

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Instituto de Ciências Humanas

Curso de Graduação em Licenciatura em História



Trabalho de Conclusão de Curso

Ensino de história nos anos iniciais:

Um estudo acerca das propostas curriculares e de práticas pedagógicas.

Sibele Machado Freitas

Pelotas – 2019

Sibele Machado Freitas

Ensino de história nos anos iniciais:

Um estudo acerca das propostas curriculares e de práticas pedagógicas.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientadora: Lisiane Sias Manke

Agradecimentos

É com muita gratidão que chego a essa etapa. Agradeço a minha orientadora, Lisiane Sias Manke, por todo o apoio e conhecimento disponível. A UFPel, através de seus servidores e colaboradores, ao Colegiado de História e a todas as professoras e professores que tive durante a graduação.

Agradeço a minha irmã caçula Thayline, por me mostrar que é possível esse sonho, sendo a primeira no nosso núcleo familiar a formar-se e em uma instituição pública, também na UFPel, e claro, pela amizade e cumplicidade. Aos meus queridos Mãe e Pai por estarem do meu lado nessa e em todas as minhas caminhadas e por todo o amor, respeito e dignidade de sempre. Ao meu irmão Alison pelo companheirismo e carinho, assim como a minha cunhada e amiga Rosieli e meus grandes amores, meus sobrinhos João Miguel e Luis Otávio.

Ao meu noivo Rudy, pelo incentivador que sempre foi e por todo o apoio que me deu durante a realização deste trabalho. A querida Pic, por seu amor inabalável e leal amizade, minha grande companheira.

Obrigada as queridas amigas Marília e Marcela, motivadoras e amigas de uma vida toda. A amiga Juliana, grande presente que o curso de História me proporcionou e uma pessoa de grande importância na minha formação acadêmica.

Finalmente, a toda a equipe do Centro Integrado de Pelotas, especialmente a educadora Rosane, pelo tanto que me ensinou sobre o amor à prática docente e a minha querida turma de alunos, crianças que me ensinaram muito sobre solidariedade, carinho e humanidade.

RESUMO

Neste trabalho discorro sobre aspectos curriculares do ensino de História nos Anos Iniciais, no Brasil, procurando contextualizar a História enquanto disciplina curricular e ainda, sobre práticas de ensino em ambiente não escolar, embasados em teorias direcionadas a professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: Currículo oficial, Currículo real, Ensino de História, Práticas de ensino não escolares, Anos Iniciais.

ABSTRACT

This academic work has a discussion on curricular guidelines and teaching history in the initial grades of basic education in Brazil, contextualizing the History in school subject and still, on teaching practice in out-of-school, based on theories for teachers in the early years.

Keywords: Official curriculum, Real curriculum, History teaching, Teaching practice in out-of-school, Early basic education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS.....	11
1.1 A CONSOLIDAÇÃO DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA CURRICULAR..	14
2. A HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: ESTUDO DE PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA COM CRIANÇAS.....	24
CONCLUSÃO.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

INTRODUÇÃO

A principal motivação em desenvolver um trabalho que abarcasse o tema de Ensino nos Anos Iniciais como eixo central é bastante pessoal: a paixão pelo ensino a crianças. Tenho estudado materiais sobre Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, acompanhado também, através das redes sociais, páginas de práticas pedagógicas a crianças (tanto de profissionais da área, quanto de instituições de ensino) especialmente sobre alfabetização. Pretendo dar continuidade a minha formação, na área da Pedagogia.

Aliado a esse contexto, de Anos Iniciais, está o Ensino de História, área que foi minha primeira escolha, e que muito me orgulha atuar.

Através das leituras sobre práticas de ensino em História para crianças, que são a base e referências desse trabalho, tive a oportunidade de adentrar neste mundo, entendendo das possíveis práticas pedagógicas, da contribuição que a construção do conhecimento em História vem a trazer a criança como formadora de sua ética, de sua cidadania e da sua percepção sobre a sociedade. Destaco também o apoio que a disciplina de História contribui ao processo de aprendizagem em outras disciplinas, especialmente, no processo de alfabetização, desenvolvendo a capacidade da criança enquanto leitora, capaz de interpretar, refletir e transmitir suas ideias. Além disso, entender os possíveis resultados dessas práticas, e dialogá-las com o que o ensino de História tem buscado, suas tendências, o que é proposto em esfera curricular, de onde vem esses propósitos curriculares e, e qual o caminho que o Ensino de História, no Brasil, tem percorrido até os dias atuais.

Junto ao que foi exposto, uma situação durante o desenvolvimento deste estudo foi determinante ao seu objetivo. Tomei por decisão, considerando uma antiga vontade, atuar como voluntária em alguma instituição de atendimento a crianças que desenvolvesse práticas pedagógicas de apoio escolar. Entrei em contato com o Centro Integrado de Pelotas¹ que possui atividades de apoio pedagógico às crianças atuantes e passei a ser professora voluntária, 02 horas por semana, em contraturno

¹ O Exército de Salvação – Centro Integrado de Pelotas, é uma organização não governamental de natureza assistencial, promocional e educacional, sem fins lucrativos, e oferece atendimento de convivência e fortalecimento de vínculos a crianças, adolescentes e seus familiares, atendendo crianças de 6 a 14 anos, do próprio bairro da instituição – Três Vendas, e de bairros próximos, como: Pestano, Getúlio, Lindóia, Santa Terezinha e Vila Princesa. Fonte: <http://www.exercitodesalvacao.org.br/component/k2/115-centro-integrado-de-pelotas-como-funciona>

escolar. Desenvolvi um projeto pensado junto com a área de apoio psicológico e assistência social da instituição intitulado “Ensino de História para Crianças” e elaborei um plano inicial de atividades inspirado nas leituras e estudos que eu estava desenvolvendo sobre estratégias pedagógicas de ensino de História para os Anos Iniciais, com uma turma de 22 alunos (as) em idades de 7 a 14 anos e, em maioria, em período escolar do 2º ao 5º ano.

O objetivo deste trabalho centra-se na análise e no desenvolvimento de práticas de ensino experimentadas, a luz da teoria, em um ambiente não escolar que intenciona apoio pedagógico a crianças na disciplina de História; ocorridas em uma instituição social. Junto a este objetivo estão inseridas as ideias de ensinar através do desenvolvimento de conceitos, dos significados que o conhecimento histórico traz ao cotidiano do aluno, das possibilidades de proporcionar ao aluno compreensões, com base social, e do desenvolvimento do aluno em um sujeito investigador, questionador. Este é um trabalho que defende a importância de a criança desenvolver sua curiosidade, de conhecer as diversas fontes históricas, aproximando-as da sua realidade e de desenvolver seu pensamento histórico desde os primeiros anos escolares. Defende ainda, o papel da disciplina de História, dentro do processo de alfabetização do aluno, do estímulo a autonomia de seu raciocínio, sendo um complemento importante nesse processo da aprendizagem escolar, desde seu início.

Para a reflexão sobre as discussões de aprendizagem por conceitos, do entendimento das transformações da sociedade como resultado de processos históricos, da importância de desenvolver a História em uma perspectiva de olhar para o passado para transformar o presente, os trabalhos “Os anos iniciais como espaço e tempo de ensinar e aprender ciências humanas” de Lígia Cardoso Carlos, e “A relevância do aprendizado histórico, conceitos e metodologia de ensino” de Lisiane Sias Manke, ambos presentes no livro “Ciências Humanas no Ensino Fundamental: reflexões, iniciativas e propostas” (Carlos, 2015), publicado pela Editora UFPel, assim como, o trabalho de Katia Abud, “O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz” (Abud, 2013), foram de grande importância.

Os trabalhos mencionados contemplam discussões sobre a necessidade de um maior aproveitamento, por parte do professor generalista, da disciplina de História. Apresentam o ensino de História um meio poderoso de aprendizagem e defendem atividades que contemplem métodos que não permitam mais o exercício de memorização, de uma História estacionária, imobilizada no passado.

