

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO
HISTÓRICA E DE COMO OS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SE
APROPRIAM DOS SABERES HISTÓRICOS ENSINADOS A PARTIR DO LIVRO
DIDÁTICO**

ALESSANDRA FARIAS RODRIGUES

RIO GRANDE, 2018

ALESSANDRA FARIAS RODRIGUES

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO
HISTÓRICA E DE COMO OS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SE
APROPRIAM DOS SABERES HISTÓRICOS ENSINADOS A PARTIR DO LIVRO
DIDÁTICO**

Trabalho apresentado como requisito parcial/final para aprovação na prova de Qualificação do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dr (a). JÚLIA SILVEIRA MATOS

RIO GRANDE, 2018

Ficha catalográfica

G696e Rodrigues, Alessandra Farias.

O ensino de história nos anos iniciais: um estudo sobre educação histórica e de como os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental se apropriam dos saberes históricos ensinados a partir do livro didático / Alessandra Farias Rodrigues. – 2018.

90 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande/RS, 2018.
Orientadora: Dr^a. Júlia Silveira Matos.

1. Ensino de História 2. Anos Iniciais 3. Educação Histórica I. Matos, Júlia Silveira II. Título

CDU 93:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Esp. Lucilene da Silveira da Silva Franz CRB 10/2170

BANCA EXAMINADORA:

Profa.Dra.Júlia Silveira Matos – FURG

(Orientadora)

Prof. Dra. Adriana Kivanski de Senna – FURG

(Avaliador)

Profa. Dra. Gianne Zanella Atallah – SECULTRG/PMRG

(Avaliadora)

Profa. Dr. Daniel Porciuncula Prado – FURG

(Suplente)

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”
John Dewey

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Gloria Rodrigues Lobo, minha filha,
meu grande e verdadeiro amor, e o melhor de mim.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a ressaltar a importância do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como analisar, discutir e refletir sobre como crianças do 4º ano se apropriam dos saberes históricos ensinados a partir do livro didático. Ademais, propõem-se a explicar a partir da educação histórica o que elas são capazes de relacionar com suas práticas diárias, com suas vidas e, como constroem suas experiências do/com tempo. Além disso, buscamos também refletir sobre o uso desse material pelos professores dos Anos Iniciais e suas formas de planejamento, o que será necessário a construção de um questionário para aferir sobre estas questões, principalmente pelo fato de que a formação inicial destes professores não se dá na graduação de História e sim em Pedagogia ou no Normal de Nível Ensino Médio (o antigo curso de Magistério). Para tal reflexão, foram realizados estudos sobre a constituição da consciência histórica com base na teoria de Jörn Rüsen, inserida no campo de estudo da Educação Histórica. A metodologia utilizada neste projeto foi Estudo de Caso, enquadrando-se numa abordagem qualitativa, análise documental, e o aporte da história oral (ALBERTI, 2010) com os professores, visando conhecer quais suportes didáticos são utilizados em seu cotidiano, através de estudos de caso sobre o currículo e dos livros didáticos. Para a produção das fontes foram aplicados questionários e realizadas intervenções numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental da escola municipal França Pinto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Anos Iniciais, Educação Histórica e Alfabetização Histórica.

ABSTRACT

The present work intends to emphasize the importance of Teaching History in the Early Years of Elementary School, as well as to analyze, discuss and reflect on how children of the 4th year appropriate the historical knowledge taught from the didactic book. In addition, they propose to explain from historical education what they are able to relate to their daily practices, with their lives and, as they construct their experiences of / with time. In addition, we also sought to reflect on the use of this material by Early Years teachers and their forms of planning, which will require the construction of a questionnaire to assess these issues, mainly because the initial training of these teachers does not occur in the History degree, but in Pedagogy or in Normal of High School Level (the old Magisterium course). For this reflection, studies were carried out on the constitution of historical consciousness based on the theory of Jörn Rüsen, inserted in the field of study of Historical Education. The methodology used in this project was Case Study, based on a qualitative approach, documental analysis, and the contribution of oral history (ALBERTI, 2010) with teachers, aiming to know which didactic supports are used in their daily life, through studies of case study on curriculum and textbooks. For the production of the sources questionnaires were applied and interventions were carried out in a class of 4th year of Elementary School of the municipal school França Pinto.

KEY WORDS: History Teaching, Early Years, Historical Education, and Historical Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: Sonho ou possibilidade? ..	16
1.1- Breve definição sobre o que é História, Ensino de História, Função da Escola e Saberes que constituem o Ser Professor	16
CAPÍTULO 2. Eu, historiadora e educadora: Desafios da escola	42
CAPÍTULO 3. O livro didático no cotidiano escolar	65
CONCLUSÃO	82
BIBLIOGRAFIA	85
ANEXOS	89
ANEXOS 01.....	89
ANEXOS 02.....	90
ANEXOS 03.....	91

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é instigada fundamentalmente pela minha prática. Eu atuo como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, no Rio Grande do Sul há mais de oito anos. E, embora tenha como formação acadêmica inicial, os cursos de Bacharelado e a Licenciatura em História, essa experiência enquanto alfabetizadora, foi o motivo de buscar alternativas de Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que atuo numa turma de 4º ano na Escola Municipal França Pinto.

Não pretendo trazer uma crítica vazia, a pesquisa busca em primeira instância compreender como os alunos do 4º ano da escola França Pinto se apropriam dos saberes históricos ensinados a partir do livro didático, e como são capazes de relacionar estes aprendizados com suas práticas cotidianas. E além disso, como constroem suas experiências do/com tempo.

Para tal estudo analisaremos e discutiremos sobre o ensino de história nos Anos Iniciais; sobre seus princípios; objetivos e desafios no Brasil, bem como, faremos uma breve análise dos conteúdos trazidos nos livros didáticos de 4º ano. E por último, mas não menos importante, teceremos uma discussão sobre o uso do livro didático pelos professores dos Anos Iniciais e pelos suportes didáticos que estes se utilizam no planejamento de suas aulas de história. Além disso, pretendemos evidenciar que a história pode ser trabalhada nos Anos Iniciais a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Pensando nesta perspectiva, interdisciplinaridade para o professor dos anos iniciais é completamente viável, pois o professor assume papel principal e único da sua turma, a chamada unidocência. Tendo, portanto, autonomia para trabalhar o mesmo tema em diferentes disciplinas, e tornando a interdisciplinaridade atingível. Em contrapartida, grande parte dos professores dos anos finais coloca como principal dificuldade da interdisciplinaridade, o tempo e disponibilidade em dialogar com os colegas de outras disciplinas.

Em consonância com a pesquisa Lück descreve a interdisciplinaridade como:

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (2007, p.64).

O trabalho interdisciplinar, assim como uma educação baseada nos preceitos construtivistas, bem como de uma educação histórica, exige um empenho maior da comunidade escolar, seja da coordenação pedagógica que avaliará sua clientela para criar seu P.P.P (Projeto Político

Pedagógico), seja do professor que antes de trazer seu conteúdo “pronto” terá que conhecer sua turma, avaliar seus anseios, seus conhecimentos prévios e também sua vida (familiar, econômica, cultural, social). Porém, certamente esse trabalho não é perdido, ele desacomoda e, bem como todo processo de desacomodação ele faz surgir novo aprendizado.

E é a partir desse novo olhar que pretendo evidenciar a importância e relevância do ensino de história ao professor dos anos iniciais. Lück afirma que:

A ideia de superação da fragmentação do ensino não é nova, afirmam os professores. A concepção do currículo, proposta no final do século passado, já indicava uma preocupação com a fragmentação e procurava oferecer o instrumental conceitual necessário ao estabelecimento da unidade de ensino. A Lei 5692/71, que propunha a integração vertical e horizontal das disciplinas, procurou orientar a superação dessa fragmentação. Igualmente, o método de projetos que foi muito popular em certa época. Esses aspectos correspondem, no entanto, a estágio elementar e inicial do processo (2007, p.86).

Sendo assim, acredito que os primeiros anos na escola são de fundamental importância para formação dos nossos alunos. Daí a preocupação em trabalhar da melhor forma estes anos iniciais no processo de escolarização, de questionar o que temos feito pela educação e, também de introduzir paradigmas como o construtivismo e a alfabetização histórica.

Penso que, se conseguirmos dentro da academia e dos cursos de extensão (magistério) explorar melhor a disciplina de História, conseguiremos conseqüentemente, que os alunos possam ter interesse pelo ensino de história nos anos seguintes.

Nesse sentido, a pesquisa possui relevância ao passo que dá voz a estes professores por meio de entrevistas com questionários semi estruturados, visando conhecer suas práticas pedagógicas e os suportes didáticos que o ancoram em seus planejamentos. Ademais, justifica seus saberes experiências, visto que a partir do momento em que se depararam com a pesquisa foram desacomodados pelo tema e por sua relevância. Fato este que poderá contribuir em muito para os aprendizados futuros de seus alunos, os quais possivelmente terão impactos nos anos finais, quando apresentados por um professor especialista ao ensino de História.

Claro que esta pesquisa analisa o ensino de história, pois é o tema da mesma, mas poderíamos nos questionar na mesma medida em relação a outras disciplinas, cuja o professor generalista possivelmente também não possui saberes de formação profissional, como a ciência, geografia, arte e matemática. Em verdade, ao generalista restaria o ensino da língua portuguesa ao passo que ela é o centro da aprendizagem nos anos iniciais com a alfabetização e letramento. E ao meu ver já traz uma responsabilidade muito grande, pois não se trata apenas de ensinar uma criança a ler, e sim de decodificar um código, interpretá-lo em diferentes gêneros textuais, escrevê-lo e produzi-lo também de diversas formas, tipos e estilos. Penso que tamanha responsabilidade já se transformaria na própria especialidade do generalista. Entretanto, este ainda se torna responsável

por diferentes e diversas outras áreas do conhecimento, com tamanho e peso também grandes para uma única docência, um único professor, uma só pessoa.

Enfim, para atingirmos o objetivo principal, ou o mais próximo dele, indicamos como objetivos específicos da pesquisa a análise dos livros didáticos de história nos Anos Iniciais e o modo como os alunos do 4º ano da escola França Pinto se apropriam e relacionam os saberes históricos ao seu cotidiano. Analisaremos também os programas de Ensino de história nos anos iniciais; seus objetivos, suportes e o que realmente é cobrado aos professores da Rede pelo Núcleo Responsável da Secretaria da Educação (Smed) do Município do Rio Grande.

Um outro objetivo que elencamos como primordial é o de identificar as atividades ligadas à disciplina de história propostas pelos professores nos anos iniciais a fim de saber se estas tendem a motivar o aluno ou não para a aprendizagem do Ensino de História no Ensino Fundamental e Médio, bem como uma investigação dos métodos que consideramos, enquanto especialista e generalista na prática, como o(s) que melhor(es) se adéqua(m) ao Ensino de história nos anos iniciais.

E, finalmente, tentaremos a difícilíssima tarefa de refletir sobre a educação atual e buscar formas de aprimorá-la, de torná-la mais atrativa e motivadora para nossos alunos, mas sobretudo, de torná-la propulsora de mudanças e transformações. Este é o objetivo deste trabalho! Sem pretensões, mas arraigado de muitos sonhos e até mesmo utopias. Este trabalho pretende por meio do ensino de ou DA HISTÓRIA, propor transformações tanto no ato do ensinar a disciplina, mas sobretudo no ensino e na aprendizagem da mesma. Penso que é possível, mesmo em meio as dificuldades do professor dos anos iniciais, trabalhar o ensino de história como o propulsor de mudança. Sendo esta talvez o própria ou primeira temática de interdisciplinaridade nos Anos Iniciais – a História associada a vida dos alunos. E a partir da consciência histórica uma nova forma de ensinar história, tornando importante diante do cotidiano do aluno e, sobretudo, respeitando seus conhecimentos prévios, ou o que discorreremos como ideias tácitas.

A metodologia utilizada neste projeto será o Estudo de Caso da turma 4º B da Escola Municipal França Pinto, enquadrando-se numa abordagem qualitativa, no aporte da história oral (ALBERTI, 2010) com os alunos e professores dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, bem como na análise documental dos Programas distribuídos pela Secretaria da Educação do Município do Rio Grande, a SMEd.

Para a produção das fontes serão aplicados questionários aos professores dos 4ºs e 5ºs anos e realizadas intervenções na turma do 4º ano B do Ensino Fundamental da referida escola, visando conhecer em primeira instância como estes alunos se apropriam dos saberes históricos ensinados a partir do livro didático; o que são capazes de relacionar com suas práticas; como constroem suas experiências do tempo. E também quais suportes didáticos são utilizados pelos professores em seu

fazer pedagógico cotidiano.

Além disso, através de estudos de caso sobre o currículo objetivado pela Secretaria da Educação (SMEd) do município do Rio Grande, buscar compreender se o uso dos livros didáticos indicados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) contemplam estes saberes.

Em consonância ao aporte da história oral nos elucidada Alberti que:

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados (2005, p.17).

Dentro de uma perspectiva de pesquisa descritiva, tentaremos compreender a forma e os métodos de trabalho dos professores dos Anos Iniciais, cuja formação inicial, não se dá na área de História, e sim, na graduação de Pedagogia ou no Normal de Nível Ensino Médio (o antigo curso de Magistério).

Dessa forma, utilizaremos de técnicas de coletas de dados como questionários a fim de identificar e descrever quais suportes didáticos são utilizados por este grupo estudado; e se utilizam-se dos livros didáticos de história em seus planejamentos.

Ademais, para contribuir para o desenvolvimento deste projeto utilizaremos a história oral, pois a mesma possibilita compreender como se constitui as memórias individuais e coletivas dentro da escola, bem como analisar também de que maneira se constituíram estas memórias. Posto que:

[...] Ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do *outro*; e, muitas vezes a *anamnesis pessoal* é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrações coletivas – comumente reavivadas por liturgias de recordação – lhes dá sentido (CATROGA, 2001, p.45).

E nesse diálogo que faz parte do processo socializador, os indivíduos mantêm o elo com a realidade, que se constitui na própria memória que se tem, pois do modo como “re-presentificam” seu passado, organizam o seu percurso como projeto. Tendo em vista que a memória nunca poderá ser um mero registro, justamente por constituir-se nessa “re-presentificação” que tem sua gênese na relação entre o presente e a tensão tridimensional do tempo, ou seja, numa construção em que “[...] toda a recordação tende a objetivar-se numa narrativa coerente [...]” (CATROGA, *Ibid.*, p.46).

E, em virtude do fato da memória estar sempre “ameaçada pela amnésia”, torna-se compreensível a necessidade do ritual de celebração de encontro com a memória, para evocar a rememoração através dos “traços-vestígios” que têm a função de mobilizar a memória através de revivificações rituais, haja visto que “[...] não há representação memorial sem traços” (CATROGA, *Ibid.*, p.48).

Além disso, a narrativa cria condições favoráveis à análise e ao diálogo tanto de práticas quanto de saberes que são construídos cotidianamente, dentro ou fora do espaço escolar, e também se constitui numa ferramenta metodológica bastante utilizada contemporaneamente no que se refere aos processos de formação e autoformação de professores (MEDINA, 2003).

Ademais, para encerrarmos, ao menos momentaneamente este tema, teceremos nosso estudo de caso a partir da educação histórica buscando discorrer sobre a importância do ensino de história nos anos iniciais, ao passo que o estudo do passado sirva de base de compreensão dos processos atuais e como propulsor de mudanças aos processos futuros, servindo de experiência e aprendizado a novos aprendizados aos alunos foco deste estudo. E com a análise documental do programa da Secretaria (SMEd) e dos livros didáticos, que possamos qualificar a educação básica para estes profissionais que atuam nos Anos Iniciais e que não possuem formação acadêmica na área de História. Nosso objetivo, contudo, é o de compreender, analisar e, finalmente, criar novos suportes, juntos, Universidade e Rede Municipal de Ensino. E estes suportes futuramente transformados em cadeiras disciplinares, cursos de extensão ou formação continuadas, enfim, este seria tema suficiente para outra tese, mas de modo prático, esse será ao menos um retorno do objeto apresentado como resultado de uma formação continuada que é o Mestrado Profissional em História, o refletir sobre a práxis.

Ao menos quando ingressei no Mestrado Profissional em História imaginei ser esta a principal diferença entre um mestrado acadêmico – a práxis. Penso que o Mestrado Profissional traz como objetivo um Produto Final ou, pelo menos uma tese cujo tema venha sofrer transformações, mudanças, eis que isto é a História, compreender e se sentir pertencente para transformar.

Com este trabalho pretende-se não só compreender de que forma se aprende história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sobretudo, de que forma se constitui este saber ou estes saberes. Quais suportes são utilizados e porque o são pelos professores, pois é nessa simbiose que também avaliamos a demanda do próprio currículo que permeia a sala de aula.

Ademais, a partir desse estudo, poderemos tecer estratégias para que o ensino de história nos anos iniciais possa contribuir para tornar o ensino nos anos finais mais prazeroso e motivador, tornando-o mais crítico e mais instigante para o aprendizado do aluno. Sei que a priori, isso pode parecer irrelevante, mas pra mim, professora alfabetizadora nos anos iniciais e professora de história, é perceptível o modo como os alunos interagem com o ensino nos anos iniciais e nos anos finais. Em poucas palavras eu poderia descrever como um *encantamento perdido*, ou melhor explicando, visualizo crianças participativas e felizes nos anos iniciais, e sem medo de errar, enquanto que nos Anos Finais, vejo crianças apáticas, ou pelo menos sem demonstrações claras de interesse, entendendo e buscando prestar atenção num conteúdo que cairá numa prova ou que será pedido em algum tipo de avaliação. Neste sentido, me questiono até que ponto esse tipo de ensino é

relevante.

É por um conjunto de questionamentos que produzo essa obra, que está neste momento iniciada, mas que mesmo em seu término não se dará por encerrada, principalmente no que diz respeito a metodologia, pois imagino que neste fazer pedagógico diário se constituirão novos saberes com novas demandas metodológicas.

Entendemos que o caminho se faz caminhando, descobrindo, experienciando saberes, com isso, essa metodologia, escrita nos dias de hoje, poderá ser alterada de acordo com os estudos e olhares que surgirão no decorrer dessa caminhada de leituras e diálogos coletivos, constituindo portanto, uma dialogicidade¹ no processo. Não damos, então, como encerrado esse marco metodológico, mas, sim, iniciado.

Neste sentido, o primeiro capítulo intitulado CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: Sonho ou possibilidade?, nos traz a discussão teórica-metodológica do que é história e da importância da educação histórica no processo de ensino-aprendizagem para crianças. Além disso, percorre um caminho da disciplina de História no Brasil, assim como os desafios enfrentados por ela ao longo de dois séculos. Também procura analisar e discutir sobre o ensino de história nos Anos Iniciais; sobre seus princípios; objetivos. Bem como, faz uma breve análise dos conteúdos trazidos nos livros didáticos de 4º ano; e tece uma discussão sobre o uso dos mesmos pelos professores que atuam nos Anos Iniciais, e pelos suportes didáticos que estes se utilizam no planejamento de suas aulas de história.

O segundo capítulo intitulado: Eu, historiadora e educadora: Desafios da escola, traz uma discussão e análise de como os alunos do 4º ano da escola França Pinto se apropriam dos saberes históricos ensinados a partir do livro didático, e como são capazes de relacionar estes aprendizados com suas práticas cotidianas. E além disso, como constroem suas experiências do/com tempo. Além disso, conta um pouco sobre minha trajetória enquanto alfabetizadora e de como surgiu a ideia do projeto de pesquisa aqui trabalhado.

Por último, mas não menos importante, temos o terceiro capítulo intitulado de O livro didático no cotidiano escolar. Neste capítulo faremos uma discussão sobre o livro didático, sobre seu uso ou descarte no planejamento dos professores. Ademais, dialogaremos sobre este e outros suportes didáticos utilizados pelos professores no seu fazer pedagógico, bem como, uma breve análise da formação inicial do professor. E por último, analisaremos se os livros didáticos distribuídos pelo Mec correspondem aos direitos de aprendizagem estipulados na Base Nacional Comum Curricular.

¹ Categoria eminentemente freireana, que pressupõe uma escuta respeitosa e um se permitir encharcar e ser encharcado pela experiência do outro, bem como partilhar saberes e sonhos (FREIRE, 2005).

CAPÍTULO 1 – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS:

Sonho ou possibilidade?

Hillary Cooper (2012) nos esclarece que até a década de 1980 a História era considerada imprópria para crianças. Que depois do relatório Plowden Report (1967), a ênfase foi dada a experiência direta através dos sentidos; e que a História se tratava “dos assuntos de adultos e ideias abstratas, que não poderiam ser significativas para as crianças”. (p.16)

Dessa forma, a professora de história e pedagoga, não aceitou tal premissa e decidiu aplicar as teorias de aprendizagem construtivista ao processo de pesquisa histórica, e fez deste tema a sua dissertação de doutorado (PhD) em “Young Children’s Thinking in History” (Pensamento de criança sobre história), Cooper (1991). Segundo a autora:

Colegas no exterior, variando entre países anteriormente comunistas do Leste Europeu, países anteriormente fascistas do Oeste Europeu e de países da América do Sul, também começaram suas pesquisas no ensino de história para crianças, a partir de seus próprios contextos. Esses estudos levam crianças a se comprometerem com a pesquisa ativa, ao invés de lhes dar uma simples “história do passado”, a qual pode ser politicamente manipulada. (COOPER, 2012, p.17)

Neste sentido, esta pesquisa embora já trouxesse a partir das minhas vivências, dos meus saberes experienciais, a certeza da possibilidade de ensinar história as crianças, esta só se consolidou quando elucidada pelos estudos, fundamentalmente, de Hillary Cooper, que corajosamente não aceitou o que lhe foi imposto como teoria e foi em busca de provas para aquilo que já conhecia por trabalhar em sala de aula, por avaliar a práxis do seu fazer pedagógico.

