gente ter alguma coisa para apresentar para os pais, para a comunidade. Então nesse aspecto sim, mas aí não é só específico de História, também vou mexer com a Geografia, com Português, vai ter uma interdisciplinaridade. Mas eu vou focar também o lado da história da imigração, quem que foi para o Sul, quais as características da língua, da comida, da história deles.

**Pesq.: Em sua opinião, qual é a relevância do ensino de história, particularmente, nas séries iniciais e, de uma forma geral, na educação básica?**

P5: É fundamental. Acho que tem que ter. Os pequeninhos já introduzir esse conceito de história, assim, o que que é a família, por exemplo, qual é a história da

sua família. Família independente de quem seja, mas de onde a sua mãe veio, de onde a sua avó veio, porque será que ele veio de lá. Entrevistar a família, começar dali, da comunidade escolar, vamos conhecer o bairro. Começar assim de temas bem simples e concretos para a criança, para daí a gente ir conseguindo abstrair coisas maiores, da História do Brasil, da cidade. Mas eu acho muito importante, porque a criança também começa a pensar, ela começa a relacionar as coisas, até a ser a ser crítico. No 5º ano nós trabalhamos muito essa questão do impeachment, do porquê, o que está acontecendo. A gente tem assinatura de jornal na escola, então todo dia a gente lê uma reportagem de jornal, ou da cidade, ou do país, ou de outro lugar do mundo. E acho que a História tem tudo a ver com isso né, ajudando nessa formação deles, essa visão de mundo, mesmo ele sendo pequenos, mas saber que existe algo além da minha casa, da minha rua, acho que isso é importante.

**Pesq.: Mais alguma coisa que você gostaria de colocar sobre a História?**

P5: Eu espero que a gente consiga, eu já to saindo, daqui a pouco eu já estou me aposentando, mas, que a História tenha mais valor na escola. Que as escolas consigam enxergar que a História também é fundamental. Porque fala-se muito que tem que se formar um cidadão crítico. Mas o que é um cidadão crítico? Se começa lá de pequenininho, conhecendo a sua história, a história do outro, a história do mundo, porque que a gente é assim. Acho que é isso.

**Pesq.: Muito obrigada pela sua participação.**

P5: Imagina, obrigada você.

**FIM DA ENTREVISTA**