Retomando a análise bibliográfica, obras com conteúdo sobre estratégias pedagógicas de Ensino de História para os Anos Iniciais foram analisadas e servem como instrumento na defesa de meus objetivos. Segue uma breve apresentação sobre as cinco obras pilares do eixo de práticas pedagógicas:

“A História e a formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, da autoria Helena Campos (2012), a partir de uma perspectiva de formação de cidadania do aluno, contempla estudos sobre os direitos da criança e da história da proteção à criança. A orientação pedagógica da autora é também um chamado aos profissionais de educação em seu compromisso no processo de emancipação das pessoas, com foco na formação cidadã dos educandos. O livro divide-se em três capítulos. O primeiro aborda a história da proteção à infância no mundo e no Brasil, o segundo analisa os objetivos do ensino fundamental, sob a prisma da educação cidadã, apresentando possibilidades de abordagem dos temas transversais – sob uma perspectiva dos Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN, atualmente em substituição pela nova Base Nacional Comum Curricular, que não discute sobre todos os temas transversais. O terceiro capítulo apresenta o conjunto de direitos das crianças, e sugestões de atividades a serem trabalhadas em aula, com possibilidades em oficinas, charges, quadrinhos, fotos.

No livro de Carmen Gil e Dóris Almeida, “Práticas Pedagógicas em história: espaço, tempo e corporeidade” (2012), aparecem reflexões sobre o currículo, a defesa do ensino de História nos Anos Iniciais como instrumento, ao professor, de estimular a curiosidade do aluno, permitindo o benefício da dúvida no lugar das certezas determinantes. O primeiro capítulo, intitulado “A professora dos Anos Iniciais e a História” reforça a ideia de que, para a criança, o mundo e tudo que há nele é algo novo e é possível instrumentalizá-las para investigar e construir um sentido afetivo entre a criança e a História (ALMEIDA; GIL, 2012, p. 16). O segundo capítulo apresenta práticas de ensino que contemplam os saberes (conversas), os lugares (atividades com visitas guiadas), e as celebrações (rituais de celebração, de crenças, de comidas e de festas) e o terceiro capítulo, possibilidades de avaliação, de práticas de pesquisas e do diário de campo ao professor como uma importante ferramenta de auxílio.

De Bianca Zucchi, “O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes” (2012) apresenta possibilidades aos professores em desenvolver práticas de ensino de História através do uso de

diferentes documentos e fontes (filmes, fotografias, textos), dando a oportunidade aos docentes de se aproximarem ao mundo da pesquisa em História, das fontes e de conceitos da disciplina. Os roteiros propostos pela autora, assim como as sugestões bibliográficas, trazem clareza ao professor generalista no uso da disciplina de História. Essa é uma obra que venho utilizando em praticamente todas as atividades com os alunos no projeto “Ensino de História para Crianças”. Essa mesma interação do professor dos Anos Iniciais com a História está presente em “Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (2015), de Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini. Logo no primeiro capítulo é elucidado o que são fontes históricas e as possibilidades do uso de documentos, fotografias, filmes, pinturas e desenhos, nas atividades em sala de aulas. Nos capítulos seguintes são abordados temporalidade e as diferentes percepções de tempo, e ainda, Direitos Humanos, diversidade étnico-cultural e a história da infância no Brasil. Ao fim de cada capítulo, sugestões de leituras ao professor sobre os temas propostos são indicadas.

“Fundamentos Teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)” - (2010), de Itamar Freitas, defende uma necessidade de mudanças nas narrativas no Ensino de História, na intenção de proporcionar mais sentido a criança em sua jornada escolar, como em sua vida. Defende também a necessidade de fomentar o conhecimento das políticas públicas educacionais. Esse livro tem bastante relevância nesta pesquisa no que se refere a melhor compreensão do papel da História pelos professores, como da importância de serem os professores os principais críticos do currículo e de qualquer instrumento de política pública.

No que tange o tema currículo, pretende-se ainda tratar de sua dimensão e diferenciar currículo formal e currículo real (ou interativo), especialmente, pelo fato deste trabalho contemplar a apresentação de estratégias pedagógicas em História. Essa discussão será contemplada ao final do primeiro capítulo, caracterizando os tipos de currículo.

A análise desses cinco trabalhos e a oportunidade de planejar atividades com crianças a partir das orientações dos autores, trazem a essência do que está em pretensão de resultados e servem como uma sugestão à comunidade de educadores dos anos iniciais no entendimento da disciplina de História e suporte para o planejamento de aulas.

Se faz importante ainda referenciar, especialmente tratando-se de práticas de ensino, o livro “Ensino de História” (2010), de André Chaves de Melo Silva, Kátia Maria Abud, e Ronaldo Cardoso Alves, com abordagens sobre práticas de ensino em História com o uso de documentos escritos, jornais, literatura, letras de música, mapas, cinema.

A obra “Ensino de História fundamentos e métodos”, de Circe Bittencourt (2018), é um trabalho atual, que além de contemplar a discussão acerca do papel curricular e suas dimensões, apresenta importante crítica, especialmente as políticas dos atuais governantes, em relação aos projetos educacionais, e alinha-se aos propósitos por fim mencionados.

Por fim, cabe salientar que este trabalho, do momento que se propôs a trilhar também o caminho de abordar sobre a questão curricular e seus propósitos e das limitações sofridas pela disciplina de História, não se isenta de ser crítico em relação ao poder que o Estado se utiliza frente a sociedade, com seus ditos através do currículo, e de defender a liberdade de ensino da disciplina de História pelo professor, reconhecendo o papel desta como uma ferramenta de transformação da nossa sociedade. Propõe-se ainda em dialogar com o atual momento que a educação brasileira atravessa - de crise de nosso sistema educacional, e de reconhecer a grandiosidade da luta da comunidade apoiadora das instituições públicas de ensino do país e de todos os profissionais da área, especialmente, dos professores.

1. Reflexões sobre Currículo e Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectivas.

O primeiro ponto de discussão neste trabalho vem a ser a questão curricular. O currículo é um instrumento de grande poder do Estado e, enquanto projeto educacional, influencia na organização e nos princípios fundantes da sociedade.

Os currículos escolares são parte das políticas educacionais e, provavelmente, de todas as ações governamentais, apresenta “o caminho mais fácil para a intervenção do poder político na educação” (ABUD, 2017, p. 13). Os projetos curriculares direcionam as abordagens e o rumo das tratativas, tendo um caráter regulamentador do Estado sobre o ensino, sem imparcialidade em seu conteúdo.

Políticas educacionais, conforme Itamar Freitas (2010):

São ações do Estado que “regulam”, “distribuem as competências para a gestão de sistemas de ensino, as condições de acesso à escola, modalidade de cursos, participação de recursos, diretrizes para formação de professores, parâmetros para a elaboração de currículos, padrões de qualidade do ensino. (FREITAS, 2010, p.146)

O ensino de História, assim como as demais disciplinas, está inserido nos projetos da política educacional enquanto ação do Estado. Entender esse processo, que versa sobre os sentidos do ensino de História como proposta curricular, é fundamental aos profissionais da área.

Kátia Abud (2017) nos diz que “são os aspectos curriculares as faces mais representativas das políticas públicas na área educacional” (ABUD, 2017, p. 14). A autora atenta para a intervenção do poder político na educação, como resultado de pressões de grupos hegemônicos da sociedade civil. Nesse cenário, são os representantes da elite estatal que atuam como intelectuais, representando a burocracia do Estado (ABUD, 2017, p. 14). Os representantes da elite atuam recebendo influências de diversas organizações políticas e socioeconômicas, de intelectuais de diversas áreas e partes do mundo e, muitas vezes, sem formação na área da educação e, dessa maneira, os currículos se apresentam seguindo uma tendência mundial de definição dos rumos educacionais.

As renovações das propostas curriculares, em dimensão internacional, trazem discussões sucessivas em vários países. Esses países se alinham, em relação aos

padrões de currículo, semelhantes “quanto à estrutura, pressupostos e princípios pedagógicos” (BITTENCOURT, 2018, p. 78). Esse fenômeno marca a década de 1990, e o início do século XXI, no cenário educacional, não só no Brasil.