Proponho com este trabalho, portanto, esta práxis, e sobretudo a escolha, de aceitar ou transpor o que nos é imposto.

1.1- Breve definição sobre o que é História, Ensino de História, Função da Escola e Saberes que constituem o Ser Professor

Partindo do objetivo deste trabalho, que é analisar e discutir sobre o ensino de história nos Anos Iniciais; sobre seus princípios; objetivos e desafios no Brasil, bem como, a análise dos conteúdos trazidos nos livros didáticos de 4º ano; e a discussão sobre o uso dos mesmos pelos professores que atuam nos Anos Iniciais, e pelos suportes didáticos que estes se utilizam no planejamento de suas aulas de história; e por último, a discussão e análise de como os alunos do 4º

ano da escola França Pinto se apropriam dos saberes históricos ensinados a partir do livro didático, e como são capazes de relacionar estes aprendizados com suas práticas cotidianas. E além disso, como constroem suas experiências do/com tempo. Discutiremos neste capítulo inicial sobre o que é História, o Ensino de História, o Ensino de História nos Anos Iniciais; os seus princípios; objetivos e desafios no Brasil. Além disso, buscaremos evidenciar que a história pode ser trabalhada nos Anos Iniciais a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Para tal reflexão, nos basearemos na proposta de JENKINS (2011, p. 23) sobre o que é história, em seu livro intitulado “A História Repensada”. Em seu texto, em especial no capítulo primeiro que corresponde ao “O que é a História”, o autor busca “examinar o que a história é na teoria; depois, examinar o que é na prática; e, por fim, juntar teoria e prática em uma definição – uma definição cética e irônica, construída metodologicamente”

Keith Jenkins discorre sobre a teoria e a prática sobre a história, além disso chega na própria práxis dela, mas didática e coerentemente, nos pontua cada uma delas a partir do nível teórico, o qual evidencia como objeto de investigação da história o passado. Passado este interligado a história e não a mesma em si. Estes, como anuncia o autor estão em patamares diferentes. Um não existe sem o outro, mas ambos podem ser analisados e estudados em separados, pois

[...] o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (uma paisagem pode ser lida/interpretada diferentemente por geógrafos, sociólogos, historiadores, artistas, economistas et al.), ao mesmo tempo que, em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço. No que diz respeito à história, a historiografia mostra isso muito bem. (JENKINS, 2011, p.24)

Podemos, então, analisar pela perspectiva de Jenkins que, a história, embora seja um discurso sobre o passado, está numa categoria diferente dele. Em outras palavras, tudo que passou é passado, mas nem todo passado é história.

O passado já aconteceu. Ele já passou, e os historiadores só conseguem trazê-lo de volta mediados por veículos muito diferentes, de que são exemplos os livros, artigos, documentários etc., e não como acontecimentos presentes. O passado já passou, e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos à obra. A história é o ofício dos historiadores (e/ou daqueles que agem como se fossem historiadores). Quando os historiadores se encontram, a primeira coisa que perguntam uns aos outros é: ‘No que vocês estão trabalhando?’ Esse trabalho, expresso em livros, periódicos etc, é o que você lê quando estuda história. Isso significa que a história está, muito literalmente, nas estantes das bibliotecas e de outros lugares. Assim, se você começar a fazer um curso de história espanhola seiscentista (por exemplo), não vai precisar ir ao século XVII nem à Espanha; com a ajuda de uma bibliografia, vai, isto sim, à biblioteca. É ali que está a Espanha seiscentista, catalogada pelo sistema decimal Dewey, pois aonde mais os professores mandam você ir para estudar? (JENKINS, 2011, p. 25)

Passado e história, embora imbricados em significados, não estão unidos um ao outro de tal

forma que podemos ter uma leitura de qualquer fenômeno. Podemos, portanto, analisar a partir do seguinte ponto de vista: o passado uma vez que já ocorreu possui sentido e singularidades particulares a quem esteve presente nele, sendo assim ele só poderá ser revisitado. Sendo este revisitado, o será a partir de outras perspectivas e de outros lugares no tempo e no espaço presente de quem o visita. Uma vez que algo é contado a partir de um acontecimento ele é parte do que aconteceu, mas nunca uma cópia deste. Há o olhar individual, singular de quem conta por trás de uma história, e por isso nem tudo que é passado é história. Algo que é relevante a uma pessoa não é história, e sim memória. “O passado que ‘conhecemos’ é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio ‘presente’. Assim como somos produtos do passado, assim também o passado conhecido (a história) é um artefato nosso.” (JENKINS, 2011, p. 33)

Em meio a tudo isto está o trabalho do historiador, cabendo a ele a tarefa de interpretar o passado. Não fossem as fontes, seria um trabalho quase ficcional o de escrever a história. Entretanto, as fontes uma vez que limitam a interpretação dos fatos, não os tornam únicos, pois as interpretações a partir delas ainda assim podem ser inúmeras. Nesse sentido, podemos dizer que a História está fadada a ser uma construção pessoal, vista da perspectiva do historiador que a escreve.

O historiador E. H. CARR em seu livro *Que é História?*(1982), traz em seu primeiro capítulo o tema Historiador e seus fatos. Nele pontua que a tentativa de uma história definitiva, que se baseie em fatos tão indiscutíveis quanto qualquer objeto físico e palpável é falaciosa. O autor acredita que os fatos jamais falam por si, à medida que são interpretados. E que mesmo os fatos não podem ser consensualmente medidos com mais ou menos importância, ao passo que um historiador pode selecionar um evento para estudo que passe despercebido por outro historiador, ou seja, não apenas a interpretação é pessoal, mas a própria escolha dos fatos. É, a partir desse viés, que o autor dialoga sobre a falta de objetividade na história, que “a meu ver, aniquila sua intenção de se firmar como Ciência Plena [...] e a aproxima do Campo da Filosofia, assim como também ocorre às Ciências Humanas tais como Antropologia, Sociologia ou Psicologia”. (CARR, 1982)

Nesse embate sobre a história e suas interpretações, CARR discorre que a visão sobre a História depende das interpretações que lhes são dadas, e que estas podem ser evolutivas ou involutivas, e que por sua vez podem erroneamente fazer parte de um discurso, o qual o autor intitula de Complexo do Paraíso Perdido, o qual “é recheado de chavões que constantemente apelam para mídia como prova de um mundo em irremediável declínio”. Tal discurso preponderou durante o século XIX, do ponto de vista de um reforço do empirismo e sob o otimismo iluminista, pois reforçava uma história de significância específica. Atualmente, essa ideia nos parece irreal. Entretanto, não raro encontramos ainda alguns historiadores afirmando teorias de um mundo em constante degeneração. Isto para o autor, pode gerar uma falsa ideia de uma “visão inocente da história, [...] minimizando ou mesmo eliminando qualquer dado que possa mostrar o contrário.”

(CARR, 1982)

Diante, portanto, da conclusão de que os fatos históricos são tão multifacetados, quanto escorregadios, sujeitos a imprevisíveis interpretações que sempre serão ‘corretas’, o autor aborda a questão de uma postura que deva acompanhar o historiador em relação a seu objeto e do compromisso com os fatos. Para o Carr:

A meu ver não há como fugir à questão da escolha, de uma escolha benéfica. Se a visão de um mundo degenerado despertar do indivíduo o espírito de resistência e luta para promover uma melhora, isso é uma ótica benéfica, se a visão de um mundo em progresso for usada por um entusiasta para perceber que há esperança embora ainda haja muito a ser feito, isso também é uma escolha sábia. Mas se a visão negativa da história servir para semear o desânimo, o desespero e o conformismo, assim como a visão positiva servir para o comodismo e sensação de otimismo exagerado ao estilo do Dr. Pangloss de Voltaire, essas serão escolhas lamentáveis. Minha postura é sobretudo de um meio termo, equilíbrio sobre o qual se constrói o progresso, e num sentido progressista, há lugar para o otimismo esclarecido e esperança. (CARR, 1982)

Em consonância, Jenkins nos elucida que a história constitui-se enquanto variações dos acontecimentos, uma vez que o passado jamais poderá ser recriado na íntegra. É “o estudo da história (o passado) necessariamente um estudo da historiografia (os historiadores).” O autor cita em seu livro *o romance 1984*, nele discorre que “Orwell escreveu que quem controla o presente controla o passado e quem controla o passado controla o futuro”. Um belo exemplo de consciência histórica. (JENKINS, 2011, p. 40 e 41)

Também nesta perspectiva enunciada por Jenkins e Carr podem corroborar Cainelli & Oliveira in SCHMIDT (2011) quando analisam a relação de aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. As autoras baseiam-se na educação histórica preconizada por Jörn Rüsen, o qual apresenta motivações para pensarmos o ensino de história a partir da relação entre didática e a teoria da história. Neste trabalho, as autoras discorrem sobre um estudo de caso desenvolvido num 5º ano, antiga 4ª série do Ensino Fundamental, cujo objeto de estudo se baseou no processo de transição do ensino de história dos anos iniciais para os anos finais, já que no 6º ano (antiga 5ª série) este ensino se dará por um especialista, ou seja, por um professor graduado em história, enquanto que no 5º ano se dará em grande parte por um pedagogo, ou por alguém com formação técnica no Normal de Nível Ensino Médio (o antigo curso de Magistério), ou mesmo por outro graduado em licenciatura e com complementação do Normal de Nível Ensino Médio, que é o caso da professora entrevistada, cuja formação inicial se deu em letras.

Segundo Cainelli & Oliveira in SCHMIDT (2011, p. 127) com vistas as categorias definidas pela Educação Histórica, o estudo de caso objetivava elaborar instrumentos de investigação que evidenciassem às ideias históricas de dez alunos, lhes fornecendo “condições de perceber (ou não) a

progressão destas ideias no âmbito da disciplina de História”. A metodologia utilizada pelas autoras foram observações em sala de aula, entrevistas com os alunos e entrevista com os professores. Ainda segundo as mesmas, “este modelo de investigação qualitativa desvela para o ensino de História o pensar dos sujeitos sobre questões como: o sentido da História, o sentido do passado, as verdades históricas, a provisoriedade do conhecimento (p.127)”, bem como, “tais questões devem ser compreendidas como categorias centrais para a Educação Histórica (p.127)”.

A proposta inicial das autoras era construir um comparativo entre os conhecimentos, tanto destes professores que possuem formações específica e áreas de atuação distintas, já que age no cerne do seu conhecimento específico, o qual estuda durante seus quatro anos letivos na Universidade; e outro atua como generalista, pois tem que dar conta de inúmeros conhecimentos, nada específicos.

Cada professor acima mencionado possui sua própria área de atuação, visto que um atua como mais um professor trazendo sua área específica de aprendizagem, e o outro atua como único docente, evidenciando várias áreas de aprendizagem. Nos trazem as autoras que,

Tal demanda originou-se ao constatarmos diferenças significativas entre o trabalho dos professores (dos anos finais e anos iniciais) que ultrapassaram em muito os limites do conhecimento histórico e adentraram em questões concernentes ao que é ensinar, ao que é ser professor, ao conceito de aluno e, em última instância, ao que se entende por escola. A ideia era construir uma análise comparativa entre o pensamento dos profissionais sobre esses aspectos e, também, adentrar nas discussões sobre os conceitos já destacados: o sentido da História, o sentido do passado, as verdades históricas e a provisoriedade do conhecimento histórico. (SCHMIDT, 2011, p.128)

A pesquisa das autoras nos leva a pensar na formação inicial destes profissionais e nas diferentes expectativas que se criam destes futuros profissionais, ao passo que na formação das licenciaturas pouco ou nada se destina a contemplar o ensino e as diversas formas de aprendizagens; e, em contrapartida, nos cursos de pedagogia estes são supervalorizados, o que não é uma crítica, pois penso que devem mesmo ser valorizados, mas infelizmente pouca ou nenhuma importância se atribui as demandas de conteúdos, os quais estes pedagogos deverão conhecer para trabalhar de bom grado na construção de conhecimento com seus alunos. Penso que tanto as licenciaturas como as pedagogias, a correção se faria necessário no currículo, buscando o equilíbrio do mesmo. De um lado buscando o debate sobre o ensino e as aprendizagens, pois os conteúdos são importantes, mas devem ser pensados para quem e como serão aprendidos; e de outro lado; o conhecimento das teorias de ensino e aprendizagens são de suma importância, mas sem a sustentação teórica se esvaziam. É nesta simbiose que este trabalho se constrói. Não procuramos culpabilizar os professores do anos iniciais ou finais, e sim compreender que há brechas bem significativas na formação inicial dos mesmos que nos levam a pensar a educação que almejamos para nossos

alunos.

Ademais, com vistas ao conhecimento do aluno, Cainelli & Oliveira objetivaram:

[...]perceber quais relações os alunos estabelecem entre a ciência da História e os procedimentos de construção do conhecimento histórico em sala de aula. Para tanto, buscase compreender como os alunos articulam os conhecimentos aprendidos nos anos iniciais com os conteúdos históricos a serem aprendidos na disciplina de História quando esta passa a ser ministrada por um professor especialista. (SCHMIDT, 2011, p.127)

Este estudo tem muito a contribuir com esta pesquisa e muito se aproxima do que nos propõem Keith (2001) quando nos estimula a pensar o que é a história e o estudo dela com o passado, pois não a limita apenas ao olhar do historiador, pelo contrário, abre-se o leque de diferentes práticas discursivas.

[...] no qual digo que precisamos entender que o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal modo que possa ter uma, e apenas uma leitura de qualquer fenômeno; que o mesmo objeto de investigação é passível de diferentes interpretações por diferentes discursos; e que, até no âmbito de cada um desses discursos, há interpretações que variam e diferem no espaço e no tempo. (JENKINS, 2011, p.27)

Não que essas práticas discursivas levem todas ao mesmo lugar, não elas não levam. Um exemplo disto é a história. O passado só é levado a ser história quando o historiador, mediado por instrumentos científicos - as fontes, a partir do presente, e, de suas vivências, faz historiografia (escritos do historiador), visto que o passado por ele mesmo é memória, não história. Desta forma, podemos dizer que “o estudo da história (passado) é necessariamente um estudo da historiografia (os historiadores); por conseguinte, a historiografia passa a ser considerada não um adendo ao estudo da história, mas a própria matéria constituinte dessa última”. O passado por ele mesmo não é história, são apenas situações, discursos, acontecimentos. (JENKINS, 2011, p.32)

Neste sentido, SCHMIDT (2011) nos elucida com as ideias de J. Dewey de que há de “propor uma ruptura com a aprendizagem da História baseada no estudo do passado pelo passado”, levando ao risco de não poder “legitimar sua presença nos programas escolares”, “se nós entendermos a História como o estudo dos fatos passados”, pensa o autor que o passado é o passado e é preciso deixar os mortos enterrarem seus mortos. O presente e o futuro nos chamam com muita insistência para que nós nos permitamos mergulhar a criança num oceano de fatos desaparecidos para sempre. (DEWEY, 1913, p. 119 *IN SCHMIDT, 2011*)

Sendo assim, mantendo seu referencial teórico na educação histórica, a autora reafirma “a preocupação de Dewey em fornecer a orientação necessária ao rompimento com o estudo do passado pelo passado, ainda predominante no ensino de História no Brasil”. E preocupa-se “em

relacionar a aprendizagem de História aos interesses da criança e da vida social”. (SCHMIDT, 2011, p. 82)

Schmidt acredita que,

Mantendo a tradição inaugurada por J. Dewey, pode-se afirmar que a preocupação em tomar o presente do aluno como referência para a aprendizagem das relações com o passado passou a ser uma adoção incontestada entre os especialistas do ensino de História. Tal preocupação, no quadro de referências teóricas que apontam as relações entre aprendizagem da história e consciência histórica, merece ser posta de ponta cabeça, indicando algumas questões:

- o ensino de História deve partir do presente do aluno para o estudo do passado, ou deve partir do passado que está presente no presente, para estabelecer as relações com o passado a ser analisado?
- de que formas o passado está presente no presente?
- que passado escolher e como escolhê-lo? (SCHMIDT, 2011, p. 82)

No mesmo sentido de Schmidt e a educação histórica, a teoria da história elucidada por Jörn Rüsen vai mais além no processo de ensino e aprendizagem quando se refere a própria cultura como fazedora de sentidos. Ou seja, o ato de partir do presente do aluno para o entendimento do passado transcende maior intimidade quando trazido por Rüsen como unilateral, mas também evolutivo. “Um é o reverso do outro, ambos estão intimamente conectados, ao ponto de se condicionarem mutuamente, sem que um esteja totalmente determinado pelo outro. Representado o pensamento histórico como um processo linear. (2015, p. 74)”

O pensamento histórico é disparado pelas carências de orientação. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em uma perspectiva de interpretação. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, conteúdos experienciais concretos. O saber acerca do que aconteceu no passado em forma historiográfica. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se ativo nos processos atuais da orientação histórica. (2015, p. 74)

Neste sentido, tanto a educação histórica quanto a educação comparada são duas linhas que, embora diferentes, se complementam. Assim, essa teoria da história como ciência configura-se pela vida prática como ciência. A “História como ciência é, pois, uma forma específica da ‘racionalização’ do pensamento histórico, sempre ativo na vida prática. Esse pensamento distingue-se e se distancia, com suas formas e estratégias próprias de pensar”. (RÜSEN, 2015, p. 75)

E assim nenhum discurso é puramente científico. O conhecimento histórico também está imbuído do saber cultural – o lugar que o aluno ocupa. “Nessas perspectivas, o passado – mediado pelos testemunhos de sua documentação empírica – é visto e tornado presente pelo pensar. (RÜSEN, 2015, p. 77)

Neste sentido, podemos analisar o que Oliveira (1993, p. 263-264) nos traz quando discorre

que, “[...] poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender história nas séries iniciais”. Mas o porquê dessa recorrência ainda hoje? Porque alguns historiadores e professores de história não conseguem imaginar o ensino de história para crianças?

É, portanto, visando acabar com esta ideia que propomos este repensar a partir do paradigma educacional baseado no construtivismo, o qual tem se preocupado em centralizar os rumos do ensino na formação de um cidadão competente, diferente de como já vimos no passado, quando a fonte estava na transmissão do saber e da educação histórica.

Segundo Moretto,

[...] os novos rumos da educação brasileira apontam para a busca da formação de um novo profissional e de um novo cidadão [...] um ensino com foco no desenvolvimento de habilidades intelectuais que levem à aquisição de competências profissionais (2003, p.37).

A partir deste paradigma temos que avaliar a escola enquanto instituição, afim de identificar sua real função e torná-la acolhedora e prazerosa para nossos alunos. Assim, podemos verificar que a instituição Escola surgiu como uma necessidade da própria sociedade, à medida que o processo social tornou-se mais complexo. Segundo Luckesi: “A escola cresceu e ganhou novas estruturas à medida que as sociedades também foram gerando novas necessidades” (1990, p.78). O autor discorre sobre a trajetória da educação, desde sua institucionalização até os dias de hoje, e faz uma crítica à sua funcionalidade:

Hoje, embora a escola agregue funções supletivas (nas áreas de higiene, saúde, religião etc.), a sua função essencial continua a ser a de mediar, para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade. A escola é uma instancia privilegiada de tradução da pedagogia em prática docente, não porque se queira, mas porque a própria história da sociedade a constituiu assim (*op.cit.*, p.78).

Dessa forma, podemos dizer que a função da Escola é formar cidadãos a partir de toda uma bagagem cultural que adquiriu durante várias gerações. Uma de suas funções é também a difusão de conteúdos, todavia; esses conteúdos devem ser indissociáveis da realidade do aluno, pois do contrário, eles não têm sentido algum.

Nesta perspectiva, o ensino do conteúdo de história nos anos iniciais iria contribuir neste ideal de criticidade e na construção de um ser social, ao passo que a razão da história é o de ser um instrumento de mudança, produtora de um conhecimento presente e prospectivo, bem como de entender o homem em sua dimensão temporal. Segundo BOSCHI (2007, p. 117), “a história estuda o passado com o objetivo de trazer luzes para os problemas atuais. Como um instrumento de ação no presente, serve para transformar-nos em agentes de mudança do processo histórico”. Ainda em

consonância com o autor, a história “liberta ou confirma a servidão, pois a razão fundamental do conhecimento histórico é desvelar como agentes ou setores da sociedade se apropriam do poder e o utilizam para manter privilégios próprios”.

Dentro do processo de ensino o professor tem um papel fundamental, pois é ele quem intermediará o conhecimento para o aluno. Desta forma, o professor tem que procurar entender e respeitar cada aluno. E somente a partir disto introduzir o conteúdo, as ideias tácitas dos alunos são o primeiro contato com o conteúdo e devem ser levadas em conta dada sua importância no processo de aprendizagem.

Pode-se entender também, que atualmente o conhecimento não sai somente da Escola para comunidade, hoje é o mundo exterior que a invade. Dessa forma, fica claro que a Escola não mudou com a globalização, foi modificada por ela. E que nossas crianças entram cada vez mais cheias de informações na escola. Em outras palavras, o ensino de história nos anos iniciais corrobora com este aluno cidadão e crítico que nos preconiza o construtivismo.

Assim, reconhecemos que os meios de comunicação social de massa – no que concerne especificamente a este ensaio à imprensa, ao rádio, à televisão, à *internet* e às novas tecnologias de informação e comunicação – exercem na atualidade e têm exercido há muito tempo (corroborando a constatação do Relatório de 2005 da UN/INSTRAW), uma profunda e também decisiva orientação na vida social, política e cultural de toda e qualquer sociedade e, como tal, constituem-se em um importante instrumento de formação e configuração social de gênero.

Neste contexto, onde convivemos com “antigas” e novas tecnologias de informação e comunicação de massa, o acesso aos bens simbólicos converteu-se em um requisito indispensável à gênese do comportamento individual e coletivo. Ademais, o fato de que os meios de comunicação possibilitam o incremento das relações interpessoais – tanto em âmbito local como em escala planetária – é mais um elemento que requer que o seu acesso e uso seja para além de democrático, ético.²

Neste sentido, podemos destacar a partir da perspectiva construtivista, o conceito de mediação do teórico russo Lev Semenovich Vygotsky. Pode-se dizer que este conceito é de suma importância para compreensão das suas concepções sobre o funcionamento psicológico, visto que o autor acredita que a mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. De acordo com tal conceito, podemos vislumbrar na educação, o professor como mediador entre o saber instituído e o aluno. Desta forma, o educador deixa de ser o transmissor do

² UN/INSTRAW - Instituto Internacional de Investigação e Capacitação das Nações Unidas para as Mulheres. Esta Declaração, proveniente da **IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz**, realizada em Pequim no ano de 1995, constitui-se como documento mais amplo e completo produzido por uma Conferência das Nações Unidas com relação aos direitos das mulheres, posto que, ademais de congregar em seu bojo as Conferências e os Tratados anteriores, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e a Declaração de Viena.

conhecimento e passa a ser o mediador do mesmo (OLIVEIRA, 1993).

Para os construtivistas,

[...] a criança não é passiva e nem o professor é simples transmissor do conhecimento. Nem por isso o aluno dispensa a atuação do mestre e dos companheiros com os quais interage. Mais propriamente, o conhecimento resulta de uma construção contínua, entremeadada pela invenção e pela descoberta (RODRIGUES; SILVA; PARIZ; TRICHES *apud* ARANHA, 2003, p.27).

Em contrapartida, para Piaget, o construtivismo não é um método, nem uma técnica de ensino de aprendizagem e nem um projeto escolar, e sim uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, jogando o indivíduo dentro do movimento da história, pois para o autor a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento (BECKER, 1994, p.89).

Em consonância ao paradigma educacional mencionado não podíamos deixar de lado o elemento primordial desta engrenagem – o professor. É também bastante debatido nas últimas décadas às pesquisas que discorrem acerca dos saber dos professores. Esses saberes que aprende-se no cotidiano, entre os colegas e também com os alunos, são os saberes experienciais como bem nos preconiza Tardif em seus escritos, e que se possibilitou compreender na pesquisa de Cainelli & Oliveira o porquê que o ensino de História “pelo professor especialista esteve mais carregado de positividade linear e cumulativa de fatos históricos, não permitindo uma possível elaboração de narrativas nas quais o aluno tivesse condições de produzir respostas para determinadas evidências.”

Em contrapartida,

[...] a professora das séries iniciais, pelo fato de possuir uma formação não conteudista com relação aos conhecimentos históricos, transita mais facilmente no terreno das possibilidades formativas e conceituais sobre o conhecimento histórico, preocupando-se com a relação entre aprendizagem da História e possíveis entendimentos do mundo a partir do conhecimento do passado. Passado este transformado em matéria referente à memória histórica e sua vinculação com o presente. Afinal, talvez Magali tenha demonstrado intuitivamente o que hoje entendemos como ‘aprendizado histórico’. (SCHMIDT: 2011, p.128)

É nesta simbiose que se estabelecem os saberes experienciais, nele não existe um só saber, são saberes. “Tardif (2002) in Cainelli & Oliveira

[...] alerta que o saber do professor é plural porque se origina de várias fontes, e temporal porque adquirido no decorrer de uma história de vida. Sendo plural, abrange diferentes categorias, como os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os primeiros correspondem aos diversos campos de conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas (Matemática, História, Ciências da Natureza, etc.) e emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares são compostos

pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e apresentados como modelos de cultura erudita. Estão presentes nos programas escolares que o professor deve aprender para ensinar. E, por fim, os saberes experienciais – definidos como os baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, brotando da experiência individual e coletiva. (SCHMIDT: 2011, p.128 e 129)

Daí a importância do conhecimento experiencial para a vida prática, visto que ele está intimamente ligado a relação de trabalho do professor com o cotidiano, visando atender-se para aquilo que o professor sabe e faz, assim como para os motivos que o mobilizam. Assim, ao observarmos uma sala de aula notadamente percebemos que é um ambiente repleto de imprevisibilidade. Imprevisibilidade esta que acompanha o trabalho docente no seu fazer pedagógico, que vai muito além do fato de ensinar conteúdo. Esta relação resulta em um constante movimento de transformação e flexibilidade da ação e conseqüentemente dos saberes. Nesse aspecto, torna-se necessário, e de certa forma até inevitável, a emergência de um saber que possibilite ao professor lidar com as situações imprevistas da prática. Logo, é em meio aos impasses e desafios do trabalho, no confronto direto com a profissão, que os saberes experienciais se originam. A práxis é o próprio lócus desses saberes. (TARDIF, 2002).

Na perspectiva de Tardif & Raymond (2000) os saberes da experiência se constituem enquanto “saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira e de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido as situações de trabalho que lhe são próprias” (Tardif & Raymond, 2000, p. 02)

Cainelli & Oliveira, também observam um outro aspecto encontrado em sua pesquisa e que é bastante criticado nos trabalhos feitos com professores, “a falta de domínio sobre os conteúdos básicos a serem ensinados”, cuja pretensão de nossa pesquisa busca responder analisando a legislação e os PCNs de História e dos Anos Iniciais de Ciências Naturais. (SCHMIDT, 2011, p.128 e 129)

Estes saberes são denominados como curriculares, são os saberes que o professor deve aprender na graduação para então ensinar para os alunos, são de modo geral os conteúdos atribuídos a cada área de aprendizagem e que em certa medida percebemos que ainda se confundem no âmbito universitário, pois não são tão claros em todos os cursos de licenciaturas, ou pelo menos assim se debatem entre as pesquisas com professores que já atuam em sala de aula. (TARDIF,2002)

Nossa pesquisa, que muito se aproxima de Cainelli & Oliveira, também busca trazer a luz os conhecimentos que este professor têm sobre História. Desse modo, os conteúdos específicos e característicos de determinada formação perdem espaço quando defrontados com a vida prática, com todas as situações presentes no dia a dia de uma escola. Segundo as autoras,

Tal constatação deslocou o olhar para o saber que o professor dos anos iniciais tem sobre a História. Se a princípio buscávamos compreender as ausências no saber, explicadas pelo fato de o mesmo ter uma formação caracterizada por um estudo mais geral sobre as áreas do conhecimento, passamos a nos deter no saber que esse professor apresenta. Tal mudança de perspectiva foi fundamental na constituição de novas possibilidades para pensarmos as peculiaridades inerentes à formação dos professores para os anos iniciais, assim como a amplitude do que seja ensinar História para crianças. (SCHMIDT, 2011, p.132)

Podemos então explorar o *Ser Professor*, a concepção e complexidade da profissão. Em consonância a esta indagação Elliott (2009, p. 12-13) nos chama atenção ao que considera mais sensível e complexo ao tema – a generalização. Seja das constatações observadas em pesquisas, da validade das mesmas e de sua credibilidade. O autor acredita na validade da aproximação da pesquisa e da vivência adquirida pelo professor no fazer pedagógico. Além disso, aposta na formação continuada desses professores, que segundo ele devem ser também pesquisador. Ele aposta num professor/pesquisador e insiste na importância da aproximação entre a contribuição da pesquisa e os problemas vividos pelo professor em seu trabalho.

Assim modifica-se também o conceito de ensinar e, por consequência as premissas que envolvem a formação docente a partir das universidades, já que essas proporcionam atualmente uma interação maior com a realidade escolar, proporcionada com projetos de pesquisa, extensão e também programas, como por exemplo, os mestrados profissionais e programas como o PIBID.

Este professor, assim como o intelectual que age na práxis, também precisa olhar os rumos sociais de forma abrangente e engajada. E, em consonância com a teoria construtivista e a educação histórica devem agir como facilitadores para a aprendizagem do aluno. Desta forma, o professor deve instigar seu aluno a partir de um panorama amplo e bem atual, de modo que suas ideias sejam compreendidas e que a partir delas o aluno se sinta instigado à aprender.

Tendo em vista estas novas ressignificações do status de ser professor, do que ensinar, e fundamentalmente, de uma nova percepção de escola, vimos a importância de agregar ao nosso trabalho as concepções do construtivismo e de uma educação histórica. Neste sentido, devemos trazer a discussão a necessidade de centrar o conhecimento no aluno, nas suas experiências de vida, e nele, a própria produção do conhecimento em aula, a qual ressalta uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, que se espera reinar no ambiente escolar. Rompendo por sua vez, uma visão autoritária, meramente transmissora de informações, para uma relação democrática e construtora de representações.

Partindo, pois, destes pressupostos de como deve atuar um professor, vemos surgir também um novo conceito de Escola, cuja função também foi sendo modificada e transformada ao longo dos anos e pela sociedade.

A escola é, por excelência, o lugar onde as crianças têm a oportunidade de estabelecer um contato mais sistemático com o código escrito, cabendo então a ela a apresentação e funcionamento

desse código, coordenando, assim, o processo de alfabetização (FERREIRO, 1999, SOARES, 2005).

Dessa forma, assume-se a discussão e a necessidade de centrar o conhecimento no aluno, nas suas experiências³ de vida. Nele, a produção do conhecimento em aula ressalta uma nova relação entre professor⁴, aluno e conhecimento. Pois, como explica Cunha:

[...] é possível afirmar que a escola, como conceito universal, é filha da modernidade. Sendo assim, seus rituais, sua forma de funcionamento, a eleição do conhecimento válido e as práticas pedagógicas que desenvolve trazem marcas da dimensão cultural, epistemológica e política dessa filiação (2008, p.1).

Consideramos que todas estas mudanças estão permeando a concepção e a dinâmica da escola⁵, da vida dos alunos, dos processos de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, do trabalho docente. Como afirmam Tavares e Alarcão:

Essas alterações dos processos de aprendizagem implicam também uma nova organização da escola, com tempos e lugares diferenciados, não só para estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitado tanto a livros e revistas quanto a computadores e bases de dados e aos serviços da Internet e dos *mass media*; com tempos e espaços para a realização de tarefas concretas, interpelativas da teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e a sua aplicação por cada um a uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber (2001, p.107-108).

Portanto, reconhecendo que os estudantes de hoje, não são mais aqueles protótipos/modelos ideais e idealizados, ao qual o nosso sistema educativo foi arquitetado a ensinar e inculcar verdades, devemos agregar ainda a constatação de que possuem uma outra singularidade que muito se distancia ou os difere dos professores.

Ao encontro dessas ideias cabe lembrar Perrenoud. Para ele as competências são aquisições, aprendizados construídos. Nesse sentido, podemos dizer que o professor competente em suas ações faz que seus alunos sejam competentes em suas aquisições. Para o autor,

[...] trabalhar enfocando as competências significa mudança no foco do ensino. Ao invés da memorização de conteúdo, o aluno irá exercitar suas habilidades, que o levarão à aquisição de novas competências [...] (1999, p.56).

³ Quando usamos o termo experimentar, estamos nos referindo ao sentido que Larrosa atribui à experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...]” (2002, p.21).

⁴ Deste modo, a ação docente é reconhecidamente permeada pelas crenças e saberes do docente, que se constituem na manifestação de um arcabouço de conhecimentos, numa gama de convicções articuladas ao longo de sua trajetória. Como enfatizam Pimenta e Lima: “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. [...]” (2004, p.62).

⁵ Pois, como enfatiza Dalben: “A escola sempre esteve pressionada pelas solicitações da sociedade, na alteração de suas práticas pedagógicas que por muitos anos incorporaram e legitimaram o fracasso escolar como algo natural a ela” (2008, p.59).

Deste modo, como bem define Arroyo (2000, p.170), a educação pode ser entendida como um encontro de gerações, quando aquele que, reconhecidamente tem mais experiência e, por isso mesmo, uma maior pluralidade de saberes a compartilhar – o professor – ensina àqueles que muito ainda têm a caminhar e crescer – os alunos.

A atividade docente pode ser compreendida como uma ação dirigida a outros – é entremeada por uma série de fenômenos como a multidimensionalidade, a simultaneidade, o imediatismo, a imprevisibilidade, a visibilidade e a historicidade, os quais sublinham sua dimensão interativa (GAUTHIER, 1996). Essas relações são mediadas tanto pelas condições objetivas da situação, quanto pelo estabelecimento de algum tipo de interação entre os sujeitos nela presentes.

No entanto, é relevante ponderar o fato de que a interação a ser estabelecida no contexto dessa atividade é orientada basicamente por três planos de ação: da instituição, do docente e do próprio aluno. Esta interação desenvolve-se num lugar específico: a sala de aula – ambiente e cenário das múltiplas interações e conflitos educacionais.

Nesse contexto, os professores se veem imersos diante de situações às quais precisam lidar, pois compartilhamos da crença de que não é possível pensar a formação e a ação docente sem considerar os meios e os modos de produção da própria História, contextualizando-os e problematizando-os a tal ponto que se possa chegar ao entendimento da educação tanto no campo da teorização da prática pedagógica, quanto em seu viés político-ideológico.

É importante observar que os professores no seu trabalho estão, a todo o momento, reproduzindo as suas expectativas e esperanças. Assim sendo, se ele tem êxito no que faz, a tendência será de continuar a investir ainda mais em si e no seu trabalho.

No entanto, se ele se sentir fracassando na atividade docente, muito possivelmente, irá imprimir atitudes e expectativas negativas no seu trabalho, repercutindo diretamente em torno dele e sobre os estudantes em sala de aula.

Neste sentido, podemos compreender o que Cooper tentou nos esclarecer quando explicou que, “[...] a necessidade de listar e memorizar ‘causas e efeitos’ matou a história escolar para muitas pessoas e ainda há perigo que professores irão superinterpretar o conteúdo específico” (2012, p.257).

Desta forma, acreditamos que alguns alunos percam o interesse pelo Ensino de História porque não foram adequadamente motivados, ou sequer apresentados a ela, visto que a disciplina de História nos Anos Iniciais, em via de regra, acaba sendo reduzida na escola às comemorações de datas e exaltação de vultos e não contempla o ensino propriamente da História.

Dentro desta perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivo ressaltar a importância do

Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial, no 4º B da Escola França Pinto, não só no que diz respeito ao estudo inicial da disciplina, mas também ao olhar que vai se criar da mesma nos anos seguintes da escolarização. Sendo assim, entendemos que se bem apresentada e ensinada, a aprendizagem de História se dará de forma espontânea e motivadora nos anos seguintes, tornando o ensino mais agradável e significativo para o aluno e, por conseguinte, formando competências nestes futuros cidadãos.

Ademais, a História enquanto disciplina escolar surgiu em 1837 com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do país. “Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada”, a qual possui como objetivo a moralização cristã. Neste período, o ensino de história era optativo e sua proposta de ensino se interligava a um reforço moral cristão à população. (BRASIL, 1997, p. 20)

O ensino de História no século XIX se dava de forma tradicional, segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas e restringindo-se muito à fala do professor ao passo que haviam poucos livros didáticos. “Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos”. Desse modo, ensinar História era “transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas”. O que percebemos não ter se modificado até os dias de hoje. (BRASIL: 1997, p. 21)

Somente no final do século XIX, com a implantação da República, que o ensino de história passou a ter novos objetivos, sejam eles em virtude da separação do Estado e Igreja, bem como do fim da monarquia e começo de uma república, ou mesmo pela abolição, ainda que tardio, dando fim a escravidão no Brasil. Todos estes fatores somados aos novos ideais republicanos e ao repúdio a hierarquia baseada no nascimento e na tradição e perpetuação das famílias no poder, marca a ideia de um novo ensino de história, não mais reprodutor de uma moral cristã e sim ideológica e política.

Em toda América, o Brasil era o único império ainda existente, até 1889. Todas as demais nações eram republicanas e conquistaram suas repúblicas por meio de revoluções. No Brasil, em contrapartida, os militares e uma pequena parcela da elite agrária mineira, carioca e paulista proclamaram a república e mais tarde a abolição.

Observa-se que neste contexto a história sofreu grandes transformações e passou a ocupar no currículo tanto um papel civilizatório quanto patriótico, “formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.” Esta nova configuração substituiu uma história Universal por uma história da Civilização, rompendo de vez com o laico e o sagrado. Neste momento, o “Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio

civilizatório.” (BRASIL, 1997, p. 22)

Formando-se num contexto ideológico de homogeneização das tradições, numa busca por uma única e admirável história pátria, a História Nacional se espelhava na História Pátria, “cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era a de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História Pátria era entendida como o alicerce da pedagogia do cidadão”, e nesse contexto a moral religiosa foi substituída pelo civismo. (BRASIL, 1997, p. 22)

Somente a partir de 1930 é que o Estado apoderou-se do controle sobre o ensino e a História passou a ser ensinada, assim como as outras disciplinas, da mesma forma em todo país. Fora criado neste ano o Ministério de Educação e Saúde Pública, cujo pano de fundo se constituía numa extensão da pedagogia norte-americana, a qual se fazia presente em todos os seguimentos, não só na educação. Sob a égide dos norte-americanos, o ensino de história e geografia foi pouco a pouco substituído pelo ensino de Estudos Sociais. Podemos compreender que:

Ao longo das décadas de 50 e 60, sob inspiração do nacional-desenvolvimentismo, e da presença americana na vida econômica brasileira, o ensino de História, no nível secundário, voltou-se especialmente para o espaço americano, fortalecendo o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos. A temática econômica ganhou espaço na disciplina com o estudo dos ciclos econômicos. A História era entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Paralelamente, introduziam-se, nos cursos das escolas experimentais e vocacionais, os programas de Estudos Sociais. As experiências no ensino elementar centravam-se no desenvolvimento da ideia dos círculos concêntricos, indicando o predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de um preparo voltado para o advento do mundo urbano e industrial. (BRASIL, 1997, p. 25)

No período que compôs a Segunda Guerra até o final da década de 70 estabeleceu-se uma verdadeira batalha entre o ensino das especificidades da História e Geografia versus o avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. No pós guerra, “a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção de materiais didáticos”. Neste contexto, a Unesco passou a supervisionar os conteúdos de história, sempre pautando para um conteúdo “mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade”. (BRASIL, 1997, p. 24 e 25)

Embora toda conjectura se estruturasse para o ensino de história afim de que se criasse um discurso homogêneo em torno da nacionalidade, bem como em virtude do pós guerra também fosse esperado ações e posturas que dialogassem contra ela, o ensino de história e geografia estavam com

os dias contados. Suas especificidades e ideologias não correspondiam a nova influência externa que se criará com a hegemonia dos Estados Unidos na América Latina e no mundo.

Em 1971 o ensino de Estudos Sociais se consolidava no Brasil com a Lei n. 5692/71 criada durante a ditadura militar. A disciplina tinha o objetivo de legitimar o governo militar implantado no país desde 1964. Os conteúdos que a disciplina se propunha atingir eram de cunho ideológico e político, ao passo que servia para reforçar a política nacional sem deixar de lado a contribuição norte americana que vinha ganhando espaço tanto na economia do país como também na política brasileira.