Em relação a variedade de projetos curriculares, especialmente no ensino de História, é possível identificar o que Circe Bittencourt (2018) aborda como uma verdadeira disputa pelas “narrativas curriculares” em que, de um lado aparecem propostas tecnicistas, que se alinham ao mundo tecnológico e de intenso consumismo, e de outro, projetos que retomam o sentido humanístico do conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2018, p. 76). A abordagem de Bittencourt nos permite pensar o Ensino de História em meio as discussões curriculares, especialmente no que se refere a seleção de seus conteúdos e conceitos. Segundo Abud (2017), a disciplina de História “será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica” (ABUD, 2017, p.15), permitindo, através do estudo do passado, uma orientação para o presente. O currículo de História acaba por ser um objeto de escolhas, que estabelece um modo de recortar e dizer do passado, dando referência ao presente (RODRIGUES; PEREIRA, 2017, p. 28). Através da regulamentação do currículo está a possibilidade do controle, pelo Estado, através da disciplina de História, do que dizer do passado, e de como orientar o presente.

O currículo, para Abud, é identificado como um termo dicotômico em relação a sua elaboração pelo Estado (ABUD, 2017, p.14-15). Sua referência pode estar relacionada a um currículo em maior abrangência, ponto de partida dos currículos parciais, presente no sistema educacional, como um todo, e a uma indicação mais ampla da organização das instituições escolares, abrangendo aspectos como listagem de metodologias, de objetivos e de conteúdo, trazendo um cenário conflituoso na tentativa de conciliar ambos aspectos.

É importante considerar que o Estado, através do currículo, aponta não só questões normativas, como aponta comportamentos que julga adequados dentro dos espaços escolares, métodos avaliativos para dimensionar os rendimentos dentro de uma universalização de conteúdos tidos como os que devem ser aprendidos, dentre

outras questões mais profundas, como, no Brasil, os diversos projetos oriundos do “Programa Escola sem partido²” (BITTENCOURT, 2018, p. 83-91).

O “Escola sem partido” ilustra várias discussões, pois apresenta projetos claramente anafados de ideais políticos e ideologias, embora se apresente como de caráter neutro. Projetos como estes acabam por delimitar o papel do professor/educador em sala de aula. No caso da disciplina de História, em qualquer que seja a etapa do ensino, tem sua didática prejudicada, visto que conceitos como democracia, ética, sociedade, equidade, cidadania, entre outros, acabam por ser enfraquecidos no processo de ensino-aprendizagem; desenvolver esses e outros conceitos, no ensino de História, são aspectos fundamentais, especialmente pela formação do aluno em cidadão e de um sujeito que é parte de uma sociedade, que deve interagir, experimentar e construir sentidos sobre a natureza e seu meio social.

Circe Bittencourt (2018), sobre a ideologia de a “Escola sem Partidos”, considera:

expressa-se de forma explícita e contrária ao que é proposto pelo discurso de neutralidade ao proibir aulas dialogadas, debates de ideias, de contestação de argumentos tanto por parte dos alunos como do professor e, ao se opor a um exercício profissional inspirado na concepção do docente como trabalhador intelectual. Trata-se de uma ideologia que se proclama como neutra, mas parte do princípio da “mordaza” e da punição de profissionais que ousarem se opor ao regime vigente. (BITTENCOURT, 2018, p. 90-91)

Bittencourt atenta aos grupos neoliberais, disfarçados em um conservadorismo que acaba por limitar o trabalho, especialmente, de professores das áreas de História e de Filosofia (BITTENCOURT, 2018, p. 90). Segundo a autora, para o cumprimento das determinações do projeto “Escola sem partido” deve-se “excluir a formação Ética das salas de aula e manter uma formação Moral e Cívica determinada e delimitada pelo poder político vigente” (BITTENCOURT, 2018, p. 90) e atenta ainda “para uma formação de crianças e jovens especializados em delação tal qual ocorreu nas escolas

² O Programa “Escola sem Partido” foi criado em 2004 por Miguel Nagib, e caracteriza-se sendo um movimento de caráter político de representação de pais e estudantes contrários ao que chamam “doutrinação ideológica”. A partir de 2015 ganhou grande notoriedade em razão aos vários projetos de lei inspirados no programa. Exemplifico aqui o projeto “Escola sem partido” criado por iniciativa do deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro, através do projeto de lei – PL n. 2.974/2014, apresentado em 13 de maio de 2014. Algumas semanas depois, Carlos Bolsonaro, vereador no Rio de Janeiro, irmão de Flávio, apresentou proposta semelhante para o município (PL 867/2014).

de regimes ditatoriais” – como a educação no regime nazista e nas ditaduras sofridas em vários países latino-americanos, fato ainda recente.

1.1 A consolidação da História enquanto disciplina curricular

A trajetória do ensino de História no Brasil tem seu ponto de partida ainda no período imperial. Diversos estudos apontam o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, como a primeira instituição escolar do país a desenvolver as bases da disciplina escolar de História, ainda no ano de sua fundação, 1837. O Colégio Pedro II “embora fosse público, era pago e destinada à formação das elites” (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017). Neste período, as escolas francesas eram a inspiração dos programas de ensino de História, marcados pelo positivismo, pela periodização e por uma metodologia que formou e afirmou a burguesia francesa como uma classe de dominância intelectual.

Outra presença marcante nos programas de ensino de História no Brasil é a História Sagrada, através de ensinamentos apoiados em grandes lendas e epopeias protagonizadas por heróis já conhecidos através da divulgação oral da igreja Católica (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017, p. 85-86).

Na década de 1850, uma fusão entre História Sagrada e História Nacional toma o espaço escolar, através das lições moralistas e religiosas. A História do Brasil passa a estar contida no currículo de História a partir de uma perspectiva de heroísmo, e reforço das ideias nacionalistas, com destaque para aqueles considerados “grandes homens” da nação. Aos poucos, a História ganhava novos significados, sob influência das concepções cientificistas (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017, p. 86) e a História Sagrada perdia seu espaço nos programas de ensino. A partir da década de 1870, cresce a metodologia de memorização e repetição de textos orais.

Os ideais republicanos e a abolição da escravidão no Brasil fazem com que se propalem, através do ensino de História, propostas de transformação do país. A História passa a ter um caráter civilizador e patriótico e os processos civilizatórios substituem as explicações concedidas pela religião; até os próprios desejos divinos surgiam de uma ligação entre religião e política (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017, p. 87). “A História da Civilização, com os quatro grandes períodos e separada definitivamente

da História Sagrada, transformou-se no eixo explicativo da História escolar” (BITTENCOURT, 2010, p. 62). O Ensino de História passava a cumprir um papel de formação de cidadania e o Estado atuava como o principal sujeito histórico. “Nas primeiras décadas do século passado, os governos republicanos fizeram sucessivas reformas, mas pouco realizaram, na prática, para mudar a face da escola pública” (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017 cf. Bittencourt, 1990).

A partir da Era Vargas, a influência estadunidense nos programas escolares tem atuação considerável. Os Estados Unidos da América passaram por grande ascensão durante o fim do século XIX e primeiras décadas do século XX, figurando como uma grande potência econômica e em posição de dominância no continente americano, ditando as políticas educacionais deste continente.

Em 1930 o Ministério da Educação é criado no Brasil. Duas reformas educacionais dos governos de Getúlio Vargas são transformadoras no ensino da disciplina de História. Em 1931, a reforma é marcada pela educação política que passa a ocorrer no ensino dos adolescentes com forte presença da História do Brasil e, em 1942, essa educação política é ampliada, com caráter mais patriótico, e leva a conclusão do processo de separação entre História Geral e História do Brasil, além da ampliação da carga horária da disciplina de História (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017, p.88).

Deste período, destacam-se ainda o mascaramento dos preconceitos étnicos e raciais, através da divulgação do Brasil como um país formado por brancos, índios e negros, ausente de preconceitos, constituindo uma “democracia racial” (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017 cf. Bittencourt, 2003), e a presença dos Estudos Sociais ao ensino primário, a partir da década de 1940.

A influência estadunidense prossegue no período pós Segunda Guerra, que consolida o país como a grande potência capitalista mundial, e segue até o fim da década de 1970, com o avanço dos Estudos Sociais no currículo. A História passa a ser ensinada a partir de uma perspectiva do discurso econômico, ficando mais simplificada e objetiva. Para as crianças das séries iniciais o ensino de Estudos Sociais estava embasado em uma perspectiva progressista, desenvolvendo métodos a partir das realidades do mundo do aluno (familiar, local e escolar).