Além disso, podemos afirmar que a partir da implantação da Lei 5692\71 a disciplina de Estudos Sociais “constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos”. Ademais, “com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista”. O que de fato não se modificou muito ao longo dos anos, visto que em via de regra os professores dos Anos Iniciais ainda reproduz na escola atual o que aprendeu enquanto aluno, pois dentro da sua formação generalista pouco aprendeu sobre o conteúdo propriamente de história ou sobre o Ensino de História para os Anos Iniciais. (BRASIL, 1997, p. 26)

Vale ressaltar que, embora a Lei 5692/71 tenha sido promulgada a 11 de agosto de 1971, as discussões para sua elaboração começaram no ano anterior, quando foi instituído o GT – Grupo de Trabalho – responsável pela elaboração do projeto de lei que seria levado à Câmara dos Deputados para aprovação. Deste grupo de trabalho participaram políticos e acadêmicos, representantes do Governo e dos Conselhos Estaduais e Nacionais de Educação. (BRASIL, 1997, p. 26)

A lei se propunha, entre outras coisas, a organizar a proposta curricular da disciplina de Estudos Sociais em círculos concêntricos, pois tinha como pressuposto que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, em outras palavras:

Partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Assim iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país, o mundo. Os conteúdos ordenados hierarquicamente deveriam respeitar a faixa etária do aluno, por isso a história do mundo não deveria ser ensinada na escola primária, por ser considerada distante e abstrata. (BRASIL, 1997, p. 26)

Embora a teoria buscasse com esta disciplina trabalhar com o aluno num primeiro momento a noção de tempo histórico, ela na prática, apenas tornava-se uma reprodutora da moral ideológica desejada pelo Estado, pois na prática a noção de tempo histórico “limitava-se a atividades de

organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, sequência passado-presente-futuro”. (BRASIL, 1997, p. 27)

Segundo Ghiraldelli, a ação dos governos em relação à educação neste período é caracterizada como "repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de legislação educacional ampla e confusa". (1990, p.163). Para o autor o ensino era visto como controle ideológico visando uma educação para o trabalho e servindo dessa forma aos interesses capitalistas da época.

Para Romanelli, a educação, não muito diferente da visão anterior, é vista "como instrumento de que se serve todo o aparato do Estado, para criar condições infraestruturais de desenvolvimento do capitalismo e também para manter e reforçar a estrutura de dominação". (1986, p. 258).

Mas as mudanças ocorridas durante o período militar não se limitaram somente a exclusão das disciplinas de História e Geografia e a substituição destas pelo ensino de Estudos Sociais. A Lei 5692/71 também significou uma ampliação do acesso à escola principalmente com o artigo 20 quando da obrigatoriedade de Ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos. Ademais, pôs fim ao exame de admissão, sendo esta uma tentativa de eliminar as taxas de repetência e evasão ao passo que facilitava a entrada ao ginásio. “Todavia, à medida que eram ampliadas as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria uma paradoxal deterioração da qualidade do ensino público”. Fazendo surgir como estratégia da elite e classes mais privilegiadas o ensino privado. Entretanto, antes de discorrermos sobre as estratégias de garantir a qualidade de ensino para as referidas classes, olhemos com atenção as mudanças trazidas pela Lei 5692/71. (BRASIL, 1997, p.27)

Principais características da lei 5692/71:

- Prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 4);
- Inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística, e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo (art. 7);
- Ano letivo de 180 dias (art. 11);
- Ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos (art. 20);
- Educação a distância como possível modalidade do ensino supletivo (art. 25);
- Formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1 a 4 série, em habilitação específicas do 2º grau (art. 30 e 77);

- Formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós graduação (art. 33);
- Dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 43 e 79);
- Os municípios devem gastar 20% do seu orçamento com educação, não prevê dotação orçamentária para a união ou estados (art. 59);
- Progressiva substituição do ensino do 2º grau gratuito por sistema de bolsas com restituição (art. 63);
- Permite o ensino experimental (art. 64);
- Pagamento por habilitação (art. 39).

Enfim, ao observarmos a Lei 5692/71 dentro do período em que foi escrita podemos compreender o porquê da prevalência do ensino tecnicista. Enquanto na última LDB 9394/96, é “proposta” uma reforma na formação profissional, em que o nível de formação deve passar à superior fazendo com que até então chamado de médio não servisse mais como requisito básico no mercado de emprego.

Observemos aqui a relevância da LDB de 1971 para a de 1996, pois se nossa pesquisa fosse abranger as mudanças que vem ocorrendo desde 2016 já estaríamos aqui tendo outro tipo de discussão. Infelizmente não muito diferente do período de aniquilação dos direitos humanos que foi a Ditadura Militar, mas de um momento histórico que acompanhamos diariamente o total esfacelamento das entidades públicas, dos direitos adquiridos, e da imposição arbitrária e gananciosa de nossos governantes, os quais já desde o período imperial demonstram governar o país a favor de seus próprios interesses.

Em consonância a importância desse assunto, o historiador José Murilo de Carvalho em seu livro *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*, faz uma análise sobre o novo regime que se instaura, a República; bem como do perfil que se cria e que prevalece até os dias de hoje da elite brasileira. Sua análise, ao meu ver, serve como elo que da mesma forma explica um fato, justifica outro, pois o autor vê na educação o fator de coesão da elite. É na formação da elite brasileira que podemos compreender quais os rumos políticos foram pensados e articulados em “prol” da educação, ou ao menos, *de qual educação*, que estamos aqui nos referindo.

Carvalho postula o período em que se instaura a República como também o período em que se constitui a própria elite. Ademais, postula os acontecimentos pertinentes ao processo de forma crítica e brilhante moldurando o modo como o povo foi ludibriado, ultrajado e esquecido pelos seus governantes. (CARVALHO, 1996)

Em seu livro, Carvalho analisa que o Estado imperial em virtude de sua elite, paradoxalmente, era instrumento ao mesmo tempo de manutenção e de transformação das estruturas

sociais, pois ao mesmo tempo que se exigia a liberalização do Estado pela redução do controle sobre a economia, pela redução da centralização, pela abolição do Poder Moderador, recorria-se a ele para resolver os problemas da escravidão, imigração, crédito agrícola, da proteção à indústria entre outros.

É nesta simbiose, que o autor ao analisar o surgimento das elites percebe que esta comporta-se como em um ciclo de coerção-persuasão, ou mesmo uma optando pela coerção enquanto outra opta pela persuasão. Neste sentido, duas elites diferentes marcam o período e constituem em si a própria elite brasileira moldada em e na mudança do período imperial para republicano. Desta forma, ambas as elites, a elite agrária e a elite estatal, que se constitui junto com o surgimento das profissões liberais, em especial os advogados, pois eram estes os magistrados que ocupavam os cargos públicos do Estado em via de regra, já que numa população em que somente 0,3% da população ativa possuía ensino superior, sendo apenas 0,1% da população total, “o Estado era o maior empregador dos letrados que ele mesmo formava”, ou seja, logo houve uma união entre a elite política e a burocracia. (CARVALHO, 1996, p. 85)

Nossa elite política consolidou-se burocrática ao passo da sua formação superior e dos cargos disponíveis no Estado. Dessa forma, embora não compactuasse dos mesmos discursos da elite agrária, tinha em sua educação e treinamento (sendo este arraigado ao Estado Português, pois estes eram formados em grande parte na Universidade de Coimbra, e sofriam a influência do direito romano, da ocupação burocrática e dos treinamentos nas tradições do mercantilismo e absolutismo brasileiro) a não-representatividade do povo brasileiro. (CARVALHO, 1996, p. 17)

Governo e elite formavam uma só representatividade, que pouco ou nada se dedicava aos interesses da população. Como não haviam separações entre os burocratas do Estado e os interesses da elite, havia somente a preocupação com os interesses individuais de cada classe. “Só nos raros momentos em que eram postos em jogo alguns de seus interesses básicos, como a propriedade da terra e de escravos é que eles se uniam em frente única”. (CARVALHO, 1996, p.131)

Percebemos que, em meio a Lei 5692/71 e ao período em que ela foi criada muitos interesses estavam em jogo, principalmente o das elites do país, e por isso podemos constatar que após a República, continuamos tendo uma elite política que pouco representa realmente sua população. E uma população que continua em grande parte com uma fraquíssima educação, sem a possibilidade de uma equivalente aos filhos da elite. Assim a hegemonia de nossa elite se mantém em nossos dias.

Podemos compreender que a educação sempre foi política. Nas palavras de Luckesi ela seria um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. Para o autor “a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”. (1990, p. 31)

Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos”. (1990, p. 31) Neste sentido, Luckesi considera que na sociedade devem existir valores norteadores para uma prática educacional, “não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade”. (1990, p. 31)

Ao nos referirmos a Luckesi podemos considerar dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades, a Filosofia e a Educação. Segundo autor, ambas devem, para não correr o risco de uma educação que vise a manutenção das estruturas já existentes, uma deve agir enquanto “interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa interpretação. A Filosofia fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar”. (1990, p. 32) E na relação entre elas, Filosofia e Educação, só existem realmente duas opções:

ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência. O educando, quem é, o que deve ser, qual o seu papel no mundo; o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. Estes são alguns problemas que emergem da ação pedagógica dos povos para a reflexão filosófica, no sentido de que esta estabeleça pressupostos para aquela. Assim sendo, não há como se processar uma ação pedagógica sem uma correspondente reflexão filosófica. Se a reflexão filosófica não for realizada conscientemente, ela o será sob a forma do "senso comum", assimilada ao longo da convivência dentro de um grupo. Se a ação pedagógica não se processar a partir de conceitos e valores explícitos e conscientes, ela se processará, queiramos ou não, baseada em conceitos e valores que a sociedade propõe a partir de sua postura cultural. Quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada. Isso significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo. E propriamente a reprodução dos meios de produção. (LUCKESI, 1990, p. 32)

É, portanto, a partir de todas as reflexões feitas até agora que podemos analisar os interesses por trás de todas as mudanças que foram ocorrendo na educação desde a proclamação de república, fundamentalmente, no que diz respeito ao ensino de História. Vimos em Carvalho (1996), que os interesses por trás do ensino que se privilegiava era objetivado com base na própria manutenção dos poderes adquiridos pela elite. Elite essa que também se origina dentro deste contexto de conflitos de interesses e que se constitui e se mantém dentro de uma política que privilegia sua manutenção ao passo que ludibria por meio de uma educação intencionalmente acrítica os demais cidadãos da República.

Em Luckesi (1990), podemos perceber que a Filosofia e a Educação, devem estar

intimamente conectadas para que não ocorremos no risco de legitimar essas estruturas manipuladas pelo poder político no seio de uma “sociedade” planejada para manutenção dos poderes já em ascensão. Dessa forma, a educação crítica, que almejamos, utiliza-se da filosofia para descortinar o véu que tenta, a todo momento, naturalizar os objetos que, por si só, categorizam, incluem e excluem, a população ao nicho a qual pertencem, não abrindo se quer espaço a reflexões filosóficas que possam se munir da própria estrutura que se possibilita com a inauguração da República. Sendo assim, percebe-se que, embora estivesse extinguido o império, o ranço dos estamentos⁶ não fornecia forças a mudanças de perspectiva a essa nova população iniciada nos moldes democráticos.

Ambas as obras, Carvalho e Luckesi, foram escritas na década de 1990, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), importante norteador da educação nos dias atuais. Dentro desta perspectiva, buscou-se trazer os objetivos gerais do Ensino Fundamental indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, específicos de História e Geografia, e que constituem a disciplina de Estudos Sociais até os dias de hoje nas escolas, correspondendo ao ensino dos Anos Iniciais. Neste sentido, buscaremos compreender quais objetivos esperava-se obter dos alunos quando da criação dos PCNs.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões

⁶ Constitui uma forma de estratificação social com camadas mais fechadas do que as classes sociais, e mais abertas do que as castas, ou seja, possui maior mobilidade social e menor mobilidade social do que no sistema de classes sociais. É um tipo de estratificação ainda presente em algumas sociedades. Nessas sociedades, do presente ou do passado, o indivíduo desde o nascimento está obrigado a seguir um estilo de vida predeterminado, reconhecidas por lei e geralmente ligadas ao conceito de honra, embora exista alguma mobilidade social. O rei Luís XVIII de França foi o primeiro a introduzir este tipo de estratificação social na França. Historicamente, os estamentos caracterizaram a sociedade feudal durante a Idade Média. Na obra de Max Weber, o conceito de estamento é ampliado. Passa a significar não propriamente um corpo homogêneo estratificado, mas sim uma certa teia de relacionamentos que constitui um determinado poder e influi em determinado campo de atividade.

Nas palavras de FAORO: "O estamento burocrático comanda o ramo civil e militar da administração e, dessa base, com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira. No campo econômico, as medidas postas em prática, que ultrapassam a regulamentação formal da ideologia liberal, alcançam desde as prescrições financeiras e monetárias até a gestão direta das empresas, passando pelo regime das concessões estatais e das ordenações sobre o trabalho. Atuar diretamente ou mediante incentivos serão técnicas desenvolvidas dentro de um só escopo. Nas suas relações com a sociedade, o estamento diretor provê acerca das oportunidades de ascensão política, ora dispensando prestígio, ora reprimindo transtornos sediciosos, que buscam romper o esquema de controle."

FAORO, Raimundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro, vol. I e II. Ed. Globo, Publifolha, Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro, ed. 10, 2000, p. 740.

coletivas;

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais como já sinalizados anteriormente, foram escritos na década de 1990, ou seja, mesmo período da Nova LDB, a LDB 9394/96, vinte e cinco anos (25) depois da LDB 5692\71. Eles expressam na integra o ideal de educação que se preconizou no período depois de tantas perdas sofridas na educação e refletidas na sociedade brasileira.

Na década de 1970, logo após as grandes lutas ideológicas dos profissionais de História e Geografia contra o ensino da disciplina de Estudos Sociais e da criação das licenciaturas curtas, que na prática também esfacelavam o ensino superior, ganharam expressão as associações de

historiadores e geógrafos com a ANPUH e AGB.

Já nos anos 80, com o processo de democratização “os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. As transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades” (BRASIL, 1997, p.27 e 28), bem como com as disparidades que estavam ocorrendo entre os Estados com a demanda de diferenciação econômica e social, impulsionavam estas mudanças escolares. “Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal.” (BRASIL, 1997, p.27 e 28) E neste contexto, “os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais.” (BRASIL, 1997, p.27 e 28)

Nos Estados Unidos, na década de 1950, a tecnologia educacional ganhava espaço com a difusão da televisão. No entanto, a figura do professor tornava-se, na mesma medida, dispensável no processo educacional. O professor era visto apenas como um meio de obter-se o conhecimento. Entretanto, conforme a televisão foi ganhando espaço nos lares das famílias norte americanas e com isso ficando mais clara sua função de entretenimento, foi percebendo-se que, a mesma serviria em si como um meio de ensino, pois, os suportes materiais não são e não devem ser, em nenhuma medida, um fim em si mesmos, que o professor se utiliza no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Machado, a televisão foi recebida com euforia por alguns educadores norte-americanos que projetaram na mesma a solução para muitos dos problemas educacionais. Além disso, pode-se constatar também em seu artigo que “o enorme alcance da TV resolveria a questão da universalização do ensino; os professores, essa categoria tão incômoda, poderiam, com o tempo, serem dispensados, [...]”⁷. Nesta perspectiva, percebe-se que o professor foi erroneamente confundido com um meio de ensino, e não como um mediador no processo de aprendizagem.

Sendo assim, podemos constatar que, àquela educação tradicional, bancária, que prevaleceu e perpetuou por anos já não tinha mais espaço no mundo contemporâneo. Uma educação que não instigue, nem problematize qualquer tipo de aprendizagem. Dessa forma, é inegável que devemos repensar a educação de forma que não sirva somente como uma ferramenta para manutenção dos privilégios da elite, como assim se configurou até os dias de hoje, e sim como uma alavanca para a formação crítico-social de futuros cidadãos que, embora não possuam condições de igualdade comparados a elite, possam ao menos por meio de uma educação de qualidade almejar um futuro diferente ao vivido até o presente.

⁷ MACHADO, Arthur Versiani. Métodos e meios de ensino: categorias básicas da Tecnologia Educacional. In: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev16/machado.htm>.

Assmann destacou que “os processos de aprendizagem se difundem para todos os âmbitos da sociedade” em virtude das novas tecnologias da informação e comunicação. (2000, p.197.)
Esclarece que:

Um dos principais efeitos das novas TIC consiste na aceleração e redução espetacular dos custos do armazenamento e da transmissão da informação...No que respeita à aprendizagem ao longo da vida...é fundamental reconhecer que, na sociedade da informação emergente, o processo de aprendizagem ou a aquisição de conhecimentos não terão lugar exclusivamente na escola ou no trabalho. A importância da aprendizagem através do consumo (incluindo as atividades recreativas), da comunicação, da interação e, num plano mais geral, através de atividades sociais, e outras, fora do meio laboral aumentou progressivamente e engloba frequentemente as competências de aprendizagem gerais que complementam as competências especificamente com o trabalho adquiridas durante a atividade laboral. (ASSMANN, 2000: p.197.).

Neste sentido, podemos perceber que as novas tecnologias modificaram a estrutura escolar, sendo a escola invadida e modificada por outros meios de informação. A sociedade atual, ou também chamada de sociedade da informação teve suas estruturas completamente alteradas com as Tics (Tecnologias da Informação e Comunicação), visto que a forma imediata muitas vezes com que as informações se difundem criou-se verdadeira rede cognitiva, onde todos podem estar interligados a um só clic.

A esse respeito, Morin nos elucida que:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, essa reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (2002, p. 35)

Dentro desta perspectiva, percebe-se que o ensino de história sofreu grandes alterações, “os currículos foram ampliados com conteúdo de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental”. (BRASIL, 1997, p.29) Além disso, “os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para ideias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico”. (BRASIL, 1997, p.29)

Dentro desta perspectiva, podemos compreender que

Os professores passaram a perceber a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, buscando alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da história oficial. Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino da História por História do Brasil ou Geral alguns professores optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Outros optaram por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de

ensino por eixos temáticos. Para os que optaram pela segunda via, iniciou-se um debate, ainda em curso, sobre as questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência e de evolução. (BRASIL, 1997, p.29)

A partir desse novo olhar para o ensino de História também podemos perceber a aproximação da História a outras ciências sociais, tais como a Antropologia, Sociologia, e com isso “ampliou os estudos de todos os continentes, redimensionando os estudos de populações não-europeias. A multiplicidade de povos e de culturas em tempos e espaços diferentes tem sido estudada, considerando-se a diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade,” (BRASIL, 1997, p.31) ao passo de respeitar toda e qualquer diversidade oriunda de grupos e classes sociais distintas em linguagens, culturas, entre outros aspectos morais, sociais, econômicos e culturais.

Entendemos que todas essas mudanças no ensino de história trouxeram modificações estruturais no currículo da disciplina, e, portanto, no que devemos ensinar e quando. Podemos compreender que o ensino de história passou a ser de interesse já desde a educação infantil, e com isso, já trazendo desde a primeira infância uma educação preocupada em formar cidadãos conscientes e partícipes da sua própria história. Daí a grande importância do ensino de história já desde a educação infantil, e fundamentalmente o ensino de uma Alfabetização História nos Anos Iniciais.

No capítulo 2, intitulado Eu, historiadora e educadora: Desafios da escola, discorrerá sobre a minha trajetória enquanto alfabetizadora na rede municipal de ensino e também sobre como e quando surgiu a ideia do projeto de mestrado.

CAPITULO 2: Eu, historiadora e educadora: Desafios da escola

Me chamo Alessandra Farias Rodrigues e me formei em história bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande no ano de 2007. Dois anos depois ingressei por concurso na rede municipal de ensino do Rio Grande como professora dos Anos Iniciais, pois na época já possuía o magistério, como formação do Normal. Neste mesmo ano retornei para FURG para cursar História Licenciatura e em seguida para cursar a Especialização em História do Rio Grande do Sul, a qual conclui em 2010 na referida universidade, tudo paralelo ao trabalho de alfabetizadora na rede municipal de ensino do Rio Grande.

Quando ingressei na rede tive o desafio de pegar um primeiro ano do ensino fundamental, cuja tarefa nada fácil, consiste em alfabetizar crianças de 6 a 7 anos. Nesta caminhada muitos foram os desafios. O primeiro e mais assustador foi o da formação, uma vez que fiz o magistério no ensino médio, ainda muito jovem e o conclui no ano de 2000, ou seja, uma década sem entrar numa sala de aula. E, embora tenha feito estágio, e na época os estágios de magistério eram de um semestre, como bacharel em história não tinha mais tido experiência docente.

Dessa forma, destaco que este primeiro ano foi cansativo e de muita insegurança, afinal de contas, alfabetizar uma criança com seis anos de idade não é uma tarefa fácil. Entretanto, não posso deixar de lembrar o quanto tive apoio das colegas, que me auxiliaram incansavelmente no dia a dia escolar, o qual não se aprende no Normal ou nas Universidades. Este chão da escola só se aprende quando se está nela, quando é parte dela.

No mesmo período também tive a oportunidade de fazer uma formação continuada na área da alfabetização pela Smec (na época assim chamada a atual Smed, Secretaria de Educação). O curso era de Psicogênese, uma teoria muito conhecida na educação sobre alfabetização e idealizada por Emília Ferreiro⁸. Esta teoria afirma que todos os conhecimentos têm uma gênese, e explica como as crianças chegam a ser leitores, antes mesmo de lê-lo. Diferentemente da concepção

⁸ Emília Ferreiro, psicóloga argentina, propôs um novo olhar sobre a alfabetização. Suas ideias constituem uma nova teoria, intitulada Psicogênese da Língua escrita. Suas pesquisas, realizadas na Argentina e no México, juntamente com Ana Teberosky, foram motivadas pelos altos índices de fracasso escolar apresentados por estes países. As pesquisadoras argentinas buscaram, em contato direto com alunos de várias partes do continente, a resposta para esse fracasso escolar. Juntando os conhecimentos da psicolinguística e a teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, Emília e Ana mostraram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético. Suas ideias chegaram ao Brasil na década de 80 e, a princípio, foram consideradas, erroneamente, como um novo método de alfabetização.
<https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>

associacionista da alfabetização, a Psicogênese da Língua Escrita apresenta um suporte teórico construtivista, no qual o conhecimento aparece como algo a ser produzido pelo indivíduo, que passa a ser visto como sujeito do processo de aprendizagem e não mais como objeto.