Com o processo de democratização do Brasil, na década de 1980, ocorre um movimento de saída dos Estudos Sociais e a retomada da História e da Geografia nos

bancos escolares e o surgimento de uma variedade de propostas, bem como, das reformas curriculares. Grupos sociais oriundos de classes trabalhadoras passam a ocupar as escolas, mudando o cenário escolar e sua estrutura tradicional (RODRIGUES; RIBEIRO, 2017, p.91 cf. Bittencourt, 1998).

A Constituição de 1988³ passa a conceder o direito de educação a todas e todos, e o de educar aos docentes, e lança as bases para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ – LDBN – ou apenas, LDB, como a tratarei. É de grande importância a Constituição de 1988 em seu caráter de ampliação dos direitos de milhões de brasileiros relacionados ao trabalho, a previdência e a educação. Sobre a educação, Freitas destaca:

Há mesmo um tópico intitulado “Da educação” (Título II, Seção I), de onde provém princípios, finalidades e conteúdos da educação escolar requisitados há décadas no Brasil: 1. a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.205); 2. o ensino basear-se-á em princípios, como os da igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pensar, expressar-se, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade nos estabelecimentos oficiais, valorização do magistério por meio de plano de carreira e concurso público, gestão democrática do ensino e garantia de padrão de qualidade (Art. 206); 3. está prevista a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de forma a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, incluindo-se as línguas das comunidades indígenas (Art. 210). (FREITAS, 2010, p.148)

Sobre o desenvolvimento da LDB, este foi um campo de disputas de vários grupos sociais como gestores de governo, partidos políticos, empresários, educadores, e sua proposta está atrelada a alguns desses grupos da sociedade brasileira, o que resulta em várias críticas, especialmente de profissionais da História, já que não apresenta representativas inovações curriculares para a disciplina.

Abud (2017) sobre as permanências nos currículos e programas de História, destaca que mesmo que novas tendências tenham sido experimentadas, exemplificando com a História Temática, em algumas partes do país, o ensino de História não esteve atingida pela pluralidade de explicações e diante de diversos

³ Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 05 de outubro deste mesmo ano, é o documento que fundamenta o atual Estado Brasileiro, a lei suprema no país. Da Constituição de 1988 provém as grandes diretrizes que norteiam a criação de órgãos e normas e o cumprimento de metas acordadas internamente ou em organismos internacionais.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada a 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394), sendo o principal dispositivo jurídico para a área. Foi através da LDB, por exemplo, que se estabeleceu no Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001) a meta de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, medida implantada desde 2003, que estabelece a entrada das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

argumentos que defendem a manutenção da história política, em âmbito mais tradicional, dando primazia a periodização, os programas de ensino acabam por se manterem em formatos que não contemplam muitas inovações. Algumas das alegações, na defesa dos programas de História norteados por uma história política mais conservadora e periodizada, é a de ser a mais fácil, ou pelo uso dos marcos divisórios já, tradicionalmente, ocupantes dos campos de divisão da História nos currículos (ABUD, 2017, p.20-21).

A História ensinada dentro desses padrões, sem outras perspectivas, acaba por limitar a ênfase em questões sociais, culturais, do cotidiano, dos sujeitos comuns, das Histórias da Infância, das Mulheres, entre outros grupos.

Em relação a questão da diversidade cultural, duas importantes leis foram aplicadas. A Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História da África, da cultura africana e afrobrasileira na educação básica e a Lei 11.645/2008 que estende esse direito às sociedades indígenas, além de tornar obrigatório, em todo o currículo escolar de Ensino Fundamental e Ensino médio, público e privado, o estudo da história e da cultura indígena. A LDB, nesse sentido, prescreve que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26) (FREITAS, 2010, p.151). Essas leis são de grande valor ao ensino de História na medida que traz essas culturas e etnias para a cena principal, bem como suas contribuições. Conforme Abud (2017), “estas conquistas não podem apenas reproduzir uma história meramente formal, recuperada na perspectivada sociedade dominante” (ABUD, 2017, p.24), cabendo então a disciplina de História fazer essa transformação nas escolas, dando visibilidade a esses grupos sociais e culturais, trazendo ao debate questões como discriminação racial, demarcação de terras indígenas e quilombolas, entre outras, sem jamais se isentar de seu papel de formação dos cidadãos.

Para a construção de uma proposta curricular coerente com os objetivos desejados para área de educação foram criados os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN, até hoje, são alvos de muitos críticos da área pois, seu desenvolvimento ocorreu sem a consultoria de profissionais brasileiros e sem participação da comunidade docente, ocorrendo uma falta de incentivo do governo de circular este documento. Freitas (2010) atenta que:

Na ausência de orientações curriculares (por desconhecimento), ganharam força as diretrizes dos livros didáticos, os planos de ensino de empresas especializadas em educação e, pior de tudo, algumas das práticas pedagógicas condenadas há mais de 100 anos. (FREITAS, 2010, p.158)

Para o ensino de História, uma das propostas dos PCN partia da ideia de que a disciplina de História deveria estar presente desde os anos iniciais e que as crianças deveriam desenvolver a aprendizagem da disciplina. Neste sentido, a valorização da própria história de vida da criança seria o ponto de partida para esse processo de aprendizagem, na intenção principal, de situar o aluno historicamente. Na prática, o ensino de História para crianças limitou-se a métodos associados ainda a disciplina de Estudos Sociais, ou ainda, no desenvolvimento de atividades relativas a história do aluno com pouca, ou nenhuma, orientação em relação ao sentido dessas atividades como construção de um sujeito histórico e do crescimento social da criança, sua formação intelectual e da compreensão de sua realidade através do ensino de História. Ainda sobre as séries iniciais, novamente citando Freitas (2010), sobre as críticas dirigidas aos PCN:

o uso acrítico das novas correntes historiográficas e a mescla de teorias e práticas educacionais ditas renovadas e democráticas fragilizam os Parâmetros. O primeiro problema é o desprezo pela historicidade dos conceitos. Cidadania, por exemplo, é veiculado como se a noção não mudasse com o tempo. Outro problema é a iniciativa de eleger eixos temáticos e de listar conteúdos. Essa prática homogeneiza a experiência histórica brasileira e subtrai parte da autonomia do professor na seleção de problemáticas e do conhecimento a ser trabalhado com seus alunos. (FREITAS, 2010, p. 162)

Freitas (2010) ainda menciona que através da história temática ocorreu o uso exagerado de atividades em que os alunos desenvolviam trabalhos com a memória de pessoas mais velhas (pais e avós), sendo uma estratégia quase que exclusiva de visão da História, desvalorizando, por consequência, o conhecimento produzido pela pesquisa histórica e sonhando alguns conteúdos que são referenciais fundamentais de localização no tempo e no espaço. Outro ponto de críticas era a homogeneização dos conteúdos históricos (FREITAS, 2010, p. 162-163).

A orientação das diretrizes pedagógicas e dos conteúdos curriculares através dos PCN está em substituição. A partir da Portaria nº592 de 17 de julho de 2015, o Ministério da Educação junto ao Conselho Nacional de Educação⁵ e contando com

⁵ O Conselho Nacional de Educação – CNE, é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil que auxilia nas tomadas de decisão, e foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de

uma equipe de colaboradores composta pela comunidade acadêmica e população em geral, passou a ser formulada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O documento em sua etapa referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental obteve duas versões anteriores a versão oficial, que foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A etapa referente ao Ensino Médio ganhou sua versão completa homologada em 14 de dezembro de 2018.

Em relação a seleção de abordagens devidas no ensino de História e as críticas ao currículo de História da BNCC, tem sido um campo de muitas pesquisas, já que esse processo se deu de forma bastante polêmica.

Muitos foram os questionamentos que as entidades de classe, críticos e profissionais acadêmicos, durante as três versões da BNCC, levantaram. Em “BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? ”, o autor menciona que “o currículo é um espaço de disputas, interesse e concepções” (SILVA, 2018, p.89), para Silva (2018) a elaboração de um currículo comum demandaria “uma intensa discussão, discordâncias e, de forma inevitável, as disputas por um mecanismo educacional tão importante como o currículo” (SILVA, 2018, p.87). Um ponto positivo a ser considerado, oriundo das discussões acerca da elaboração das primeiras versões da BNCC, foi o consenso de desestabilização de algumas das ideias que já não cabem mais ao ensino de História como o desenvolvimento da disciplina em uma perspectiva de história universalista e linear (MORENO, 2016; p. 23).

A disciplina de História foi o campo mais visado das discussões. Conforme Rodrigues e Pereira (2017):

O currículo de História é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e de dizer do passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória e, conseqüentemente, componha uma identidade para todos/as os/as brasileiros/as. (RODRIGUES; PEREIRA, 2017, p. 28)

Um amplo debate público se formou desde a elaboração da primeira versão da BNCC, que propunha a “mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização” (CAIMI, 2016, p. 90). Caimi (2016) apresenta como resultado dos debates, críticas e

novembro de 1995. Na página <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>, é possível conhecer a estrutura organizacional do CNE, sua missão, atribuições e compromissos.

discussões, a elaboração de uma segunda versão marcada por retrocessos em vários aspectos. Rodrigues e Pereira (2017) também desenvolvem a ideia de retrocesso a segunda versão, no que chamaram de “passado histórico” no lugar de “passado prático”, o que possibilita uma “confusão constrangedora” em tratar História e passado como similares, deixando de dar a História o seu lugar de orientadora do presente através do recurso do estudo do passado (Rodrigues; Pereira, 2017, p. 44).

Para Abud (2017) “pequenas mudanças de posição nos quadros organizativos dos documentos, se repetem os mesmos fatos históricos e a mesma periodização que se apresenta desde o início do ensino de História no Brasil” (ABUD, 2017, p.21). De fato, a segunda versão retomou velhas ideias, trouxe novamente o que se tentou modificar em relação a história ensinada sob uma perspectiva eurocêntrica e, ainda, em linearidade.

A versão final da BNCC, de dezembro de 2017, é então um documento de caráter normativo que define as competências gerais da Educação Básica e apresenta o que deve estar presente no ensino das escolas de todo o país. Este documento apresenta a ideia de conter competências e diretrizes comuns, mas em um currículo diverso, que permita a valorização de cada região brasileira, atendendo “à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 11).

A partir da leitura do documento pode ser identificado um enfoque no desenvolvimento de competências que indicam os saberes necessários a serem trabalhados e a mobilização de seus conhecimentos (indica o “saber fazer”). Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores formam a estrutura para o resultado dos comprometimentos que a BNCC se propõe. O documento se apresenta alinhado com os preceitos de igualdade, diversidade e equidade; reconhece a desigualdade que se apresenta no cenário educacional e a necessidade de sua superação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 15).

Segundo o documento: “as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p.15). Se propõe a uma primeira tarefa de revisão da formação inicial e continuada dos professores, designada de “ação fundamental”.

Quanto a estrutura da BNCC, está dividida nas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estes dois últimos dividem-se em áreas do conhecimento que se subdividem em competências específicas de cada área (área de Humanas, por exemplo). Por último, se chega habilidades necessária que cada área desenvolverá.

Dentro da etapa “Ensino Fundamental” existe uma divisão entre Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Segundo o documento:

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo de nove anos (...). Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização(...). Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidade. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos do conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos – que por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 28)

As áreas do conhecimento no Ensino Fundamental são: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (oferta obrigatória, mas matrícula optativa para o Ensino Religioso). Os componentes curriculares são: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. A disciplina de História é um componente curricular da área do conhecimento de Ciências Humanas.

Para os Anos Iniciais, o ensino de História aparece fundamentado na construção do sujeito e em um processo do desenvolvimento da percepção do outro pela criança que deverá descobrir outras culturas, outros hábitos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 403). Nos dois primeiros anos o aluno deverá diferenciar os ambientes que fazem parte do seu mundo, separando o que é do ambiente doméstico e o que é do ambiente escolar. Atividades com as memórias familiares estão sugeridas, bem como com objetos selecionados de grupos próximos, na intenção da percepção do que é atual e do que é antigo.

Na sequência do ensino no Anos Iniciais desenvolver habilidades que permitam conhecer o diferente papel das pessoas na sociedade, e o reconhecimento dos conceitos de tempo, espaço e pertencimento, seguem. O aluno deverá entender o que vem a ser patrimônio histórico, além de desenvolver noções sobre as relações de

trabalho, meios de transporte e comunicação, meios urbano e rural, entre outras, até chegar no conceito de cidadania. Ao final dos anos iniciais o aluno ainda terá o entendimento sobre a importância da preservação da memória, da memória coletiva e das tradições dos diferentes povos.

É possível, em comparação aos PCN, encontrar semelhanças nos conhecimentos que serão desenvolvidos, o que provavelmente manterá uma sequência em métodos e práticas de ensino já em uso. No 5º ano, quando o conhecimento sobre a formação dos primeiros povos é desenvolvido, o Ensino de História entra em uma sequência linear e cronológica que seguirá pelos anos seguintes.

Nesse sentido, a transformação nos métodos de ensino e descontinuidade de “velhas práticas” em sala de aula poderá vir, provavelmente, através da prática, ou seja, da atuação de professores e alunos, em uma outra dimensão de currículo: o currículo real (ou interativo) – como é classificado por vários teóricos.

Conforme Bittencourt (2018), a concepção de currículo abrange todas suas dimensões e distingue-se em

(...) *currículo formal* (prescrito, pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo) correspondendo ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto* constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros. Estudos recentes têm destacado ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2018, p. 83)

Segundo Aguiar (2017), entende-se que a terminologia currículo acaba sendo utilizada em várias definições e conceitos, sem que haja uma definição única em seu sentido e se desenvolve “dentro e fora da instituição escolar” (AGUIAR, 2017, p. 518).

O currículo formal (ou normativo) através do exercício docente é traduzido de acordo com a realidade e circunstâncias que passam professores e alunos, transformando-se, dessa maneira, em currículo real. Todas as mudanças sociais, transformações, inovações tecnológicas, tudo transformará os métodos e práticas de ensino. Para Aguiar (2017):

Nesse espaço, onde o currículo é traduzido em atividades que configuram as práticas educativas, o docente insere o novo, o específico, o diferente, modificando determinações de saberes curriculares e planos que vêm de fora. (...)

Os problemas, as inovações e as transformações que acontecem, quer nos costumes, nas tecnologias, nos recursos e/ou nas decisões políticas e/ou econômicas de uma sociedade, atingem as práticas educativas da sala de aula antes de atingir as outras dimensões do currículo, pois é nelas que interagem os docentes e os discentes com os ambientes e/ou instâncias sociais das quais participam. Por isso, o primeiro lugar onde atuam as mudanças é na prática (...) (AGUIAR, 2017, p. 518).

Sobre o currículo real, Aguiar (2017) define:

(...) entende-se como currículo real a transposição pragmática do currículo formal, a interpretação que professores e alunos constroem, conjuntamente, no exercício cotidiano de enfrentamento das dificuldades, sejam conceituais, materiais, de relação professor e alunos e entre alunos. São os resumos e ou sínteses construídas por professores e alunos, a partir dos elementos do currículo formal e das experiências pessoais vivenciadas de cada um na construção de sua aprendizagem escolar e social. (AGUIAR, 2017, p. 512).

Pesquisar e desenvolver atividades de práticas pedagógicas integra o campo de discussões sobre o currículo real. No capítulo seguinte, o teor está voltado a práticas de ensino de História possíveis aos Anos Iniciais, antecipadas através de fundamentação teórica e experimentadas através de um ambiente de educação não formal, mas com a intenção de apoio pedagógico a crianças na disciplina de História, ocorridas em uma instituição social que toma por base as orientações propostas da educação formal de ambiente escolar.

2. A História nos Anos Iniciais: Estudo de Práticas e Experiências de Ensino de História com Crianças

Este capítulo apresentará reflexões sobre experiências na área de Ensino de História para os anos iniciais, fundamentadas em aporte teórico, além de tratar das ações realizadas no projeto “Ensino de História para Crianças” que desenvolvi no Centro Integrado de Pelotas. De modo a compreender o currículo em sua prática, mesmo que em atividades não escolares, mas que tomam por base as orientações direcionadas a educação formal e ainda, apresentar propostas pedagógicas na disciplina de História direcionadas a crianças.