Segundo o jornalista da revista Nova Escola Marcio Ferrari:

As pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. De maneira equivocada, muitos consideram o construtivismo um método. Tanto as descobertas de Piaget como as de Emília levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento - daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola - e da alfabetização em particular - do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno.

Neste sentido, pensar em alfabetizar uma criança não se trata apenas de lhe dar atividades pedagógicas específicas, sejam elas de percepção (capacidade de discriminar sons e sinais, por exemplo) ou de motricidade (coordenação, orientação espacial etc.). O ato de alfabetizar vai para além de uma decodificação gráfica ou sonora. É entender e compreender como esta criança cria relações de aprendizagem com o mundo letrado.

Dessa forma, podemos compreender que para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita. Muito pelo contrário, a grande crítica ao método tradicional se faz ao repartir o conhecimento, pois ao trabalhar com partes (sílabas e/ou palavras soltas) não se identifica o todo, como por exemplo, um texto, uma história.

Segundo Emília Ferreiro, a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita. De acordo com suas conclusões, desempenhos díspares apresentados por crianças de classes sociais diferentes na alfabetização não revelam capacidades desiguais, mas o acesso maior ou menor a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida. (FERREIRO, 1999, SOARES, 2005).

Depois de um tempo já trabalhando e vivenciando o chão da sala de aula e já chegando ao objetivo proposto de um primeiro ano, ou seja, com uma boa parte dos alunos já alfabetizados, eu, historiadora que sou, escrevi um projeto sobre o Patrimônio do Município do Rio Grande. Com este projeto pude perceber o quanto as crianças podem aprender sobre *tudo* que nos dispomos a ensiná-las, ou melhor dizendo, tudo que nos dispomos a compartilhar com elas. E isto independe da classe social ou do estímulo até então recebido. Seguindo os passos de Emília Ferreiro, acredito que a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas e/ou assuntos pertinentes a vivência do aluno. Dessa forma, numa proposta construtivista de ensino, a sala de aula se transforma totalmente, criando-se o que se chama de ambiente alfabetizador. E foi dessa maneira que surgiu o interesse pelo projeto, que teve

início em 2010 com a chegada das agendas escolares, mas que hoje serve de base para esta pesquisa.

Neste primeiro momento gostaria de compartilhar mostrando um pouquinho de como era e como “nasceu” o interesse pelo projeto. Portanto, segue o anexo do mesmo.

ESCOLA M. E. F. CIPRIANO PORTO ALEGRE

PROJETO:

AGENDA ESCOLAR: UM
ENCONTRO MARCADO COM A
HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DO
RIO GRANDE



Professora Alessandra Rodrigues Lobo

Curriculum Lattes: Alessandra Rodrigues Lobo

alessandralobo@msn.com

1. Dados de Identificação:

- 1.1. Título do Projeto: Agenda Escolar: Um Encontro Marcado com História do Município do Rio Grande.
- 1.2. Executores: Direção e Coordenação Pedagógica da E.M.E.F. Cipriano Porto Alegre, Professora Alessandra Rodrigues Lobo.
- 1.3. Responsável pela elaboração do Projeto: Alessandra Rodrigues Lobo.
- 1.4. Pessoal envolvido: Professores, direção, estudantes.
- 1.5. Endereço da escola: Rua Comendador Henrique Pancada, 1027
Telefone: (53) 3232 3451.
- 1.6. Contatos da Prof.^a Alessandra Rodrigues Lobo
Turma: 921/ 2º ano.
E-mail: alessandralobo@msn.com
Telefones: (53) 99451739/ 84539002/ 32323702

2. Justificativa

A partir do cotidiano escolar adotado pela escola Cipriano Porto Alegre em utilizar a agenda oferecida pela SMEC aos alunos da rede municipal como instrumento de segurança, bem como uma ponte entre escola e família, colocando nela diariamente as presenças dos alunos e qualquer bilhete ou comunicado aos pais, surgiu nos alunos o interesse pelos lugares presentes na agenda. Num primeiro momento, alguns reconheceram alguns pontos históricos e turísticos, mas quando passei a instigá-los mais quanto ao assunto pude perceber que grande parte dos alunos desconheciam aqueles lugares. Dessa forma, o presente projeto tem como objetivo contar a história do município do Rio Grande através das agendas escolares fornecidas pela SMEC. Visa a partir da análise de cada ponto turístico e histórico assinalado na agenda, esclarecer acerca da história e do crescimento de nossa cidade, bem como pretende trabalhar leitura e interpretação com os textos também contidos

na agenda, além de conteúdos como o calendário, números, ordem alfabética, etc. Não descartando qualquer outro conteúdo que possa ser trabalhado com a utilização da agenda que venha a surgir no decorrer do projeto.

3. Objetivos:

- 3.1. Incentivar a cultura do saber histórico acerca do Município do Rio Grande;
- 3.2. Colaborar na educação e formação dos futuros adultos riograndinos, motivando-os a preservar e divulgar sua cidade;
- 3.3. Ler e interpretar os textos da agenda escolar fornecida pela SMEC, compreendendo-os de forma crítica e analítica com base na história do Município de Rio Grande;
- 3.4. Incentivar a visitação, preservação e divulgação dos pontos turísticos e históricos do Município do Rio Grande.
- 3.5. Compreender o calendário e seu uso no cotidiano;
- 3.6. Conhecer os números e seus significados, compondo e decompondo-os;
- 3.7. Reconhecer a ordem alfabética.

4. Recursos:

- Transporte: Um  nibus para levar os alunos para visitação dos pontos turísticos e históricos do Município do Rio Grande abordados na agenda escolar fornecida pela SMEC, que são eles: Pórtico, Sobrado dos Azulejos (sede da SMEC), Praia do Cassino, Molhes da Barra, Câmara do Comércio, Ilha dos Marinheiros, Centro Municipal de Cultura, Museu Oceanográfico, Catedral de São Pedro, Estação Ecológica do Taim, Canalete da Major Carlos Pinto e Doca do Mercado. Não tenho valor estimado, mas compreendo que seja necessário fazer essa visitação em três dias dada a distância de alguns pontos turísticos.

5. Cronograma

<i>Mês/Dia</i>	<i>Ponto Turístico e Histórico abordados na agenda</i>	<i>Atividades</i>
Maio- 03/05	Pórtico da Cidade do Rio Grande	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Maio- 11/05	Sobrado dos Azulejos	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Maio- 17/05	Praia do Cassino	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Maio- 20/05	Molhes da Barra	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Maio- 24/05	Câmara do Comércio	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Maio- 27/05	Ilha dos Marinheiros	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Maio- 31/05	Centro Municipal de Cultura	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Junho- 03/06	Museu Oceanográfico	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Junho- 07/06	Catedral de São Pedro	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Junho- 10/06	Estação Ecológica do Taim	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Junho- 14/06	Canalete Major Carlos Pinto	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Junho- 17/06	Doca do Mercado	História do Município do Rio Grande e Leitura e Interpretação do texto contido na Agenda escolar fornecida pela SMEC.
Novembro- 09/11	Visitação dos seguintes pontos turísticos e históricos do Município do Rio Grande: Canalete, Museu, Doca, Câmara do Comércio, Catedral, Sobrado dos Azulejos, Centro de Cultura.	Saída de Campo I.
Novembro- 16/11	Visitação dos seguintes pontos turísticos e históricos do Município do Rio Grande: Molhes da Barra, Praia do	Saída de Campo II.

	Cassino e Ilha dos Marinheiros.	
Novembro-23/11	Visitação dos seguintes pontos turísticos e históricos do Município do Rio Grande: Pórtico e Estação Ecológica do Taim.	Saída de Campo III. Encerramento das Atividades do Projeto.

6. Avaliação do Projeto:

6.1. Ao término das atividades será realizada uma reunião para avaliação dos resultados onde os seguintes tópicos deverão ser analisados: Metas e sugestões estabelecidas nas reuniões iniciais; Repercussão na comunidade escolar, Participação do pessoal envolvido.

6.2. Culminância: Ao fim do projeto a turma será dividida em 4 grupos: um grupo fará uma exposição de desenhos acerca dos pontos históricos e turísticos do nosso município; outro grupo fará uma maquete de algum ponto escolhido pelo grupo; o terceiro grupo fará uma exposição de fotos, comparando fotos antigas pesquisadas na comunidade escolar com fotos tiradas durante os passeios do projeto e o último grupo trará registros de pesquisa feita sobre um ou mais pontos turísticos e históricos com ajuda da comunidade escolar.

O projeto teve início com a chegada das agendas escolares. Estas tinham os principais pontos turísticos da cidade e um pequeno texto ilustrativo. Para os alunos, a grande maioria pelo menos, era o primeiro contato com uma agenda. Realmente ficaram encantados com tanta beleza, com lugares que conheciam ou que já haviam visto pela televisão. A primeira vista fiquei realmente surpresa com tanto interesse, depois pude perceber que se tratava de um instrumento fora do contexto utilizado pelos alunos, e vi na agenda um meio de motivá-los ainda mais ao letramento.

O projeto foi realmente um sucesso. Trabalhamos não só conteúdos de história e patrimônio, mas também os números, dias, meses, estações do ano, datas comemorativas, entre outros

conteúdos. A culminância do mesmo se deu depois de visitarmos vários lugares e patrimônios de nossa cidade, de forma que os alunos através de frases, desenhos e registros fotográficos puderam mostrar as mudanças do tempo em nosso município ao longo dos anos. Esta mostra contou com toda comunidade escolar, cuja adesão e contentamento em ver seus filhos, netos e sobrinhos apresentando algo sobre a cidade foi realmente emocionante. Que não esqueçamos que se tratava de uma turma de crianças de 6 e 7 anos, quando tem pela primeira vez o contato com o universo escolar.

Outro aspecto não menos importante foram as saídas de campo, já que muitos alunos nunca tinham ido a determinados lugares de nosso município, conheciam apenas o bairro onde moram. A escola cujo projeto foi desenvolvido fica na periferia, e dada a realidade e vulnerabilidade de alguns alunos, era normal não sair do bairro.

A referida turma continuou comigo no segundo ano, pois se acreditava que para concluir com êxito o processo de alfabetização o professor deveria acompanhar a turma no segundo ano. Neste sentido, puder ter a sorte de já na minha primeira experiência docente ter uma turma cujo trabalho pude desenvolver de forma integral, não somente no que diz respeito a alfabetização, mas principalmente, no que diz respeito a uma proposta educacional que se destinava à formação do sujeito autônomo, responsável por si, pelo outro e pelo seu ambiente, capaz de transcender a mera adaptação social. Segundo o educador Paulo Freire (2014) “(...) minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (p.53). É uma formação orientada pela possibilidade do indivíduo encontrar sentido e dar significado a sua aprendizagem no processo educativo que tem por finalidade o acesso a conhecimentos científico-tecnológicos básicos, imprescindíveis no desenvolvimento de competências e habilidades; mas que também desenvolva atitudes e valores vinculados à práxis da autonomia, da reflexão, da crítica para a promoção da integridade humana. Tenho orgulho de dizer que saíram para uma terceiro ano bastante críticos e participativos.

Depois da experiência enquanto alfabetizadora, e de poder paralelamente a isso conseguir trabalhar a história de forma crítica, viva em seus cotidianos e de perceber o quanto aprendem, independentemente do que os teóricos traziam como estudo na época sobre ensino de história com crianças, uma vez que no consenso geral não se acreditava em aprendizagem histórica com crianças ou pouco se pesquisava sobre o assunto. Tive a oportunidade de vivenciar na prática o quanto era possível trabalhar de forma crítica e cidadã com crianças.

No final do meu segundo ano de concurso fui convidada a trabalhar na Smec, atual Smed (Secretaria da Educação). O convite se deu pela visibilidade do projeto, e consistia em trabalhar dez (10) horas na construção de um livro socioambiental para o município. Fazia parte do Projeto Quero

Quero,⁹ e minha função era escrever sobre a parte histórica do município a partir de um olhar do todo, numa perspectiva socioambiental. Embora, fosse um projeto grandioso e eu não tivesse experiência o bastante, me senti segura em aceita-lo, uma vez que minha tese na graduação em bacharel em história era sobre a fundação e povoamento da cidade do Rio Grande. A escrita do livro junto com o programa ambiental Quero Quero cresceu rapidamente ganhando verbas de muitos órgãos, o que me levou ao convite de também coordenar um subprojeto intitulado Brinquedoteca. Diante de mais esse desafio me coloquei novamente a aprender, pois o magistério me dava subsídio para dar aula, mas sentia a necessidade de conhecer mais sobre educação. Então assim que terminei a especialização na área de história fiz uma nova especialização, na área de educação, a de psicopedagogia, a fim de ter mais instrumentos para o meu fazer pedagógico.

Dessa forma, dediquei 20h na sala de aula como alfabetizadora e as outras 20h na escrita do livro e coordenação da brinquedoteca pelo projeto Quero Quero. Nas vinte horas enquanto alfabetizadora fui convidada a trabalhar com terceiros anos *diferenciados*,¹⁰ já no outro ano letivo e já em outra escola. O trabalho, diferente de um primeiro ano, era muito mais complexo, pois tratava-se de crianças que não conseguiram se alfabetizar na idade certa. Entre alguns problemas que evidenciavam este déficit na aprendizagem, além é claro de metodologias inadequadas, eram fatores da ordem social e/ou problemas de saúde, seja da ordem dos transtornos, deficiências ou dificuldade de aprendizagem por uma soma de fatores. Entretanto, nesse período, embora as dificuldades, também fora aplicado meu projeto sobre o patrimônio de Rio Grande, e para minha surpresa, aquelas crianças em situação de vulnerabilidade, ainda analfabetas, e com pouco ou nenhum interesse pela aprendizagem, pois algumas já se encontrava no 3º ano pela segunda ou terceira vez, demonstraram interesse e muita vontade de aprender sobre o município do Rio Grande. O projeto rendeu excelentes frutos, a começar pelo cidadania e pelo pertencimento, que foi fundamental na construção e/ou reconstrução do eu dessas crianças no espaço escolar e em suas comunidades. Muitas crianças sequer conheciam o centro da cidade, outras nunca tinham ido a praia do Cassino. E a grande maioria não conhecia a Ilha dos Marinheiros e o Taim, alguns dos lugares visitados pelo projeto. É inegável que o projeto auxiliou numa mudança de postura dessas crianças, cuja autoestima estava comprometida por anos de insucesso escolar.

⁹ O Programa Quero-Quero, surgiu como um projeto em 1993 com o apoio do Núcleo Especial de Monitoramento Ambiental (NEMA). O projeto tinha como objetivo educar o público infantil para as questões ambientais. Ao longo do tempo, com o sucesso da iniciativa, o Quero Quero ganhou inúmeros prêmios a nível estadual e até nacional, e tornou-se um programa permanente da SMEC que inclui inúmeros projetos, como por exemplo, o Patrulha Ambiental Escolar, Brinquedoteca e Agenda 21. Os professores são capacitados e os alunos recebem aulas de educação ambiental, participam de oficinas, saídas de campo, e aprendem noções de reciclagem, desenvolvendo projetos ambientais.

¹⁰ Os terceiros anos diferenciados nunca existiram na lei. Na prática, se tratavam de 3ºs anos cujo número de alunos repetentes, cuja distorção idade/série era demasiada. E além disso, de modo geral, eram turmas constituídas por crianças que tinham algum tipo de dificuldade de aprendizagem, deficiência ou transtorno.

Em 2014 o projeto Quero Quero foi liquidado, pois se tratava de um projeto de governo, e com a troca de partido junto com ele o livro também foi descartado. Neste ano passei a lecionar nos dois turnos, e independente da série/ano que eu pegasse o meu projeto sobre o município do Rio Grande era ajustado, quanto a idade e ao foco de interesse do público alvo.

Em 2016 fui trabalhar numa escola de educação especial, já pela formação e trabalho desenvolvido nos 3ºs anos diferenciados. Nesta escola de autistas fui trabalhar como articuladora de um projeto intitulado Scuna. Este projeto consistia em trabalhar informática com alunos da rede municipal, mas nessa referida escola os alunos tinham focos de interesse bem diferenciados, e principalmente, tinham currículos individuais, cada um voltado as suas especificidades e limitações. Embora um desafio muito grande, a historiadora que habita em mim não pode deixar de tentar ensinar e estimular nestas crianças especiais também o senso crítico e a cidadania. Neste sentido, mais um vez o projeto do município do Rio Grande tomou corpo. Agora ele tinha um olhar inclusivo e específico para crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista). O projeto não só deu muito certo, como foi escrito no IV Seminário de Interfaces Pedagógicas da FURG intitulado UM ENCONTRO MARCADO COM A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE. Depois de adaptado ao público alvo, o projeto consistia em expandir aspectos de socialização e generalização de conceitos já apreendidos na escola. O projeto objetivava contar a história do município do Rio Grande através da leitura de diversos componentes pedagógicos visando possibilitar uma compreensão maior acerca do nosso município e estimulando uma cultura do saber histórico. Além disso, compreendendo o perfil do aluno com TEA primamos também por objetivos específicos, tais como: saber descrever e nomear os locais de visitação; participar de passeios mantendo postura adequada; vivenciar em seu cotidiano o pertencimento ao município; desenvolver a tolerância; estabelecer uma rela o com a sociedade através da apresenta o de seu relato de experiência. Visando, portanto, a partir da análise de cada ponto turístico e histórico, que foi apresentado por meio de fotos, textos, imagens de satélites, imagens na internet, esclarecer acerca da história, do crescimento de nossa cidade, e das mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como incentivar o pertencimento a ela. Neste sentido, levando-se em considera o que a pessoa com TEA apresenta limita es no campo da socializa o. E, pensando nisso, o projeto buscou promover a socializa o e integra o deste aluno. Almejando, fundamentalmente, o desenvolvimento cultural, afirma o de identidade, exercício da cidadania e aquisi o de autonomia dos sujeitos em questão. E para minha felicidade, os relatos dos alunos para os demais professores e pais sobre as saídas de campo nos patrim nios da cidade foram realmente lindos, cheios de vida e sentido. De todos os anos em que o projeto foi aplicado este realmente foi o mais emocionante, uma vez que tornar possível uma generaliza o numa criança com TEA é algo de grande importância e dificuldade.

Ainda no ano de 2016, ingressei no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com o projeto de pesquisa intitulado O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO SABERES E DESPERTANDO O INTERESSE À APRENDIZAGEM. Neste ano pela primeira vez o projeto ganhou um corpo acadêmico, pois passou a ser visto dentro de um projeto de pesquisa de mestrado. Tal projeto tinha o seguinte objetivo: ressaltar a importância do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não só no que diz respeito ao estudo inicial da disciplina, mas também ao olhar que vai se criar da mesma nos anos seguintes da escolarização. Assim, teve como objetivo principal conhecer a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, e dialogar sobre a importância do Ensino de História nos Anos Iniciais através de estudos sobre o currículo e de formações continuadas aos docentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa foi instigada fundamentalmente pela minha prática enquanto professora alfabetizadora nos Anos Iniciais. Essa experiência enquanto alfabetizadora me fez querer buscar alternativas de Ensino de História já no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 3º ano, visto que no 4º e 5º anos já está contemplada a obrigatoriedade do Ensino de História do município.

Neste ano lecionava num terceiro ano do ensino fundamental num turno e na escola especial para autistas no outro. Portanto, o projeto inicial se dava numa turma de 3º ano, ano este que se conclui o ciclo de alfabetização. Entretanto, por inúmeros fatores, entre eles troca de orientadora, de escola e de segmento, o projeto tomou novo corpo em 2017, quando já não mais lecionava num 3º ano, e sim num 4º ano, cujos objetivos de aprendizagem e conteúdos de história são mais específicos e diferentes do ano anterior.

Em 2017 em uma nova escola e sob uma nova orientação pude realmente caminhar para o que lhes apresentarei a seguir. Tal trabalho não se encerrará com a conclusão do mestrado, mas certamente depois desta experiência, cuja práxis pode ser comprovada, outros caminhos e desafios se farão presentes para as próximas turmas que lecionarei. O que me constitui enquanto alfabetizadora está intrinsecamente ligado a minha formação enquanto historiadora. Esse quê da pesquisa tão intimamente presente, a curiosidade e a ânsia de tornar meus alunos cidadãos partícipes é o que me constitui. O projeto não só me acompanha, mas também representa o que sou e como penso a educação. Obviamente, a cada ano toma corpo e forma diferente, pois é vivo e dinâmico, corresponde sempre ao novo – a nova turma a que se destina e que é pensado. Os objetivos nunca são os mesmos porque o público alvo muda a cada ano, a cada turma e a cada escola.