O Centro Integrado de Pelotas apresenta sua finalidade na intenção de oferecer atendimento de convivência e atendimento de vínculos a crianças, adolescentes e seus familiares, atendendo crianças de ambos os sexos, de 06 a 14 anos, moradoras do próprio bairro da instituição – Três Vendas, ou de bairros próximos como: Pestano, Getúlio, Lindóia, Santa Terezinha e Vila Princesa. As crianças e adolescentes são selecionadas a partir das características familiares, contemplando aquelas que vivem em lares desfeitos devido ao consumo de álcool, drogas, ou separação conjugal; de pais que trabalham fora necessitando de um lugar seguro para seus filhos ficarem e de beneficiários de programas de transferência de renda.

Dentro das diversas atividades desenvolvidas pela instituição (oficinas de esporte, dança, música e literatura; refeições – café da manhã, almoço e lanche; recreação dirigida; acompanhamento psicológico; Clube de Pais, entre outras) estão as de apoio pedagógico, na intenção de proporcionar um reforço escolar às crianças.

O projeto “Ensino de História para Crianças”, teve início em 04 de abril de 2019, e seguirá em andamento até julho de 2019. As aulas são concedidas em 02 horas semanais (uma hora por dia, duas vezes por semana). A turma está disposta em um número de 22 alunos, mista em ano escolar, na seguinte corporatura: um aluno do 1º ano (com 07 anos de idade), 02 alunos (as) do 2º ano (de 07 e 08 anos de idade), 08 alunos (as) do 3º ano (de 08 a 10 anos de idade), 04 alunos (as) do 4º ano (de 09 a 12 anos de idade), 03 alunos (as) do 5º ano (de 10 a 11 anos) e 04 alunos (as) que estão na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º e 7º anos - com idades de 11 a 14 anos. Foram aproveitadas 12 horas de atividades para análise neste trabalho.

Antes de discorrer sobre as práticas de ensino, gostaria de registrar uma alternativa muito positiva que desenvolvi junto a turma para que as crianças ficassem mais desvoltas e exercitassem a curiosidade. Foi um acordo que estabelecemos para a substituição da frase “não sei” para a frase “quero aprender”. Toda a vez que eu lançava uma pergunta nova, ou mesmo algum colega, tínhamos esse pacto e se não se sabia do que se tratava, nunca se respondia “não sei” e sim “quero aprender”. Essa alternativa também nos aproximou (alunos/professor) estabelecendo uma relação de maior confiança.

Iniciei as aulas com minha apresentação e apresentação dos alunos. Neste primeiro dia levei objetos e livros pessoais que identificavam minhas preferências, além de algumas sugestões de livros de literatura infantil e infanto-juvenil para apresentar-lhes ao final da apresentação. Junto aos objetos, os apresentei fotos de várias etapas da minha vida e da minha família, já na intenção de relacionar essa apresentação com os temas história de vida, tempo e espaços. Essa apresentação os deixou bastante curiosos sobre o que desenvolveríamos de atividades, já que fiz uma breve referência a meu curso e ao que eu pretendia desenvolver.

Na aula seguinte, discorremos mais sobre o ensino de História. Com a participação dos alunos pude saber mais sobre o que estavam estudando na escola e como se relacionavam com a disciplina. Usei deste dia para explorar mais sobre o que compreendiam acerca da disciplina de História e principalmente, para apontar

Estar diante de questionamentos sobre o papel do ensino de História e sobre o que ensinar aos alunos é algo muito presente aos professores que iniciam sua carreira docente, e assim como nos períodos de estágio obrigatório exercidos, novamente me vi diante de dúvidas.

Nesse momento, refletir a partir das explanações de Freitas (2010) sobre as bases e as possibilidades do conhecimento produzido a partir do ensino de História e da compreensão do que vem sendo e do que poderá ser o ensino de História para os anos iniciais segundo a visão de um professor (próprio autor) que “tem empregado a maior parte de seu tempo à investigação da temática” (FREITAS, 2010, p.7), foi de grande utilidade na percepção das possíveis respostas que eu me fazia. Levar às crianças mais conhecimento sobre o trabalho do historiador e dialogar sobre conceitos da área, como o de memória, por exemplo, me mostraram a amplitude do universo da

História e como Freitas (2010) mesmo aponta, da permissão que deveria me conceder em experimentar estratégias diversas para alcançar meus objetivos em sala de aula.

Durante o planejamento das atividades o que Freitas (2010) considera característico no entendimento da História pelas crianças teve bastante relevância, especialmente no sentido de novidade (conhecimento novo) percebido por elas e do esperado despertar investigativo provocado (FREITAS, 2010, p.185). Essa análise de que crianças devem investigar e construir conhecimento em História está presente não só no trabalho de Freitas (2010) mas em todas as obras sobre práticas pedagógicas que foram analisadas, sendo ponto comum de todos os autores. Freitas (2010) considera fundamental a reflexão sobre o papel dos formadores dos profissionais da área que devem estimular “os futuros professores a refletirem sobre a sua aprendizagem histórica” (FREITAS, 2010, p.181).

O autor analisa diversas estratégias para desenvolver na criança seu pensamento histórico, como trabalhar com história oral (FREITAS, 2010, p.228-231), ponto que levei em consideração ao falar sobre o ensino de História e das possibilidades que teríamos como estratégia de ensino, inicialmente falando das boas conversas com as vovós e os vovôs, guardiões da memória de suas famílias.

A oportunidade que se seguia nas aulas subsequentes da interação das crianças com a disciplina de História foi bastante satisfatório, visto que era espontânea a vontade dos alunos contarem sobre as últimas experiências em escola que tiveram, do que haviam estudado em História e mesmo episódios associados a desenhos animados e filmes. Foi possível identificar o que Gil e Almeida (2012) nomeiam de “sentido afetivo à História” (GIL; ALMEIDA, 2012, p.27). Segundo as autoras, se não existir História para as crianças elas acabam por ter menos oportunidades de formular hipóteses, de argumentar, de concluir que, às vezes, não há resposta certa, entre outras questões (GIL; ALMEIDA, 2012, p.27). As autoras defendem bastante o benefício da dúvida no lugar do culto a certezas determinantes. De fato, essa é uma forma de reescrever continuamente a História, construir e reconstruir o conhecimento histórico, dando mais oportunidades de a criança interagir com a disciplina, de aprender através de algo que faça sentido a ela.

Para melhor conhecer melhor um dos alunos, propus uma prática com desenhos onde eles podiam expressar as atividades preferidas de sua rotina e seguimos a conversar sobre onde estudavam e várias outras questões de seus

cotidianos, como desenhos animados favoritos, brincadeiras, esportes que gostavam e times e atletas que admiravam.

As atividades com desenho são constantes nas aulas pois permitem que as crianças embora em níveis diferentes de escolaridade ou que ainda não dominem o suficiente a escrita (um aluno está ainda em processo inicial de alfabetização). Outro cuidado importante que estabeleci é o de dividir a turma de acordo com os anos escolares e a atividade principal do dia em atividades menores, conforme os grupos.

Essa experiência de alunos de diferentes idades e anos escolares me oportunizou confirmar uma das críticas que Freitas (2010) fez em relação ao ensino de História nos PCN (que apresentava divisão em ciclos do Ensino Fundamental, compreendendo os ciclos 1 e 2 aos anos iniciais) onde a tentativa de homogeneização dos conteúdos acabava por “não respeitar a complexificação do ensino de história, sem indícios de progressão em termos pedagógicos” (FREITAS, 2010, p.162-163).

De fato, tive essa percepção, logo nas primeiras aulas, ao desenvolver uma atividade que utilizei de uma imagem (foto) tirada de um local da própria instituição. Os elementos que apareciam na imagem eram um relógio, uma série de porta-retratos com fotos de turmas de várias épocas e alguns murais (em que um destes era um mural de aniversariantes). Neste dia os grupos estavam mistos, com alunos de diferentes anos, e a imagem foi distribuída entre eles. Foi possível perceber a agilidade que os alunos dos anos mais avançados tiveram em assimilar o que as imagens traziam em comum e, o quanto mais interagiram, perguntaram e apresentaram afirmativas sobre as diferentes percepções de tempo. Utilizei ainda para essa aula uma ideia inspirada no capítulo “Relação com o passado” do livro de Urban e Luporini (2015), a música “Oração ao Tempo” de Caetano Veloso, a ouvimos e desenvolvemos a interpretação da letra:

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo...
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo

Tempo, tempo, tempo, tempo...

(VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. In: _____. Cinema Transcendental. São Paulo: Verve Brasil, 1979)

As atividades que seguiram oportunizaram desenvolver vários conceitos junto a turma, mas, principalmente, a chegada em um objetivo de interação dos alunos com a disciplina, na capacidade de as crianças usarem os conceitos aprendidos dentro de sua realidade, espontaneamente como respostas aos questionamentos que traziam e na qualidade de relacionar as atividades com o conhecimento que produziam em escola também. A cada planejamento de aula, a necessidade de inovar e levar para as crianças novos métodos que lhes permitam produzir conhecimento são constantes. O cotidiano da prática docente, no que diz respeito a metodologias, indica que o que é levado pela primeira vez aos alunos e contempla de participação direta deles, é recebido com maior interesse e resulta em maior interação e melhores resultados, apresentados de imediato.

Conforme Manke (2015), “é preciso compreender na prática, no diálogo cotidiano da sala de aula, o sentido deste conhecimento” (MANKE, 2015, p.59). A autora identifica questões centrais que o Ensino de História perpassa e a compreensão de conceitos (com destaque aos conceitos de tempo e de espaço) para os anos iniciais são fundamentais (MANKE, 2015, p.60-62). Na História, a metodologia está representada na “compreensão da produção do conhecimento histórico” (MANKE, 2015, p.66). Dentro de defasadas metodologias de ensino a própria falta de interação do aluno com a disciplina de História causa uma resistência e uma série de objeções (MANKE, 2015, p.59) por parte da criança. Já a indicação na utilização de documentos de diferentes épocas, objetos do cotidiano, depoimentos orais e escritos, gravuras, textos jornalísticos, fotografias, filmes e outros como expões a autora “torna as aulas mais dinâmicas e atrativas”, além de contribuir “na compreensão de conhecimentos conceituais abstratos” (MANKE, 2015, p.66).

Nesse sentido, a crítica feita por Carlos (2015) sobre práticas de ensino que consistam em passar conteúdos como “algo dado”, sem proporcionar ao aluno o desenvolvimento intelectual baseado em conceitos que deveriam se desenvolver através dos conteúdos dispostos (CARLOS, 2015, p.53) nos desperta sobre a necessidade em inovar nas práticas de Ensino de História frente a práticas recorrentes que ainda estão centradas em datas de fatos históricos e personagens ilustres, na celebração de datas comemorativas (de apelo comercial), ou na homenagem de

importantes grupos sociais, lembrados apenas por um dia, como o caso do “Dia do Índio”.

Flávia Eloisa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2013) também apontam críticas na permanência de práticas de ensino de História que embora já não sigam a orientação atual, continuam presentes no cotidiano escolar. É importante observar, nesse tipo de caso, que a indicação de mudanças está representada pelo currículo formal, e o indicativo de permanência no que compete ao currículo real, indo em divergência ao que foi explanado sobre a ideia de Aguiar (2017) em que o docente anuncia o novo através da prática.

O entendimento trazido por Manke (2015) acerca do desenvolvimento do Ensino de História através dos conceitos históricos, do envolvimento do aluno com o uso de diferentes fontes, do estímulo a curiosidade e a investigação pela criança e de sua capacidade em produzir conhecimento permitiu uma ideia, entre outras, de desenvolver um pequeno museu de comunicação junto aos alunos, apoiada também pela leitura de Zucchi (2012), que trata do estímulo ao uso de fontes como principal estratégica na produção de conhecimento em sala de aula.

Para desenvolver nossa exposição (na forma de museu), levei alguns objetos (máquina fotográfica e filmes, fitas K7 e VHS, telefones fixos, uma série de telefones celulares em modelos diversos, cartões e fichas telefônicas). Junto aos objetos levei informações de cada material, como o ano de lançamento, etiquetas adesivas e materiais escolares diversos. Os dividi de forma que um grupo identificasse o objeto a partir das opções levadas, outro grupo etiquetasse o objeto com nome e ano, e, por último, outro que pesquisasse informações sobre o objeto para sua apresentação. Essa foi uma atividade que levou 3 horas/aula, e escolhemos um local onde todos que visitassem o projeto pudesse ver a exposição que ficou um mês em exibição na instituição. O resultado foi muito satisfatório, muitos alunos trouxeram materiais nas aulas que seguiram, como moedas de outras épocas, fita de vídeo game da infância dos pais, entre outros, além de falaram muito sobre a atividade, visto que foram eles que organizaram os materiais e o local de exposição.

As atividades que seguiram permitiram que os alunos trabalhassem a noção de espaço. Aproveitei alguns materiais que desenvolveram em outras aulas com outros voluntários, de reciclagem e criamos caminhos percorridos pelos ônibus de material reciclado (caixa de leite e tampinhas). Nessa oportunidade percorremos,

numa perspectiva lúdica, os caminhos que levavam os bairros que os alunos moravam até a instituição e até o centro da cidade.

Em outra aula, levei provérbios e ditos populares de vários locais do mundo e um globo terrestre luminoso (muitos alunos nunca tinham tido contato com um globo terrestre). Conforme conhecíamos as frases e seus sentidos, eu apresentava, no globo, o local de origem.

Nas aulas seguintes, intensificamos o trabalho de capacidade de localização de cada um. Primeiro, através de uma atividade que levei que consistia em uma praça desenhada ao centro e nas laterais e frente desenhos de um banco, uma lanchonete e uma igreja. Fixamos bem o que estava a direita e a esquerda dos alunos na sala de aula, de forma bem divertida, em um exercício prático de lateralidade e após entreguei a atividade onde eles identificavam o que estava à direita de um local, a frente de outro, e assim por diante. Fizemos também atividades de caça-palavras e de palavras-cruzadas, baseadas em locais comumente encontradas em bairros residenciais, em bairros comerciais e em bairros industriais.

Na sequência, em outra atividade, trabalhamos a localização da instituição e bairros próximos. Os alunos desenvolveram desenhos de algum lugar marcante do bairro que vivem e o resultado foi bem surpreendente nas apresentações dos desenhos e das razões que os fizeram desenhar. Os alunos também desenharam suas escolas. Essas atividades nos direcionaram a uma conversa sobre a importância de participar dos acontecimentos da escola e do bairro e do que vem a ser uma comunidade, sobre a finalidade de associações, de conselhos. Também inserimos na nossa conversa o tema direitos das crianças e Estatuto da Criança e do Adolescente. As conversas que se desenvolviam oriundas das atividades sempre foram de muita participação por parte dos alunos, a oportunidade de falar, para eles, sempre era manifestada com empolgação.

Para me preparar para desenvolver a concepção de cidadania junto as crianças e apontar sobre as questões mencionadas, utilizei de ideias extraídas da obra de Helena Campos (2012). O livro permite aos professores um maior esclarecimento sobre a história da proteção da criança possibilitando o conhecimento dos objetivos legais em torno desse tema, dentro de uma perspectiva de educação cidadã. Segundo a autora “o estudo da História, então, deve valorizar tanto o direito à identidade cultural quanto o direito à diversidade cultural, ambos integram os direitos culturais da criança”

(CAMPOS, 2012, p.110). A autora incentiva práticas de ensino que se utilizam de atividades como charges, quadrinhos, oficinas.

A última atividade realizada, até a conclusão desta pesquisa, foi sobre as rotinas diárias das crianças. Essa atividade me foi solicitada pela própria coordenação do projeto, que gostariam que fosse aplicada por mim em razão da participação positiva que os alunos tinham nas minhas aulas. Para desenvolver a atividade fiz uma articulação entre História do cotidiano com a história de vida dos alunos e seus cotidianos particulares. Os alunos ganharam um material desenvolvido pela instituição, que estava dividido em turnos (manhã tarde e noite) e em três etapas (semana, final de semana e férias). Ali, deviam escrever sobre suas rotinas (os alunos de 1º e 2º ano contaram diretamente com minha ajuda para elaboração, pois escrevi com eles). Os alunos, no geral, tiveram bastante dificuldade na escrita de várias palavras, mesmo os que estão em anos mais avançados, e percebi a necessidade de promover mais leituras nas aulas, mas foram participativos e descreveram entre eles, inclusive, suas rotinas. Pretendo, nas atividades que seguirão, acrescentar leitura de textos, que faremos coletivamente, como reforço neste campo da escrita.

A decisão de apresentar neste trabalho o projeto que atuo está relacionada a intenção de contribuir nas questões acerca do desenvolvimento/produção do conhecimento por crianças. Trabalhar com crianças em anos iniciais requer a observação de cada aluno e o interesse em conhecer suas opiniões, suas vivências, preferências e questionamentos. Identificar, através de suas diferentes manifestações (desenhos, debates, textos), seus universos e, principalmente, manifestar o interesse e o respeito pelo seu mundo, possibilita confiança e cooperação da turma entre si e para com a professora (o). Acredito que desenvolver qualquer que seja a disciplina escolar leva em conta as representações, opiniões e rotinas das crianças, assim como suas brincadeiras, invenções, negociações. No Ensino de História essa missão é indispensável, especialmente por reconhecer a criança como um sujeito que produz História, um ser social e capaz de “transformar informações em conhecimento” (MANKE, 2015). Os recursos de apoio possíveis nas atividades pedagógicas no caso da História são, em geral, elementos da própria disciplina (fontes), e permitem a criança um conhecimento construído, de caráter bastante prático.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação – CNE, conforme capítulo IV da resolução de 22 dezembro de 2017, o conceito de criança consiste em um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A criança deve ser considerada capaz no desenvolvimento das práticas propostas.

O projeto “Ensino de História para crianças” é uma oportunidade de compartilhar sobre o conhecimento adquirido nas práticas desenvolvidas e contribuir com sugestões de estratégias pedagógicas. Muito tem se produzido desde a década passada sobre novas metodologias de ensino e estratégias de práticas na área de História para os anos iniciais. As obras que tomei por referência para desenvolver este trabalho, bem como o projeto, são grande contribuição.

Acredito que trilhar o caminho da análise de obras de pensadores da área, junto a experimentação de diferentes práticas resultam em uma enriquecedora estratégia adotada pelos professores dos anos iniciais que acabam sendo instigados a se permitirem, através de seu conhecimento na disciplina de História e a usarem, cada vez mais, de diferentes fontes e de práticas diversas com seus alunos, seja em espaços escolares ou não escolares, como o projeto que atuo, levando produção de conhecimento além dos muros escolares. Certamente, os resultados do uso da História em sala de aula nas formas discutidas neste trabalho, darão as crianças uma maior capacidade intelectual e grandes avanços em seu conhecimento, em todas as áreas, não se limitando somente a História.

CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou a abordagem sobre Práticas de Ensino de História para os Anos Iniciais intencionado, especialmente, no desenvolvimento da construção do conhecimento através da disciplina de História, apresentando estratégias que envolvam diversas possibilidades de fontes como jornais, documentos, fotografias, objetos do cotidiano, entre outras.

São inúmeros os desafios na educação e anunciar possibilidade e alternativas possíveis para o Ensino de História, apoiadas no debate sobre o currículo e na construção prática de estratégias pedagógicas tanto pelo estudo dos referenciais teóricos quanto pelo exercício da prática esteve sempre presente no desenvolvimento deste trabalho.

Levar para os professores dos Anos Iniciais leituras que permitam a interação como o universo do Ensino de História, o esclarecimento sobre os conceitos fundamentais da disciplina e o desejo por produzir conhecimento histórico com seus alunos foi uma experiência bastante satisfatória. Além disso, defender o fim de práticas já banalizadas no ensino de História que usam da memorização de conteúdos como principal recurso me trouxeram uma motivação ainda maior para o exercício da profissão docente.

Foi de muita valia a ampliação do meu conhecimento na área do Ensino de História para os Anos Iniciais uma vez que todas as leituras realizadas e respectivas análises além de expandir minhas ideias sobre o tema e me trazer esclarecimentos, reforçaram meu desejo de atuar na área pedagógica.

Este trabalho cumpriu ainda com os objetivos de contextualizar o Ensino de História no país e se inserir na discussão sobre o currículo evidenciando a importância do envolvimento dos professores nas inovações curriculares, estando sempre atualizados as novas tendências e críticos quantos aos objetivos (explícitos e implícitos) do currículo. Contemplou ainda considerações acerca do currículo real em união a prática de ensino em espaço não escolar.

A possibilidade de utilizar da minha experiência como voluntária no Centro Integrado de Pelotas, onde criei o Projeto “Ensino de História para Crianças”, tornou

possível apresentar estratégias pedagógicas que desenvolvi embasadas na bibliografia estudada. O papel da disciplina de História como uma ferramenta motivadora para a criança no exercício de sua curiosidade e capacidade de pesquisa ocupa grande destaque na conclusão deste trabalho, além de perceber que o diálogo da História com outras disciplinas, proporciona auxílio ao aluno na aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Essa experiência me oportunizou ainda, em razão de trabalhar com uma turma mista nos anos escolares e idades, diferentes possibilidades de atividades de acordo com o nível escolar. Desse modo, precisei buscar alternativas e dividir os alunos, muitas vezes, em grupos correlatos, propondo exercícios diferenciados dentro de uma mesma atividade. Essa diferença de idades e níveis de escolaridade das crianças acabou por me conceber mais maturidade no planejamento de atividades e maior respeito ao nível de aprendizagem de cada aluno (a). Não podemos forçar a criança a desenvolver atividades que ela não se encontre ainda preparada. Mesmo em idades e nível escolar semelhantes, cada criança tem seu tempo de aprendizado diferenciado, caso a caso devem ser observadas e estimuladas de diferentes maneiras no processo de construção de conhecimento.

Por fim, entendo que práticas de ensino que priorizem o desenvolvimento de conceitos e que se relacionam com os conhecimentos e experiências que a criança já possua tendem a apresentar como resultado uma melhor compreensão sobre as dinâmicas sociais e consciência sobre o papel de cada um, fundamentais na formação cidadã dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M.; ALVES, R. C.; SILVA A. Ch. de M. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular. In: RIBEIRO, Carlos Junior; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.) Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. p. 13-26. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. In: Antíteses, Londrina, v. 5, p. 555-565, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505/12123>> Acesso em: 19 de março de 2019.

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. O Currículo e a Prática Docente. In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. São Paulo, v. 01, p. 508-526, 2017. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-curriculo-e-a-pratica-docente>> Acesso em 03 de julho de 2019

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: Revista do Lhisto, Porto Alegre, v.3, n.4, p. 86-92/ jan./jun.2016.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Entre Paulas, Martas, Pedros, Anas... para entender as complexas relações sujeitos/saberes no contexto da aprendizagem histórica. In Antíteses, v. 6, n.12, p. 148-167/ jul./dez. 2013.

CAMPOS, Helena Guimarães. A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARLOS, Lígia Cardoso. Os anos iniciais como espaço e tempo de ensinar e aprender as ciências humanas. In: CARLOS, Lígia Cardoso (Org.) Ciências Humanas no Ensino Fundamental: reflexões, iniciativas e propostas. p. 49-57. Pelotas, Ed. UFPel, 2015.

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

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Práticas Pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

MANKE, Lisiane Sias. A relevância do aprendizado histórico, conceitos e metodologias de ensino. In: CARLOS, Lígia Cardoso (Org.) Ciências Humanas no Ensino Fundamental: reflexões, iniciativas e propostas. p. 59-72. Pelotas, Ed. UFPel, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros

curriculares nacionais: história e geografia. 3a ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e Novos Dilemas no Século XXI. In: História & Ensino, Londrina, v. 22, n.1, p.07-27/ jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Ana Maria de; LOPES, Eliane Marta Teixeira. O Projeto de Pesquisa em história da educação. In: Território Plural: a Pesquisa em História da Educação. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

RODRIGUES, Mara Cristina de M; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e Passado Prático: Notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO, Carlos Junior; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.) Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. p. 27-46. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

RODRIGUES, Osvaldo Junior; RIBEIRO, Renilson Rosa. O labirinto das identidades no Brasil: Currículo(s) de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: RIBEIRO, Carlos Junior; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.) Ensino de História e currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. p. 83-112. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

SILVA, Matheus Oliveira. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? In: Boletim Historiar, n.23, p. 85-106/ abr./jun. 2018 – <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>.

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

ZUCCHI, Bianca. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: SM, 2012.