Mas voltemos então a 2017. Neste ano, sob nova orientação no mestrado, numa outra escola e pela primeira vez lecionando num quarto ano, tive como primeiro sentimento no início do ano

letivo o medo. Sim, o medo. Dos oito anos que ingressei na rede municipal do Rio Grande, todos eles fui alfabetizadora num dos turnos, na minha matrícula. No outro turno, o qual sou contratada, hora fui professora de história e geografia nos anos finais, hora trabalhei na Smed. Ao iniciar o ano letivo muitas eram as dúvidas e as incertezas. Tanto por parte profissional, pois teria que dar conta de uma nova faixa etária, novos conteúdos, novos métodos. Quanto na área acadêmica, pois haveria de mudar substancialmente um trabalho que já se dava por iniciado. Pra minha sorte, se é que podemos chamar assim no meio acadêmico, a nova orientadora tinha um olhar atento e, sobretudo, prática no cotidiano escolar. Sua caminhada enquanto professora na educação básica traz-lhe um diferencial na academia que faz toda diferença no trato com os alunos, pois realmente prepara para o chão da escola, dos problemas reais. Já no primeiro encontro pude me sentir acolhida e segura, pois em sua primeira fala não ouve uma desconstrução do que já havia feito. Pelo contrário, ouve uma análise do que se tinha, do meu cotidiano, ou seja, professora da rede básica, que trabalha quarenta horas semanais, mãe, mulher e esposa, e também mestranda. Nesta fala gentil e compreensiva pude perceber que minha caminhada era relevante. E com isso, o trabalho já iniciado foi adaptado a uma nova realidade.

O novo trabalho consistiu em trabalhar a história através da educação histórica com uma turma de quarto ano do ensino fundamental. Neste segmento, os alunos começam a aprender a história do município, e já correspondem ao segundo ciclo.

Sob nova orientação, a ideia do trabalho foi se modificando ao meu cotidiano, profissional e pessoal. Neste sentido, não mais observaria em algumas escolas o modo como se ensina e aprende história. Minha sala de aula é que passou a ser o cenário de minha pesquisa. Inteligentemente, minha orientadora tornou viável ser mestranda trabalhando. E, principalmente, tornou a me motivar depois de mudanças no percurso.

Neste sentido, tão logo comecei sob nova orientação pude perceber que realmente o trabalho com minha turma iria ser mais fidedigno que qualquer outro que pudesse pesquisar. Então comecei conhecendo a turma e traçando nossos combinados, todos claros e abertos ao diálogo. A escola cujo trabalho foi desenvolvido chama-se Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto. Ela está localizada no endereço, Rua Minas Gerais, número 500, no bairro Miguel de Castro Moreira, no município do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul – RS e sob o cep, 96211-660. O telefone de contato é (53) 3232-6226. A diretora é a professora Fabiana Simões Machado, e as vices diretoras são: Fabiane Lopes Teixeira, Sidiane Viana Rodrigues Michelena e Lilian Gonçalves Braz. A escola funciona nos três turnos e atende mais de mil alunos. O corpo docente tem cerca de oitenta (80) professores. A escola possui 18 salas de aula ou também chamadas por ambientes de aprendizagem. Conta com banda marcial, corpo coreográfico, uma biblioteca, um laboratório de informática, projeto de futsal, horta, time de punhobol e basquete. Todas essas atividades no contra

turno, proporcionando ao aluno um período maior dentro da escola, a fim de manter-se aprendendo e longe dos perigos da rua.

A escola França Pinto foi fundada em 26 de abril de 1954, era chamada na época de Escola Graduada 5, só depois foi denominada por Grupo Escolar França Pinto. O nome foi uma homenagem ao riograndino Luiz de França Pinto, o qual era considerado um grande jornalista e poeta. Também foi reitor do Colégio Estadual Lemos Júnior. Embora a escola tenha sido fundada em 1954, já por volta de 1948, quando da criação da Vila Municipal, já havia rumores da necessidade e criação da referida escola. Desta forma, podemos entender o significado desta escola na comunidade a qual faz parte, pois esta nasceu junto ao bairro e esteve durante seu crescimento e constituição.

Iniciando a pesquisa uma das primeiras tarefas foi a de avaliar o livro didático disponível na escola para os alunos. Este além de atender ao que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular do Mec mostrava-se também bem acessível a linguagem do aluno e rico em atividades voltadas ao cotidiano dos alunos.

Uma vez avaliado o livro didático fora elaborado um questionário com intuito de compreender o que as colegas de trabalho achavam do livro didático. Se tinham ou não a mesma percepção que eu havia tido ou se discordavam da minha avaliação. O intuito do questionário era saber se as professoras utilizavam de fato o livro didático na preparação de suas aulas, uma vez que o livro didático estava disponível na escola e que se tratava de um subsídio para o fazer pedagógico. Além disso, também porque trazia dentro de seus objetivos os direitos de aprendizagens que devem ser trabalhados com os alunos em cada área de conhecimento.

Num segundo momento, o trabalho desenvolvido se deu com os alunos, em sala de aula e fora dela, com as saídas de campos. Primeiramente trabalhamos um tema no livro. O tema era “As Cidades têm uma História”, neste capítulo podemos discutir sobre o presente e o passado nas cidades, bem como as transformações ocorridas ao longo do tempo. Logo, ainda explorando o tema e seguindo o capítulo 2, podemos ver um pouco sobre a “História e Patrimônio material”. O resultado do trabalho com o livro foi excelente. Os alunos conseguiram perceber as mudanças ocorridas no tempo e o quanto o patrimônio material é importante para contar a nossa história de vida.

A última parte da pesquisa, e sem dúvida a mais significativa para os alunos foram as saídas de campos a alguns dos patrimônios materiais do município do Rio Grande. Foram eles: Catedral de São Pedro, Mercado Público, Docas, Biblioteca Riograndense, Rincão da Cebola, Prédio da Prefeitura e Prédio da Alfândega. Esta parte consistia em levá-los nos lugares onde já havíamos conversado, visto fotos antigas e atuais, e também que já haviam conversado com algum familiar. Neste sentido, os alunos portando as suas câmeras ou seus celulares iriam a partir de suas lentes, do

seu olhar atento registrar tais lugares, e posteriormente, junto comigo e a historiadora Geane responsável pela Fototeca¹¹, perceber e sensibilizar-se acerca das mudanças ocorridas no tempo.

Ainda sobre a última parte, Geane mostrou através de slides as fotos tiradas por eles e fotos antigas dos mesmos lugares. Eles puderam perceber com isso, primeiro o pertencimento de estar nestes lugares e de saber que todos fazemos parte desta história. Assim como também puderam visualizar as mudanças ocorridas ao longo do tempo, entendendo, portanto, que a história está no nosso dia a dia, e que fazemos parte dela.

Em seguida da apresentação de slides os alunos foram convidados a registrar toda essa mudança que puderam observar nas visitas, tirando fotos e olhando fotos antigas, bem como quais as transformações ocorridas ao longo do tempo. Os desenhos foram riquíssimos em detalhes e nas percepções dos alunos. Sem dúvida esse é o tipo de aprendizagem que se leva para vida!

O objetivo a partir daqui então é demonstrar nos desenhos dos alunos quais percepções foram colhidas nesta experiência de ensino aprendizagem. A turma constituía-se de 15 alunos, 08 meninas e 07 meninos. Dessa forma, para preservar a identidade dos alunos que são menores os nomes serão trocados por nomes de cantores brasileiros.

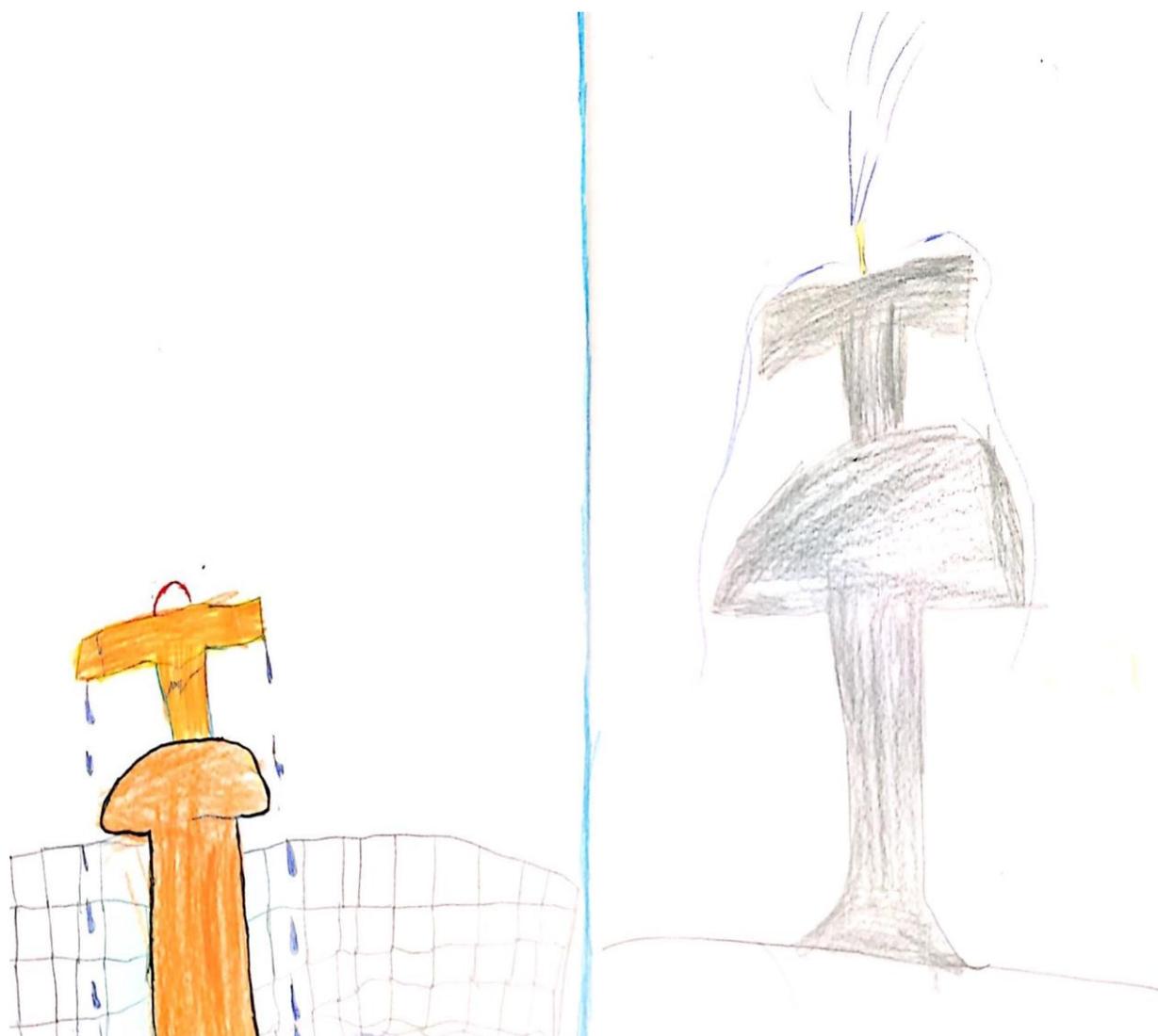
Desenhos:

1. Pitty

11 O acervo da Fototeca Municipal teve sua formação dentro do Arquivo Histórico do Centro Municipal de Cultura Inah Emil Martensen, setor desta instituição que objetivava salvaguardar documentos textuais, fotografias, livros, e demais acervos relacionados com história e memória da cidade do Rio Grande. Este setor do Centro Municipal de Cultura recebeu no ano de 1986 uma Coleção de Fotografias da Professora de Canto e Piano, Inah Emil Martensen. Em 1º de Julho de 1997, para atender aos propósitos e demandas da comunidade a Prefeitura Municipal do Rio Grande cria através do Decreto nº 6985, a Fototeca Municipal e mais tarde, o Prefeito Municipal, através do Decreto 10288 de 27 de maio de 2009 assinou a denominação da instituição, que passou a chamar-se Fototeca Municipal Ricardo Giovannini. Além da coleção da Professora Inah Emil Martensen, há um conjunto de imagens fotográficas, que passaram a integrar o acervo da Fototeca Municipal, que registra o trabalho dos fotógrafos, onde podemos citar Ricardo Giovannini, Matteo Tonietti, Cauby, Rubens Simão, Rubens Cardoso, Cleto, João Paulo Ceglisky e Gerson, como era conhecido popularmente.

A Fototeca recebeu esta denominação em homenagem ao grande fotógrafo, pintor e também cantor barítono que mais apresenta imagens assinadas nesta instituição museológica. Giovannini nasceu em Parma / Itália, em 24 de julho de 1853. Em Rio Grande realizou muitas fotografias, onde podemos destacar os famosos cart-gabinet e cart-de-visit.

Na história deste fotógrafo e pintor, destacamos o grande número de retratos, tanto pintados a óleo como também apresentando a técnica da foto pintura. Giovannini registrou o requinte de sua pintura em muitas residências de famílias da cidade, ainda em clubes, palcos e em algumas instituições de Rio Grande como também em outras localidades da região.
<http://fototecariogrande.blogspot.com>



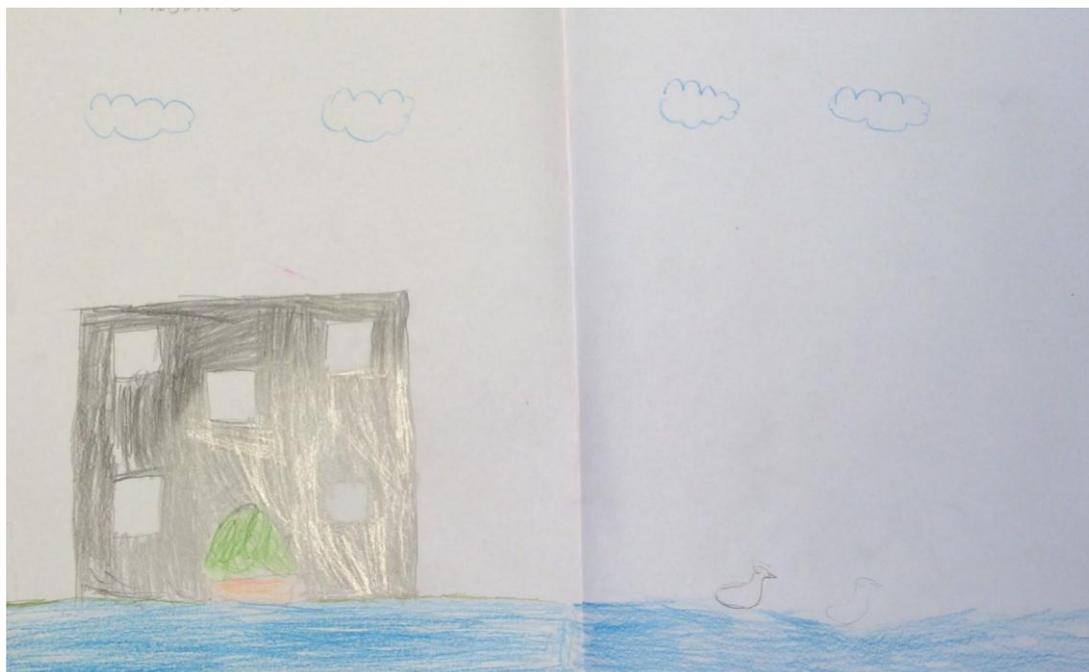
A aluna Pitty retratou o Chafariz da Praça Xavier Ferreira e relatou durante o passeio que a mudança que observava era em relação a cor do mesmo, que antes era preto e agora era laranja. A aluna relatou que “eu achei que era todo velho com rachaduras, e branco como as estátuas, sabe?! Mas era preto!”.

2. Rita Lee



A aluna Rita Lee desenhou o prédio da Câmara do Comércio, e observou que no passado este prédio não existia, e que hoje ele está ali e faz parte da nossa cidade. Segundo a aluna, “ele não existia antes porque não tinham prédios tão grandes como existe hoje”.

3. Paula Toller



A aluna Paula Toller desenhou um cisne no lagunho do chafariz da praça Xavier Ferreira, e observou que “antigamente não tinha aquele prédio grande, e nem as pichações no murinho. E também a água do lagunho era limpa, por isso tinha cisne.”

4. Fernanda Abreu



A aluna Fernanda Abreu retratou a Catedral de São Pedro e relatou que “achava que a Catedral era cinza, mas eu vi ela hoje pelas fotos e vi que ela era branca, bem diferente de hoje em dia. Eu achava que as coisas antigas eram feias, mas eu me enganei, elas são até mais bonitas”.

5. Elis Regina



A aluna Elis Regina comentou sobre a mudança de cor da estátua presente no chafariz, e sobre a falta de cuidado que hoje se encontra. “Eu adoro o chafariz, menos as coisas sujas”

6. Maria Bethânia



Segundo a aluna Maria Bethânia, “a Catedral era muito velha porque foi a primeira igreja de Rio Grande, então tiveram que arrumar e daí pintaram ela de branco, porque antes era amarela”.

7. Marisa Monte



A aluna Marisa Monte também representou a Catedral de São Pedro e se ateu a mudança de cor.

8. Adriana Calcanhoto



A aluna Adriana Calcanhoto também se ateu a mudança de cor da Catedral de São Pedro.

9. Tim Maia



O aluno Tim Maia se ateu ao que observou em várias fotos antigas, ao meio de transporte, e retratou uma carroça puxada por cavalos fazendo uma analogia aos tempos passados.

10. Roberto Carlos



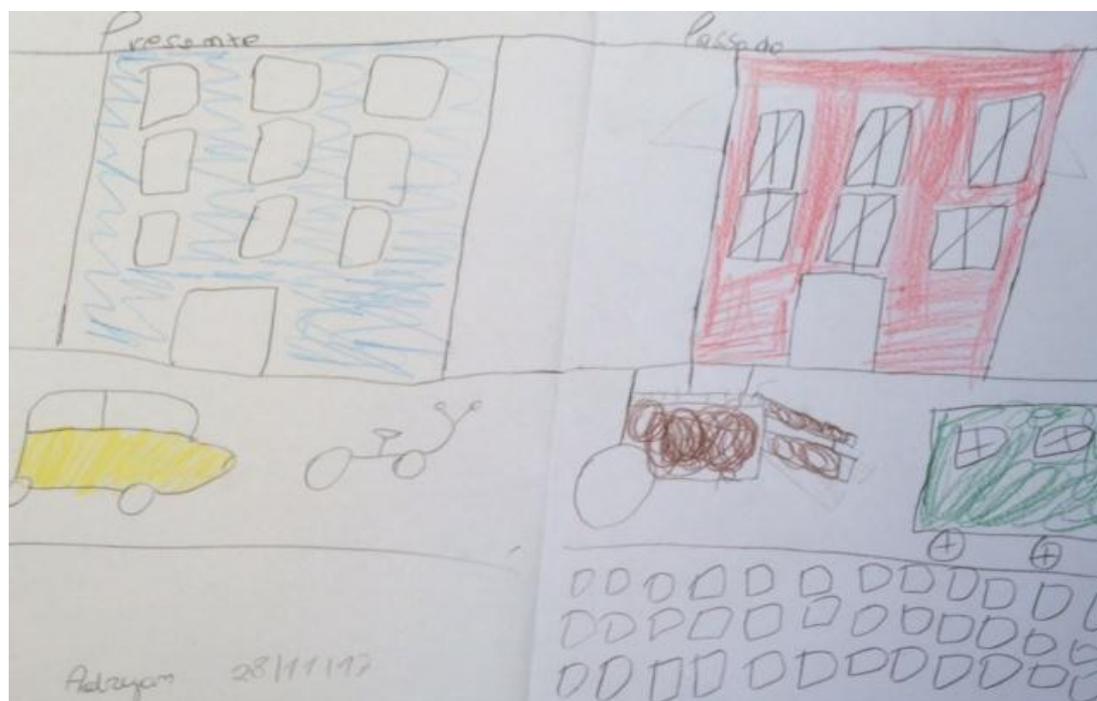
Roberto Carlos desenhou a ausência do prédio da Câmara do Comércio, e relatou que “agora é bem mais legal que nos passado”.

11. Renato Russo



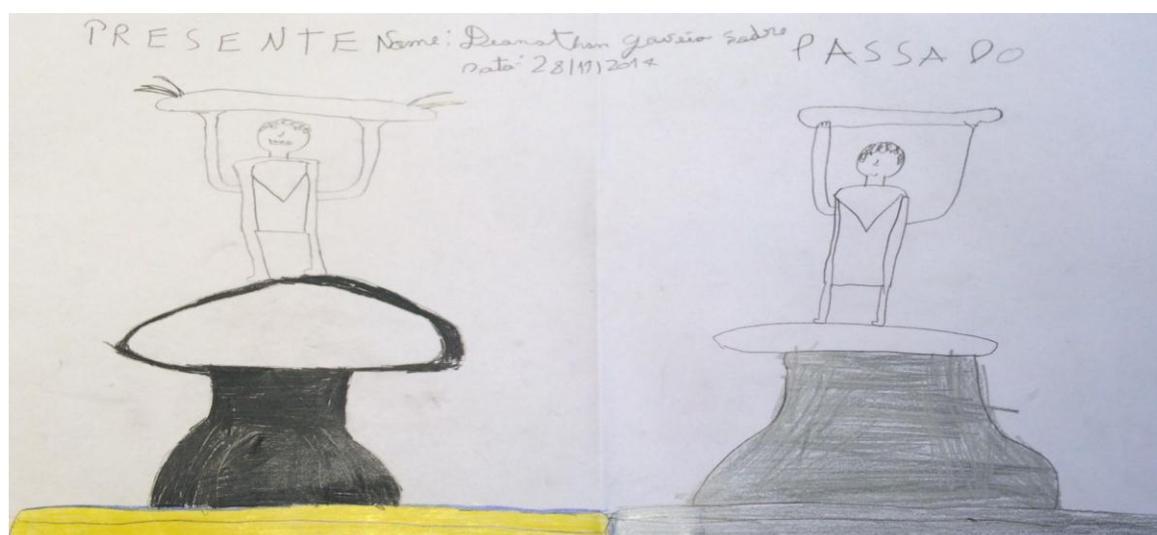
Renato Russo retratou a Doca, e observou que “antigamente era mais bonito porque tinha mais natureza”.

12. Cazuzza



O aluno Cazuzza observou em seu desenho que os meios de transporte utilizados não são os mesmos, demonstrando que no passado era comum carroças puxadas por cavalos, e hoje a prevalência de automóvel. Seu desenho representa a Alfândega. Segundo ele: “a alfândega era um lugar muito importante, e guarda muitas coisas antigas e valiosas”.

13. Leoni



Leoni retratou a fonte no chafariz da praça Xavier Ferreira e relatou que: “a diferença entre a fonte de hoje e a do passado é a cor, que hoje é amarela e no passado era um cinza, e que a água de hoje é suja e no passado limpa. Também não tinha muitos carros no passado e agora tem. E no passado não tinha o prédio da Câmara de Comércio e hoje tem.

Os outros dois meninos citados na pesquisa não fizeram representação nenhum, pois são alunos com necessidades especiais. Eles participaram de todo processo, mas com respeito as suas particularidade. Sendo assim observaram e participaram como seus colegas, mas não fizeram representações.

No capítulo 3, discorreremos sobre a função e importância do livro didático no fazer pedagógico do professor, bem como buscaremos evidenciar quais suportes pedagógicos o professor dos Anos Iniciais utilizam em seus planejamentos, especialmente, no que diz respeito ao planejamento da aula de história. Além disso, mostraremos as respostas do questionário distribuído aos professores dos 4ºs e 5ºs anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto e teceremos uma discussão a partir delas.

CAPÍTULO 3: O livro didático no cotidiano escolar

Ao refletirmos sobre o papel do livro didático no ensino de história nos Anos Iniciais podemos perceber que há uma vasta bibliografia sobre o tema que nos fundamenta a análise. No entanto, utilizaremos neste capítulo o livro intitulado: O livro Ideal de Jörn Rüsen, e ainda um questionário, afim de sanar alguns questionamentos sobre quais critérios eram utilizados pelos docentes da escola cujo trabalho foi desenvolvido, a escola França Pinto, para a escolha e uso de determinados livros didáticos. Exatamente devido a tal problemática, com vistas a responde-la, buscamos junto aos docentes da referida escola, a produção de um questionário no qual os mesmos puderam relatar seus critérios de seleção, avaliação e uso dos livros didáticos, assim como suas expectativas sobre os mesmos. Dessa forma, no presente capítulo, apresentamos nossa análise dos questionários de forma a traçarmos uma reflexão que fundamente a leitura dos materiais produzidos por nossos alunos que serão apresentados no nosso terceiro capítulo.

Rüsen acredita que, “todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história”. (RÜSEN, 2010, p. 109) E por este motivo, “este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política”. (RÜSEN, 2010, p. 109) Assim podemos refletir sobre o seu uso, bem como pela própria ausência do uso deste. Visto que neste último caso teremos de estar atentos aos fatores que levaram o (s) professor (es) a descartar o uso do livro didático.

Rüsen ainda nos elucida que:

Para que o Ministério da Cultura conceda sua aprovação a livros didáticos, têm-se colocado em curso diferentes processos de inspeção e autorização em que se discutem vivamente quais qualidades estes devem ter. Também os historiadores estão interessados no livro didático. Eles têm vários motivos. Antigamente, o livro didático de história era um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade. Os profissionais devem sempre tomar cuidado, prestar atenção e insistir em que, na medida do possível, o estado de investigação de sua matéria chegue sem grande demora aos livros didáticos. Outro motivo de seu interesse reside em seu modo de entender o alcance prático do saber produzido pela sua investigação. Na medida em que são conscientes de que o saber histórico tem, e até que ponto uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional (facilitado por meio da heurística da investigação), esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de história. Finalmente, como contemporâneos interessados na política e, frequentemente, como pessoas comprometidas com elas, interessam-se pelo livro didático porque estão sempre envolvidas nele, também, mensagens políticas, pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para formação política. (RÜSEN, 2010, p. 109 e 110)

Levando em consideração que o livro didático passa por inúmeros processos de construção e que visa, de forma geral, a estabelecer uma conexão entre o que é científico e o que é prático, também por se tratar de um termômetro político, o livro didático no ensino de história pode ser um grande aliado pedagógico.

Outro fator relevante é que os livros didáticos para serem publicados, passam por processos de qualidade rigorosa, que garantem veracidade e variedade pedagógica no que se refere ao ensino de história, principalmente nos anos iniciais, cujo professor, em via de regra, não possui habilitação em história.

Rüsen também nos coloca que os professores são os mais interessados pelos livros didáticos. No entanto, nos esclarece que pouco participam de sua elaboração, deixando claro que “seria muito útil sua colaboração em um debate especializado e aberto sobre os livros didáticos de história”. (RÜSEN, 2010, p. 110)

De acordo com Penteado (2010), os livros didáticos são “[...] o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem” (p. 234). Em concordância, Circe Bittencourt (2011) afirma que os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (p.299).

Segundo Matos (2013),

[...] essa posição de ‘principal recurso’ ou até mesmo de único, adquirida pelo livro didático, conforme apresentado por Penteado e Bittencourt, alerta para duas questões: a primeira é a de que o livro é inegavelmente um recurso fundamental para docentes desprovidos de outros meios, como internet e até biblioteca estruturadas, a segunda se fundamenta no fato de que o livro didático pode ser um recurso lúdico muito rico. (p. 09)

De acordo com Ana Maria Monteiro (2009), os livros didáticos são utilizados pelos docentes “[...] como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização” (p.175).

Matos (2013), nos elucida que, “o livro didático é um recurso lúdico, em função das imagens que apresenta, mas também é fonte de textos, pois apresenta os conteúdos”. Além disso, nos esclarece que, “cada livro didático possui uma identidade que se constitui através das formas como os conteúdos são distribuídos em seu interior e abordagens dadas e esses”. (p. 09) Neste sentido, “o livro didático é o principal recurso do docente no processo de planejamento de sua prática, pois, sem o apoio de outros materiais, os professores se fundamentam na distribuição dos conteúdos no livro didático para pensar seu plano de conteúdos na escola”. (p. 09)

Segundo Matos (2013), o livro didático

deve ser estudado enquanto meio de veiculação ideológica, seja ela oficial ou pedagógica. A partir dessa percepção, compreendemos que se faz necessário aprofundar nossas reflexões sobre os livros didáticos, enquanto produtos da sociedade de consumo, especificamente os de História, foco de nosso consumo e não como um “inocente” recurso didático simplesmente. Afinal todo e qualquer suporte de escrita carrega em si a idealização de seu produtor e, ao mesmo tempo, de seu consumidor. (p. 11)

Nesta perspectiva Michel de Certeau (2000),

[...] ainda que isso seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizaram em função de problemáticas impostas por uma situação. (p. 34)

De acordo com Certeau, Matos (2013), afirma que “os livros didáticos, como qualquer suporte de escrita da História, configuram-se como leituras do passado, as quais, são sempre dirigidas em função de problemas impostos pelo presente do autor e de seus futuros leitores”. (p.11) Podemos perceber, portanto, que “o compromisso do livro didático de história com os conteúdos históricos está muito mais atrelado aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado”. (p.11)

Fonseca (2003), nos diz que, “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre brasileiros que têm acesso à educação escolar”. (p.49)

Levando em consideração todas as contribuições dos autores mencionados no trabalho, e, buscando trazer uma contribuição de quem realmente está na sala de aula, foi produzido um questionário visando compreender o que leva os professores a escolher ou descartar um livro didático. Este questionário foi distribuído a seis (6) professores, em virtude de corresponder ao número de professores do segundo ciclo da alfabetização que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto, ou seja, quartos e quintos anos. Ademais, a discussão neste capítulo se dará se este livro está no planejamento pedagógico do professor e, se corresponde aos direitos de aprendizagem de cada ano e /ou segmento escolar.

Vejamos agora as tabelas correspondentes a cada questão do questionário:

Tabela 1:

	Recebes ou já recebestes livro didático de história na tua escola? Se tua resposta for sim, qual tua opinião sobre este material? Ele atende ao que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular?
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Docentes	Recebe Sim	Material de qualidade contempla os conteúdos	Problemático porque não contempla a história local
D1	X	X	
D2	X	X	
D3	X		X
D4	X		X
D5	X	X	
D6	X	X	

Após a leitura dos questionários respondidos pelos professores dos Anos Iniciais, em especial 4º e 5º anos, ficou claro que dos seis (6) professores que participaram da pesquisa, quatro (4) deles acredita que o livro didático que recebe em sua escola contempla a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é de boa qualidade. No entanto, dois (2) professores responderam que não utilizam o livro por se tratar de um conteúdo fora da realidade de seu público, já que não traz a história local do município do Rio Grande em específico, visto que os livros didáticos são elaborados pelo Mec e sua proposta é nacional, e não regional.

Pensando nessa problemática que nos traz a primeira pergunta do questionário nos damos conta de que a primeira barreira do docente está no que é o foco de ensino de história no Anos Iniciais. E no que devemos ensinar enquanto conteúdo de história. Quando refletimos sobre o objetivo de ensino presente na Base (BNCC) vimos que o ensino nos Anos Iniciais se destina a compreender o tempo e as mudanças e transições que ocorrem ao longo do tempo e, independente de buscar relacionar estas mudanças à história local, específico ao município do Rio Grande, é o tempo o conteúdo central, e as relações que devemos estabelecer com ele são secundárias, ficando claro que independente destes livros contemplarem a BNCC, os dois (2) professores que não o utilizam não o fazem por não perceber que a falta de um material específico do município não descaracteriza nem descarta o livro didático, pois trabalhado o tempo, as mudanças e ocorrências aparecem de forma natural no processo de ensino-aprendizagem, ou pelo menos deveriam aparecer.

Mas continuemos a avaliarmos as próximas perguntas. E a cada uma delas refletiremos sobre as respostas dos docentes, buscando, antes de tudo compreender o que pensam os professores da rede municipal do Rio Grande quando escolhem usar ou descartar o livro didático. Penso que a partir desta reflexão poderemos, junto a Universidade (FURG) e a Secretaria de Município da Educação (SMEd) buscar alternativas para qualificar nossa educação e o fazer pedagógico de nossos docentes.

Tabela 2:

	Professor (a), tu utilizas o livro didático no planejamento de tua aula? Por quê?		
Docentes	Sim	Não	Porque
D1	X		Porque é um suporte de aprendizagem.
D2		X	Turma com dificuldades de aprendizagem.
D3		X	Utilizo uma apostila organizada pela SMEd.
D4		X	Utilizo outras fontes, em especial uma apostila organizada pela SMEd.
D5	X		Porque contempla a história do município do Rio Grande.
D6	X		Porque contempla a história do município do Rio Grande.

Depois de analisadas as respostas dos professores constatou-se que mesmo os que disseram que utilizam o livro por contemplar a história do município compreendemos haver uma lacuna no discurso, já que os livros de história dos anos iniciais distribuídos pelo Mec no território nacional não contemplam as particularidades dos estados ou municípios, pois trazem como foco do ensino neste ciclo as mudanças e transformações que ocorreram ao longo do tempo, ou seja, o tempo é o referencial trazido nos livros, o que possibilita obviamente diversas formas de trabalho em todo território brasileiro. Entretanto, mais uma vez observamos no discurso dos professores o que na concepção de Tardif se refere ao saber da formação profissional, uma vez que constitui-se como:

Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação 3 Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. (Tardif, 2002)

Neste sentido, percebemos a falha existente também no que diz respeito a formação deste professor de currículo, cuja formação inicial em via de regra se dá na pedagogia, e não na

graduação de história. Esta seria a grande discussão a ser trabalhada pelas instituições formadoras e mantenedoras, ou seja, a compreensão clara do que se deve trabalhar e como. Evidentemente a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pensada e criada para contemplar estes quesitos no sistema escolar da educação básica, mas antes mesmo de analisarmos a mesma não podemos deixar de pensar na instituição formadora destes profissionais da educação. Será que estamos formando professores qualificados para tratar de todos os conteúdos nos Anos Iniciais somente com a Pedagogia? A Pedagogia dá conta de todas as disciplinas trabalhadas nos Anos Iniciais? Enquanto curso de preparo à professores de 1º ao 5º ano, o curso de formação oferece subsídios ao que Tardif referencia como um saber de formação profissional? Além disso, oferece também um saber disciplinar também proposto pelo referido autor, já que se “ensinam” todas as disciplinas? Enfim, as indagações são muitas e são pertinentes para que podemos balizar todos os pontos a serem analisados por esta pesquisa, que busca antes de mais nada avaliar e analisar um pequeno contexto na rede municipal do Rio Grande, visando nos levar a refletir que o fazer pedagógico não está somente no chão da sala de aula, muito antes disso ele está presente nas aulas e na formação inicial deste professor, seja nos cursos de formação técnica (Magistério), seja nos cursos de graduação (Universidade).

Segundo Tardif,

Os Saberes Disciplinares são: os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. (Tardif, 2002)

Outro ponto a analisar seria referente ao uso do livro didático, uma vez que este oferece suporte técnico a disciplinas específicas, como neste estudo, a história, o porquê de não utiliza-lo em seu planejamento já que este oferece uma linearidade, sequência e conteúdos pertinentes ao professor, cuja formação carece destes saberes disciplinares. Enfim, muitas questões são levantadas neste quesito, mas a que não podemos deixar de responder ou refletir é a de como suprir este déficit da formação no currículo do professor pedagogo.

Tabela 3:

	Se respondeste NÃO para o uso do livro didático, comenta sobre os critérios que utilizaste para descarta-lo de teu planejamento?
DOCENTES	

D 1	
D 2	Um dos critérios é a linguagem, e a forma como os conteúdos são apresentados isolados dos contextos.
D 3	Às vezes utilizo como fonte de pesquisa.
D 4	Sempre que opto pelos livros didáticos não consigo encontrar o conteúdo a ser utilizado, uma vez que, não condiz com a realidade de sala de aula.
D 5	
D 6	

Observando as respostas das colegas percebemos que o conteúdo a que se referem diz respeito ao conteúdo regional, seja no componente curricular do quarto ano a história do município, seja no quinto ano a história do estado. Entretanto, como já mencionado anteriormente, os conteúdos de história trazido nos livros didáticos condizem com o componente curricular obrigatório, porém não trazem a história local e regional, pois esta pode e deve ser trazida junto com os conteúdos presentes nos livros didáticos. Estes conteúdos, portanto, não estão desconexos com a realidade do aluno, pelo contrário, costumam ser trazidos em textos que tratam de brincadeiras, músicas, poesias, entre outros temas bastante atrativos. Entretanto, os conteúdos de ordem mais específica, como por exemplo os regionais, devem ser trabalhados buscando relacionar o conteúdo com a realidade do aluno, chamando-os à análise daquilo que consideram semelhanças ou diferenças do que estão trabalhando nos livros. É a partir desta reflexão que enfocamos no contexto de nossa sala de aula. Até mesmo porque, muitos de nossos alunos desconhecem muitos lugares do município e/ou mesmo do estado do Rio Grande do Sul, e, portanto, se formos avaliarmos o que trabalharemos de conteúdo pelo contexto, poderemos cair no reducionismo de não avançar em questões que ampliem o conhecimento de nossos alunos.

Rüsen critica a produção de livros sem a participação ativa no processo de produção dos professores, ou seja, o elo mais importante desta criação, e nos diz o que podemos esperar em termos teóricos e empírico de um livro didático.

No campo dos textos dedicados a temas históricos os livros didáticos constituem uma categoria bem delimitada, cujas características são definidas pelo seu uso nas aulas de história na escola, que permaneceu em grande parte excluída da maioria das análises. O aspecto didático específico da análise do livro didático ainda requer, pois, um estudo aprofundado e concreto em dois níveis: o teórico, em que se darão uma explicação e uma argumentação dos pontos e dos critérios de análise adequados à especificidade do livro de história e, naturalmente, o empírico, em que se tratará dos conhecimentos, ordenados sistematicamente que deverão ser aprofundados e da configuração que lhes será dada.

Ainda segundo o autor, carecem informações que analisem de maneira mais sistemática e contínua, “os conhecimentos que os professores e professoras vêm acumulando em suas aulas sobre as possibilidades e limitações da aplicação dos livros didáticos, pelo menos no que se refere à análise das disciplinas envolvidas nos livros didáticos de história: a historiografia e a didática da história.” (RÜSEN, 2010, p. 111)

Este é um outro ponto vista que podemos analisar da perspectiva de uma participação efetiva do professor na produção do livro didático, uma vez que o livro de história produzido para especialistas não necessariamente deva ser igual a um livro produzido para um generalista. Em outras palavras, é possível e visível perceber que tanto a linguagem quanto o enfoque historiográfico não pode ser o mesmo quando das inúmeras diferenças encontradas nos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Daí compreendemos também para quem produzimos e como devemos produzir. Em consonância com o que nos referencia Rüsen quando separa a historiografia da didática da história.

Neste sentido, portanto, não podemos deixar de analisar e dialogar sobre o que de fato devemos ensinar sobre a disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental, em específico no segundo ciclo dos anos iniciais, nos quartos e quintos anos. Somente a partir dos direitos de aprendizagens é que poderemos balizar nossa análise e buscar alternativas pertinentes que levem o professor ao uso do livro didático com um suporte, um subsídio para seu planejamento. Ou, minimamente lhe proporcione subsídios suficientemente plausível para descartar o uso deste instrumento e ainda assim contemplar os direitos de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, analisaremos neste momento os direitos de aprendizagem dos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental no que se refere a disciplina de história na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social. Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito

e negociam. A existência de diferentes linguagens pode ser explicada pela análise, por exemplo, de sistemas numéricos utilizados por distintas culturas. Compreender a enorme variedade de sistemas (com base um, com base dois, com base dez etc.) é um bom exercício, assim como refletir sobre as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão, evitando um olhar universalizante para os números. Em determinadas culturas, o número usado para contar seres humanos pode ser diferente do número que se usa para contar mandiocas, como acontece com os membros da etnia Palikur. O que isso significa? Se na tradição de matriz grega, a unidade é o um (1), para muitos grupos indígenas, a unidade é o dois (2). Nessas comunidades indígenas (os Xavante, por exemplo), a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos.

Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. ***Convém observar que é pressuposto dos objetos de conhecimento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, analisar como o sujeito se aprimorou na pólis, tanto do ponto de vista político quanto ético.*** Entretanto, respondendo aos desafios contemporâneos marcados por grandes movimentos populacionais e pela globalização, considerou-se uma nova dimensão para o projeto pedagógico. Nessa perspectiva, emerge um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (BNCC, p. 353, 354 e 355)

A partir da análise do documento da BNCC podemos perceber que a disciplina de história nos anos iniciais tem suas particularidades, e, portanto, na produção dos livros didáticos estas particularidades devem corresponder a uma didática da história específica. Neste sentido, uma vez que estes livros produzidos atendem esta demanda e ainda assim não “servem” no sentido prático do uso do mesmo aos professores dos anos iniciais como subsídio, há de procurar entender em que momento não houve ou ainda não há um elo que coloque este educador, em especial, o pedagogo, em consonância com este material.

Percebemos nos direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC que a iniciação com a disciplina de história corresponde a cada faixa etária, respeitando as cognições específicas pertinentes a cada ano/série, dentro de um contexto globalizado, político e social. Portanto, o que

nos resta descobrir é quando e porque o uso do livro se tornou as avessas dos professores, e, a partir disto, buscar alternativas que auxiliem e qualifique o planejamento das aulas da disciplina de história dada por pedagogos. Dessa forma, poderemos qualificar a disciplina de história, e por conseguinte, nossa educação. Evitando o risco no que diz respeito a perceber que tais vivencias nos anos iniciais podem estar passando despercebidas ou com algumas lacunas nesta área específica e tão importante para a formação de um sujeito integral.

Outra questão que trouxemos no questionário está intimamente ligada aos direitos de aprendizagem. Vejamos as respostas dos professores.

Tabela 4:

Docentes	Os direitos de aprendizagem são contemplados no teu planejamento? Como?		
	Sim	Não	Como
D1	X		Trabalho os conteúdos pertinentes de acordo com a faixa etária e necessidades de cada educando.
D2	X		Utilizo materiais para que consiga chegar até o aluno de uma maneira mais visual e que faça com que aprenda sem “decorar, como vídeos, imagens, livros de histórias literárias, que abordem temas desejados.
D3	X		Trabalho questões regionais.
D4	X		Sempre que possível. Respeitando a realidade da turma, buscando reflexão por parte dos alunos e me colocando como orientador do conhecimento.
D5	X		Com debates,

			observações, confecção de maquetes e pesquisas.
D6	X		Com debates, observações, confecção de maquetes e pesquisas.

Do ponto de vista do professor dos anos iniciais entrevistado, todos contemplam os direitos de aprendizagem de história em seus planejamentos, ficando claro em seus discursos que não só têm conhecimento de quais são estes direitos de aprendizagem, bem como, de que estão cumprindo com os mesmos no seu fazer pedagógico cotidiano.

Neste sentido, partindo do que nos propõem a BNCC: “pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Acredita-se que, independentemente do uso do livro didático, há uma preocupação dos professores da rede municipal do Rio Grande em suprir os direitos de aprendizagens das crianças. (BNCC, p. 354)

Neste sentido, vamos a última questão do questionário proposta aos professores, que vem ao encontro do que destacamos anteriormente. Afinal, com o uso ou o descarte do livro didático podemos garantir os direitos de aprendizagem das crianças? É possível dar uma aula de história nos anos iniciais mesmo sem uma formação específica ou qualificada? E ainda, o uso do livro didático garante uma qualidade numa aula de história sem um professor especialista? Ou por si só o uso do livro garante?

Tabela 5:

	Na tua opinião, o ensino de história é relevante nos Anos Iniciais? Por quê?		
Docentes	Sim	Não	Como
D1	X		Com certeza, pois a criança já aprende desde cedo suas raízes culturais.
D2	X		Desde que abordado de

			maneira com que busque o interesse dos alunos relacionando conteúdos com fatos atuais.
D3	X		Claro que sim, pois sem história não tem como entendermos a nossa realidade e fazemos um futuro melhor.
D4	X		O ensino de história é bastante relevante, uma vez que somos atores sociais, e os alunos devem desde cedo ter essa consciência; além do que devem sim, ser estimulado o gosto por essa magnífica disciplina.
D5	X		Sim, porque retrata a história do estado que o aluno reside, pois na maioria das vezes as crianças não conhecem absolutamente nada de seu estado e até de seu país.
D6	X		Sim, porque ensina o aluno a ter conhecimento do meio em que está inserido.

Como pudemos observar dos seis professores que responderam o questionário, todos disseram que o ensino de história é relevante nos Anos Iniciais. Os motivos são os mais variados possíveis e precisaremos discorrer sobre eles para aprofundar nossa reflexão. Cabe lembrar que nosso objetivo é exatamente este, teceremos uma discussão sobre o uso do livro didático pelos professores dos Anos Iniciais e compreender quais são os suportes didáticos que estes se utilizam no planejamento de suas aulas de história. Além disso, a pesquisa também busca compreender como os

alunos do 4º ano da escola França Pinto se apropriam dos saberes históricos ensinados a partir do livro didático, e como são capazes de relacionar estes aprendizados com suas práticas cotidianas. Ou seja, como constroem suas experiências do/com tempo.

Pensando em todos esses objetivos que compõem a pesquisa, teceremos uma discussão sobre esta última questão do questionário, a qual quer saber se os professores entrevistados consideram a disciplina de história relevante nos Anos Iniciais. Dessa forma, cada resposta será discutida e relacionada com as seguintes.

Vejam a primeira que nos traz o conceito de raízes culturais. Esta analisa que compreender e conhecer a história através de seus ancestrais, de seus costumes é o mais relevante aprendizado a ser trabalhado nos primeiros anos de escolarização. Neste sentido, podemos compreender que:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente”. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BNCC, p. 347)

Dessa forma, conhecer sobre seus antepassados é também conhecer a si mesmo e a sua história. É sensibilizar o outro de que não estamos e não somos sós no mundo, que estabelecemos relações, algumas mais próximas, inclusive de consanguinidade, outras mais distantes, mostrando aos alunos exemplos cotidianos, um deles, a própria escola, onde se relacionam as mais diferentes pessoas, de lugares e famílias diversas.

Outra questão levantada por um professor foram as relações com os fatos atuais. De acordo com a BNCC:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica¹². (BNCC, p. 347)

¹² MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2067>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Neste sentido, podemos compreender que ainda existe uma lacuna nos Anos Iniciais no que se refere ao conhecimento de referências teóricas. Há, portanto, um documento que serve de base, que é a BNCC, trazendo todos os conteúdos que devem ser trabalhados, mas no que se refere ao ensino de história, já que é a disciplina examinada para este trabalho torna-se perceptível que se carece da didática da história, principalmente pelo fato já mencionado anteriormente, da formação inicial dos professores.

O terceiro docente na última resposta traçou um paralelo entre compreender a história afim de tornar o futuro melhor para as pessoas. Neste sentido percebemos claramente que a noção de história se constitui com o passado. Porém, História e passado ocupam espaços distintos. Em outras palavras, nem todo passado necessariamente vira história. Para tal, esta deve interessar a um grupo de pessoas e deve ser investigada a partir de um lócus no presente. De acordo com Schmidt (2011), “o fato é que a necessidade de apropriação do passado é própria, não só dos indivíduos, mas do coletivo da sociedade (grupos, classes). Essa apropriação está intimamente ligada ao processo de nós nos fazermos aquilo que seremos, bem como o passado que recebemos é parte intrínseca daquilo que somos”. (p.86)

A noção de um futuro melhor presente na resposta da professora também pode ser vista por Koselleck (1993), quando o mesmo entendeu o passado como espaço de experiência e o futuro como horizonte de expectativas, e pode ser analisado em um diálogo com Rüsen (2010) e as suas três operações da aprendizagem histórica: a experiência, a interpretação e a orientação. De acordo com Rüsen,

As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a essa experiência, a na capacidade de aplicar esses significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. (2010, p. 84)

De acordo com Schmidt (2011), “se é importante tomar o passado como objeto do ensino e da aprendizagem da História, é mais importante ainda reinventar as formas de ir ao passado de dotá-lo de significância a partir do presente e do futuro”. (p. 89)

Na resposta do quarto docente, vemos a expressão “consciência de ator social”, o que nos leva a refletir que esta professora preocupa-se em tornar a história viva, ativa e presente no cotidiano de seus alunos, pois eleva os alunos a um patamar de atores sociais, ou seja, responsáveis também pela sua história. De acordo com Cruz,

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. E ensino da História e Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva. (2003, p.5)

A quinta docente trouxe em sua resposta que história é importante porque fala sobre o Estado onde a criança vive, bem como a resposta da sexta professora, que diz que a importância de estudar história é para que o aluno conheça o meio ao qual está inserido. Ambas respostas se referem ao conteúdo que leva em consideração a vivência do aluno, seus conhecimentos prévios e sobretudo o interesse da criança. Vemos nesse discurso, que embora ainda necessite de uma orientação no que diz respeito ao que realmente devemos ensinar sobre história para crianças, uma preocupação legítima e pertinente do professor generalista. É a partir deste olhar que podemos relacionar esta pesquisa a outra realizada por Vânia Fátima Martino¹³, intitulada “*O ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo dos eixos temáticos*”. Este artigo, publicado a mais de uma década, em 2009 precisamente, traz uma realidade ainda muito próxima do que temos. Nele, a referida autora analisou a aplicabilidade na rede pública do ensino municipal de Franca (SP), dos eixos temáticos inseridos na Proposta Curricular para o Ensino de História do Estado de São Paulo e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada com professores de 1º a 4º série de uma escola pública do município de Franca/SP buscou entender em que medida os professores compreendiam e aplicavam os conteúdos e currículos indicados nos Eixos para o Ensino de História. A pesquisa entrevistou dez (10) professores dos Anos Iniciais, e segundo autora:

Embora os professores pesquisados não tenham tido uma formação específica na área (licenciatura em História), os dados colhidos nas entrevistas indicam que possuem um conhecimento, embora limitado, dos conteúdos, currículos e abordagens que permeiam esta área de ensino.

É importante salientar que a adoção de uma nova maneira de ensinar e entender a História por parte dos professores não se faz incondicionalmente. Os mesmos procuram, na medida do possível, sanar os problemas com que se vão deparando no decorrer do ano, tais como contextualização de temas, localização temporal e espacial e informações gerais, nem sempre propostas na temática e nos conteúdos inseridos nos programas.

No que diz respeito ao uso de material didático e à metodologia de ensino, averiguamos através da seleção e análise dos materiais utilizados em aula e dos planejamentos de ensino, fornecidos pelos professores no decorrer da pesquisa que estes professores fazem uso de recursos diversos, bem como de diversas fontes no ensino de História, tais como: desenhos, filmes, revistas, recortes de jornais, fotos, músicas, sucatas, dinâmicas de grupo, produção de textos e desenhos ilustrativos, histórias em quadrinhos etc.

¹³ Professora efetiva de História da Educação e Didática do Ensino de História do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional da Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Campus de Franca; Doutora em Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Campus de Franca.

Quanto a metodologia adotada, todos os professores indicaram ter como ponto de referência a realidade do aluno, explicitando que as abordagens dos conteúdos, bem como as atividades propostas partem do cotidiano dos alunos e o mundo a que eles pertencem. (p.27)

Segundo Martino (2009), de acordo com sua pesquisa foi possível observar “uma mudança concreta nas concepções de ensino e de História, contrapondo-se às tradicionais aulas expositivas, baseadas na visão de História factual e linear, ainda presente na maioria das escolas.” (p.27) A autora chama nossa atenção quando relaciona o tempo que os generalistas estão em contato com o aluno ao seu comprometimento em sanar as arestas que lhes faltam de uma formação específica, neste caso na área de história. Ainda acrescenta que, “devemos levar em conta também que os conteúdos propostos para estas séries são perfeitamente compatíveis com as formas de relacionamento professor-aluno, visto que tratam de temas como a história de vida, da família, da escola etc.” (p.28) E conclui sua pesquisa com expectativa superada por parte dos professores generalistas, pois percebeu-se ao longo da mesma que houve “uma expressiva modificação no modo de ensinar a História”, e que esta mudança “atinge não apenas os alunos enquanto sujeitos principais deste contexto, mas a sociedade como um todo”. (p.28)

Podemos perceber que embora a pesquisa de Martino (2009) tenha sido desenvolvida no triênio 2004-2006, ela traz sentido a nossa pesquisa, pois analisa o ensino de história por professores, em sua maioria, generalistas no contexto dos Anos Iniciais. Passado mais de uma década os mesmos fatores como um preparo maior dentro das Universidades para o professor pedagogo ainda se faz necessário

Neste sentido, analisando o grupo desta pesquisa é possível perceber que das seis professoras que participaram três delas são pedagogas e as outras três são da área da história, matemática e língua portuguesa, ou seja, um grupo bem diversificado, e que escolheu nos Anos Iniciais seu espaço de atuação. Das seis todas possuem formação no normal de magistério, e ingressaram no concurso público municipal com esta formação e para atuar nos Anos Iniciais.

Todas as professoras possuem especialização, e das seis apenas uma formada a mais de dez anos exerce a docência a mais de um ano, as demais são formadas a mais de quinze anos e exercem a docência este mesmo período, somente uma entrevistada exerce a mais de vinte anos. Todas elas demonstram em seu discurso uma carência na área de formação específica, e responderam que durante a formação acadêmica não houve contato com professores de história ou disciplinas ofertadas por professores especialista, com exceção da professora formada em história. As professoras formadas em matemática e língua portuguesa assim como as pedagogas também responderam não ter tido contato com professores de história ou disciplinas ofertadas por professores especialista.

De todas as entrevistadas apenas duas não concordam que os livros didáticos contemplem os direitos de aprendizagem norteados pela Base Comum Curricular e não fazem uso dos livros didáticos em seu fazer pedagógico. Ambas acreditam que por não contemplarem a história regional os mesmos não condizem com a realidade dos alunos. Entretanto, o que não podemos esquecer é que a noção de tempo é fundamental para a aprendizagem histórica, e que ela está presente desde 1997 com os PCNs, na BNCC, bem como nos livros didáticos distribuídos pelo Mec.

Neste sentido, percebemos, portanto, na fala destas duas professoras a carência de orientação, que segundo Rüsen (2010) “é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, pães de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente”. (p.116) Desta forma, na ausência do aprendizado histórico o sujeito não interpreta com condições adequadas o contexto em que está inserido e/ou analisando. Sendo assim, “o modo de orientar a própria existência no tempo, interna e externamente, tem de ser aprendido. Ele já está presente no legado da competência interpretativa”.(Rüsen,2010,p.116)

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo compreender de que forma se aprende História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas sobretudo, de que forma se constitui este saber ou estes saberes. Além disso, quais suportes são utilizados e porque o são pelos professores, pois é nessa simbiose que também avaliamos a demanda do próprio currículo que permeia a sala de aula. Ademais, com relação ao suporte utilizado pelos professores, também analisamos o uso ou o descarte do livro didático no planejamento e cotidiano escolar.

Com isso, inicialmente tecemos uma discussão do que é história e de como se dá a aprendizagem histórica. Rüsen foi, sem dúvida, essencial para fundamentarmos a pesquisa e muito contribuiu em nossas análises e discussões. De acordo com o autor,

[...] a aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2010, p. 51)

Em consonância com Rüsen, a ideia de trabalharmos com a aprendizagem histórica diz respeito principalmente a um ideal de aluno. Um aluno cujo perfil seja ativo, participe e autônomo. Acima disso, uma escola cujo objetivo seja a de formar este tipo de aluno. Portanto, quando pensamos a pesquisa, tínhamos, antes de tudo, um interesse enorme de qualificarmos nossa educação a partir de um estudo de caso que a posteriori venha a contribuir para rede municipal de ensino, seja com formações continuadas, ou mesmo com parcerias entre Universidade e curso de formação para professores.

Neste sentido, podemos perceber o quanto podemos qualificar nossa educação quando estamos atentos à isso, ou seja, quando nos percebemos enquanto agentes transformadores. Com isso, a pesquisa tentou a partir do ensino de história, instigar a participação e cidadania dos alunos no processo de escolarização. Além disso, buscou mostrar que as lacunas existentes no fazer pedagógico dos professores pode ser sanada se pensada e discutida, pois o primordial está presente no dia-a-dia escolar, que é o interesse do professor em ensinar, em trocar, em compartilhar.

Embora tenhamos compreendido que as lacunas existentes estejam na formação inicial do professor, também percebemos pelas respostas do questionário que este professor não está estagnado, ele procura cotidianamente qualificar o ensino para seu aluno. Independente da carência de orientação o professor ‘escuta’ seu aluno, e a partir disso, busca alternativas de leva-lo a desenvolver as competências necessárias. Neste interim, as falhas tanto no que diz respeito a teoria

ou metodologia, são sanadas no dia-a-dia, nas trocas e escuta do público alvo. Este, tem seus conhecimentos prévios valorizados e, partindo deles, recebe da melhor forma o conhecimento sistematizado. A melhor forma que me refiro não é a ideal, mas, sobretudo, a que se consegue alcançar dentre tantas limitações, sejam elas de caráter formativo, estrutural ou mesmo intuitivo.

Analisando a parte da pesquisa que se aplicou aos alunos, percebemos que o ensino de história, bem como preconiza Rüsen, e sobretudo Cooper em se tratando de um ensino de crianças ainda pequenas, foi um sucesso. Constatamos que não só é possível ensinar história à crianças, mas que é possível a aprendizagem histórica para crianças.

Com relação aos professores e o uso do livro didático nossa discussão não se dá por encerrada, pois demanda de inúmeras ações e de setores diferentes. A começar pela formação inicial que se dá no curso de graduação de pedagogia e/ou nos cursos normais do ensino médio, cujo caráter conteudista ainda se mostra falho, visto que na entrevista percebeu-se que estes professores não tiveram, com exceção dos professores que fizeram licenciatura, contato com professores especialistas. Outro aspecto importante é a própria ferramenta do livro didático no cotidiano, o qual observou-se que ainda não é reconhecido e aceito no planejamento dos professores, pois mesmo os que disseram utilizar ou gostar não demonstraram conhecimentos específicos do que realmente seria o foco do ensino de história nos Anos Iniciais, visto que referenciaram muito a história local, e não as mudanças e transformações ocorridas no tempo.

Dessa forma, esta pesquisa não se dá por encerrada. Esperamos que ela sirva para pensarmos e buscarmos alternativas que venham a sanar alguns déficits no ensino de história, visto que já percebemos que o ensino-aprendizagem de História para crianças não só é possível como de fundamental importância na formação de um aluno crítico, cidadão.

Neste sentido, esperamos que esta pesquisa suscite o diálogo entre a Secretaria de Educação, a Universidade Federal do Rio Grande e a escola de formação Normal, Juvenal Müller, buscando sanar as lacunas existentes e viabilizar uma educação mais qualificada para nossos alunos. Foi pensando nisso que tecemos estas interrogações e que pensamos na pesquisa.

Uma vez que podemos constatar que o ensino-aprendizagem da educação histórica é possível com crianças, e que esta aprendizagem é levada para vida dessas crianças, percebemos o quanto uma educação de qualidade é fundamental para uma sociedade. Além disso, percebemos o quanto podemos melhorar nossa educação com o olhar atento de quem observa e também escuta o outro. Neste elo, observamos que o professor é o que menos é escutado, mas com certeza é quem mais tem a acrescentar no processo do ensino-aprendizagem.

Contatamos também, que embora haja lacunas no ensino de história nos Anos Iniciais, o professor, mesmo que de modo intuitivo, consegue levar em conta os conhecimentos prévios do aluno e seus interesses e particularidades. O que nos mostra que o que falta no caráter mais

específico de conhecimento por disciplina, sobra no que diz respeito a teorias e métodos da educação.

Portanto, fica claro que possuímos em nossa rede municipal de ensino professores bem preparados e com interesse em qualificar a educação, e que necessitamos apenas de um olhar mais atento no sentido de sanar as lacunas que constatamos com a pesquisa. Uma vez que estas lacunas sejam pensadas e sanadas pelos órgãos responsáveis certamente teremos uma melhora na qualidade de nossa educação.

BIBLIOGRAFIA:

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- _____. História dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ARANHA, M. S. F. **Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica, a história, a formalização**. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2003. Versão preliminar.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.19, n.1, p.89-96, 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAINELLI, Marlene & OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijui, 2011, pp. 123-140.
- CARR, E. H. **Que é história?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3a ed. 1982.
- CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. p.43-69
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2000.
- COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores/Hilary Cooper**. Traduzido por Rita de Cássia K.Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. – Curitiba: Base Editorial, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel. A aula como espaço de inovações e formação docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 14, 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p.1-18
- CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.
- DALBEN, Ângela. **Autonomia docente e as Políticas Públicas em Educação: discursos, conflitos e possibilidades**. Anais do XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p.47-66.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1999.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 11.ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

FONSECA, G. A., MARTINO, V. F. **Eixos Temáticos: conceitos e experiências nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: DAVID, C., MALATIAN, T. (Org). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História*, 2. Ed, revista. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Campus de Franca, 2006. 168 p.p.101-111.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, Clermont. *et al.*. **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisa Contemporânea sobre o Saber Docente. São Paulo: Universidade de Laval, 1996.

KEITH, Jenkins. O que é História? In: **A História Repensada**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 23-52.

KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do Letramento** - Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Para uma semântica de los tempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr 2002.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 15ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, Arthur Versiani. Métodos e meios de ensino: categorias básicas da Tecnologia Educacional. In: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev16/machado.htm>.

MARTINO, Vânia Fátima. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo dos eixos temáticos. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar – Nº 18 – mai./jun./jul./ago.2009 – Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil – ISSN 1519-6178*

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de história, diversidade e livros didáticos**: história, políticas e mercado editorial / Júlia Silveira Matos – Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente**: narrativa e cotidiano. São Paulo: Summus, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história**. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp.175-199.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. 4ed. Rio de

Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ed. São Paulo: Cortez, Brasília - Unesco, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos)

PONTES, Aldo. **Educação e Formação de Professores**: reflexões e tendências atuais. São Paulo: Zouk, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica**. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. R. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 79-91.

_____. **História Viva: Teoria da História**: formas e funções do conhecimento histórico/ Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. **O livro didático ideal**. Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens adultos**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijui, 2011, pp. 81-90.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Letramento** - Um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milénio. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 98-114.

Anexo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE



- Professor (a), qual tua formação acadêmica?

- Qual a habilitação?

- Você possui alguma especialização? Qual?

- Você é formado (a) há quanto tempo?

+ de 1 ano + de 5 anos + de 10 anos
 + de 15 anos + de 20 anos Outros

- Há quanto tempo você exerce à docência?

+ de 1 ano + de 5 anos + de 10 anos
 + de 15 anos + de 20 anos Outros

- Durante tua formação acadêmica houve contato com professores de história ou disciplinas ofertadas por professores especialistas?

Sim Não

- Acredita que os livros didáticos contemplam os direitos de aprendizagem norteados pela Base Nacional Comum Curricular?

Sim Não

Anexo 2

- Recebes ou já recebeste livro didático de História na tua escola? Se tua resposta for SIM, qual tua opinião sobre este material? Ele atende ao que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular?

- Professor (a), tu utilizas o livro didático no planejamento de tua aula? Por quê?

- Se respondeste NÃO para o uso do livro didático, comenta sobre os critérios que utilizaste para descartá-lo de teu planejamento?

Anexo 3

- Os direitos de aprendizagem são contemplado no teu planeamento?
Como?

- Na tua opinião, o ensino de história é relevante nos Anos Iniciais? Por quê?
